

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

KÁTIA DE SOUZA SILVA

**AS LÍNGUAS FALADAS NA COMUNIDADE MULTIÉTNICA PARQUE DAS
TRIBOS EM MANAUS**

**MANAUS
2022**

KÁTIA DE SOUZA SILVA

**AS LÍNGUAS FALADAS NA COMUNIDADE MULTIÉTNICA PARQUE DAS
TRIBOS EM MANAUS**

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.

Orientadora: Profa. Dra. Raynice
Geraldine Pereira da Silva.

**MANAUS
2022**

Ficha Catalográfica

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

S586l Silva, Kátia de Souza
As línguas faladas na comunidade multiétnica Parque das Tribos em Manaus / Kátia de Souza Silva. 2022
134 f.: il. color; 31 cm.

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

1. Sociolinguística. 2. Parque das Tribos. 3. Indígenas da cidade.
4. Línguas indígenas. I. Silva, Raynice Geraldine Pereira da.
II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

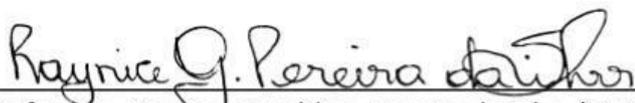
KÁTIA DE SOUZA SILVA

**AS LÍNGUAS FALADAS NA COMUNIDADE MULTIÉTNICA PARQUE DAS
TRIBOS EM MANAUS**

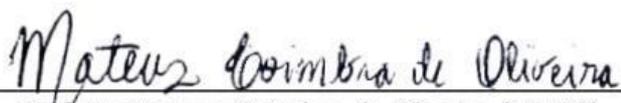
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras na área de Estudos da Linguagem.

Aprovada em 13 de junho de 2022.

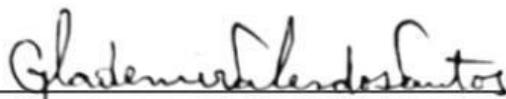
BANCA EXAMINADORA:



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



Prof. Dr. Mateus Coimbra de Oliveira (UFAM)



Prof. Dr. Glademir Sales dos Santos (GEEI - SEMED/AM)

*Aos indígenas que residem no Parque
das Tribos, pelas trocas de
conhecimentos e por confiar no trabalho
desenvolvido no local.*

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos a Deus por me manter firme nas batalhas da vida e por me tornar um ser humano e uma profissional melhor, mesmo diante da época atípica em que estamos vivendo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas e ao seu corpo docente por proporcionarem a mim momentos de reflexão e ensinamentos.

À Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC-AM) pela parceria com a UFAM dando oportunidade aos seus servidores de cursar o Mestrado em suas respectivas áreas, bem como por ter disponibilizado dois anos ao educador da Secretaria para os estudos em nível de pós-graduação (*stricto sensu*).

À Secretaria Municipal de Educação (SEMED) que através do Programa Qualifica faz a liberação de educadores para estudos em pós-graduação.

À minha orientadora Profa. Dra. Raynice Geraldine Pereira da Silva pela oportunidade que me deu, pela paciência e pelos grandiosos conhecimentos passados durante as orientações. Agradeço a confiança e o acompanhamento no desenvolvimento do trabalho.

À Profa. Dra. Silvana Andrade Martins quem me acompanhou desde a graduação e especialização, quem me abriu os caminhos para os estudos com os povos indígenas e quem me incentivou a cursar o mestrado, algo que eu almejava muito.

Aos meus pais, Sebastião Vieira da Silva e Valmira de Souza Silva, por acreditarem que através do estudo poderiam mudar a vida dos seus filhos. Obrigada pela dedicação e amor incondicional que fora dado a mim e aos meus irmãos.

Aos meus quatro irmãos: Lilianny Silva Nunes, Sandro Roberto de Souza Silva, Suelen de Souza Silva e Vanessa de Souza Piedade, todos formados na área da Educação, por acreditarem em mim, principalmente no meu potencial de realização e ouvirem minhas frustrações.

Ao meu esposo Rodrigo Tavares de Souza pelo apoio e companheirismo dado durante todo o desenvolvimento desse trabalho.

Às minhas filhas Kamile Monique Silva Tavares e Maria Júlia Silva Tavares que são minha luz e força, a quem dedico tudo o que faço.

RESUMO

A diversidade linguística dos povos indígenas brasileiros representa importantes conhecimentos culturais de identidade, bem como sobre a cosmologia desses povos. Segundo Monte (2000), o Brasil é um dos países onde se encontra uma das maiores diversidades linguísticas, uma vez que cerca de 40% das línguas faladas nas Américas são faladas em território brasileiro. Apesar dessa aparente diversidade, muito se perdeu com o contato. O município de Manaus vem recebendo nos últimos anos uma migração inter-regional, o que o caracteriza como um dos municípios multilíngues do estado do Amazonas. Isso ocorre devido à forte presença de indígenas que moram em comunidades indígenas multiétnicas no centro urbano que migraram para a cidade motivados, principalmente, por melhor acesso à saúde e à educação, além de terem sido atraídos pela possibilidade de renda e sustento, principalmente no polo industrial da Zona Franca de Manaus. Esta pesquisa tem como objetivo apresentar um diagnóstico sociolinguístico e educacional das línguas faladas pelos indígenas residentes da comunidade multiétnica Parque das Tribos em Manaus - AM. A pesquisa é de cunho etnográfico com uma abordagem qualitativa e quantitativa e teve como base a pesquisa de campo com aplicação de questionário baseado em Maia (2016). Além disso, a pesquisa apresenta um traço da realidade sociolinguística dos indígenas residentes na cidade de Manaus. A metodologia fundamenta-se em Bezerra (2008), Gil (2008), Angrosino (2009), Gerhardt e Silveira (2009), Mattos (2011) e Demo (2012). O referencial teórico segue os pressupostos da Sociolinguística e da Linguística Antropológica para pesquisa com povos indígenas. Para tanto, foi realizado um estudo etnolinguístico que se apoia também nos pressupostos teóricos da Sociolinguística. Para fins de fundamentação teórica relacionados à Sociolinguística, são usados Calvet (2002), Braggio (2002, 2003, 2006) e Tarallo (2007). Para reflexões a respeito do bilinguismo e multilinguismo foram usados Zimmer, Finger e Scherer (2008), Flory (2009), Santos (2012), Perri (2013) e Bassani (2015). E acerca da Educação Escolar Indígena tem-se Bergamaschi e Medeiros (2010) e Ciaramello (2014).

Palavras-chave: Sociolinguística; Parque das Tribos; indígenas da cidade; línguas indígenas.

ABSTRACT

The linguistic diversity of Brazilian indigenous peoples represents important cultural knowledge of identity, as well as the cosmology of these peoples. According to Monte (2000), Brazil is one of the countries with the greatest linguistic diversity, since about 40% of the languages spoken in the Americas are spoken in Brazilian territory. Despite this apparent diversity, much has been lost in contact. The city of Manaus has been receiving an interregional migration in recent years, which characterizes it as one of the multilingual cities in the state of Amazonas. This is due to the large presence of indigenous people living in multiethnic indigenous communities in the urban center who migrated to the city motivated mainly by better access to health and education, in addition to being attracted by the possibility of income and livelihood, especially in industries of the Zona Franca de Manaus. This research aims to present a sociolinguistic and educational diagnosis of the languages spoken by the indigenous people of the Parque das Tribos multiethnic community in Manaus - AM. The research is ethnographic in nature with a qualitative and quantitative approach and was based on field research with the application of a questionnaire based on Maia (2016). In addition, the research presents a trace of the sociolinguistic reality of the indigenous people who live in the city of Manaus. The methodology is based on Bezerra (2008), Gil (2008), Angrosino (2009), Gerhardt and Silveira (2009), Mattos (2011) and Demo (2012). The theoretical framework follows the assumptions of Sociolinguistics and Anthropological Linguistics for research with indigenous peoples. To this end, an ethnolinguistic study was carried out, which is also supported by the theoretical assumptions of Sociolinguistics. For the purposes of theoretical foundations related to Sociolinguistics, Calvet (2002), Braggio (2002, 2003, 2006) and Tarallo (2007) are used. For reflections on bilingualism and multilingualism, Zimmer, Finger and Scherer (2008), Flory (2009), Santos (2012), Perri (2013) and Bassani (2015) were used. And about Indigenous School Education, Bergamaschi and Medeiros (2010) and Ciaramello (2014) were used.

Keywords: Sociolinguistics; Parque das Tribos; indigenous people of the city; indigenous languages.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa das comunidades linguísticas do município de Manaus	25
Figura 2 - Mapa situacional do Parque das Tribos	31
Figura 3 - Total de alunos dos Espaços Culturais	54
Figura 4 - Livro literário e cartilha na língua Nheengatu da professora e alunos	58
Figura 5 - Artesanato desenvolvido no CMEEI Wakenai Anumarehit	59
Figura 6 - CMEEI Wakenai Anumarehit.....	60
Figura 7 - Projeto sobre plantas medicinais desenvolvido pelo professor e seus alunos	61
Figura 8 - Línguas indígenas ainda faladas no Brasil	63
Figura 9 - Situação das línguas indígenas faladas no município de Manaus.....	66
Figura 10 - Os dez países mais multilíngues do mundo	68
Figura 11 - Livro da língua indígena Nheengatu trabalhado em sala de aula	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comunidades indígenas no município de Manaus no ano de 2007.....	48
Quadro 2 - Cronologia da Educação Escolar Indígena no município de Manaus	50
Quadro 3 - Grupos de trabalho	52
Quadro 4 - Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimento dos Saberes Tradicionais.....	54
Quadro 5 - O estado das línguas em risco de desaparecer	65
Quadro 6 - Identificação dos Professores do CMEEI Wakenai Anumarehit.....	76
Quadro 7 - Identificação das lideranças indígenas do Parque das Tribos	77
Quadro 8 - Comunidades e etnias das lideranças indígenas.....	102
Quadro 9 - Línguas vivas no Parque das Tribos 2021.....	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - População indígena no estado do Amazonas – 1991/2010.....	19
Tabela 2 - Municípios do Amazonas com maior população de indígenas vivendo em área Urbana.....	22
Tabela 3 - Línguas faladas no Parque das Tribos.....	30
Tabela 4 - Censo de 2016 e Censo parcial de 2018 organizado pelos líderes no Parque das Tribos.....	32
Tabela 5 - Indígenas por município.....	64
Tabela 6 - Divisão de Turmas do CMEEI Wakenai Anumarehit.....	88
Tabela 7 - Circunstância em que a população utiliza a língua escrita.....	97
Tabela 8 - Facilidade linguística em língua indígena.....	105
Tabela 9 - Facilidade linguística em Língua Portuguesa.....	107
Tabela 10 - Línguas de acordo com os domínios sociais.....	111

LISTA DE ABREVIATURAS

ACIPAIA	Associação Comunitária Indígena do Paraná de Anavilhanas do Igarapé – Açuzinho
AMARN	Associação de Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEEI	Centro Cultural de Educação Escolar Indígena
CF	Constituição Federal
COPIME	Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno
EEI	Educação Escolar Indígena
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GEEI	Gerência de Educação Escolar Indígena
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
L1	Língua Primária
L2	Língua Secundária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
LI	Língua Indígena
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
NEEI	Núcleo de Educação Escolar Indígena
ODSDH	Observatório de Direito Socioambiental e Direitos Humanos
PCCS	Plano de Cargos, Carreiras e Salários
PGM	Procuradoria Geral do Município
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
RANI	Registro Administrativo de Nascimento Indígena
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação e Desporto
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 UMA BREVE HISTÓRIA DE MANAUS E DA COMUNIDADE INDÍGENA	
PARQUE DAS TRIBOS	19
1.1 História da cidade de Manaus	19
1.2 Manaus: um encontro de língua e culturas	21
1.3 A população indígena em Manaus	26
1.4 Panorama histórico do Parque das Tribos.....	28
1.5 Questões socioeducacionais dos indígenas da cidade de Manaus	33
2 REFERENCIAL TEÓRICO	38
2.1 A Sociolinguística e o estudo das línguas indígenas	38
2.2 Educação Escolar Indígena no Brasil	42
2.3 Centros Municipais da EEI da SEMED e a Proposta de Educação Bilíngue e Intercultural	50
2.4 L1 e L2	61
2.5 A situação das línguas indígenas em Manaus.....	62
2.6 Bilinguismo X Multilinguismo	67
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	72
3.1 Conceituações acerca do percurso metodológico	72
3.2 Os participantes da pesquisa	75
3.3 Os instrumentos de pesquisa: a coleta dos dados.....	77
3.4 Análise dos dados e os seus procedimentos.....	80
4 PERCURSO DE ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DA PESQUISA..	82
4.1 Análise dos dados coletados com os professores indígenas	82
4.1.1 O professor do Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anumarehit	83
4.1.2 CMEEI Wakenai Anumarehit: situação educacional atual.....	86
4.1.3 População atendida no CMEEI.....	87
4.1.4 Os professores do CMEEI Wakenai Anumarehit e o ensino do português e da língua indígena	89
4.1.5 O CMEEI Wakenai Anumarehit: o ensino da Língua Portuguesa e da língua indígena Nheengatu.....	92
4.1.6 Circunstâncias que a população utiliza a língua escrita.....	96

4.2	Análise dos dados das lideranças indígenas	98
4.2.1	Liderança geral do Parque das Tribos	99
4.2.2	As lideranças indígenas do Parque das Tribos	101
4.2.3	Proficiência e uso das línguas portuguesa e indígena	104
4.2.4	Uso das línguas de acordo com os domínios sociais.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS		115
REFERÊNCIAS		118
APÊNCICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.....		125
APÊNCICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS LÍDERES INDÍGENAS		132

INTRODUÇÃO

Estudos e pesquisas sobre os povos indígenas brasileiros são muito importantes para a linguística e tantas outras áreas científicas. A diversidade das línguas indígenas¹ brasileiras compõe uma das mais ricas do mundo, tanto de natureza tipológica, quanto de natureza genética. Por esse motivo, estudos linguísticos e antropológicos têm sido incentivados e realizados junto a estes povos para um melhor conhecimento da diversidade linguística e cultural que eles apresentam.

Segundo os dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, todas as línguas² nativas do Brasil estão extremamente ameaçadas de extinção devido ao seu número reduzido de falantes e à baixa transmissão da língua materna às novas gerações. As Nações Unidas, através da UNESCO, têm uma preocupação permanente sobre o assunto por meio de uma política de fomento e estímulo ao multilinguismo iniciada em 1993 com o lançamento do Programa UNESCO para as Línguas em Perigo. Em 1996, foi lançada a primeira edição do Atlas das Línguas em Perigo; em 21 de fevereiro de 1999 foi instituído o Dia Internacional das Línguas Maternas; e em 2008, foi criado o Ano Internacional das Línguas, extensivo a todas as sete mil comunidades linguísticas do mundo. A UNESCO considera cinco principais graus para definição da vitalidade das línguas: vulnerável, definitivamente ameaçada, severamente ameaçada, criticamente ameaçada e extinta.

O último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgado em 2010, indica que todas as línguas indígenas no Brasil têm menos de 40 mil falantes. A que mais possui falantes é a língua Tikuna, falada na região do alto Rio Solimões/AM, que ultrapassa a marca de aproximadamente 30 mil.

Algumas ações de política linguística seriam evitar que as línguas minorizadas desapareçam, bem como que os povos minorizados tenham acesso aos programas de fortalecimento e condições mínimas para a manutenção de suas línguas étnicas (RODRIGUES, 2005, p. 36). Igualmente prioritária é a promoção de ações que visem assegurar aos povos indígenas as condições necessárias para

¹ O Projeto de Lei 3074/19 tornou as línguas indígenas co-oficiais no Brasil.

² A língua para o linguista suíço Ferdinand Saussure é como um fato social, produto da coletividade, que estabelece os valores desse sistema através da convenção social, sobre a qual o indivíduo não teria nenhum poder.

continuar transmitindo suas línguas às novas gerações, sem nenhuma perda cultural e linguística importante.

A partir da década de 1980, as questões relacionadas aos povos indígenas vêm tomando outra dimensão, essa transformação é devido aos direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988 relacionados às comunidades³ indígenas com a posse de suas terras, à preservação de suas línguas e à garantia aos usos, costumes e tradições de cada povo. Apesar dessa conquista, segundo Gomes (2006, p. 07), “o brasileiro tem dificuldade em reconhecer o indígena enquanto elemento da sociedade, o índio continua sendo um indivíduo desmembrado e talvez nem um indivíduo, por ser indefinido, desconhecido, pré-concebido”. Essa invisibilidade do ser indígena se dá por vários fatores ligados à questão do preconceito, entre eles está a concepção do índio genérico, igual a todos os outros e em vias de extinção e, ainda, ao preconceito com a figura do indígena como pertencente a um grupo, uma etnia. Assim, com o advento da Constituição Federal (CF) de 1988 em seus artigos 231 e 232, a sociedade brasileira começa a sanar essa visão do indígena e passa a considerá-lo como um cidadão brasileiro com seus direitos de povo e nação garantidos em Lei.

Na região amazônica se concentra grande parte dos povos indígenas do Brasil e na cidade de Manaus eles continuam desconhecidos e desvalorizados. E, na medida em que esse meio lhe é hostil, pelos fatores relacionados anteriormente, a passagem do indígena na cidade é marcada pela discriminação e segregação de sua identidade⁴ e cultura⁵ (GOMES, 2006). A identidade não se baseia mais na ideia de pertencer a uma determinada etnia indígena, mas no sentimento de pertencer a uma ‘raça’ indígena (CHAVES; RONCO, 2012, p. 90). O pensamento Baniwa afirma que as novas gerações de indígenas cujos ascendentes haviam sido expulsos de suas terras e que, como estratégia de sobrevivência, acabaram escondendo ou

³ O termo comunidade remete ao pertencimento a um grupo de parentesco, ao domínio e ocupação de um território, e está em primeiro plano em relação ao conceito de um coletivo relacionado à terra indígena. (ALENCAR, 2004, p. 68).

⁴ Para o conceito de identidade compartilho o pensamento de Baniwa: “quando estamos falando de identidade indígena não estamos dizendo que exista uma identidade indígena genérica de fato, estamos falando de uma identidade política simbólica que articula, visibiliza e acentua as identidades étnicas de fato, ou seja, as que são específicas, como a identidade baniwa, a guarani, a terena, a yanomami, e assim por diante” (BANIWA, 2006, p. 40).

⁵ De acordo com as perspectiva de Celso Furtado, cultura seria então a forma como cada sociedade se organiza simbolicamente, portanto, possuiria uma dimensão totalizadora e sistêmica. A cultura estaria sujeita a constantes transformações que ocorrem no sentido de seu enriquecimento – enriquecimento este que, em períodos de eclosão de criatividade nos diversos âmbitos culturais, acontece de forma mais rápida do que em outros momentos. (BARBALHO, 2011, p. 112).

negando sua identidade e pertencimento cultural, estão readmitindo e recriando as suas tradições indígenas.

A presença de indígenas em Manaus é evidenciada por registros históricos, não se tratando de um fenômeno exclusivo da atualidade. A migração para os centros urbanos e zonas metropolitanas de Manaus pode ocorrer de forma voluntária ou forçada e em muitas situações envolve violação dos direitos humanos, como nos casos em que é motivada pela expulsão de suas terras de origem, insegurança econômica, ausência ou precariedade de serviços básicos ou ainda conflitos armados. Pensar no indígena em contexto urbano exige atuar contra estereótipos. Ao se afirmar que o indígena não é mais indígena⁶ ao viver na cidade é negar seus direitos.

Essa dissertação tem como objetivo principal apresentar um diagnóstico sociolinguístico e educacional das línguas faladas pelos indígenas residentes da comunidade Parque das Tribos no município de Manaus, no Amazonas. As inquietações da pesquisa buscam responder as seguintes perguntas: Quantas e quais as línguas faladas no Parque das Tribos? Como ocorre (e se há) plano e/ou planejamento para a revitalização e o fortalecimento das línguas indígenas existentes na comunidade? Qual o papel do Centro Municipal de Educação Escolar Indígena (CMEEI) nos processos de ensino de língua indígena e do português como língua adicional?

Para conduzir a pesquisa traçamos alguns objetivos específicos, como: i) identificar quantas e quais as línguas faladas na comunidade Parque das Tribos em Manaus, bem como o número de falantes; ii) identificar os contextos de uso das línguas indígenas faladas na comunidade; iii) identificar os contextos de uso da língua portuguesa na comunidade; iv) descrever o Centro Municipal de Educação Escolar Indígena (doravante CMEEI) da comunidade, bem como a diagnosticar a situação de usos das línguas indígenas e portuguesa em contexto escolar; v) descrever mecanismos de políticas públicas para revitalização e fortalecimento das línguas indígenas na comunidade.

Meu primeiro contato com os indígenas da comunidade Parque das Tribos foi através de um estudo realizado com alguns indígenas da etnia Baniwa, moradores do lugar. Na época, estava cursando especialização em Língua Portuguesa e suas

⁶ Segundo Jansen (1969).

Literaturas, oferecido aos professores da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas – SEDUC-AM, ministrado pelos professores da Universidade do Estado do Amazonas em 2015. Minha orientadora, da época, apresentou-me a uma indígena da etnia Baré, que exercia a função de professora do CMEEI Wakenai Anumarehit e ensinava às crianças da comunidade a língua Nheengatu. Foi essa professora quem fez a ligação entre mim e os indígenas Baniwa e assim pude iniciar os estudos sobre o português falado por esses indígenas, através dos aspectos fonético, fonológico e morfossintático.

A partir desse primeiro passo, pude desenvolver um projeto para concorrer a uma vaga no Curso de Mestrado em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL/UFAM, com o intuito de me aprofundar nos estudos das línguas faladas pelos indígenas da comunidade.

Quanto à estrutura do trabalho, esta dissertação está dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo traz um panorama da cidade de Manaus e sua história, mostrando o encontro de línguas e culturas da cidade, bem como sua população indígena. Em seguida, é apresentado o panorama histórico da comunidade Parque das Tribos e suas questões socioeducacionais. O segundo capítulo divide-se em: a Sociolinguística e o estudo da língua indígena; Políticas linguísticas e a Educação Escolar Indígenas no contexto urbano de Manaus; a situação das línguas indígenas em Manaus; os conceitos de Multilinguismo e Bilinguismo; a trajetória da Educação Escolar Indígena em Manaus; a criação e atuação dos Centros Municipais da Educação Escolar Indígena da GEEI/SEMED e a proposta de educação bilíngue e intercultural. O terceiro capítulo é dedicado à metodologia adotada na pesquisa e traz informações a respeito dos procedimentos metodológicos, incluindo a pesquisa de campo com base etnográfica. Além disso, o capítulo apresenta o tipo de pesquisa escolhido, o contexto da pesquisa, os participantes e os procedimentos de análise dos dados. O capítulo final apresenta os resultados da pesquisa de campo com base na análise e reflexões das informações obtidas através de questionários elaborados com base em Maia (2016) e Silva (2007, 2010), com adaptações, entrevistas e observações de campo. A partir da instrumentalização da pesquisa puderam-se fazer as devidas análises e chegar às considerações finais, através de uma síntese comentada das ideias essenciais e dos principais resultados obtidos, como tentativa de responder ao problema formulado na pesquisa.

Ressalta-se que a pesquisa teve autorização da liderança indígena da comunidade Parque das Tribos e foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM), através da Plataforma Brasil. No entanto, a pesquisadora está aguardando resposta do Comitê.

1 UMA BREVE HISTÓRIA DE MANAUS E DA COMUNIDADE INDÍGENA PARQUE DAS TRIBOS

Neste capítulo, apresentamos um panorama da cidade de Manaus, mostrando sua população indígena relacionada à migração para a área urbana, bem como as condições de vida desses indígenas na cidade. Expomos também uma breve anotação sobre a história de Manaus, o encontro de línguas e culturas da cidade, e, em seguida, apresentamos o panorama histórico da comunidade Parque das Tribos e suas questões socioeducacionais.

1.1 História da cidade de Manaus

Uma das regiões que concentra grande parte das populações indígenas do Brasil é a região norte. São aproximadamente 305.873 (trezentos e cinco mil, oitocentos e setenta e três) pessoas de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, divulgados no Censo de 2010. Em segundo e terceiro lugar, respectivamente, temos as regiões nordeste com 208.691 (duzentos e oito mil, seiscentos e noventa e um) e o centro-oeste com 130.494 (cento e trinta mil, quatrocentos e noventa e quatro) indígenas.

O estado do Amazonas, por sua vez, possui a maior população autodeclarada indígena do país, com cerca de 168.680 (cento e sessenta e oito mil, seiscentos e oitenta). Desse total, 34.302 (trinta e quatro mil, trezentos e dois) vivem em zona urbana e 134.378 (cento e trinta e quatro mil, trezentos e setenta e oito) em zona rural, como veremos na Tabela 1.

Tabela 1 - População indígena no estado do Amazonas – 1991/2010

1991			2000			2010		
TOTAL	URBANO	RURAL	TOTAL	URBANO	RURAL	TOTAL	URBANO	RURAL
67.882	5.223	62.659	113.391	18.783	94.608	168.680	34.302	134.378

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1991/2010 (adaptado)

A coleta de dados sobre a população indígena iniciou em 1991, quando foi acrescentada a categoria indígena ao quesito cor ou raça no Censo Demográfico. Houve um crescimento da população indígena muito acima do esperado, como podemos ver na Tabela 1. Somente em zona urbana, de 5.223 pessoas em 1991, a população indígena triplicou em 2000, com 18.783, e alcançou a marca de 34.302

pessoas em 2010. Já em nível nacional, o censo do IBGE registrou em 1991 uma população com 294.131 (duzentos e noventa e quatro mil, cento e trinta e um) pessoas que se alto declararam indígenas e no ano de 2010 este número subiu para 817.963 (oitocentos e dezessete mil, novecentos e sessenta e três) pessoas.

Esse aumento expressivo não poderia ser compreendido apenas como um efeito demográfico (ou seja, devido à mortalidade, natalidade e migração), mas a um possível crescimento no número de pessoas que se reconheceram como indígenas, principalmente nas áreas urbanas do País [...]. No Censo Demográfico de 2010, foi introduzido um conjunto de perguntas específicas para as pessoas que se declararam indígenas, como o povo ou etnia a que pertenciam, como também as línguas indígenas faladas. Além disso, incorporou-se um novo recorte geográfico, que foi a localização do domicílio indígena – dentro ou fora de Terras Indígenas já reconhecidas pelo governo federal. (IBGE, 2010).

Na cidade de Manaus, o aumento no número de indígenas também foi expressivo. De acordo com o censo, em 1991, a cidade contabilizou o total de 952 pessoas autodeclaradas indígenas vivendo no município, sendo 941 na área urbana e 11 na área rural. Já no ano de 2010, observa-se um aumento, com 4.040 pessoas morando em Manaus, sendo 3.837 na área urbana e 203 na zona rural, de acordo com os dados do IBGE (2010).

De acordo com Silva (2020), a explicação para esse cenário migratório em Manaus seria:

O surgimento da cidade exerce uma força de atração aos indígenas, quando não materializada na forma de violência explícita, materializa-se uma força subjetiva de caráter econômico, social e político. Nas últimas décadas, Manaus torna-se uma possibilidade de sobrevivência para muitos indígenas, fugidos do interior devido a conflitos de terra, seja por perseguição de não-índios, seja por grilagem, ocorrendo a partida deles também por conflitos familiares entre parentes. O fator econômico torna-se forte: Manaus e os interiores mais urbanizados representam a possibilidade de estabilidade financeira e de ajudar os parentes que estão nas comunidades ou até de trazê-los para o centro urbano. Manaus representa a possibilidade de “liberdades” acerca dos aspectos sociais e culturais que alguns indígenas sentem ao estarem em suas comunidades, vendo a capital amazonense como modo de divertimentos ou de maior variedade de entretenimento. Manaus é também a chance de melhores atendimentos e de tratamentos médicos para indígenas e seus familiares. (SILVA, 2020, p. 19-20).

Como podemos observar, são diversos os motivos que levam o indígena a sair de sua aldeia para dirigir-se aos centros urbanos do estado do Amazonas. Fatores relacionados às melhores condições de vida idealizada pelos indígenas na cidade grande, fatores relacionados ao estudo e ao trabalho e fatores relacionados à ajuda médica com tratamentos prolongados de saúde estão entre os principais

motivos que interferem na opção de deixar a comunidade indígena e viver na cidade. Silva (2020) traz uma discussão a respeito da formação de famílias cujos indígenas mais idosos, ou os considerados adultos, tiveram filhos e até netos na cidade de Manaus, o que transforma as realidades dessas famílias quanto ao modo como seus descendentes encararam a cultura e a língua de seu povo.

Apesar de todo esse embate, os indígenas da cidade resistem, buscando reforçar suas identidades, embora haja uma realidade que sempre busque diminuí-los ou colocar em xeque a legitimação deles no ponto de “serem indígenas”, seja por não estarem mais em suas aldeias ou em seus locais de origem, seja por não usarem vestimentas típicas, seja por não falarem, devido a diversos motivos, suas línguas originais. (SILVA, 2020. p. 21).

De maneira mais genérica, tratamos brevemente a situação sociolinguística da cidade de Manaus para depois nos ater nas línguas indígenas, tendo como foco o Parque das Tribos. Além da frequente presença das línguas indígenas há também, por conta de um processo intenso de migração nos últimos anos, a presença de línguas estrangeiras, principalmente o espanhol, que passa a conviver na cidade.

1.2 Manaus: um encontro de língua e culturas

A cidade de Manaus possui uma população estimada, segundo o IBGE (2017), de aproximadamente 2.219.580 habitantes, sendo a sétima cidade mais populosa do Brasil. É também a cidade mais influente da Amazônia, possui um importante polo industrial e é um dos principais centros financeiros da região Norte. Suas principais atividades econômicas estão voltadas para a indústria, devido à presença da Zona Franca de Manaus, para o comércio e para serviços do turismo internacional.

A cidade é o lugar por excelência dos contatos entre línguas. As urbanizações e as migrações, efetivamente, fazem convergir para as grandes cidades grupos de falantes que chegam com suas línguas e, desse modo, criando plurilinguismo, em vez de se assimilarem à língua dominante. (CALVET, 2002. p. 54).

No início do século XX, Manaus ficou conhecida como a Paris dos Trópicos, devido ao luxo da arquitetura, herança dos barões da borracha na época áurea da extração. O maior símbolo cultural da cidade é o Teatro Amazonas, sendo considerado hoje Patrimônio Histórico Cultural. Localizada na margem esquerda do rio Negro, Manaus é caracterizada pela diversidade linguística e cultural, marcada pelo multilinguismo e multiculturalismo da região e é o segundo município do estado

do Amazonas com o maior número de população indígena vivendo em área urbana, conforme Tabela 2.

Tabela 2 - Municípios do Amazonas com maior população de indígenas vivendo em área Urbana

	Município	População
1	São Gabriel da Cachoeira	11.016
2	Manaus	3.837
3	Autazes	2.788
4	São Paulo de Olivença	2.222
5	Santa Isabel do Rio Negro	2.165
6	Santo Antônio do Içá	1.515
7	Barcelos	1370
8	Benjamin Constant	1.129
9	Lábrea	1.070
10	Tabatinga	819

Fonte: IBGE (2010)

De acordo com o IBGE (2010), 76,60% da população de São Gabriel da Cachoeira se consideram indígenas e suas terras ocupam cerca de 80% do município, onde estão distribuídos 750 povoados. Por esse motivo, o município é conhecido como a cidade mais indígena do Brasil e possui uma grande diversidade de línguas indígenas, dentre as quais Baniwa, Nheengatu e Tukano são as três línguas indígenas majoritárias na região.

A migração de indígenas para os centros urbanos torna-se uma estratégia de sobrevivência por constituir na busca de melhores condições de vida, como a que ocorreu em Manaus. Diferente do que acontece nos municípios próximos à capital, Manaus não possui nenhuma terra indígena, mas possui um número considerável de indígenas vivendo em área urbana.

Para definir se uma pessoa pode ser considerada indígena, O IBGE (2010) considerou os seguintes pontos: a pessoa, residente ou não em terras indígenas, que se declarou indígena, na investigação sobre cor ou raça; a pessoa, residente em terras indígenas, que não se declarou indígena, na investigação sobre cor ou raça, mas se considerava indígena, de acordo com as suas tradições, costumes, cultura, antepassados, dentre outros.

Segundo IBGE (2012, p. 04), o Censo Demográfico de 1991 revelou que em 34,5% dos municípios brasileiros residia pelo menos um indígena autodeclarado. Já no Censo Demográfico de 2000, esse número cresceu para 63,5% e, segundo o

último Censo de 2010, esse número aumentou para 80,5% dos municípios brasileiros. Não existe nenhum efeito demográfico que explique tal fenômeno. Muitos demógrafos atribuíram o fato a um momento mais apropriado para os indígenas, em que estavam saindo da invisibilidade pela busca de melhores condições de vida, mais especificamente, em virtude dos incentivos governamentais. No entanto, o Censo de 2010 apresentou falhas citadas pelo próprio relatório do Censo.

Por uma série de fatores, a obtenção de informações sobre a identidade indígena é complexa. A depender do contexto, membros de uma dada etnia podem ter receio de manifestar sua identidade, seja por preconceito e discriminação, ou mesmo negar o pertencimento étnico possivelmente devido às experiências vividas anteriormente. O intenso processo de miscigenação no Brasil pode também contribuir, no caso dos indígenas, para uma não evidenciação de filiação étnica indígena. Portanto, investigar, de um ponto de vista demográfico, conjuntos de indivíduos com um dado recorte étnico indígena consiste num processo complexo. (IBGE, 2010, p. 52).

Outro número discutível apresentado pelo Censo 2010 é o de línguas faladas. Segundo o documento, são 274 línguas faladas em todo o país. Contudo, não houve consenso entre pesquisadores sobre o número exato de línguas indígenas faladas no Brasil, variando de acordo com a metodologia. O documento aponta ainda que:

Os resultados do Censo 2010 apontam para 274 línguas indígenas faladas por indivíduos pertencentes a 305 etnias diferentes. Essas declarações ultrapassaram as estimativas iniciais feitas pela FUNAI. Entretanto, no que diz respeito aos números totais de língua e etnia, há ainda a necessidade de estudos linguísticos e antropológicos mais aprofundados, pois algumas línguas declaradas podem ser variações de uma mesma língua, assim como algumas etnias também se constituem em subgrupos ou segmentos de uma mesma etnia. (IBGE, 2010).

No que diz respeito ao estado do Amazonas, a população indígena atual está estimada em 168.680 mil indígenas, de acordo com o IBGE (2010), distribuída entre 65 povos indígenas, em diferentes situações de contato, com cerca de 43 línguas faladas. Esses povos habitam 173 terras indígenas com mais de 45.736.118 hectares de terras (28% do território do Amazonas). Em Manaus, de acordo com Pereira (2018, p. 10), os dados indicam 19 línguas faladas – Munduruku, Tikuna, Mawé, Mura, Desano, Tukano, Baré⁷, Língua Geral Amazônica (Nheengatu), Piratapuya, Wanano, Apurinã, Tariano, Kaixana, Kokama, Karapãna, Tuyuka, Barasana, Baniwa e Kambeba – em 41 bairros.

⁷ Baré é uma língua extinta segundo a UNESCO.

Além dos povos indígenas, ainda no contexto sociolinguístico do estado do Amazonas, mais particularmente na cidade de Manaus, houve uma crescente presença de hispanofalantes vindos de países da América do Sul, particularmente da Venezuela que faz divisa com o estado do Amazonas. Observa-se também a presença de haitianos, árabes e chineses, como afirmam Lima e Martins (2018, p. 143):

Manaus é um município caracterizado pela multiplicidade de encontros de línguas culturais. É uma metrópole que, cada vez mais, tem sido marcada pelo seu multiculturalismo e multilinguismo, pois, além da diversidade étnica que já possuía devido à forte presença de várias comunidades indígenas urbanas, tem recebido imigrantes de todas as partes do mundo, principalmente haitianos, asiáticos, árabes e latinos de países da América do Sul que fazem divisa com o Amazonas, principalmente os venezuelanos, de acordo com o senso do IBGE de 2016.

De acordo com os estudos realizados por Lima e Martins (2018), Manaus possui 28 comunidades linguísticas. Dessas, 25 são comunidades indígenas. Estas comunidades, por falta de uma política de planejamento linguístico e de estudos socioeducacionais, têm a língua portuguesa sendo usada como a primeira língua e, ainda, como língua de instrução na EEI e as línguas étnicas como segunda língua. As outras três comunidades são duas japonesas e uma americana, em que o japonês e o inglês são as primeiras línguas, e o português, a segunda.

Manaus apresenta-se como um município multilíngue, uma vez que em seu território há uma presença marcante de indígenas de diversas etnias, e, com isso, diversas línguas são faladas no município. Há a presença da língua japonesa falada nas comunidades japonesas do Aleixo e da Rodovia AM-010, assim como a presença da língua inglesa falada pela comunidade americana do lago do Puraquequara. A maioria das comunidades existentes em Manaus são bilíngues, falam o português e sua(s) língua(s), como poderemos ver na Figura 1.

Figura 1 - Mapa das comunidades linguísticas do município de Manaus



Comunidades linguísticas	Línguas faladas	
1. Comunidade Japonesa, Bairro do Aleixo	L1 Japonês	L2 Português
2. Comunidade Japonesa, AM 010, Km 41	L1 Japonês	L2 Português
3. Comunidade Americana, lago do Puraquequara	L1 Inglês	L2 Português
4. Comunidade Baré, Terra Preta, rio Negro	L1 Português	L2 Nheengatu
5. Comunidade Baré Pisasú Sarusawa, rio Cuieiras	L1 Português	L2 Nheengatu
6. Comunidade Kambeba, Três Unidos, rio Cuieiras	L1 Português	L2 Kambeba
7. Comunidade Baré, Paraná do Samaúma, rio Negro	L1 Português	L2 Nheengatu
8. Comunidade Tikuna, Cidade de Deus	L1 Português	L2 Tikuna
9. Comunidade Kokama, Ramal do Brasileirinho	L1 Português	L2 Kokama
10. Comunidade Sateré-Mawé, Conj. Santos Dumont, Redenção	L1 Português	L2 Mawé
11. Comunidade Buú-Miri, Conj. Villar Câmara, Aleixo	L1 Português	L2 Tukano
12. Comunidade Kokama, Bairro Grande Vitória	L1 Português	L2 Kokama
13. Comunidade Bayarôá, Bairro São João, BR 174, Km 04	L1 Português	L2 Tukano
14. Comunidade Inhaã-Bé, Igarapé do Tiú, rio Tarumã Açú	L1 Português	L2 Tikuna/Mawé
15. Comunidade Karapãna, Sítio Santa Maria, rio Tarumã Açú	L1 Português	L2 Nheengatu
16. Comunidade Roxinol, Igarapé do Caniço, rio Tarumã Açú	L1 Português	L2 Tukano
17. Comunidade Apurinã, Bairro Mauazinho	L1 Português	L2 Apurinã
18. Comunidade Barrerinha, rio Cuieiras	L1 Português	L2 Tukano
19. Comunidade Apurinã, Comj. Cidadão 12, Nova Cidade	L1 Português	L2 Apurinã
20. Comunidade Boa Esperança, rio Cuieiras	L1 Português	L2 Nheengatu
21. Comunidade Nusoken, Conj. Santos Dumont, Redenção I	L1 Português	L2 Mawé
22. Comunidade Livramento, rio Tarumã Mirim	L1 Português	L2 Nheengatu
23. Comunidade Sol Nascente, Bairro Francisca Mendes II	L1 Português	L2 Nheengatu
24. Comunidade Nações Indígenas, Bairro Tarumã	L1 Português	L2 Nheengatu
25. Comunidade Parque das Tribos, Bairro Tarumã	L1 Português	L2 Nheengatu/ Kokama
26. Comunidade Tukano, São João do Tupé, rio Negro	L1 Português	L2 Tukano
27. Comunidade Tatuyo, rio Negro	L1 Português	L2 Tatuyo
28. Comunidade Cipiá, São João do Tupé, rio Negro	L1 Português	L2 Desano

Fonte: Lima e Martins (2018)

A Figura 1 nos mostra a presença de 28 comunidades linguísticas no município de Manaus.⁸ No que tange à EEI do estado, percebemos que não há uma política linguística que privilegie o ensino da língua indígena na escola indígena e sim uma orientação de que a primeira língua, a língua de instrução, seja a língua portuguesa. Esse posicionamento linguístico prejudica sobremaneira a manutenção linguística e os projetos de revitalização e, ainda, a vitalização das línguas indígenas em contexto urbano.

⁸ No Capítulo 2, discutiremos os termos utilizados por esses autores a respeito de L1 e L2.

1.3 A população indígena em Manaus

A migração de indígenas para a área urbana de Manaus ainda é pouco estudada, embora seja uma realidade cada vez mais frequente. Atualmente, a cidade abriga indígenas de várias etnias.

Souza (2017) relata que, em 1852, o primeiro governador do Amazonas, João Figueiredo Tenreiro Aranha, desenvolveu uma política “civilizadora” para os povos indígenas que viviam nas cidades da Província. Para tanto, decretou a criação de obras públicas, que teriam mão de obra indígena como força motriz. Além disso, Tenreiro Aranha criou os chamados diretórios de índios, cuja principal finalidade consistia em persuadir famílias indígenas a viverem nas cidades, lugar onde poderiam trabalhar principalmente em atividades domésticas, na construção civil e em pequenos trabalhos nas feiras (BERNAL, 2009, p. 27).

Os estudos indicam que os indígenas sempre estiveram presentes em Manaus, não apenas na execução dos trabalhos mencionados, mas, também, nas próprias características do povo amazonense. Outro acontecimento que pode ter contribuído para a vinda dos indígenas foi a criação da Zona Franca de Manaus em 1967, sendo esta um forte atrativo para a migração de indígenas e não indígenas entre os anos 1970 e 1990.

[...] Manaus tornou-se, a partir de 1970, quando tinha menos de 300 mil habitantes, o destino escolhido por expressivos fluxos de migrantes do interior e de outros estados da Federação, especialmente das regiões Norte e Nordeste, contando com um parque industrial moderno e dinâmico, fruto dos subsídios da Zona Franca de Manaus, apresenta intensa atividade no comércio e nos serviços, cujos empregos são disputados por naturais e migrantes. Sua população indígena, de quase oito mil habitantes em 2000 e estimada atualmente em pouco mais de 10 mil, é composta, em grande maioria, por migrantes provenientes das terras indígenas do estado do Amazonas e por seus filhos. (TEIXEIRA; MAINBOURG; BRASIL, 2009, p. 539).

Souza (2017, p. 78) destaca que as mesmas indústrias que trouxeram o progresso e o capital para Manaus aproveitaram a mão de obra barata da cidade e os privilégios institucionais. Com isso, criou-se uma ideia artificial de desenvolvimento. Logo, a promessa de quarenta mil empregos não se concretizou, mas contribuiu para a explosão demográfica em Manaus, trazendo graves problemas sociais que afetaram o estilo de vida do povo que aqui vivia.

O Censo de 1980 mostrou que metade da população na Amazônia migrou para os centros urbanos no intuito de obter melhores condições de vida. O

crescimento repentino e desestruturado da população indígena para as cidades, nesse caso a cidade de Manaus, explicaria a presença dos indígenas nas áreas periféricas (SOUZA, 2017, p. 78).

Pereira (2018) relata que a vinda para a cidade exerce certa sedução sobre os indígenas. No imaginário coletivo, as expectativas remetem à melhoria das condições de vida, ao acesso à saúde e à educação, ao mercado de trabalho e aos bens e serviços ofertados. Os indígenas que buscam moradia nos centros urbanos de Manaus provêm de vários municípios do interior do Amazonas e são de várias etnias. Segundo o autor

A cartografia que elaboramos com integrantes da Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (COPIME), em 2015, identificou 34 etnias em 51 bairros, sendo elas: Munduruku, Tikuna, Sateré-Mawé, Desana, Tukano, Miranha, Kaixana, Baré, Kokama, Apurinã, Tuyuka, Piratapuya, Kamaiura, Kambeba, Mura, Maraguá, Baniwa, Macuxi, Wanano, Tariano, Bará, Arara [do Aripuanã], Karapãna, Barasana, Anambé, Deni, Kanamari, Katukina, Kubeo, Kulina, Marubo, Paumari, Arara do Pará e Manchineri. (PEREIRA, 2018, p. 9).

Os indígenas que vivem em Manaus residem em diversos bairros de Manaus, desde os considerados centrais até nos mais periféricos. Muitos deles vivem em pequenas ocupações com uma estrutura precária e sem saneamento básico. As maiores ocupações não regularizadas na cidade de Manaus são: Assentamento Povo Indígena do Sol Nascente, Comunidade Nações Indígenas e o Parque das Tribos. Esses grupos indígenas vivem em constante briga judicial para a regularização da posse da terra onde moram.

Além disso, Pereira (2018) afirma que o baixo nível de escolaridade e a falta de qualificação da mão de obra empurram os indígenas para atividades braçais na construção civil e no comércio, ao mercado informal (através de serviços temporários e mal remunerado) e ao desemprego. No caso das empregadas domésticas, denunciam-se as situações de violência física, violência sexual, humilhação, preconceito e discriminação vivida por elas.

Com todo esse revés, o indígena que mora na cidade ainda busca reforçar sua identidade a fim de lutar para ser reconhecido como portador de direitos e de políticas diferenciadas, ou seja, ser reconhecido como indígena. Muitos indígenas são questionados, a partir de um estereótipo cruel, se são realmente indígenas ou são tratados como “falsos indígenas” por não viverem na floresta, por não andarem seminus e pelo fato de falarem a língua portuguesa. Como afirma Cohn (2001)

Muito se comenta, e se lamenta, que os índios estão perdendo sua cultura. Um índio calçado e vestido com calça jeans, falando português, utilizando gravadores e vídeos ou morando em uma favela em São Paulo aparece aos olhos do público como menos índio [...] ao longo desses 500 anos, a história não tem sido fácil para os índios, que tiveram que lutar para sobreviver a epidemias, guerras, escravidão, aldeamentos e esforços de integração à população nacional – e foram poucos os que conseguiram.

Ao se dizer que o indígena que vive na cidade não é mais indígena é negado a ele um direito primordial: o de ser indígena. Os que moram em centros urbanos estão adaptando sua cultura à nova condição de vida na cidade, fazendo isso de forma criativa por meio de estratégias por eles definidas. Não estão, com isso, querendo se transformar em brancos, mas sim buscando manter vivos os costumes, hábitos e valores de seu povo, praticados e trazidos da comunidade de origem. De acordo com Pereira (2018, p. 01),

[...] o uso da língua e dos rituais, socializar os filhos com as lendas e danças, fazer o artesanato, praticar os hábitos alimentares, receber os parentes vindos para a cidade e manter contato sistemático com a parentela que ainda mora na aldeia são indicadores do pertencimento étnico.

Segundo Barreto (2014), o indígena também pode ser híbrido⁹, morando na cidade, agregando novos valores, utilizando as novas tecnologias, mas sem renunciar à sua história de vida, sua cultura e o amor pelo seu povo. De acordo com o autor, para satisfazer a relação entre o hibridismo do índio urbano faz-se o seguinte questionamento: Se brasileiros que transitam entre países ou mudam definitivamente para outro lugar no mundo, adquirindo novos saberes, absorvendo novos conhecimentos, agregando novos valores, eles deixarão de ser brasileiros? Não, definitivamente não deixarão de ser. Da mesma forma funciona para o indígena que está em constante contato com o não indígena no espaço urbano, ressignificando o novo conhecimento, mas sem abandonar suas tradições.

1.4 Panorama histórico do Parque das Tribos

Em 1987, de acordo com Santos (2016), Ambrósio B¹⁰ do povo Baré foi trabalhar como caseiro no sítio de seu primo JCP, localizado no Ramal do Bancrévea (atualmente também conhecido como Ramal da Anaconda ou Ramal do Parque das Tribos). No ano de 1989, fez sua primeira plantação fora do sítio do

⁹ Termo utilizado pelo autor no sentido de o indígena se misturar ao convívio do homem branco.

¹⁰ O autor, Santos (2016), achou prudente usar nomes fictícios dos entrevistados e das pessoas com as quais conversou durante sua pesquisa.

primo, no local onde funciona um centro de terreiro, de matriz africana, uma área que, com o tempo, foi vendida pelo então dono da posse.

Neste local, a família plantou mandioca, banana, cará, abacaxi, coco, abiu, pupunha, que integravam o hábito alimentar das primeiras famílias indígenas que chegaram nesta parte do Tarumã. Suas atividades na lavoura foram se estendendo a vários pontos de cultivo, coleta e colheita, correspondendo anos depois a área atualmente ocupada pelos moradores do Parque das tribos, do Cristo Rei e da Cidade das Luzes. (SANTOS, 2016, p. 276).

Ambrósio B criou relações de amizade com o proprietário de um terreno próximo a esses locais, o senhor Amadeu, bancário de profissão. Este indicou um terreno para o indígena fazer sua roça, local que hoje é o Parque das Tribos. Amadeu explicou que a área pertencia a um senhor, conhecido apenas pelo nome Flores, e que havia vinte anos que o dono não aparecia no local. Flores, segundo Amadeu, nunca procurou e nunca fizera sinal que demonstrasse algum tipo de interesse pelo terreno, de acordo informações levantadas por Santos (2016).

Em 1989, o casal indígena, com seus filhos, ampliou o roçado para a parte alta da área, próximo de um Angelinzeiro¹¹. Mais tarde vieram outras famílias indígenas, muitas delas do interior do estado. Ambrósio B. foi então à Secretaria de Estado e Produção Rural e Assuntos Fundiários e deu entrada requerendo o lote ocupado pelos indígenas, uma vez que, em dois momentos, dois homens desconhecidos apareceram no local afirmando serem os donos da área.

Mustafa (2018, p. 83) confirma a ida do indígena ao órgão:

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

Santos (2016) relata que Ambrósio B. deixou o processo aberto, deixando a esposa em condições vulneráveis. Com isso, o local foi ocupado por dezenas de famílias dando origem à comunidade Cristo Rei, área que compreende o Parque das Tribos e que faz fronteira com a extinta ocupação Cidade das Luzes.

¹¹ Espécie valiosa da flora sul-americana. É, talvez, a árvore mais alta da Amazônia, de onde é natural. Atinge 60m de altura, com tronco de até 3m de diâmetro.

A luta para a legalização da terra ainda continua. Muitos indígenas acabam retornando para o interior devido à situação de ilegalidade e medo de despejo a qualquer momento. Algumas pessoas entendem ainda que os moradores que estão ali não são mais indígenas, uma vez que vivem em centros urbanos, como é o caso de um dos juízes que determinou em uma das sentenças que os moradores desocupassem a área, visto que para ele não eram índios tradicionais, pois mantinham contato com a civilização, como diz Mustafa (2018):

Em uma das sentenças, um dos juízes que tratava do caso determinou que os acusados desocupassem o domicílio, por entender que eles não são indígenas, já que não vivem de modo isolado do perímetro urbano, além de possuírem estilos de vida equivalentes aos dos brancos e nem ao menos sabem expressar-se em suas línguas maternas. Ou seja, na percepção deste magistrado, o indígena para provar sua autenticidade, em pleno século XXI, tem que delinear sua existência na linha de inferiorização rústica [...] (MUSTAFA, 2018, p. 86).

Infelizmente, pensamentos como esses são comuns e o indígena que mora nos centros urbanos está cada vez mais desamparado, tanto social quanto legalmente. Na comunidade do Parque das Tribos, os indígenas lutam para se manterem em suas tradições e dominar a língua portuguesa sem perder a sua língua materna.

Observa-se a partir do Laudo Linguístico realizado por Martins (2016) que somente na comunidade linguística do Parque das Tribos, no Bairro Tarumã Açu, Zona Urbana de Manaus, há várias línguas indígenas faladas. O linguista aponta 13 línguas vivas presentes na comunidade, conforme Tabela 3.

Tabela 3 - Línguas faladas no Parque das Tribos

	Etnia	Falantes
1	Tikuna	54
2	Kokama	45
3	Sateré-Mawé	27
4	Kuripako	22
5	Baniwa	19
6	Apurinã	18
7	Kanamari	14
8	Piratapuyo	10
9	Marubo	4
10	Tuyuka	4
11	Tukano	3

12	Desana	2
13	Wanano	2

Fonte: Martins (2016)

De acordo com Martins (2016), ficou constatado que há 24 línguas indígenas diferentes. As línguas identificadas na comunidade pelo linguista são: Apurinã, Baniwa, Baré¹², Dessano, Hiskariana, Kaixana, Kambeba, Karapano, Kokama, Kulina, Kuripako, Marubo, Miranha, Mundurucu, Mura, Piratapuío, Sateré-Mawé, Tariano, Tikuna, Tukano, Tupinambá-Jaguari, Tuyuka e Wanano. O autor denomina a comunidade do Parque das Tribos como uma verdadeira “Torre de Babel”.

Os indígenas mesmo tendo línguas diferentes usam o termo “parente” como forma de tratamento aos indígenas da mesma área. Santos (2016, p. 259) apresenta em sua tese um croqui elaborado por Joílson Karapãna e Ana Cláudia Tomé que serve para operacionalizar a organização interna dos moradores e dos trabalhos das lideranças. No mapa, consta o nome de 25 etnias, acrescentado a etnia Barassana, como vemos na Figura 2.

Figura 2 - Mapa situacional do Parque das Tribos



Fonte: Santos (2016)

¹² O autor cita a Língua Baré referindo-se a Nheengatu, língua falada pelo povo Baré.

Cada casa da comunidade foi construída em terrenos que medem 10 metros de frente por 12 metros de fundo e estão organizadas em quinze quarteirões de acordo com o autor. O croqui foi enviado ao Ministério Público para servir de contra-argumento na defesa das investidas de reintegração de posse. Foi também apresentado à FUNAI (Fundação Nacional do Índio) para que o órgão indigenista se manifestasse a favor dos moradores indígenas.

Segundo Mustafa (2018, p. 84), até o mês de abril de 2018, numerou-se cerca de 166 famílias, cujos membros possuem Registro Administrativo de Nascimento Indígena (RANI). As demais famílias (autodeclaradas) ainda estão passando pelo processo de recenseamento. Neste levantamento, foi computado o número de 26 etnias, duas a mais que os dois anos anteriores. Contudo, nessa nova contagem, houve uma alteração quanto ao nome de etnias residentes atualmente na comunidade, como veremos na Tabela a seguir, retirada da pesquisa de Mustafa (2018).

Tabela 4 - Censo de 2016 e Censo parcial de 2018 organizado pelos líderes no Parque das Tribos

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

Fonte: Mustafa (2015)

Como podemos observar, o número de etnias foi alterado, bem como os nomes, alguns foram retirados, outros foram acrescentados. A comunidade Parque das

Tribos está atualmente em uma disputa judicial pela posse do terreno onde residem esses indígenas, gerando uma situação de muita instabilidade e desconforto aos indígenas, que, por isso, decidem ir embora do local com medo de represálias e um possível conflito.

1.5 Questões socioeducacionais dos indígenas da cidade de Manaus

Manaus é a segunda cidade do estado do Amazonas que concentra a maior população indígena vivendo em centro urbano com 3.837 pessoas, de acordo com dados do Censo 2010, ficando atrás apenas de São Gabriel da Cachoeira que tem 11.016 indígenas vivendo em área urbana, de acordo com dados IBGE (2010).

O indígena que vive em área urbana não apenas luta para conquistar seus objetivos. O processo de sair da aldeia e chegar ao centro urbano não é simples. Muitos se deparam com situações de exclusão e marginalização. Além disso, o desemprego é um motivo de frustração para os indígenas que almejavam alcançar uma renda fixa, acarretando na falta de moradia digna e falta de alimento.

Outro desafio enfrentado pelo indígena é o preconceito linguístico. Há quem acredite que o Brasil é um país monolíngue em língua portuguesa, ou ainda que os povos indígenas são um único povo, que tem uma mesma cultura, ou até mesmo uma única língua. Infelizmente, o conhecimento sobre esses povos é obsoleto, fragmentado, atrasado e carregado de preconceito. Ao se falar em indígena, ainda há o pensamento de um indivíduo que mora no meio do mato, nu, que caça e pesca e vive uma vida 'selvagem'.

Os índios do Brasil não são um povo: são muito povos, diferentes de nós e diferentes entre si. Cada qual tem usos e costumes próprios, com habilidades tecnológicas, atitudes estéticas, crenças religiosas, organização social e filosofia peculiares, resultante de experiências de vida acumuladas e desenvolvidas em milhares de anos. E distinguem-se também de nós e entre si por falarem diferentes línguas. (RODRIGUES, 2002, p. 17).

A presença de indígenas no espaço urbano demonstra o desejo destes de ter uma profissão e, ainda, uma formação. Eles almejam entrar em uma faculdade sem deixar de lado sua tradição, pois sabem da importância de cultivar sua raiz e preservar suas línguas e suas culturas. A busca pela profissionalização através da educação é um importante fator social para assim se tornarem médicos, dentistas, advogados, professores, dentre outras profissões. Esses são os principais fatores para que ele permaneça na cidade.

A Constituição Federal diz que todos são iguais perante a lei. Como diz Gnerre (1991, p. 10), apesar dos cidadãos serem declarados iguais, são na realidade discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida, uma vez que a Constituição está na norma culta e uma grande parcela da população não tem acesso a essa forma de escrita e muitas vezes não conseguem entender ou interpretar o que está escrito, deixando de usufruir seus direitos. Com isso, a língua portuguesa tornou-se para o indígena uma importante arma de defesa na luta diária para buscar seus direitos, já vez que a Constituição é escrita em português, logo, saber lê-la e interpretá-la adequadamente é indispensável.

Ainda relacionado à educação, a Constituição Federal de 1988, no art. 210, garante às comunidades indígenas a utilização de sua língua materna e processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas. Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 diz que as comunidades indígenas têm direito à educação escolar, como objetivo de fortalecer as práticas culturais e a língua materna de cada povo indígena. As Diretrizes de Educação Escolar Indígena abordam que:

[...] na aprendizagem do português, um dos objetivos deverá ser o de fornecer subsídios para que o aluno chegue a dominar a variedade padrão da língua portuguesa nas modalidades oral e escrita. A aprendizagem da escrita, seja ela da língua indígena ou da língua portuguesa, deve estar fundamentada na leitura e produção de textos relevantes para ele e para sua comunidade. (BRASIL, 1994, p. 14).

O indígena tem direito de aprender a norma padrão da língua portuguesa, mas, deve-se respeitar que cada povo fale a sua língua, tanto na escola como fora dela. A variação linguística constitui um fenômeno natural em qualquer língua, e não é diferente em língua portuguesa. Pessoas que moram em diferentes regiões do país possuem modos de falar diferenciados e mesmo assim isso não interfere na comunicação. Segundo Fiorin (2014, p. 121),

[...] o fato de que detectarmos diferença entre o português que falamos em São Paulo, em termos genéricos, e o português que se fala na região do Rio de Janeiro, ou nas cidades de Salvador e Porto Alegre. É claro que tais diferenças não impedem que nos comuniquemos entre nós.

Assim, quando se fala em Língua Portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. O papel da escola é garantir o acesso ao português padrão oral e escrito, e ao mesmo tempo possibilitar ao aluno que continue a se expressar na variedade local do português. Esta variação da língua

portuguesa não pode ser ignorada nas aulas de língua portuguesa, muito menos quando o ensino de português se constitui como segunda língua ou língua adicional para alunos indígenas, conforme diz Gorete Neto (2005, p. 114),

[...] o português Tapirapé, com algumas de suas características [...] é uma variedade linguística que emerge ao lado de outras variedades do português estigmatizadas no Brasil, dentre estas, o português caipira, o português falado por falantes hispânicos, o português surdo.

As Secretarias de Educação tanto do Estado do Amazonas quanto do município de Manaus têm coordenadorias para trabalhar com Educação Escolar Indígena para os indígenas que vivem em área urbana, oferecendo escolas com educação bilíngue, nos casos em que a comunidade preserva as línguas indígenas. Segundo as Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para as Escolas Indígenas do Amazonas¹³:

O estado do Amazonas, por concentrar a maior população e a maior diversidade etnocultural do Brasil, foi o primeiro Estado da Federação a instituir a educação escolar indígena no Sistema de Educação e tem chamado para si a responsabilidade pela oferta e execução dessa educação, respaldando a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos, e estruturando uma Matriz Curricular específica para atender os componentes curriculares das etnias existentes. (SEDUC, 2014, p. 14).

A SEDUC-AM desenvolve há 28 anos o projeto Pirayawara de Formação de Professores Indígenas no estado. Esse projeto forma professores para trabalhar especificamente nas escolas indígenas do estado (capital e interior) em parceria com as prefeituras dos municípios do Amazonas. A formação visa a formação de professores indígenas em nível técnico para garantir aos alunos das comunidades étnicas uma educação diferenciada e específica direcionada a cada povo. O projeto Pirayawara visa assim formar professores que moram nas comunidades, enquanto professores pesquisadores de seu próprio universo cultural, possibilitando-lhes condições para gerir seus processos próprios de aprendizagem, fortalecendo a identidade étnica de seus membros, mantendo sempre uma convivência equilibrada com a sociedade envolvente.

A SEMED/AM também acolhe os indígenas, oferecendo a eles uma educação diferenciada, como pode ser constatado nas Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus:

¹³ Nome do documento elaborado pela SEDUC em 2014 – Proposta Pedagógica de Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para as Escolas Indígenas no Amazonas: Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A Escola Indígena e o Centro Municipal de Educação Escolar Indígena - CMEEI são espaços sociais e educativos de aquisição e elaboração de conhecimentos com base em critérios reconhecidos na sua forma tradicional, vinculados a sua especificidade etnocultural (BRASIL, op. cit., p. 53). Esses conhecimentos e critérios identitários constituem um saber de extensão social, política e cultural (COMBI, op. cit., p. 632), cujos saberes formam parte dos diversos conteúdos programáticos e abordagens de reflexão da vida humana, que explicita suas formas de vivê-la, senti-la e percebê-la na sua totalidade e nas suas diferenças. (SEMED, 2017, p. 41).

O cotidiano das escolas indígenas e dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena em Manaus, as estratégias de ensino e aprendizagem, bem como os caminhos para uma formação integrada, intercultural, interdisciplinar e transdisciplinar do educando são trabalhados a partir da realidade da comunidade em que a escola indígena ou espaço cultural está situado. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 de 20.12.96, garante a oferta de educação bilíngue e intercultural às comunidades, por meio de uma escola bilíngue e intercultural às comunidades indígenas. Segundo as Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para as Escolas Indígenas do Amazonas,

Atualmente, no Estado do Amazonas, os ensinamentos Fundamental e Médio implantados nas escolas indígenas funcionam com estrutura curricular de escolas não-indígenas. Ainda, algumas salas indígenas continuam como extensão de uma escola estadual ou municipal da rede pública regular, sob o argumento de não atenderem as exigências válidas para as demais escolas indígenas. Por conseguinte, ainda há salas indígenas anexas à escolas não-indígenas, desconsiderando que os indígenas desde 1991 são amparados legalmente na construção curricular, necessitando de apoio e reconhecimento quanto às novas metodologias, conteúdos culturais e processos próprios de ensino e aprendizagem em desenvolvimento. (SEDUC, 2014, p. 18).

Embora as políticas públicas estejam engajadas para uma educação diferenciada para os indígenas, ainda há muito o que fazer. É necessário que as referidas escolas construam seus Projetos Políticos Pedagógicos com suas Propostas Curriculares específicas e diferenciadas de acordo com a realidade sociocultural de cada escola. Segundo as Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para as Escolas Indígenas do Amazonas,

[...] a GEEI do estado do Amazonas pensou em elaborar e apresentar a Proposta Pedagógica de Matrizes Curriculares de Referência para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, ou seja, indicadores de Matrizes que possam ser caminhos pedagógicos na elaboração das propostas curriculares das escolas indígenas no Estado do Amazonas. (SEDUC, 2014, p. 13).

O Plano Nacional de Educação do Amazonas (2015, p. 134-135) reconhece que apesar de a Educação Escolar Indígena ter avançado nos últimos anos, há

muitas dificuldades em relação ao contingente de professores indígenas sem formação, número excessivo de classes multisseriadas, estruturas físicas inadequadas, ausência de acompanhamentos pedagógicos, falta de material didático-pedagógico específico, carência de profissionais para administração educacional, desconhecimento e negação da alteridade sociocultural e linguística dos povos indígenas, entre outras situações que desrespeitam os preceitos legais.

A formação em Magistério Indígena ainda é uma necessidade no Estado do Amazonas. Logo, torna-se necessário refletir na formação de professores indígenas em nível superior para atuar em todas as esferas do sistema educacional e, dessa forma, contribuir para melhoria da qualidade do ensino nas escolas indígenas (SEDUC, 2015, p. 137).

A SEDUC-AM realizou, no ano 2018, o primeiro concurso específico para professores indígenas pelo Edital nº 03 – Ensino Indígena, com a oferta de 680 vagas, para os cargos em nível superior, com carga horária de 20 horas. As vagas foram destinadas especificamente para os profissionais da educação escolar indígena e foram distribuídas em quatorze municípios que possuem escolas estaduais indígenas: Amaturá, Atalaia do Norte, Benjamin Constant, Borba, Humaitá, Ipixuna, Jutai, Manicoré, Nhamundá, Santa Isabel do Rio Negro, Santo Antônio do Içá, São Gabriel da Cachoeira, São Paulo de Olivença e Tabatinga.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta o aporte teórico sobre estudos realizados com línguas indígenas baseados em pesquisas sociolinguísticas, fornecendo assim fundamentos para construção dessa dissertação.

O capítulo está dividido em cinco seções. Iniciamos com uma discussão sobre a Sociolinguística e o estudo da língua indígena, para em seguida fazer um breve panorama sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil e sobre os Centros Municipais da EEI da SEMED/AM, considerando a proposta de educação bilíngue e intercultural. Depois, apresentamos a situação das línguas indígenas em Manaus e finalizamos discorrendo sobre Multilinguismo X Bilinguismo.

2.1 A Sociolinguística e o estudo das línguas indígenas

Os estudos linguísticos de 1960 a 1970 foram marcados pela perspectiva estrutural, não havendo a preocupação de relacionar a língua com a sociedade. O termo Sociolinguística surgiu pela primeira vez na década de 1950, porém ficou marcada na década de 1960 nos Estados Unidos com os estudos de William Labov, assim como de Gumperz, de Dell Hymes e uma publicação de 1966 de William Bright, como nos informa Calvet (2002, p. 25):

Os anos de 1970 vão constituir uma virada. Vemos a partir de então, serem publicadas revistas ou coletâneas de artigos referindo-se explicitamente à sociolinguística, que adquire mais e mais importância e vem deslocar posições consideradas definitivas [...] os textos selecionados já tinham sido todos publicados (entre 1963 e 1971) de modo isolado, mas esse reagrupamento, após a obra de Bright, é o indicador de uma nova corrente na linguística.

No entanto, foi um encontro ocorrido em maio de 1964 que marcou o nascimento da sociolinguística, em que

[...] 25 pesquisadores se reuniram em Los Angeles para uma conferência sobre a sociolinguística. Oito eram da UCLA, a universidade que organizava a conferência, 15 outros eram americanos e só dois outros participantes vinham de outro país (a Iugoslávia), mas estavam temporariamente na UCLA. 13 entre eles apresentaram comunicações: Henry Hoenigswald, John Gumperz, Einar Haugen, Raven McDavid Jr., William Labov, Dell Hymes, John Fisher, William Samarin, Paul Friedrich, Andrée Sjoberg, José Pedro Rona, Geral Kelley e Charles Ferguson. (CALVET, 2002, p. 20).

O surgimento da Sociolinguística trouxe uma nova concepção para os estudos da linguagem, que até então adotavam um modelo homogêneo. Não se

pode negar que Saussure e Chomsky trouxeram grandes contribuições para a Linguística com o Estruturalismo e o Gerativismo, contudo a heterogeneidade da língua não podia mais ser ignorada. Um dos maiores defensores dessa proposta foi o linguista William Labov, como nos mostra Tarallo (2007, p. 07):

O iniciador desse modelo teórico-metodológico é o americano William Labov. Não que ele tenha sido o primeiro sociolinguista no cenário da investigação linguística. [...] O modelo de análise proposto por William Labov apresenta-se como uma reação à ausência do componente social no modelo gerativo. Foi, portanto, William Labov quem, mais veementemente, voltou a insistir na relação entre língua e sociedade e na possibilidade, virtual e real, de se sistematizar a variação existente e própria da língua falada.

Labov desenvolveu muitas pesquisas voltadas para a língua nessa nova proposta, como nos mostra *Coelho et al.* (2019, p. 58):

A partir de então, Labov desenvolveu inúmeros trabalhos voltados para o estudo da língua em seu contexto social, focalizando especialmente a variação fonético-fonológica da língua inglesa. Seu grupo de pesquisa, sediado na Universidade da Pensilvânia (EUA), tornou-se o centro irradiador dessa nova e instigante abordagem da língua, e Labov é tido até hoje como a grande referência da área.

Nos estudos de Labov, a comunidade de fala homogênea é abandonada, assim como o falante ouvinte ideal. O linguista propõe então a noção de língua como um componente social, do grupo, da comunidade de fala. Dentro de uma comunidade não se pode encontrar dois indivíduos que se expressem da mesma maneira, nem sequer um mesmo indivíduo vai se expressar do mesmo modo em situações diferentes.

A língua permite que se conheça a classe social, o grau de estudo, o gênero, a faixa etária da pessoa como uma verdadeira identidade. Ainda que se fale o mesmo código linguístico, como a língua portuguesa do Brasil, cada pessoa tem sua maneira de falar. Isso ocorre porque a língua é heterogênea, ou seja, as variações são inerentes a ela. A sociolinguística estuda justamente essas variações que ocorrem na língua e, de acordo com *Coelho et al.* (2019, p. 12), “[...] é uma área da linguística que estuda a relação entre a língua que falamos e a sociedade em que vivemos”.

São vários os interesses da Sociolinguística: multilinguismo, variação e mudança linguística, contato entre as línguas, assim como o surgimento e a extinção das línguas. As línguas indígenas representam a riqueza linguística do Brasil, apesar

da dizimação em massa no início da colonização do país e do risco de extinção de muitas línguas indígenas, ainda existe uma variedade linguística considerável.

Linguistas do mundo todo se interessam pelos estudos das línguas nativas, uma vez que essas línguas apresentam uma gramática diferenciada, bem como aspectos fonológicos e morfossintáticos específicos que contribuem para a teoria linguística de modo geral. Hoje, está cada vez mais fácil encontrar na internet pesquisas sobre assuntos relacionados às línguas indígenas, tanto de pesquisadores brasileiros, quanto de estrangeiros.

Silva (2009, p. 03) cita alguns estudos que podem estar ao alcance de pesquisadores de línguas indígenas. Há trabalhos em diversas áreas da linguística com várias línguas, como o trabalho de Rodrigues e Cabral (2005), de Wetzels (1995), Derbyshire e Pullum (1986), Derbyshire e Payne (1990), Dixon e Aikhenvald (1999) e Bruno, Pacheco, Queixalós e Wetzels (2008). Além desses autores, o autor cita também várias publicações que são resultados de conferências, algumas dessas tratam de línguas indígenas faladas em diversas partes do Brasil, como a revista da ABRALIN e da ANPOLL. Vários outros trabalhos (teses, dissertações, artigos, periódicos etc.) sobre línguas indígenas estão disponíveis gratuitamente on-line no site www.etnolinguistica.org.

Apesar de termos à disposição inúmeros estudos sobre as línguas indígenas, ainda há muito a ser feito, pois muitos povos indígenas estão correndo o risco de extinção física e de suas línguas maternas. Se nada for feito, não será mais possível o resgate ou a revitalização de algumas línguas. Dessa forma, a documentação linguística e a contribuição dos estudos linguísticos para a EEI são fundamentais em políticas públicas de EEI e de planejamento linguístico. A extinção de línguas indígenas é muito preocupante para a comunidade linguística, como nos mostra Braggio (2003, p. 113-114):

A perda e a extinção das línguas indígenas ao longo da história e, principalmente, nas últimas três décadas, a uma velocidade nunca antes observada, têm levado linguistas de todo o mundo não só a chamarem a atenção sobre esses fenômenos mas, entre outros aspectos, a defenderem o uso de pesquisas sociolinguísticas que mostrem quando uma língua está se perdendo, mais especificamente, a criarem tipologias sociolinguísticas que apontem caminhos para evitar a sua perda e possibilitar a sua (re)vitalização.

Com a revitalização das línguas indígenas resgatam-se as práticas socioculturais, a identidade, bem como os valores cosmológicos desses povos.

Segundo Amaral (2020, p. 05), a “revitalização” é a área de ação e estudo que visa manter, revitalizar, apoiar ou retomar línguas ameaçadas, adormecidas e/ou minorizadas. É importante enfatizarmos que a revitalização de uma língua começa e termina com a comunidade de fala.

Devemos preservar a riqueza da diversidade linguística que temos no Brasil. Por isso, essas línguas têm que ser documentadas e conhecidas, uma vez que não existe língua inferior a outra.

Braggio (2003, p. 114) apresenta argumentos contundentes, baseados em autores conhecidos, para a significação da perda das línguas indígenas:

i) a constatação dessas línguas como espécies humanas, as quais, uma vez perdidas levam com elas a diversidade cultural e intelectual da humanidade - Hale (1992) e Krauss, (1992, 1996);

(ii) o rompimento da transmissão da herança cultural que se dá principalmente através da língua - Crystal (2000);

(iii) a perda de um melhor entendimento da capacidade humana de produzir línguas - Rodrigues (2000);

(iv) a eliminação da complexidade linguística, juntamente com o que é culturalmente distintivo, único e singular para cada povo - Nettle e Romaine (2000) e Dorian (1989);

(v) a perda das chaves para a sobrevivência psicológica, social e física, pois a língua é forte marca de identidade cultural - Reyhner (1996);

(vi) o argumento talvez mais forte, o de que a perda de uma língua significa a “morte” de um povo - Albó (1988, 1999).

Centenas de línguas desapareceram durante o tempo da colonização portuguesa com a dizimação dos povos indígenas. Em 1500, eram cerca de 3 milhões de indígenas vivendo no Brasil. Alguns deles se rebelaram e foram exterminados em massa, outros foram escravizados e catequizados, houve também aqueles que morreram atingidos pelas doenças transmitidas pelo contato com os brancos. Nessa época, estima-se que existia cerca de 1.078 línguas indígenas, número muito diferente dos dias atuais que, segundo dados do IBGE (2010), somente 274 línguas indígenas são faladas no país. Apesar de um número considerável, apenas 37,4% dos índios com mais de cinco anos de idade são falantes de línguas indígenas, o que faz com que muitas delas corram o risco de

desaparecer, como mostra dados do Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguística.

Apesar das perdas linguísticas irreparáveis, registradas ou não ao longo da história do Brasil, persiste uma situação de multilinguismo sobre a qual é preciso agir. De uma lista de cerca de 1.078 línguas indígenas estimada por Rodrigues (1993, p. 23) para a época do “descobrimento do Brasil”, restam hoje, segundo um levantamento do IPOL realizado em 2018, 219¹⁴ línguas indígenas às quais se somam mais de 51 línguas de imigração (SEIFFERT, 2009 citado por ENCONTRO... 2013, p. 19).

Outro fator que contribuiu para a perda da língua indígena, na época colonial, foi a atitude de Portugal em relação à questão linguística no Brasil, refletindo uma preocupação com a estreita ligação entre língua e domínio imperial. Tal situação levou a Coroa portuguesa, através de seu ministro Marques de Pombal, em 1758, a proibir o uso da língua geral, o tupi, bem como das outras línguas nativas e decretou a língua portuguesa como língua oficial¹⁵ do Brasil. De acordo com Braggio (2002, p. 134), “a língua era vista como parte da identidade de um povo – um Estado: uma língua. Essa política foi levada às colônias onde o português foi imposto como língua de comunicação obrigatória, levando, portanto, à perda de muitas línguas”. Além disso, o fato das línguas indígenas não terem uma grafia padronizada e instituída para ser utilizada contribuiu indiretamente para a extinção de muitas línguas.

De acordo com Braggio (2006, p. 47), “os estudos linguísticos deveriam também focalizar a situação sociolinguística, pois uma língua aparentemente com muita vitalidade ‘pode estar morrendo, sem que disso nos apercebamos’”. As línguas indígenas correm o risco de desaparecer se nada for feito. O impacto do crescente contato com a população não indígena faz com que muitos filhos de indígenas não aprendam mais sua língua materna. Há etnias que apenas os mais velhos falam a língua nativa e, depois que morrem, levam consigo uma biblioteca de conhecimento.

2.2 Educação Escolar Indígena no Brasil

As questões trabalhadas em Escola Indígena nem sempre foram voltadas para questões hoje consideradas relevantes, como a diferença, a diversidade, a identidade e a autonomia. Com uma longa trajetória, os primeiros indícios de

¹⁴ Nessa pesquisa ficaremos com dados do IBGE (2010) que registrou 274 línguas indígenas ainda faladas no Brasil.

¹⁵ A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é a segunda língua oficial do Brasil. É utilizada pela comunidade surda brasileira e reconhecida pela Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Em 2002, foi aprovada a lei 145, que tornou co-oficiais as línguas indígenas Tukano, Baniwa e Nheengatu.

Educação Escolar Indígena no Brasil são marcados desde os primórdios da colonização do país, em que o modelo de educação era alheio às cosmologias indígenas, preocupava-se apenas com a catequização e conversão religiosa e, ainda, à “civilização” dos indígenas.

No Brasil, onde a ‘língua única’, desde tempos coloniais, tem camuflado a realidade plurilíngue do país, parecia haver pouco lugar para as questões empíricas e teóricas levantadas pelos estudiosos das políticas linguísticas. (CALVET, 2007, p. 07).

De acordo com Bergamaschi e Medeiros (2010), a escola imposta aos indígenas foi portadora de um projeto educativo para a formação de cristãos e súditos da Coroa portuguesa e, posteriormente, de cidadãos portadores de uma identidade nacional. Esse processo foi responsável pelo extermínio bem como pela descaracterização das culturas indígenas existentes à época.

Em 1757, o Diretório Pombalino determinou que houvesse em cada aldeamento indígena duas escolas públicas, uma para meninos e a outra para meninas, com a finalidade de ensiná-los a ler e escrever em Língua Portuguesa. Apesar da expulsão dos jesuítas no período pombalino, não ocorreram mudanças significativas, uma vez que a escolarização indígena ainda permanecia na mão de religiosos, em grande parte evangélicos, com a finalidade de que os índios servissem os interesses dos brancos.

Ciaramello (2014) afirma que no que tange à escolarização indígena, entretanto, tais mudanças não se deram de forma considerável, observando-se uma fase de inércia do Estado que perdurou durante a Primeira República, adentrando a Era Vargas. No ano de 1960, intensificaram-se as pesquisas acadêmicas relacionadas às sociedades indígenas no Brasil. Com isso, a Antropologia passou a olhar com maior interesse para a questão, resultando no aumento de registros etnográficos sobre a população indígena brasileira.

Foi somente após a segunda metade do século XX, em 1973, através da Lei 6001 (Estatuto do Índio), que a alfabetização dos indígenas na língua do grupo a que pertencem foi garantida. Assim dizia o Artigo 49 desta lei: “A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira”.

No ano de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, se reconhece a identidade cultural própria e diferenciada aos povos indígenas, assegurando-lhes o

direito de estudar em sua língua materna. De acordo com o Artigo 210, parágrafo 2º, “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Ciaramello (2014) declara que a Constituição de 1988 pode ser considerada o marco de redefinições das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas, pois, a partir dela, assegurou-se o direito dessas sociedades a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. Além disso, deixou-se de considerar as sociedades indígenas como categoria social em vias de extinção, respeitando-as como grupos étnicos diferenciados.

Em 1991, por sua vez, surge o Decreto Presidencial nº 26, que atribui ao MEC a responsabilidade de inserir a Educação Escolar Indígena ao sistema regular de ensino, bem como desenvolver ações inclusivas. Essa tarefa foi compartilhada com a FUNAI. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB - 9.394/96, no Artigo 78, diz que cabe a União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para ofertar 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 índias. (BRASIL, 1996).

Por sua vez, o Artigo 79 da referida lei garante o apoio da União tecnicamente e financeiramente aos sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, bem como o desenvolvimento de 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, incluindo nos Planos nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I Fortalecer as práticas sócio-culturais 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. (BRASIL, 1996).

As organizações indígenas, com o apoio de movimentos indigenistas, lutam pela conquista da autonomia das escolas indígenas, autonomia esta que não se restringe à elaboração de currículos e calendários próprios, mas que entrega nas mãos dos próprios índios a gestão da escola, para que junto da própria comunidade consigam orientar uma escolarização que faça parte dos seus projetos de vida e de sociedade (CIARAMELLO, 2014).

Como podemos observar, somente em meados dos anos 1980 as línguas indígenas brasileiras começaram a ser reconhecidas e ganharam notoriedade. Rodrigues (2005, p. 36) afirma que, em 1987, quando só uma universidade brasileira, a Unicamp, estava formando pesquisadores para trabalhar com línguas indígenas, foi criado no CNPq, como programa especial, o PPCLIB - Programa de Pesquisa Científica das Línguas Indígenas Brasileiras, destinado a fomentar tanto a pesquisa como a formação de pesquisadores.

[...] com o apoio do CNPq foi possível motivar alguns programas de pós-graduação em letras a abrirem espaço para pesquisas sobre línguas indígenas, além do programa de linguística da Unicamp: UFG, UFPE, UFRJ, UFSC, UnB. Além de bolsas concedidas a alunos dessas universidades, principalmente em nível de mestrado, foi possível também outorgar bolsas para o doutorado no exterior, tanto nos Estados Unidos, como na Europa. (RODRIGUES, 2005).

Apesar da Constituição de 1988 reconhecer os direitos linguísticos dos povos indígenas, as línguas indígenas ainda não são definidas oficialmente como línguas nacionais como ocorre em alguns outros países da América Latina. O artigo 13 da CF afirma que “a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil” e, segundo Braggio (2002, p. 137), ao não incluir as línguas indígenas como línguas nacionais, a Constituição de 1988 não reconhece o caráter multilíngue da sociedade nacional.

Outro artigo da CF que aborda sobre os direitos dos povos indígenas é o artigo 231 que diz: “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”. Para sobreviver, os povos indígenas mantêm antigas tradições, como caça, pesca e coleta, atividades essas que exigem extensões mais amplas que o contorno das aldeias.

Relacionado à cultura, a CF traz o artigo 215, parágrafo 1º em que afirma que “o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-

brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”. Este artigo garante a igualdade e a identidade dos diferentes povos, traz o respeito à diferença cultural dos indivíduos, bem como o respeito à diferença cultural.

Apesar de a Constituição assegurar o direito dos indígenas permanecerem com seus costumes, crenças e com suas línguas, ainda há muito que se fazer. Para garantir esse último direito foi criada a Educação Escolar Indígena, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Conselho Nacional de Educação, que trabalham para assegurar aos indígenas uma educação diferenciada, como nos mostra Braggio (2002, p. 138)

[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei no 9.394, de 1996, em seu Título VIII, “Das Disposições Gerais”, artigos 78 e 79, trata da educação indígena, valorizando as línguas nativas. A Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação coloca a educação escolar indígena dentro do Plano Nacional de Educação.

A escola indígena representa para o Brasil uma grande mudança no sistema educacional. No contexto de indígenas que vivem em área urbana, deve-se ressaltar que os indígenas vão para as escolas públicas normais e não recebem o direito a uma educação diferenciada para os povos indígenas, como diz a LDB no artigo 32, estabelecendo que seu ensino seja ministrado em Língua Portuguesa, mas assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, reproduzindo o que também diz o artigo 10 da Constituição Federal.

Para sanar essas dificuldades encontradas pelos indígenas que moram em centros urbanos, a SEMED implantou Centros Municipais de Educação Escolar Indígena - CMEEI e fez a contratação de professores indígenas da própria comunidade. Nesses espaços, são trabalhados o reforço escolar, a valorização das línguas indígenas e muitos projetos voltados para esses povos, com a finalidade de cumprir o que manda a Constituição de 1988.

A SEMED (2017, p. 16) expõe o que dizem as Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus para garantir aos indígenas residentes no centro urbano da cidade os direitos previstos pela CF:

1) Assegurar a implementação dos princípios da Educação Escolar Indígena nas Escolas Indígenas e nos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena, na elaboração/construção, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;

2) Assegurar que os projetos educativos das Escolas Indígenas e dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena sejam fundamentados nos princípios da especificidade, do bilinguismo/multilinguismo, da diversidade cultural, da reflexão dialógica, da diferença, da organização comunitária e da interculturalidade, de forma a valorizar as línguas e conhecimentos tradicionais dos povos indígenas;

3) Afirmar, por meio de base jurídica, administrativa e pedagógica, que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas e dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas, suas respectivas comunidades, os processos próprios de ensino e de aprendizagem, as formas de produção de conhecimento e seus projetos societários;

4) Garantir às comunidades indígenas do município de Manaus meios para a efetivação da educação diferenciada, com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, os saberes e as perspectivas dos povos indígenas.

A educação bilíngue é uma proposta que está buscando fortalecimento, alicerçada em um novo paradigma educacional de respeito à interculturalidade, ao multilinguismo e à etnicidade.

A SEMED, que trabalha com indígenas citadinos de Manaus, através da GEEI, criou os CMEEI como forma de fortalecer a língua, a cultura e os saberes tradicionais dos povos residentes nas comunidades indígenas do município. De acordo com Lima (2018, p. 34), esses espaços não têm nenhuma legislação específica para funcionamento e apenas recebem apoio das secretarias estaduais e municipais de educação, como assessoria pedagógica, professores de 1º ao 5º ano, contratados por meio de regime seletivo, sendo um por espaço cultural e formação continuada a esses educadores.

A Educação Escolar Indígena do município de Manaus abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos. A escola indígena é reconhecida pelas instituições responsáveis pela educação municipal como específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue, que inclui em seus processos de ensino e aprendizagem as línguas maternas e a língua portuguesa. É importante apontar que os povos indígenas trazem suas especificidades, pois cada povo é único, construiu sua história, sua política e seu conhecimento, cabendo a nós respeitar a diversidade étnica, cultural e linguística desses povos, principalmente em contexto urbano.

A Educação Escolar Indígena no município de Manaus surgiu em um evento organizado pela SEMED em 2002. De acordo com as Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus, o grupo tinha representantes de organizações indígenas (Associação Comunitária Tikuna Wotchimaücü, Conselho Indígena Sateré-Mawé Y'apyrehy't, Conselho Indígena Sateré-Mawé Inhãa-bé, dentre outras) e órgãos indigenistas (Fundação Nacional do Índio – FUNAI, Conselho Indigenista Missionário – CIMI), além da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM) (SEMED, 2007, p. 20).

Com a criação do GTI, pode-se criar a Portaria n. 0350/2017 SEMED/DG, que institucionalizaria a Educação Escolar Indígena no Sistema Educacional do Município. No ano de 2005 aconteceu o segundo seminário de EEI, e, nesse mesmo ano foram identificadas 15 comunidades indígenas no Município de Manaus:

Quadro 1 - Comunidades indígenas no município de Manaus no ano de 2007

COMUNIDADES INDÍGENAS NO MUNICÍPIO DE MANAUS (2007)		
Nº	ETNIA	LOCAL
1	Sateré-Mawé	Santos Dumont/Hileia
2	Tikuna	Cidade de Deus
3	Deni	Cidade de Deus
4	Tukano, Baniwa, Tuyuka, Piratapuya, Dessana e Tariana	Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro – AMARN (Conjunto Villar Câmara – Tiradentes/Aleixo)
5	Apurinã	Val Paraíso
6	Baré, Baniwa, Tukano e Munduruku	Comunidade Terra Preta /Rio Negro
7	Baré e Tariana	Comunidade São Thomé/Rio Negro
8	Baré	ACIPAIA – Associação Comunitária Indígena do Paraná de Anavilhanas do Igarapé-Açuinho
9	Kokama	Ramal do Brasileirinho – Puraquequara II
10	Kambeba	Comunidade Três Unidos/Rio Cuieiras
11	Baré	Nova Esperança/Rio Cuieiras
12	Baré	Boa Esperança/Rio Cuieiras
13	Baré e Karapanã	Nova Canaã/Rio Cuieiras
14	Baré e Tucano	Barreirinha/Rio Cuieiras
15	Munduruku	Japiim/Petrópolis

Fonte: SEMED (2017)

Em 2009, o Núcleo de Educação Escolar Indígena, por meio do Decreto nº 0090/2009 passou a ser a Gerência de Educação Escolar Indígena – GEEI. Em 29 de fevereiro de 2011, com o Decreto Municipal nº 1.394, houve a criação e funcionamento das escolas indígenas, bem como o reconhecimento¹⁶ da categoria de professores indígenas.

Com o Edital nº 002/2012, a SEMED publicou o primeiro Edital de Processo Seletivo para a contratação de professores indígenas, e com isso, no ano de 2013, a GEEI do município atuou com uma demanda de 04 escolas indígenas e 15 espaços culturais indígenas.

No ano de 2014, foram iniciados os encaminhamentos para o processo de regularização dos Centros Culturais Indígenas. Ainda em 2014, o Projeto de Lei nº 150/2014, aprovado pela Câmara Municipal de Manaus, garantiu a troca de nome de quatro escolas municipais indígenas a fim de preservar a cultura indígena, bem como crenças e costumes. O I Fórum Municipal de Educação Escolar Indígena foi realizado em 2016 visando a construção de propostas reivindicatórias junto ao poder público municipal.

De acordo com as Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus, foi realizado um Processo Seletivo Simplificado 01/2016, e em cumprimento ao Decreto nº 1.394/11, a SEMED contratou 30 professores indígenas. Desses, doze foram lotados nas escolas indígenas municipais e dezoito lotados nos espaços culturais de Manaus, os CMEEI. (SEMED, 2017).

A GEEI, em 2017, construiu políticas definitivas na educação escolar indígena do município de Manaus, como a construção das Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena, a construção da Minuta de Lei de Criação do Plano de Cargos, Carreira e Salários do Professor Indígena e Professor Especialista em Saberes Tradicionais - PCCS na SEMED, a criação de Lei de Regularização dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena entre outros.

¹⁶ De acordo com Nancy Fraser (2007, p. 115), reconhecimento é quando todos têm igual direito a buscar estima social sob condições justas de igualdade de oportunidades [...]. O reconhecimento é mais bem tratado como uma questão da justiça e, portanto, da moralidade, do que como uma questão da boa vida e, desse modo, da ética.

Quadro 2 - Cronologia da Educação Escolar Indígena no município de Manaus

Cronologia da Educação Escolar Indígena no município de Manaus	
2002	Surgimento da EEI do município de Manaus.
2005	Segundo Seminário da EEI.
2009	O Núcleo de EEI passa a ser GEEI
2011	Criação e o funcionamento das escolas indígenas. Reconhecimento da categoria professor indígena.
2012	SEMED publica primeiro edital de Processo Seletivo para contratação de professor indígena.
2013	A GEEI do município atua com 04 escolas indígenas e 15 espaços culturais indígenas.
2014	Encaminhamentos para o processo de regularização dos Centros Culturais Indígenas.
2014	A Câmara Municipal de Manaus garantiu a troca de nome de quatro escolas municipais indígenas.
2016	I Fórum Municipal de Educação Escolar Indígena.
2016	A SEMED contratou 30 professores indígenas através de Processo seletivo.
2017	A GEEI construiu políticas definitivas na educação escolar indígena do município de Manaus.

Fonte: SEMED (2017)

Embora as políticas públicas estejam trabalhando para melhorar a Educação Escolar Indígenas no município de Manaus, somente um sistema educacional que abranja a educação básica e a educação superior, bem como a criação do cargo de professor indígena com vaga garantida em concurso de professores do município, uma vez que, o processo seletivo só garante a permanência desses profissionais por dois anos gerando uma descontinuidade no processo de aprendizagem, bem como, a formação continuada de professores indígenas, garantiria uma educação de qualidade, com todos os direitos atribuídos aos povos indígenas.

2.3 Centros Municipais da EEI da SEMED e a Proposta de Educação Bilíngue e Intercultural

Os Centros Municipais de Educação Escolar Indígena – CMEEI, mesmo sem base legal no âmbito municipal, são reconhecidos pelo município desde 2005 através do Núcleo de Educação Escolar Indígena - NEEI. Antigamente, eram conhecidos como espaços culturais, onde os membros da coordenação das comunidades se reuniam para tomar importantes decisões, e receberam várias denominações como barracão, tenda, oca ou centro cultural. Ao passar do tempo,

esses espaços passaram a ser pensados como uma proposta pedagógica da educação escolar indígena de modo a assegurar às comunidades, de acordo com as Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus:

- I - O direito de revitalizar e fortalecer suas culturas e língua materna;
 - II - A democratização do acesso e da permanência, da qualidade social da educação e da gestão;
- Finalidades:
- I - Promover a interlocução entre conhecimentos indígenas e conhecimentos científicos;
 - II - Fortalecer e consolidar saberes indígenas por meio do diálogo intercultural;
 - III - Socializar experiências educativas nas comunidades indígenas a partir de seus critérios étnicos em consonância com as diretrizes de bases da Educação Escolar Indígena;
 - IV- Proporcionar aos alunos experiências da cultura tradicional de seu povo no processo de ensino e aprendizagem;
 - V- Garantir o efetivo e sistemático acesso da comunidade indígena a atividades que promovam o fortalecimento da identidade cultural; (SEMED, 2017, p. 68).

O papel da SEMED/AM nos centros, que funcionam no contraturno e são espaços dentro das comunidades indígenas, é contribuir com o professor indígena e a merenda. Caso a SEMED assumisse os centros, seria necessário assumir a gestão desse espaço e também aplicar o padrão estrutural de escola do FNDE. Segundo o Documento Diverso¹⁷, os centros não estão regularizados, pois, gerariam um peso nas finanças da SEMED.

Quanto à regularização do espaço cultural, as minutas tiveram entraves jurídicos. As escolas foram criadas por decreto, sendo necessário reconhecê-las por lei. Hoje há 18 centros em Manaus e a ideia era celebrar termos de cooperação técnica, porém a PGM apontou que as comunidades indígenas dos centros não estavam com a documentação regular. Assim, operacionalmente, a SEMED não teria condição de assumir os centros na condição em que estão. Outro ponto é que os estudantes que frequentam os centros não são apenas da rede municipal, mas também da rede estadual. Considera que o reconhecimento das escolas por lei já seria meio caminho andado pra criação do PCCS. Para a questão de orçamento, a inclusão dos centros geraria um peso financeiro pra SEMED. Já o reconhecimento das escolas e o PCCS não gerariam esse ônus. (DOCUMENTO DIVERSO, 2020, p. 03).

A SEMED não recebe nenhum recurso do Estado para educação indígena do município e o Subsecretário Municipal de Administração e Finanças afirma que a instituição está com todo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) comprometido

¹⁷ Documento Diverso número PR-AM-00041302/2020 a respeito da criação do plano de carreira, cargos e salários da educação indígena (PCCS), bem como sobre a regularização dos centros culturais indígenas de Manaus, objeto da Recomendação nº 9/2018/5º Ofício.

com folha de pessoal, recurso este que teve perda de 50% em abril de acordo o Documento Diverso (2020, p. 03). A demanda de alunos da rede pública deve aumentar, em razão da crise. Assim, para manter as unidades que já existem será necessário abrir novas escolas.

Os indígenas que vivem na zona rural são amparados por políticas públicas definidas, porém, os que vivem em área urbana não são contemplados e nem são discutidas questões de educação e formação escolar desses indígenas no Conselho Municipal de Educação. Dessa forma, o plano de formação da SEDUC não contempla os indígenas da cidade, implicando assim em um tratamento discriminatório segundo a representante da COPIME (DOCUMENTO DIVERSO, 2020, p. 06). Porém, de acordo com o Presidente do Conselho Municipal de Educação,

O Conselho não negou assento aos indígenas da cidade, inclusive o parecer de 2017 era favorável à inclusão de um assento aos indígenas. Quando a COPIME fez a consulta, a resposta foi no sentido de que não existia previsão em lei para o assento dos indígenas, porém já existia um processo em trâmite, que não avançou, mas que foi resgatado por ocasião dessa reunião, e acordou-se que será aberto um novo processo solicitando que a lei seja alterada. (DOCUMENTO DIVERSO, 2020, p. 06).

As reuniões para regularização dos centros estão acontecendo por meio de videoconferência organizada pela SEMED, entre movimento indígena e o CME. De acordo com Documento Diverso (2020, p. 08), os participantes dão continuidade à discussão com o objetivo de estabelecer cronograma de trabalho, identificar os entraves e as alternativas, por meio de grupo de trabalho com a seguinte composição, conforme Quadro 3.

Quadro 3 - Grupos de trabalho

QTD	REPRESENTANTES
3	Movimento Indígena (escolas e Copime);
2	Assessores pedagógicos;
3	SEMED;
1	SEMEF;
1	Câmara Municipal;
1	Casa Civil;
1	PGM;
1	MP de Contas;
1	Conselho Municipal de Educação;
	ODSDH da UFAM;
	MPF

Fonte: Documento Diverso (2020, p. 08)

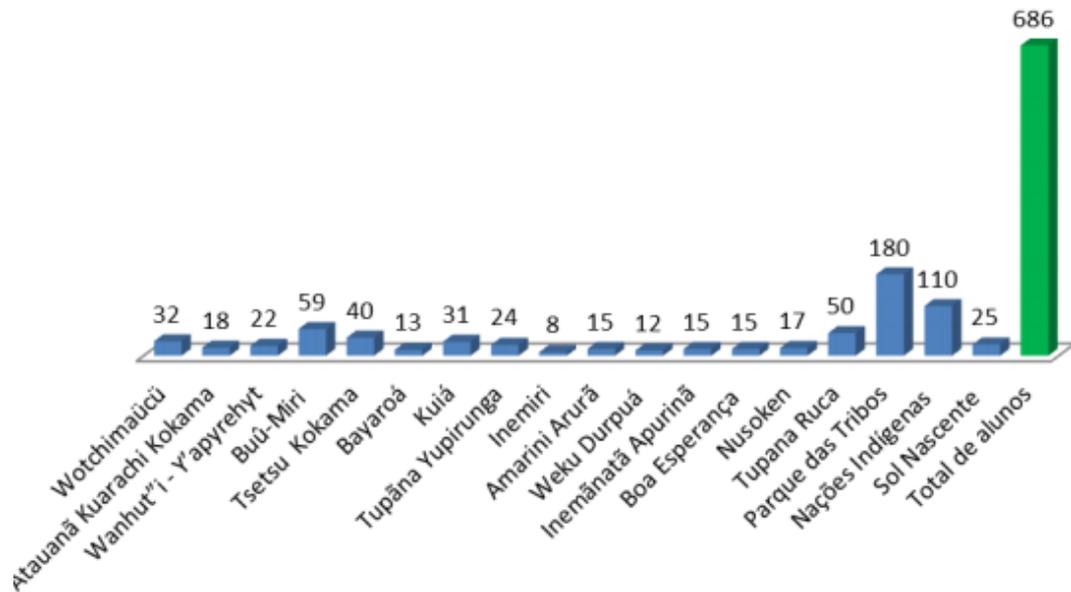
A reunião por videoconferência aconteceu no dia 15 de julho de 2020 e a comissão discutiu a importância da regularização dos CMEEI para que o processo de aprendizagem seja obedecido como está na lei, com educação diferenciada e bilíngue, além de outras questões socioculturais. O poder legislativo deve apoiar essa luta regularizando os centros, fazendo concursos públicos para o ingresso de servidores e criando um plano de cargos e carreira para os professores indígenas do município, uma vez que todas essas medidas visam a atender à melhoria da educação, que é um direito dos povos indígenas.

A primeira Minuta de projeto de lei para a regulamentação dos Centros saiu da Gerência de Educação Escolar Indígena no ano de 2014, mas até o momento não saiu do papel. Na videoconferência foi discutido sobre a aprovação de orçamento para educação indígena que é da responsabilidade dos vereadores e deputados do estado do Amazonas, mas para que isso aconteça precisa ser enviado um projeto, organizado pela Comissão já instituída para Câmara Municipal de Manaus, bem como para Assembleia Legislativa do Amazonas.

A comissão marcou outra reunião para definir o plano de ação e o cronograma de planejamento e algumas sugestões de encaminhamento foram dadas, como criação de uma comissão de revisão e acompanhamento de todo o trâmite até que chegue à Câmara para aprovação e se conclua todo o processo. Todas essas discussões visam aprovar dois pontos que beneficiam a Educação Indígena: a Lei de Criação das escolas indígenas que precede a inserção da categoria no PCCS e os Centros Culturais.

Por sua vez, os Centros Culturais promovem relações de políticas de identidade, relação com a biodiversidade, com uso e manejo dos recursos naturais, entre outras ações. Através do currículo diferenciado, os indígenas podem aprender aspectos da cosmovisão de cada povo, fortalecendo sua cultura e revitalizando sua língua indígena. Na Figura 3, apresentamos o total de alunos, e suas respectivas etnias, que participavam desses espaços culturais, no ano de 2017.

Figura 3 - Total de alunos dos Espaços Culturais



Fonte: SEMED (2017)

De acordo com o Parágrafo Único da proposta final que visa a criação das Escolas Municipais Indígena, a Educação Escolar Indígena é parte integrante do Sistema Municipal de Ensino do município de Manaus, e pode ser operacionalizada na forma de Educação Integral específica, diferenciado, intercultural e bilíngue para os povos indígenas do município de Manaus.

O nome dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena novamente deve sofrer alteração, de acordo com a proposta da Minuta de Projeto Lei (2020), e passarão a ser conhecidos como Espaços de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos dos Saberes Tradicionais, porém, nesta pesquisa, optamos por ainda utilizar o termo CMEEI. Em agosto de 2020, foram contabilizados 23 Espaços, como mostra o Quadro 4.

Quadro 4 - Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimento dos Saberes Tradicionais

Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimento dos Saberes Tradicionais Manaus (2020)		
1	Espaços de estudo da língua e conhecimentos dos saberes tradicionais Wotchimaücü	Rua São Salvador, 1216 – Cidade de Deus 01 Manaus-AM.
2	Espaços de estudo da língua e conhecimentos dos saberes tradicionais Atauanã Kuarachi Kokama	Estrada do Brasileirinho, Ramal: km 08, Manaus-AM.

3	Espaços de estudo da língua e conhecimentos dos saberes tradicionais Wanhuti	Rua Comandante Norberto Wongal, nº 261/Conjunto Santos - Dumont/Redenção 01. Manaus-AM
4	Espaços de estudo da língua e conhecimentos dos saberes tradicionais Buû-Miri	Rua 06 nº 156 – Conjunto Villar Câmara 01. Manaus-AM.
5	Espaços de estudo da língua e conhecimentos dos saberes tradicionais Tsetsu Kamutun Kokama	Rua Lábrea 447 - Grande Vitória 01, Manaus-AM.
6	Espaços de estudo da língua e conhecimentos dos saberes tradicionais Bayaróá	Rua São Luís 474, Bairro São João- BR 174, Km 04, Manaus-AM.
7	Espaços de estudo da língua e conhecimentos dos saberes tradicionais Kuiá	Aldeia Inhaã-Bé, Igarapé do Tiú 02, Rio Tarumã Açú. Manaus-AM.
8	Espaços de estudo da língua e conhecimentos dos saberes tradicionais Tupãna Yupirunga	Sítio Santa Maria 01, Rio Tarumã Açú, Manaus-AM.
9	Espaços de estudo da língua e conhecimentos dos saberes tradicionais Amarini Arurã Apurinã	Av. Real s/n – Mauzinho. Manaus-AM.
10	Espaços de estudo da língua e conhecimentos dos saberes tradicionais Weku Durpuá	Comunidade Barreirinha /Rio Cuieiras-Negro 01 – Manaus-AM.
11	Espaços de estudo da língua e conhecimentos dos saberes tradicionais Wainhamary	Av. Coletora 02 - Nova Cidade/Conjunto Cidadão 12. Manaus-AM.
12	Espaços de estudo da língua e conhecimentos dos saberes tradicionais Kurasi Weara	Comunidade Yamuatiri Anamã/ Rio Cuieiras-Negro 01, Manaus-AM
13	Espaços de estudo da língua e conhecimentos dos saberes tradicionais Nusoken	Rua Comandante Norberto Wongal, nº 261/Conjunto Santo - Dumont/ Redenção 01. Manaus-AM.
14	Espaços de estudo da língua e conhecimentos dos saberes tradicionais Tupana Aruca	Comunidade Livramento do Rio Tarumã Mirim e Tarumã Açú, Manaus-AM.
15	Espaços de estudo da língua e conhecimentos dos saberes tradicionais Sol Nascente	Francisca Mendes II, Manaus-AM
16	Espaços de estudo da língua e conhecimentos dos saberes tradicionais Espaços de estudo da língua e conhecimentos dos saberes tradicionais Nossa Senhora de Fátima.	Av. Beija Flor Vermelho, Rua E 200-Comunidade Nações Indígenas - Tarumã, Manaus-AM.
17	Espaços de estudo da língua e conhecimentos dos saberes tradicionais Wakenai Anumarehit	Comunidade Parque das Tribos - Tarumã, Manaus-AM.
18	Espaços de estudo da língua e conhecimentos dos saberes tradicionais Puranga Yasarú	Comunidade Boa Esperança/Rio Cuieiras-Negro 01, Manaus-AM.
19	Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Karuara	Rua Cravinho s/n - Bairro João Paulo

20	Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Nusoken II - Tarumã	Tarumã
21	Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Yatsiikira 'Lua Verde'	Rua Francisca Mendes, Cidade de Deus, nº 116
22	Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Branquinho	Igarapé do Branquinho
23	Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Gavião	Tarumã Açú - Igarapé do Tiú

Fonte: Minuta de Projeto Lei (2020)

Conforme a Minuta, os Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas são espaços de aprendizagem bilíngue, destinados à transmissão de conhecimento tradicional, pautados na afirmação, valorização e fortalecimento das línguas maternas e identidades culturais dos povos indígenas residentes em Manaus, operacionalizado como sala anexa de uma escola indígena municipal, garantindo autonomia pedagógica, projeto político pedagógico próprio e gestão democrática comunitária aos espaços bilíngues a partir de planejamento específico, considerando a afirmação da identidade pluriétnica da cidade de Manaus. Infelizmente, a luta pela regularização desses CMEEI na cidade de Manaus continua, como mostra Silva (2021, p. 29):

Todos esses trabalhos de assessoramento, apoio técnico-pedagógico e busca para regularização dos espaços dos CMEEI continuam sendo realizados pela equipe da GEEI, que se divide entre seus assessores para atender não somente os professores dos CMEEI, mas também os professores das escolas indígenas ofertadas pela SEMED/Manaus. Por fim, os trabalhos realizados pelos professores dos Centros e das escolas com seus alunos, organizados previamente à custa de um planejamento técnico-pedagógico com a equipe da GEEI, são apresentados em uma atividade de culminância denominada "Mostra de Trabalhos Pedagógicos dos Professores Indígenas de Manaus", tendo sua 11ª edição realizada em novembro de 2018, na Escola Normal Superior – ENS, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

O Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anumarehit, que fica localizado no Parque das Tribos, bairro do Tarumã, é formado pelas expressões originárias das línguas Nheengatu, Sateré-Mawé e Arauak. Deste modo, Uka Umbesara significa casa de aprender, Wakenai quer dizer origem e Anumarehit significa guerreiro.

Segundo Mustafa (2018), com o grande quantitativo de crianças fora da escola, a criação do Centro ocorreu em 2014, com cerca de 90 alunos.

Nesse Espaço, sob a orientação da SEMED, a língua trabalhada é Nheengatu, pelo fato de ser uma das línguas mais faladas entre os povos indígenas na região do Amazonas e de domínio da professora responsável por esse espaço educacional. Todavia, conforme a professora Ana Cláudia, no ambiente doméstico da comunidade, as famílias que têm domínio de suas línguas étnicas permanecem falando seus idiomas de origem, com a intenção de manter viva a tradição identitária dessa prática linguística. (MUSTAFA, 2018, p. 103).

Segundo Mustafa (2018), por ser um espaço acolhedor de várias etnias, seu símbolo explicita o encontro de vários povos em um único lugar, com o intuito de compartilhar o conhecimento a respeito dos mesmos saberes, costumes e culturas, sempre respeitando a identidade de cada um. O local para a construção do CMEEI ainda não foi executado pela SEMED e, segundo o Documento Diverso (2020), ocorre também devido aos centros não estarem regularizados, o que geraria um custo a mais para Secretaria Municipal de Educação, tornando-se improvável sua construção.

O local encontra-se equipado com oitenta (80) cadeiras, com a metade fornecida pela SEMED e outra ofertada por pessoas conhecidas. Há um quadro branco, que foi fruto de doação, e uma mesa de madeira, feita pelos próprios moradores, que é utilizada pela educadora. (MUSTAFA, 2018, p. 107).

O local, em 2018, encontrava-se coberto com telhas e com paredes feitas com ripas. Segundo Mustafa (2018), a opção em construir o espaço de madeira foi idealizada pela docente e seus alunos, que fizeram questão que o mesmo ficasse o mais próximo possível do ambiente tradicional das casas indígenas.

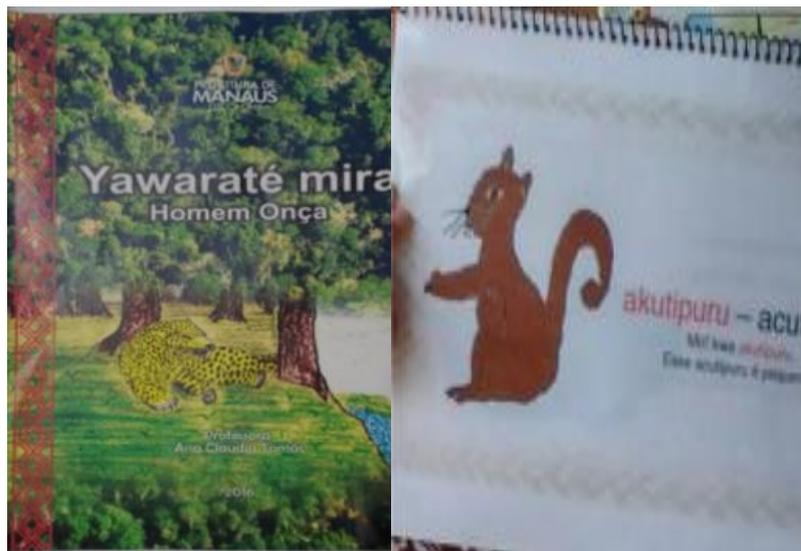
Atualmente a escola Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit conta em média com setenta (70) alunos matriculados, advindos de variadas etnias como Apurinã, Baniwa, Barassana, Baré, Dessana, Hixcariano, Kanamari, Kambeba, Karapãna, Kokama, Kulina, Kuripako, Marubo, Miranha, Munduruku, Mura, Piratapuia, Sateré Mawé, Tariano, Tikuna, Tukano, Tuyuka, e Wanano, além de alguns não indígenas que estudam com a professora Cláudia, que é da etnia Baré. Esse número é oscilante devido tanto à transição quanto à permanência de moradores na comunidade, ou seja, hoje estão morando na localidade, mas em outro momento poderão não estar ou ainda alguma outra situação que corrobore com a continuidade ou ausência dos alunos. (MUSTAFA, 2018, p. 109-110).

As aulas ocorriam de segunda à sexta-feira, no contraturno da escola regular das crianças. Com o objetivo de atender alunos que trabalham durante o dia, a professora Iara¹⁸, primeira professora do CMEEI, fazia algumas atividades no turno

¹⁸ Todos os nomes indígenas que aparecem neste trabalho são fictícios para preservar a identidade dos colaboradores.

noturno. A SEMED por meio da GEEI propõe e estimula os atores dos Centros Culturais, sob sua supervisão, a desenvolverem projetos com o objetivo de gerar algum tipo de atividade, ou material didático que auxilie no ensino de suas línguas. Segundo Mustafa (2018), a professora Iara do CMEEI Wakenai Anumarehit e seu corpo discente, aderindo à causa com afinco, elaboraram uma cartilha e um livro literário, nos anos de 2015 e 2016, a partir das atividades desenvolvidas em sala de aula, conforme ilustrado na Figura 4.

Figura 4 - Livro literário e cartilha na língua Nheengatu da professora e alunos



Fonte: Mustafa (2018)

No ano de 2017, como atividades do centro, a professora Iara e os alunos criaram gibis infantis com foco na valorização da língua e identidade étnica dos alunos e, por último, a confecção de miniaturas em massinha de modelar para trabalhar a contação de histórias indígenas. Mesmo com muitas dificuldades enfrentadas pela professora e seus alunos, o CMEEI Wakenai Anumarehit segue funcionando e aguardando o reconhecimento como espaço de valorização dos povos indígenas residentes no município de Manaus.

Em visitas realizadas por esta pesquisadora em 2021 no CMEEI Wakenai Anumarehit, foi identificado que a professora Iara trabalhou até março de 2021, uma vez que o seu contrato com a SEMED finalizou. Segundo o novo professor, que é da etnia Karapãna e que aqui chamaremos de Caíque, o contrato da professora Iara era de dois anos, porém, foi estendido por mais dois e prolongado por mais seis meses devido à pandemia. Após esse período, a SEMED abriu uma seleção para

contratar um novo professor indígena e o professor Caíque foi selecionado, tendo em vista que possui experiência com a Educação Indígena, sempre exerceu o papel de auxiliar da professora Iara e trabalhou por muitos anos na educação indígena rural dos povos Karapãna e Baré.

O professor Caíque assumiu o cargo em abril de 2021 e conta com a ajuda de uma professora voluntária da etnia Baré, que aqui chamaremos de Moema. A professora Moema também concorreu para a vaga ofertada pela SEMED, porém ficou em segundo lugar na seleção. Ela possui quatro anos de experiência em Educação Indígena, uma vez que também auxiliava a professora Iara no CMEEI. Atualmente, Moema está sendo voluntária porque a SEMED só disponibiliza uma vaga para professor por CMEEI e porque gosta de trabalhar na área da Educação.

A professora Moema auxilia o professor Caíque e está ganhando mais experiência como professora indígena na comunidade Parque das Tribos. A professora dá aulas de artesanato às crianças, trabalhando com miçangas, caroço de açaí, entre outros, tudo fruto de recursos próprios. Alguns artesanatos desenvolvidos pelas professoras Moema e Iara, juntamente com seus alunos, estão expostos no Museu do Amazonas em virtude de uma exposição realizada no início de 2020. Na Figura 5, podemos observar um folheto informativo com alguns artesanatos produzidos no CEEI.

Figura 5 - Artesanato desenvolvido no CMEEI Wakenai Anumarehit



Fonte: Pesquisa de campo

De acordo com o professor Caíque, em 2021 o CMEEI estava trabalhando com 30 crianças e adolescentes. O professor é contratado para trabalhar 20 horas semanais, mas para atender aos dois turnos, ele divide seu horário em duas horas pela manhã e duas horas pela tarde. Além disso, para atender melhor ao público que frequenta o CMEEI, o professor dividiu as turmas em faixas etárias, sendo que às segundas e quartas atende alunos com idade de 4 a 10 anos, e às terças e quintas alunos de 11 a 17 anos. De acordo com o professor, a estrutura da escola foi construída por suas próprias mãos através de doações recebidas de pesquisadores e amigos da escola. Na Figura 6, exibimos imagens do CEEI Wakenai Anumarehit.

Figura 6 - CMEEI Wakenai Anumarehit



Fonte: Pesquisa de campo

Para evitar gastos em mão de obra, o professor realizou os serviços de construção do CMEEI. Com o cimento doado, ele fez o piso da escola e com as madeiras e telhados, também frutos de doações, conseguiu melhorar um pouco a estrutura do Centro Municipal. As poucas carteiras que ainda restam são doações da SEMED do ano de 2014.

O professor ressalta que ainda falta melhorar muito, como construir um banheiro digno para as crianças, uma cozinha para preparar o lanche, bem como refeitório, biblioteca e outras necessidades básicas de uma escola. Os poucos livros que há no CMEEI também são frutos de doações e os alunos não recebem material escolar. A carência de material é sentida pelo professor, uma vez que a SEMED não envia ao Centro Educacional materiais para usos diários com os alunos, e caso o docente queira fazer uma atividade diferenciada, precisará retirar do bolso e comprar o que precisa, o que desestimula o professor que vê distante o sonho de transformar o CMEEI em um Escola Indígena.

A SEMED, por meio da GEEI, propõe e estimula os atores dos Centros Culturais sob sua supervisão a desenvolverem projetos com o objetivo de gerar algum tipo de atividade, ou material didático que auxilie no ensino de suas línguas. Em 2017, foi criado os gibis infantis e em 2021 foi desenvolvido um projeto sobre plantas medicinais, conforme ilustrado na Figura 7.

Figura 7 - Projeto sobre plantas medicinais desenvolvido pelo professor e seus alunos



Fonte: Pesquisa de campo

Os projetos eram apresentados em uma comunidade indígena escolhida pela SEMED e todos os CMEEIs realizavam suas apresentações. Desde 2020 os projetos deixaram de ser apresentados ao público em geral devido a pandemia, restringindo a apresentação aos próprios alunos de cada CMEEI.

2.4 L1 e L2

Os termos L1 e L2, introduzidos por Catford (1959), são utilizados desde o final da década de 1950 para tratar sobre o bilinguismo, em que L1 diz respeito à língua primária e L2 à língua secundária (CUNHA, 2007, p. 13). De acordo com o autor,

Uma L1 pode ser uma língua primeiramente adquirida na infância como pode ser a língua de uso dominante ou preferencial do falante, uma L2 pode ser a segunda ou outra língua falada por um indivíduo em uma área multilíngue ou pode ser uma língua estrangeira. (CUNHA, 2007, p. 16).

As principais características apresentadas por Cunha (2007, p. 16) para L1 são: é uma língua adquirida na infância (por essa razão considerada primeira ou nativa) e geralmente no seio da família (materna). Outra característica tem a ver com o nível de proficiência da língua (sugerindo sustentação da língua materna que

possa ser matizada como ‘parcial’ ou ‘plena’) que não necessariamente considera a forma de aquisição. Ao referir-se a L2, o autor utiliza o termo para identificar tanto a segunda língua como para tratar das outras línguas. É aquela relacionada com a sociedade circundante e a língua pela qual a comunicação com este entorno ocorreria.

Na Figura 1, os termos L1 e L2 surgem referindo-se às línguas faladas nas comunidades indígenas e estrangeiras da área urbana de Manaus. Neste trabalho, opto por não utilizar essa forma para a comunidade Parque das Tribos, uma vez que, por se tratar de uma comunidade multilíngue, o termo torna-se confuso. Para isso, utilizarei os termos língua Nheengatu, língua adotada pela comunidade para revitalização da língua indígena, e língua portuguesa, que é a língua de uso dos comunitários.

2.5 A situação das línguas indígenas em Manaus

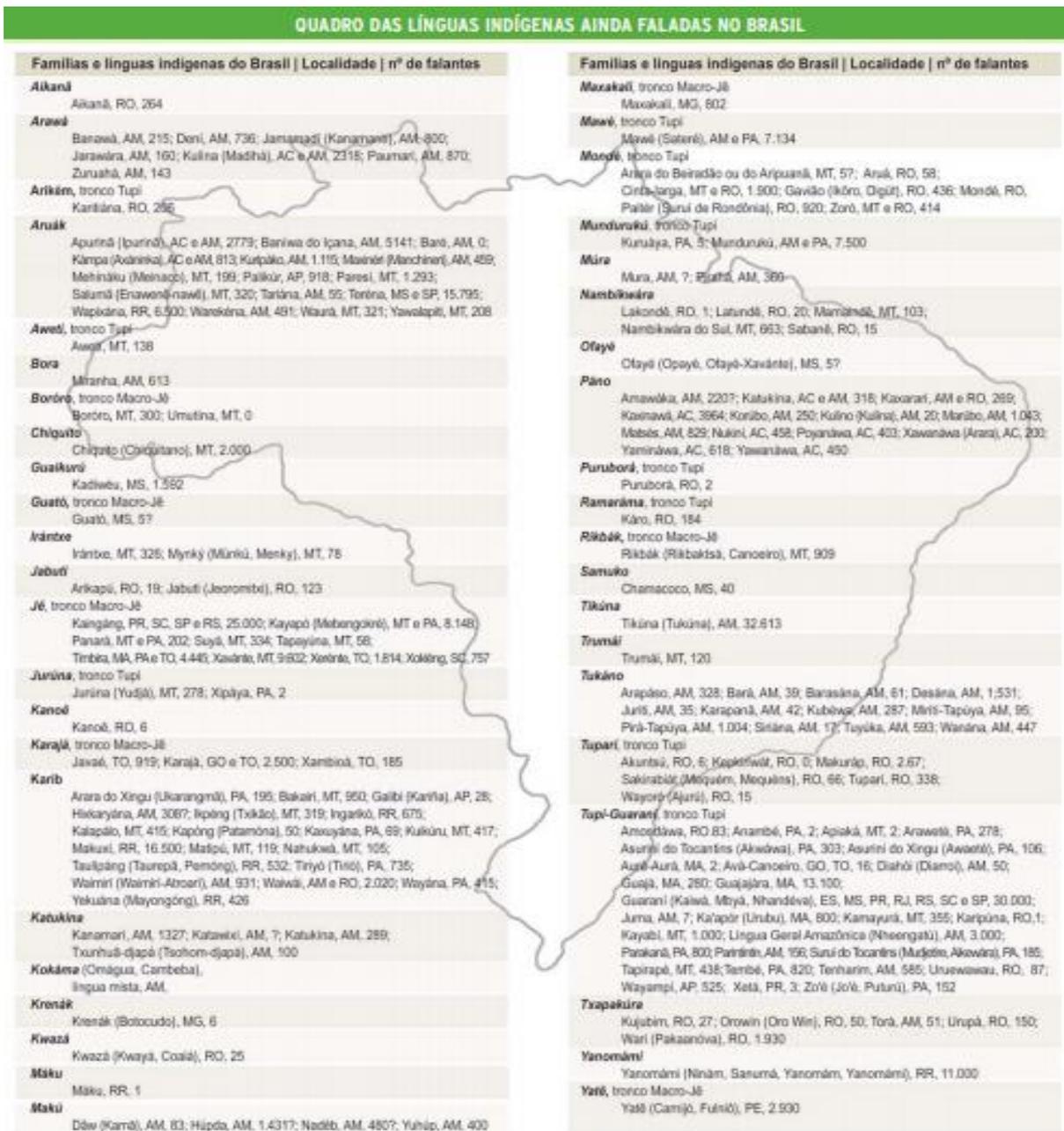
De acordo com a classificação genética, podemos dividir as línguas brasileiras em três grupos. O primeiro é aquele que possui famílias reunidas em troncos linguísticos, que pode ser definido como um conjunto de línguas que têm a mesma origem, ou seja, são línguas originárias de uma língua mais antiga que não é mais falada. Como essa língua de origem existiu há milhares de anos, as semelhanças entre as línguas que vieram dela são muito difíceis de serem percebidas. O segundo é formado por famílias isoladas, que é um conjunto de línguas que também possuem uma origem comum, mas que apresentam mais semelhanças entre si. O terceiro grupo, por sua vez, constitui-se de línguas isoladas que não pertencem a nenhuma família, ou seja, não apresentam parentesco com as demais línguas conhecidas. (SILVA, 2009).

De acordo com Silva (2009, p. 601), no primeiro grupo temos dois troncos linguísticos principais: o Tupi e o Macro-Jê. O Tupi possui 40 línguas e 12 dialetos distribuídos em 7 famílias e 3 línguas isoladas. O Macro-Jê possui 21 línguas e 19 dialetos, distribuídos em 5 famílias e 4 línguas isoladas.

No segundo grupo temos as famílias: Aruak (17 línguas e 3 dialetos), Carib (21 línguas), Arawá (7 línguas), Chapacura (3 línguas), Guaikurú (1 língua), Katukina (3 ou 4 línguas), Makú (6 línguas), Múra (2 línguas), Nambikwara (3 línguas e 9 dialetos), Pano (13 línguas), Tukano (11 línguas) e Yanomami (4 línguas).

A redução de 1.200 para 274 línguas indígenas nos últimos 500 anos, de acordo com IBGE (2010), foi o efeito de um processo colonizador extremamente violento e continuado, que segundo Rodrigues (2005, p. 36) “[...] ainda perdura, não tendo sido interrompido nem com a independência política do país no início do século XIX, nem com a instauração do regime republicano no final desse mesmo século, nem ainda com a promulgação da ‘Constituição Cidadã’ de 1988”. Na Figura 8, Rodrigues (2005) mostra quais línguas ainda são faladas no Brasil.

Figura 8 - Línguas indígenas ainda faladas no Brasil



Fonte: Rodrigues (2005, p. 37)

A língua para a cultura de um povo é imprescindível, uma vez que é através da língua que suas tradições são transmitidas de forma oral.

A capital do Amazonas é o município com um número de línguas indígenas elevado. Segundo Pereira (S/D, p. 10), os dados indicam 19 línguas faladas em Manaus. São elas: Munduruku, Tikuna, Mawé, Mura, Dessano, Tukano, Baré, Nheengatu (Língua geral amazônica), Piratapuya, Wanano, Apurinã, Tariano, Kaixana, Kokama, Karapãna, Tuyuka, Barasana, Baniwa e Kambeba. Infelizmente, a maioria das línguas indígenas brasileiras corre hoje um sério risco de extinção.

Manaus, de acordo com o IBGE (2010), é a segunda cidade do Amazonas, atrás somente de São Gabriel da Cachoeira, com o maior número de indígenas morando em centros urbanos (conforme mostrado na Tabela 2). Porém, ao se comparar as dez principais cidades do Amazonas, Manaus é a cidade em que se concentra o maior quantitativo de indígenas vivendo na cidade. Dentre estes municípios, observa-se na Tabela 5 que somente Manaus e Manacapuru têm o número de indígenas em maior quantidade em centros urbanos comparado ao quantitativo do centro rural.

Tabela 5 - Indígenas por município

Indígenas por Município – Os 10 principais municípios do Estado do Amazonas			
2010			
Município	Total	Urbana	Rural
Manaus	4.040	3.837	203
Parintins	1.034	442	592
Itacoatiara	470	119	351
Manacapuru	312	208	104
Coari	403	150	253
Tabatinga	14.855	819	14.036
Maués	5.138	199	4.939
Tefé	1.054	225	829
Manicoré	2.551	127	2.424
Humaitá	1.588	317	1.271

Fonte: IBGE (2010)

De acordo com Alves (2019), o Fórum Permanente das Nações Unidas para os Assuntos Indígenas (UNPFII ou PFII) propôs o ano de 2019 como Ano Internacional das Línguas Indígenas, visando a maior conscientização, preservação

e revitalização das línguas indígenas. Segundo a UNESCO, há cinco principais graus para definição da vitalidade das línguas, apresentados no Quadro 5.

Quadro 5 - O estado das línguas em risco de desaparecer

Grau de vitalidade	Grau	População de alto-falantes
Seguro	5	A linguagem é falada por todas as gerações; a transmissão intergeracional é ininterrupta;
Vulnerável	4	A maioria das crianças fala o idioma, mas pode estar restrito a determinados domínios (por exemplo, a casa);
Definitivamente em perigo	3	As crianças não aprendem o idioma como língua materna em casa;
Seramente ameaçado	2	O idioma é falado pelos avós e pelas gerações mais velhas; embora a geração dos pais possa entendê-lo, eles não falam com crianças ou entre si;
Em uma situação crítica	1	Os falantes mais jovens são avós e mais velhos, e eles falam o idioma parcialmente e raramente;
Extinto	0	Não há mais oradores.

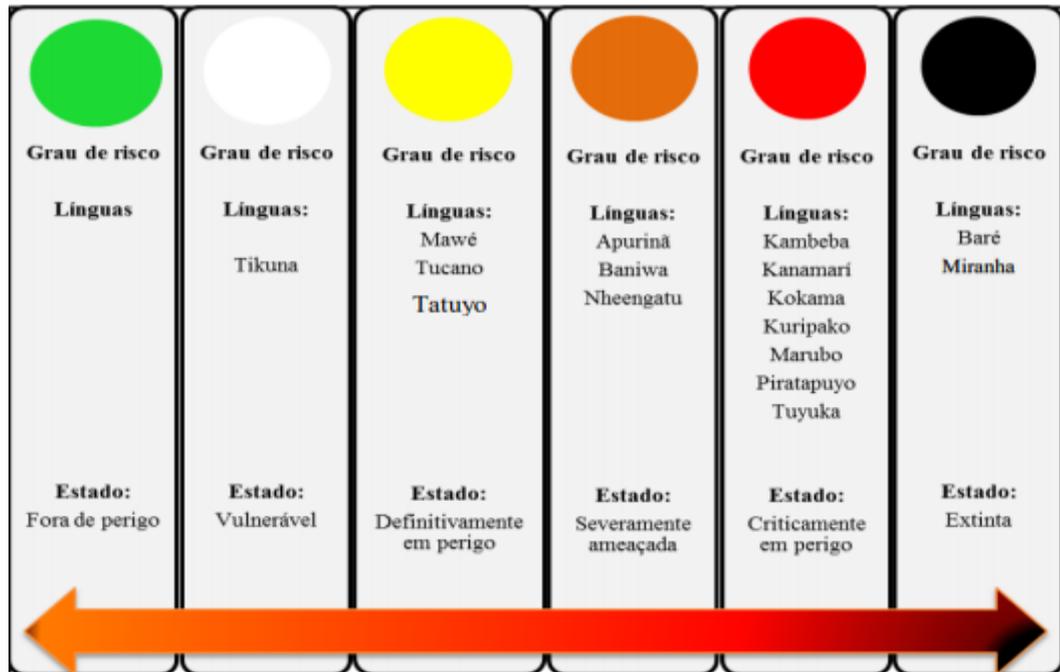
Fonte: UNESCO (2016)

De acordo com Lima (2018), conforme se observa nos dados das análises do grau de risco das línguas indígenas, no que se refere ao contexto da cidade de Manaus, todas as línguas estão em risco de desaparecer, incluindo as línguas faladas na comunidade estudada nesta pesquisa. Por isso, é de suma importância que as Políticas Linguísticas do município de Manaus invistam em recursos para o CMEEI do Parque das Tribos e dos outros espalhados pela cidade, com o intuito de despertar nos mais jovens o interesse para aprendizagem da língua indígena de sua família. Paula e Tapirapé (2017, p. 216) destacam os motivos que levam as línguas indígenas ao desaparecimento e que

[...] resultam de vários fatores tais como: relações com outros grupos étnicos marcadas por assimetrias sociopolíticas, econômicas e culturais; extermínio de povos; diminuição drástica da população de grupos minoritários por epidemias; escravização de grupos humanos e proibição das línguas originárias; escolarização compulsória feita na língua dos dominadores ou programas de educação bilíngue que têm como perspectiva um bilinguismo subtrativo; perda dos territórios ou deslocamentos territoriais que desenraizam os povos de seus locais tradicionais de moradia, distanciando-os de seus referenciais mitológicos estreitamente ligados aos ambientes em que viviam.

A situação das línguas indígenas no município de Manaus-AM, de acordo com a análise dos dados nos estudos Lima (2018), e fundamentado no método da UNESCO, classifica-se entre vulnerável à extinta, conforme ilustrada na Figura 9.

Figura 9 - Situação das línguas indígenas faladas no município de Manaus



Fonte: Lima (2018)

No contexto de Manaus, as línguas indígenas correm sérios riscos. Vale ressaltar que em outras regiões, como na região do Rio Negro, as crianças falantes do Nheengatu falam com seus pais e outros adultos, o que fortalece a língua Nheengatu, uma vez que a transmissão para as crianças está ocorrendo, o que se enquadra no critério de língua vulnerável. Porém, referindo-se a Manaus, essa transmissibilidade não acontece, estando essa língua severamente ameaçada.

O indígena não abandona nem desiste de sua língua materna porque quer. Morando nas cidades, muitos destes indígenas frequentam escolas que desconhecem suas histórias, suas línguas e experiências.

Segundo Lima (2018, p. 32), a criança que nasce hoje em uma dessas comunidades linguísticas indígenas de Manaus aprende primeiramente o português e só depois a língua étnica ao chegar à escola indígena bilíngue ou aos espaços culturais, que são criados nas comunidades indígenas para o ensino das línguas étnicas.

O Censo 2010 revelou também que um total de 37,4% dos indígenas de 5 anos ou mais falavam no domicílio uma língua indígena. Observou-se também um percentual de 17,5% que não falava o português. O percentual de indígenas que falava a língua indígena no domicílio aumenta para 57,3% quando consideramos somente aqueles que viviam dentro das Terras Indígenas, da mesma forma aumenta para 28,8% o percentual daqueles que não falavam o português. (IBGE, 2010).

O papel das terras indígenas também tem grande importância para a prevenção da sobrevivência de suas línguas e culturas. Segundo Paula e Tapirapé (2017, p. 218), é uma questão que afeta a todos os brasileiros e a toda a humanidade, pois quando uma língua desaparece há uma perda de se ver e de se pensar o mundo. Há perda de uma gama de conhecimentos botânicos, zoológicos e geográficos que estão codificados na língua, além do desaparecimento de valores e ideais societários.

A língua é sentida pelos povos que a falam como marca de identidade cultural, ou seja, o que os torna únicos aos olhos do outro. Não é incomum encontrar povos que perderam sua língua e que queiram aprender a língua de um outro povo indígena. Nesse sentido, a língua é o símbolo que marca a identidade cultural. Também é a língua que os remete ao seu passado e os projeta no futuro. Muito da história de um povo estará perdida se sua língua desaparece. O papel da língua, pois, para a definição da cultura e da memória histórica de um povo é primordial. (BRAGGIO, 2002, p. 13).

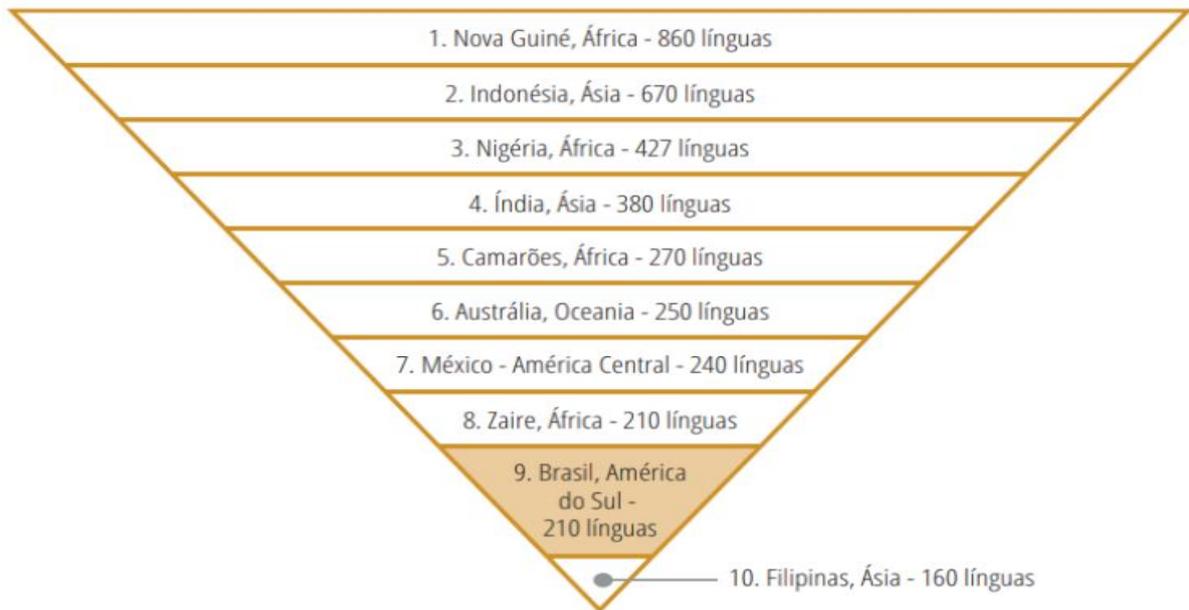
A situação linguística do Brasil, no que se refere às línguas indígenas é extremamente grave. Rodrigues (2003, p. 100) afirma que “o desaparecimento de qualquer língua implica, seja do ponto de vista da desintegração social e espiritual, com a perda da língua sob pressão externa, têm destruído seus valores tradicionais, o que os leva ao empobrecimento e à marginalização social”. Daí a importância das pesquisas de descrição e documentação das línguas indígenas brasileiras remanescentes.

2.6 Bilinguismo X Multilinguismo

O Brasil é um país que tem apenas uma língua oficial, o português. Contudo, há uma diversidade de comunidades indígenas que preservam suas línguas maternas, do período em que os portugueses ainda não tinham pisado em solo brasileiro. De acordo com Bassani (2015, p. 6), “um país é formado de uma comunidade de falantes, e muitas dessas comunidades, senão todas, são bilíngues ou multilíngues. Isto porque há uma estimativa de que existam 6.700 línguas no mundo, para 200 estados-nações oficializados”. Segundo a autora, mais de 70% das

línguas encontradas no mundo estão concentradas em vinte países, como podemos observar na Figura 10.

Figura 10 - Os dez países mais multilíngues do mundo



Fonte: Bassani (2015)

Conforme a Figura 10, o Brasil está entre os dez países mais multilíngues do mundo, com 210 línguas faladas em seu território. Por esse motivo, não há como dizer que o Brasil é um país com uma comunidade linguística homogênea, uma vez que há diversas comunidades linguísticas com culturas, crenças e costumes variados. No cenário atual, o aspecto linguístico do país em sua totalidade se materializa de forma bilíngue e multilíngue.

Segundo Perri (2013), o bilinguismo pode ser definido como uma capacidade de um indivíduo de comunicar-se em duas línguas, alternadamente. O indivíduo bilíngue é capaz de escrever, ler, entender e falar, com controle quase total, duas línguas. Já Santos (2012, p. 55) afirma que

Bilinguismo é termo utilizado para designar um contexto onde um mesmo indivíduo ou sociedade é usuário de mais de uma língua. Essas línguas podem ter sido aprendidas ainda na infância, de forma simultânea - ou quase simultânea - ou em momentos distintos da vida do indivíduo, neste caso, podendo ultrapassar o período da infância. Dessa forma, afirma-se que todas as pessoas que falam uma segunda língua, seja língua estrangeira ou não, são bilíngues.

Zimmer, Finger e Scherer (2008) apresentam diferentes classificações para o bilinguismo. Segundo as autoras, um dos primeiros linguistas a citar diferentes tipos de classificações para o bilinguismo foi Robert (1939), que fez uma distinção entre bilinguismo subordinado e coordenado. Mais tarde Weinrich (1953) acrescentou mais uma distinção a divisão, com a devida importância a Robert, estabelecendo assim três categorias de bilinguismo, que são elas:

- 1) o bilinguismo coordenado: em que duas palavras (uma de cada língua falada pelo bilíngue) representariam conceitos separados;
- 2) o bilinguismo composto: em que duas palavras (uma de cada língua falada pelo bilíngue) representariam um único conceito combinado;
- 3) o bilinguismo subordinado: em que uma palavra da L2 seria acessada por intermédio da sua tradução na L1.

Zimmer, Finger e Scherer (2008) dizem ainda que as várias classificações e conflitos sobre a definição de bilinguismo entre os pesquisadores deixam claro que não existe definição consensual para o mesmo, uma vez que não há um consenso para as respostas dadas às questões: O que significa conhecer duas ou mais línguas? Quanto um indivíduo precisa conhecer de mais de uma língua para ser classificado como indivíduo bilíngue?

Bassani (2015, p. 14) classifica o bilinguismo de várias maneiras, das quais se destacam duas: aditivo e subtrativo. No bilinguismo aditivo, o indivíduo adquire a segunda língua sem prejuízo da primeira. Nesses casos, em geral, as duas línguas são valorizadas na sociedade em que está inserido. Por outro lado, no bilinguismo subtrativo, o indivíduo adquire a segunda língua à custa da perda da língua materna. Nesses casos, em geral, a língua materna não é valorizada na sociedade em que o falante está inserido.

Em relação à educação bilíngue nas escolas indígenas, Flory (2009) pontua que:

As escolas bilíngues de educação indígena, nas quais as crianças podem ter sua escolarização em sua(s) língua(s) materna(s), ao lado do português, aprendido com a perspectiva de desenvolver um Bilinguismo Aditivo. Oliveira (2008) explica que essa nova concepção de educação escolar indígena instaurou-se nos anos 1990, possibilitando uma política linguística que permite a manutenção da língua indígena de cada povo (lembrando que não se trata simplesmente de uma língua indígena, mas de aproximadamente 180), a transformação ou não da mesma em língua escrita, o desenvolvimento de novos campos de uso (como no campo lexical ou terminológico) e o ensino do português como língua estrangeira numa perspectiva aditiva. (FLORY, 2009, p. 25-26).

De acordo com Flory (2009), esta política educacional, com sua contraparte em uma política linguística e em uma política cultural, está sendo gerada em várias experiências de escolas indígenas diferenciadas, bilíngues, interculturais, com professores indígenas, hoje em processo de expansão entre vários povos em diversas regiões do país.

No contexto de comunidades bilíngues ou multilíngues pode haver a língua que é falada na comunidade, a que é falada por um grupo étnico com o qual o falante mantém uma relação de identidade, falada na igreja ou em cerimônias e rituais religiosos, a língua que é falada no trabalho ou no lazer e recreação. (BASSANI, 2015, p. 20).

É comum indígenas falarem e compreenderem uma ou mais línguas em algumas comunidades indígenas, principalmente em regiões do estado consideradas multilíngues. Esse fenômeno é conhecido como multilinguismo. Nessas comunidades, os casamentos geralmente acontecem entre pessoas que falam diferentes línguas e, por isso, ao longo da vida, as crianças acabam aprendendo pelo menos duas línguas: uma com a mãe e outra com o pai. Bassani (2015) dá o exemplo do município de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas.

Com 95% da população sendo de origem indígena, São Gabriel da Cachoeira é possivelmente o lugar mais plurilíngue das Américas: um município de 112 mil km² (maior que Portugal ou Santa Catarina) onde se falam 22 línguas indígenas, de quatro troncos linguísticos diferentes (Tupi-Guarani, Tukano Oriental, Maku e Aruak). Além disso, é possivelmente o único lugar no mundo em que o critério de casamento tradicional (no caso dos povos Tukano) é linguístico (exogamia linguística: um homem não pode se casar com uma mulher falante da mesma língua que ele). Já o Nheengatu (língua geral de base Tupi) foi introduzido pelos missionários e é falado pelos povos Baré, Werekena e algumas comunidades Baniwa. (BASSANI, 2015, p. 25).

São Gabriel da Cachoeira é reconhecido como um município indígena do Amazonas, uma vez que possui 95% de índios na sua população. Muitos deles deixaram suas aldeias devido a conflitos internos ou porque buscam serviços básicos, como educação e saúde. O multilinguismo é frequente na cidade devido à distribuição aleatória de terrenos, especialmente em três bairros considerados essencialmente indígenas, Dabaru, Areial e Tirirical.

Vermes e Boutet (1989, p. 07) classificam multilinguismo como a existência de várias línguas no mesmo território nacional e coloca-as, de uma só vez, na esfera

das questões sociais. Ele dá o exemplo da Suíça, com suas quatro línguas e da França, apresentando em seu livro os conhecimentos adquiridos em diferentes disciplinas sobre o multilinguismo desse país.

Saville-Troike (2006) e Spolsky (2003) citado por Santos (2012) classificam o multilinguismo de duas maneiras:

(a) multilinguismo simultâneo, aquisição de mais de uma língua ainda na primeira infância;

(b) multilinguismo sequencial, aquisição ou aprendizado de outras línguas após o estabelecimento da primeira língua.

Spolsky (2003 apud SANTOS, 2012) comenta a respeito do conflito em sociedades multilíngues. O autor mostra que aspectos da vida em comunidade estão envolvidos: os sociais, os políticos e os econômicos, ocorrendo assim as lutas dessas comunidades linguísticas pelo maior prestígio de sua língua materna. A língua de maior relevância é aquela de uso para a comunicação nacional e internacional, por outro lado, os falantes das línguas minoritárias lutam para manter suas línguas e surgindo um conflito na dimensão imaterial pela preservação das culturas envolvidas.

Além do termo multilíngue, o vocábulo plurilíngue é utilizado por muitos autores ao se referir à variedade de línguas faladas em um país. A diferença entre as duas palavras está na etimologia em que multi refere-se a “muitos” e pluri refere-se a “vários”. De acordo com a política de línguas, um indivíduo é plurilíngue e a área geográfica é multilíngue. No entanto, a diferença é didática e não causa interferências nos estudos que envolvem o contexto de diversidade linguística.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo aborda os procedimentos metodológicos empregados na construção desta pesquisa e que foram necessários para facilitar o direcionamento deste trabalho a fim de alcançar os objetivos propostos.

Segundo Nascimento (2010, p. 9) a palavra metodologia tem origem grega e veio da junção das palavras *meta* que significa ‘em direção a’, *odos*, que significa ‘caminho’ e *logos*, que significa ‘discurso’.

Para Minayo (2001, p. 16), a metodologia pode ser entendida como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. De acordo com a autora, a metodologia não só contempla a fase de exploração de campo – escolha do espaço da pesquisa, escolha do grupo de pesquisa, estabelecimento dos critérios de amostragem e construção de estratégias para entrada em campo – como a definição de instrumentos e procedimentos para análise dos dados.

Metodologia é o estudo do método, ou seja, é o corpo de regras e procedimentos estabelecidos para realizar uma pesquisa. Deriva de ciência, a qual compreende o conjunto de conhecimentos precisos e metodicamente ordenados em relação a determinado domínio do saber. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

De acordo com Lakatos e Marconi (2003), o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

É importante salientar a diferença entre metodologia e método. A metodologia se interessa pela validade do caminho escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa; portanto, não deve ser confundida com o conteúdo (teoria) nem com os procedimentos (métodos e técnicas). Dessa forma, a metodologia vai além da descrição dos procedimentos (métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa), indicando a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

3.1 Conceituações acerca do percurso metodológico

Para realizar a pesquisa sobre a situação e o uso das línguas indígenas, bem como a variedade linguística da comunidade Parque das Tribos, utilizamos

pressupostos teóricos da pesquisa de campo com base etnográfica e sociolinguística.

Da Etnografia, descrevemos os aspectos sociais e os elementos da cultura e as línguas em diversos domínios sociais. Segundo Angrosino (2009, p. 16), “etnografia significa literalmente a descrição de um povo, é uma maneira de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidades ou sociedades”. Para Geertz (1989, p. 15), “praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante”. Com a etnografia, busca-se mostrar a realidade do indígena, sua rotina, sua cultura e suas línguas.

De acordo com Mattos (2012), a palavra etnografia vem do grego *graf(o)*, que significa escrever sobre, escrever sobre um tipo particular, e de *etn(o)* que significa uma sociedade em particular. Gerhardt e Silveira (2009) afirmam que a pesquisa etnográfica pode ser entendida como o estudo de um grupo ou de um povo. Já para Bezerra (2008, p. 02), a etnografia constitui um método de investigação próprio das ciências sociais utilizado por excelência pela antropologia na obtenção e tratamento de dados a partir do contato intersubjetivo entre o cientista social e a cultura e costumes de um determinado grupo, ora seu objeto de estudo.

O método etnográfico foi escolhido para pesquisa uma vez que esta foi feita *in loco*, e o pesquisador é tão participante quanto observador da vida em estudo.

A etnografia é um processo guiado preponderantemente pelo senso questionador do etnógrafo. Deste modo, a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos não segue padrões rígidos ou pré-determinados, mas sim, o senso que o etnógrafo desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa. Os instrumentos de coleta e análise utilizados nesta abordagem de pesquisa, muitas vezes, têm que ser formuladas ou recriadas para atender à realidade do trabalho de campo. Assim, na maioria das vezes, o processo de pesquisa etnográfica será determinado explícita ou implicitamente pelas questões propostas pelo pesquisador. (MATTOS, 2011, p. 50).

Através da etnografia o pesquisador consegue ter o convívio com o local pesquisado e identificar as principais dificuldades que passam esses indígenas, tanto no CMEEI como na comunidade em geral. Para alcançar o que foi proposto na pesquisa, o uso da etnografia não serviu apenas para voltar o olhar para elementos culturais, mas também para questões de uso das línguas indígenas, quantidade de línguas faladas na comunidade, e identificação dessas línguas. Acerca dessas

questões linguísticas, tomamos como base a ótica dos professores do CMEEI e dos líderes indígenas da comunidade.

Da Sociolinguística, buscamos compreender qual a situação do *status* das línguas, de seus usos e como se dá o ensino das línguas indígenas e da língua portuguesa na comunidade. A sociolinguística serve também de apoio no debate da análise dos materiais coletados à custa do formulário da pesquisa. Para Cezário e Votre (2013, p. 140), a sociolinguística é

Uma área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Para essa corrente, a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação.

A Sociolinguística ajudou na investigação das relações de uso da língua portuguesa e das línguas indígenas na comunidade Parque das Tribos. Com base nos estudos sociolinguísticos, fizemos o diagnóstico e apresentamos a situação das línguas indígenas e da língua portuguesa dentro da comunidade.

Para isso, nesta pesquisa contamos com a participação dos professores indígenas do CMEEI do Parque das Tribos, da Cacica geral da comunidade e de todos os membros que fazem parte da liderança indígena local. A ferramenta utilizada para a coleta dos dados desta pesquisa foi a inquirição, com o propósito de verificar o nível de utilização das línguas faladas na comunidade.

O contato com os indígenas foi realizado de maneira que deixou o participante o mais à vontade possível. Para tanto, as anotações realizadas pela pesquisadora no diário de campo foram de grande valor para investigar e, posteriormente, analisar as situações do uso no ensino das línguas indígenas, bem como da língua portuguesa no CMEEI.

Quanto à natureza da pesquisa, optou-se pela pesquisa qualitativo-quantitativa, uma vez que foram feitas análises dos dados gerados em campo, bem como, foram descritas e interpretadas as informações repassadas pelos participantes da pesquisa, a fim de gerarem conhecimentos para identificar o que foi proposto nos objetivos do trabalho. Como afirma Angrosino (2009, p. 09) “uma parte importante da pesquisa qualitativa está baseada em texto e na escrita, desde notas de campo e transcrições até descrições e interpretações, e, finalmente, à interpretação dos resultados e da pesquisa como um todo”.

Através da pesquisa qualitativa foi possível gerar informações para interpretar os dados da pesquisa, como do questionário respondido pela Cacica Juraci, pelos sete membros das lideranças indígenas locais, bem como pelos dois professores indígenas da comunidade. No questionário, foi utilizado, especificamente, perguntas que não delimitaram ou restringiram as respostas, uma vez que as perguntas indicaram o contexto de uso das línguas indígenas e portuguesa.

A pesquisa trabalha também com o viés quantitativo, uma vez que para calcular o número de dados obtidos através dos questionários sobre as línguas presentes nessas comunidades foi necessário utilizar a técnica de tabulação de tal método formando a base para tirar conclusões gerais acerca da pesquisa. As pesquisas quantitativas realizadas por meio de questionários ou entrevistas só se tornam realmente úteis quando esses dados são tabulados e interpretados. O processo de tabulação consiste em trabalhar os dados, a fim de obter um retrato detalhado em termos de valores e estatísticas que possam demonstrar a realidade observável. (VIEIRA, 2010, p. 109).

3.2 Os participantes da pesquisa

A escolha dos participantes da pesquisa levou em consideração a participação direta ou indireta no CMEEI Wakenai Anumarehit do Parque das Tribos. Dessa forma, foram selecionados 10 participantes, que são: i) o professor indígena Caíque, funcionário da SEMED; ii) a professora Moema, voluntária; iii) os sete membros que fazem parte da liderança indígena do Parque das Tribos: Ubiratan, Araci, Maya, Cauã, Guaraci, Jussara e Rudá; e, iv) a Cacica Juraci, líder indígena geral.

Os dados dos participantes são apresentados, mas as identidades deles foram preservadas¹⁹. Em um primeiro momento, apresentamos o perfil dos professores *Caíque* e *Moema*, conforme se apresenta no Quadro 6, mostrado a seguir.

¹⁹ Como informado anteriormente, os nomes utilizados nessa pesquisa são nomes indígenas fictícios. De agora em diante, os nomes dos participantes da pesquisa serão exibidos em itálico e substituem o nome real do participante em destaque.

Quadro 6 - Identificação dos Professores do CMEEI Wakenai Anumarehit

NOME	PROFISSÃO	ETNIA	GÊNERO	IDADE	ESCOLARIDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO
<i>Caíque</i>	Professor Titular	Karapãna	M	47	Ensino Médio completo	8 anos
<i>Moema</i>	Professora Voluntária	Baré	F	24	Ensino Médio incompleto	4 anos

Fonte: Pesquisa de campo

O professor *Caíque* atua no CMEEI desde sua inauguração em 2014 quando era o auxiliar da professora Iara. Ele tem 47 anos e atualmente é o professor titular do CMEEI Wakenai Anumarehit, possui Ensino Médio completo, tem oito anos de experiência como professor indígena e já trabalhou na comunidade indígena do Rio Cuieiras, onde morava. O professor almeja cursar uma faculdade específica na área de educação indígena.

A professora *Moema* tem 24 anos, atua como voluntária na escola e possui oito anos de experiência como professora indígena no próprio CMEEI Wakenai Anumarehit. Ela trabalha o artesanato e a dança com as crianças, confecciona brincos, colares, cocares, entre outros, e muitas vezes auxilia o professor Caíque, ou assumindo a turma, caso o professor esteja doente, ou ajudando o professor nas atividades desenvolvidas com os alunos. A professora pertence à etnia Baré e possui Ensino Médio incompleto. *Moema* trabalha de forma dedicada à causa da educação escolar indígena, uma vez que não recebe salário da Secretaria e, muitas vezes, precisa de material didático para oferecer uma aula diferenciada aos seus alunos do CMEEI. Durante conversas informais com a professora voluntária, ela relatou que para trabalhar com as aulas de artesanato com suas turmas, ela tem que conseguir os materiais necessários para as confecções das peças. Os professores juntamente com seus alunos costumam levar as peças confeccionadas por eles aos eventos que participam nas Feiras e Congressos.

A busca para alcançarmos nossos objetivos da pesquisa foi ampliar a participação dos colaboradores da pesquisa, não apenas ficando no CMEEI, mas buscando informações sobre a comunidade em si. Para isso, contatamos os líderes indígenas da comunidade Parque das Tribos, que aqui estão denominados como: *Juraci, Ubiratan, Araci, Maya, Cauã, Guaraci, Jussara e Rudá*. O perfil de cada um deles pode ser visto no Quadro 7.

Quadro 7 - Identificação das lideranças indígenas do Parque das Tribos

NOME	ETNIA	GÊNERO	FAIXA ETÁRIA	ESCOLARIDADE	ATIVIDADE PROFISSIONAL
<i>Juraci</i>	Kokama	F	3	Ensino Fundamental Incompleto	Artesã - Cacica Geral da comunidade
<i>Ubiratan</i>	Tikuna	M	2	Ensino Fundamental Incompleto	Autônomo - Membro da liderança indígena local
<i>Araci</i>	Mura	F	2	Ensino Médio Completo	Secretária - Membro da liderança indígena local
<i>Maya</i>	Baré	F	2	Curso Técnico Completo	Téc. Seg. do Trab. - Membro da liderança indígena local
<i>Cauã</i>	Kokama	M	3	Ensino Médio Completo	Vigilante - Membro da liderança indígena local
<i>Guaraci</i>	Mura	M	3	Não informado	Gesseiro - Membro da liderança indígena local
<i>Jussara</i>	Mura	F	3	Ensino Fundamental	Secretária - Membro da liderança indígena local
<i>Rudá</i>	Sateré Mawé	M	2	Ensino Fundamental Incompleto	Pedreiro - Membro da liderança indígena local
Legenda [FAIXA ETÁRIA]: 1 (Até 18 anos), 2 (de 19 a 39 anos), 3 (40 anos ou mais)					

Fonte: Pesquisa de campo

É importante informar que a liderança indígena do Parque das Tribos é composta por *Juraci*, Cacica Geral da comunidade, e mais nove indígenas líderes da comunidade. No entanto, para esta pesquisa, foram coletados dados de sete líderes indígenas, uma vez que dois membros não se encontravam na comunidade nos momentos da pesquisa de campo em que a pesquisadora realizou as coletas dos dados.

3.3 Os instrumentos de pesquisa: a coleta dos dados

Para coletar os dados da pesquisa, utilizamos a inquirição. Segundo Gonçalves (2004, p. 78), a inquirição “consiste numa interrogação sistemática de um conjunto de indivíduos, normalmente representativos de uma população global, com

o objetivo de proceder a inferências e generalizações”. O autor ainda refere que é uma técnica que faculta um número elevado de informações sobre os participantes, nomeadamente atitudes, opiniões, preferências, entre muitos outros.

De acordo com Sá, Costa e Moreira (2021, p. 14-15), o inquérito por questionário é mais comum para ser utilizado em estudos de grande escala, pela possibilidade de quantificar os dados obtidos e de se proceder a inferências e a generalizações. Por sua vez, o inquérito por entrevista é muitas vezes associado a estudos de carácter interpretativo e a planos de investigação de natureza qualitativa na recolha e análise de dados ou informações, dado o carácter descritivo e pormenorizado dos mesmos.

Para realização desse estudo, foram elaborados dois tipos diferentes de questionários, um direccionado aos professores do CMEEI Wakenai Anumarehit e outro direccionado aos líderes indígenas e à Cacica da comunidade Parque das Tribos. Já as entrevistas foram direccionadas aos professores *Caíque* e *Moema* e a Cacica *Juraci*. Além disso, obtive conversas informais com os outros participantes da pesquisa e que anotei no meu diário de campo, o que foram relevantes para a pesquisa.

a) *Questionários*

Como já citado, foram trabalhados dois diferentes questionários, um voltado para os dois professores indígenas que trabalham no CMEEI Wakenai Anumarehit e o outro voltado aos oito membros, incluindo a Cacica, que fazem parte da liderança indígena local do Parque das Tribos. Segundo Cunha (2007, p. 70), o questionário é uma “técnica de investigação com um número razoável de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo como intuito o conhecimento de opiniões, crenças, sensações, desejos, perspectivas, anseios, situações de experiências dentre outras”.

Com o primeiro questionário direccionado aos professores indígenas buscou-se averiguar o ambiente escolar, como: a situação estrutural do CMEEI, a situação dos professores, a metodologia, o material didático utilizado, o posicionamento da comunidade quanto ao CMEEI, bem como o uso das línguas indígenas e portuguesa utilizada em situação escolar. Com o segundo questionário buscou-se investigar as facilidades linguísticas em línguas indígenas e língua portuguesa, examinar as

principais situações de interação linguística oral que acontecem na comunidade, identificando, em cada uma delas, a língua que é empregada, o local em que isso acontece e a circunstância ou contexto que favorece ou exige o uso de uma ou outra língua.

Os questionários foram baseados no trabalho de Silva (2007, 2010). A utilização dos questionários foi imprescindível para a pesquisa, pois com ele pôde-se avaliar o uso da língua portuguesa e da língua indígena na comunidade, bem como chegar ao quantitativo de etnias e línguas indígenas em uso na comunidade Parque das Tribos.

b) Entrevista

Para entrevista, optou-se em utilizar as entrevistas semiestruturadas. Segundo Martins (2018), esse tipo de entrevista é a que permite ao pesquisador uma maior liberdade de variar os questionamentos dependendo dos rumos que as respostas tomarem. O intuito da entrevista é buscar mais informações e detalhes do CMEEI, das aulas desenvolvidas, da construção do lugar, das apresentações e sobre a vida acadêmica de cada professor. A conversa da liderança foi tão descontraída que a Cacica *Juraci* se lembrou do início da criação da comunidade, confirmou e negou algumas informações, mas, sobretudo, buscou compreender sobre a situação de uso das línguas indígenas e língua portuguesa na comunidade, confirmando alguns dados obtidos anteriormente e afirmando ou negando alguns pressupostos observados sobre o futuro linguístico dos indígenas que vivem naquela comunidade.

De acordo com Martins (2018), a entrevista é um método de coleta de dados que permite ao pesquisador um relacionamento direto com o grupo estudado. Ela, como qualquer base de dados, se torna mais eficiente quando o universo de respostas obtidas se torna maior. Cunha (2007, p. 72) defende a premissa de que a entrevista informal tem como peculiaridade a analogia como uma simples conversa entre duas pessoas. Em outras palavras, caracteriza-se por um tipo de entrevista que não se aprofunda tanto na estruturação, uma vez que a ordem das perguntas e o vocabulário serão utilizados de maneira bem livre.

A entrevista permitiu resgatar algumas informações e assim construir o debate acerca da política linguística adotada pela comunidade. Segundo Martins

(2018), ao escolher a entrevista semiestruturada, o pesquisador precisa fazer um planejamento, pois é importante pensar sobre as escolhas a serem tomadas. Ainda que uma entrevista mais livre permita explorar rumos inesperados e expandir o conhecimento, uma entrevista sólida permitirá maior facilidade em se transformar as respostas em estatísticas, estendendo a utilidade das entrevistas.

A escolha de entrevista semiestruturada possibilitou também o registro dos fatos linguísticos observados na fala do participante. Muitos desses registros estão presentes no Capítulo 4 deste trabalho, como a ausência de concordância verbal e nominal, o uso das preposições, a quebra no encadeamento sintático dos enunciados, dentre outras marcas do português indígena falado pelos moradores da comunidade Parque das Tribos.

3.4 Análise dos dados e os seus procedimentos

O objetivo principal da pesquisa é apresentar um diagnóstico sociolinguístico e educacional das línguas faladas pelos indígenas residentes da comunidade Parque das Tribos em Manaus-AM. Para isso, utilizou-se uma abordagem Etnolinguística que verifica como se dá a relação de língua e cultura dos indígenas da comunidade. Por outro lado, se baseia também na Sociolinguística de Calvet (2002, 2007) no que diz respeito ao plurilinguismo.

Nas vertentes teóricas da pesquisa sociolinguística, tem-se a combinação da pesquisa quantitativa e qualitativa para quantificar as variáveis relativas ao perfil sociocultural e econômico – idade, gênero, etnia, língua e grau de escolaridade – das crianças, adolescentes, jovens e adultos que frequentam os espaços culturais dos indígenas moradores do Parque das Tribos. Com isso, buscamos conhecer a etnia, a escolaridade, a atividade profissional, o uso de tecnologias da informação e as línguas utilizadas no contexto do CMEEI.

Na abordagem quantitativa, buscamos realizar a tabulação dos dados coletados através da aplicação dos questionários e fazer a apresentação de seus aspectos estatísticos.

Os questionários e os formulários são instrumentos padronizados que têm por objetivo perceber a ausência ou presença de uma caracterização do indivíduo, que é única do sujeito e está apresentada também na amostra ou em grande parte da população. Essas características, quando presentes, são tratadas estatisticamente. Portanto, os questionários e formulários são importantes instrumentos de coletas de dados nas abordagens do tipo

quantitativas, mas também podem ser utilizados nas pesquisas qualitativas. (LIMA *et al*, 2018, p. 104).

A análise qualitativa foi feita de forma detalhada, abrangente e coerente no tratamento das questões relacionadas ao questionário aplicado à docente, no trabalho de valorização das línguas étnicas no CMEEI Wakenai Anumarehit, bem como para a líder indígena local.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21-22).

Os dados quantitativos e qualitativos não se opõem. Ao contrário, eles se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia. (MINAYO, 2001, p. 22).

Através da análise de dados foi possível fazer o tratamento e interpretações dos dados coletados na pesquisa e alcançar os objetivos propostos nesta dissertação. Com a apresentação dos resultados, a pesquisadora pôde chegar a possíveis soluções, sugestões ou discussões acerca dos problemas levantados na pesquisa.

4 PERCURSO DE ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo, discutimos os resultados da pesquisa a partir dos dados coletados com os professores indígenas *Caíque* e *Moema*, professores do CMEEI Wakenai Anumarehit, como também com os dados da Cacica *Juraci*, liderança geral indígena local, e dos outros 07 membros que fazem parte da liderança da comunidade: *Ubiratan*, *Araci*, *Maya*, *Cauã*, *Guaraci*, *Jussara* e *Rudá*. Os dados discutidos, como já mencionado, tiveram como instrumento de pesquisa dois questionários, um voltado aos professores indígenas e o outro às lideranças indígenas da comunidade. Além dos questionários, a entrevista foi utilizada como instrumento de pesquisa com a Cacica *Juraci* e com os professores indígenas *Caíque* e *Moema*.

Devido à pandemia da Covid-19 e a não permissão de acesso à comunidade Parque das Tribos no período mais grave, as datas da coleta dos dados ocorreram somente entre os meses de agosto a outubro de 2021.

4.1 Análise dos dados coletados com os professores indígenas

Nessa seção, apresentamos a discussão dos resultados da pesquisa de campo que ocorreu com o apoio dos professores do CMEEI Wakenai Anumarehit. Os dados foram obtidos através de um questionário com perguntas específicas para os professores indígenas voltadas para descrever o CMEEI Wakenai Anumarehit, as práticas docentes, assim como a situação de uso das línguas indígenas e da língua portuguesa em contexto escolar.

A interpretação dos dados está voltada para o enfoque metodológico qualitativo e quantitativo. O método quantitativo possibilitou interpretar dos resultados numéricos, já o método qualitativo possibilitou conhecer e compreender a comunidade e sua história por meio da imersão no ambiente de pesquisa.

Antes de apresentar os resultados, é necessária uma descrição do trabalho que os docentes desenvolvem no CMEEI, considerando as dificuldades e a precariedade muitas vezes encontradas quando se trata da falta de apoio público num projeto como os Centros Culturais. Ressaltamos que tais Centros são, na maioria das vezes, lugares de resgate cultural e linguístico em área metropolitana, que permitem suas manifestações étnicas.

4.1.1 O professor do Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anumarehit

O professor, que aqui chamamos de *Caíque*, pertence à etnia Karapãna, tem 47 anos, tornou-se professor efetivo do CMEEI Wakenai Anumarehit em abril de 2021 e é falante da língua Nheengatu. Carrega uma experiência de sete anos como professor indígena na área rural, uma vez que trabalhou no Rio Cuieiras de 2007 a 2014 com duas turmas específicas: Karapãna e Baré. Lá, ele trabalhou com algumas temáticas através do projeto “Peixes encontrados no Rio Cuieiras”, uma vez que a forma de trabalho na zona Rural era direcionada à cultura.

Caíque morou na comunidade do Rio Cuieiras, no entanto, após perder sua mãe, resolveu vir para Manaus. Integrou, em 2003, a primeira reunião da implantação da Educação Escolar Indígena no Município de Manaus. Participou também das conferências e palestras voltadas sempre para a temática indígena e em 2007 foi contratado para trabalhar na área rural. O professor veio morar em Manaus no final de 2014, auxiliando a professora e também companheira no CMEEI Wakenai Anumarehit.

De acordo com o professor, a comunidade participa e aprova as atividades desenvolvidas no local, principalmente as voltadas para a arte, como o artesanato, as danças e as feiras culturais. Atualmente, o CMEEI está voltado também para a prática esportiva, dado que o professor é experiente em arquearia, pescaria, dentre outras modalidades comuns aos povos indígenas.

Novamente é possível verificar que o esforço dos professores e da comunidade é o que possibilita a execução das ações. Por diversas vezes, o professor teve que fretar lanchas e comprar combustível para que os alunos participem das competições. Hoje, há dois atletas na seleção brasileira de arquearia que surgiram através da educação diferenciada indígena promovida, principalmente, pelos professores indígenas da comunidade. Devido à pandemia, as atividades no CMEEI ficaram paradas de fevereiro de 2020 a março de 2021.

De fato, a falta de recursos voltados para o CMEEI por parte da Prefeitura Municipal desmotiva a prática docente. Em atividades diferenciadas são os professores, com a ajuda dos comunitários, que custeiam os gastos. Outro fator que compromete a participação docente é a falta de recursos básicos como a merenda

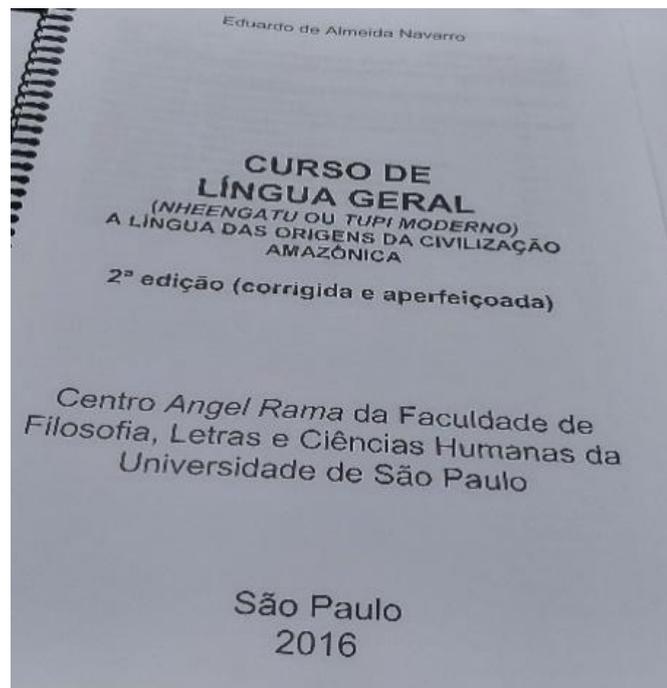
escolar, que não está chegando ao CMEEI, e a falta de materiais didáticos básicos. O pouco material que há no local é fruto de doações.

As observações realizadas por esta pesquisadora no CMEEI Wakenai Anumarehit apontam que nas paredes do lugar estão pendurados vários banners de projetos apresentados pela professora Iara nas culminâncias das aulas do CMEEI, em congressos que eram convidados a participar pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), além de outros eventos locais. De acordo com o professor, ele e seus alunos expuseram seus trabalhos em diversos eventos da Educação Indígena em Manaus. Nas paredes de madeira do CMEEI, são encontrados também trabalhos científicos de cartografia, plantas medicinais, confecções de cartilhas, além da arte Baré.

O professor trabalha com o objetivo de revitalizar a cultura, a identidade indígena, bem como orientar sobre a importância das plantas medicinais.

A língua indígena ensinada aos alunos é a Nheengatu. De acordo com o professor, dos estudantes indígenas que frequentam o local, os Tikuna são os que falam sua língua materna. No CMEEI, o professor trabalha com o livro *Curso de Língua Geral*, de Eduardo Navarro, conforme ilustrado na Figura 11.

Figura 11 - Livro da língua indígena Nheengatu trabalhado em sala de aula



Fonte: Pesquisa de campo

Aprender qualquer língua necessita de prática e o mesmo acontece com a língua ensinada no CMEEI. Assim, o professor *Caíque* relata que “*se o aluno não praticar diariamente, na vida cotidiana, a língua não flui²⁰*”. Para ele, seria fundamental os pais também participarem da aprendizagem da língua indígena.

(1) [...] *O fundamental era os pais vim para uma salinha de aula dessas, né? Aprender e levar tudo isso para as crianças e depois que as crianças voltarem para a sala de aula fortalecer de verdade. Os pais estudariam de noite e as crianças de dia. Assim, teriam um aprendizado melhor [...]*
(Professor Indígena *Caíque*).

Segundo o professor, a língua indígena não está sendo valorizada pelo sistema educacional do município. O professor argumenta que para a língua ser respeitada, deveria constar no currículo escolar como nota, assim como tem a língua portuguesa e as línguas estrangeiras. Além disso, ele afirma que a categoria de professor indígena deveria ser reconhecida pelo MEC.

A Resolução CNE/CEB Nº 03/1999 e a Resolução CNE/CEB Nº 05/2012 apresentadas na Proposta Pedagógica de Matrizes Curriculares de Referência para as escolas indígenas do Amazonas de Ensino Fundamental e Ensino Médio

[...] qualifica a escola indígena nos seguintes termos:

- I – Escola indígena com ordenamento jurídico, pedagógico e administrativo próprio;
- II – Criação de categorias: escola indígena, professor indígena, magistério indígena.
- III – Definição de responsabilidade no âmbito do Regime de Colaboração (SEDUC, 2014, p. 20).

Observa-se que foram criadas as condições legais, jurídicas e administrativas para a implantação da educação diferenciada para os indígenas. No entanto, a prática está sendo diferente, uma vez que nem qualificação adequada está sendo oferecida a esses professores que atuam com os povos diferenciados, e mais, as escolas estão funcionando com dificuldades, tanto estrutural quanto pedagógica.

Além da atuação docente nos CMEEI, existe a atuação comunitária que é muito importante não só para o funcionamento dos Centros como lugar de

²⁰ Optamos por transcrever os trechos referentes às respostas dos participantes da pesquisa em itálico quando aparecerem no interior do texto a fim de não se confundir com o restante do texto ou com as citações. Os trechos mais longos serão numerados e com a identificação do participante.

manifestação linguística e cultural, mas para a representatividade indígena nos grandes centros urbanos, como é a região metropolitana de Manaus. Dessa forma, optamos por descrever também a organização comunitária do Parque das Tribos.

4.1.2 CMEEI Wakenai Anumarehit: situação educacional atual

Foram os dois professores indígenas que responderam às perguntas voltadas ao CMEEI Wakenai Anumarehit. Quanto ao vínculo institucional de cada um deles, os dois professores participaram de uma seleção cuja exigência principal é ser indígena e dominar uma língua indígena.

Como vimos anteriormente, o professor *Caíque* possui Ensino Médio completo e a professora *Moema* está terminando o Ensino Médio. A respeito da vaga para professor indígena na comunidade, a SEMED, através da Gerência Municipal de Educação Escolar Indígena – GEEI, disponibiliza para cada CMEEI do município de Manaus apenas uma vaga. Os dois professores que trabalham no CMEEI concorreram à vaga, mas apenas um ficou sendo o professor titular. A professora *Moema* atua então voluntariamente nas atividades do CMEEI, auxiliando o professor titular ou atuando na sua ausência. Os dois são experientes na área de Educação Escolar Indígena. *Moema* tem quatro anos de experiência e *Caíque* tem oito anos de experiência na área.

Ao serem questionados sobre as instalações e acomodações do CMEEI, os participantes explicaram que há uma construção específica que abriga as atividades do CMEEI nos turnos de funcionamento. Contudo, apontam que a comunidade não participou da construção do centro. Observam ainda que apesar do CMEEI seguir o padrão habitual dos grupos indígenas residentes na comunidade, eles não concordam que essa construção seja satisfatória para a proposta do CMEEI.

De acordo com os professores indígenas, para a construção do CMEEI, pesquisadores e amigos doaram os materiais necessários, como telhas, cimento e madeiras, e assim o professor *Caíque* – que na época era voluntário –, juntamente com sua esposa *Iara*, começaram a construção do local. Vale ressaltar que eles não obtiveram ajuda dos membros da comunidade para a construção do Centro e nem da SEMED. Ver a escola funcionando era um sonho do casal de professores.

Outra observação feita pelos professores é que as instalações do CMEEI precisam ser melhoradas: piso, parede, instalações elétricas, quadro, banheiro

adequado, dentre outros. As carteiras doadas pela SEMED em 2014 estão se deteriorando, muitas foram perdidas, e as que restam precisam ser trocadas. Além disso, o CMEEI está sem uma boa estrutura para receber seus alunos e para os professores trabalharem com dignidade.

Segundo os professores, a proposta da criação dos CMEEI nas comunidades indígenas da cidade de Manaus é muito boa, porém, não basta a Secretaria contratar um professor e enviar a GEEI para fazer gerenciamento pedagógico. Precisa, antes de tudo, de investimento na estrutura física do lugar, a construção de um local digno para as crianças aprenderem e para os professores realizarem seus trabalhos. Eles ressaltaram, por exemplo, que o CMEEI Wakenai Anumarehit não tem um banheiro digno, uma cozinha, uma biblioteca. As paredes são de madeira e quando chove as crianças ficam encolhidas no meio da sala porque chove por todos os lados. De fato, constatamos que o CMEEI precisa de melhorias estruturais e carece de investimento por parte do poder público municipal para funcionar dignamente como Projeto de Centro Cultural que representa.

4.1.3 População atendida no CMEEI

O Centro Municipal de Educação Escolar Indígena foi fundado com o intuito de estabelecer exclusivamente o ensino dos saberes socioculturais e linguísticos voltados ao contexto étnico. De 2014 a 2021, o CMEEI atendeu crianças indígenas e não indígenas moradores do Parque das Tribos como forma de revitalizar a língua indígena da comunidade. Como o Parque das Tribos é multilíngue, a língua Nheengatu foi escolhida para ser trabalhada.

A valorização e os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas pertencentes à outras etnias, assim como os falantes de outras línguas, não ficam esquecidos. O professor *Caíque* trabalha as saudações mais utilizadas nas outras línguas indígenas, nomes de frutas e animais, bem como a utilização de cantos. No espaço, há crianças das etnias Kokama, Karapãna, Mura, Baniwa e Tikuna. As crianças gostam de frequentar o CMEEI e para elas é uma alegria estar lá e aprender mais sobre suas origens. Porém, de acordo com o professor, ocorre desistência devido às mudanças de localidade e viagens dos alunos que, em geral, acompanham a família quando há necessidade de retorno à terra indígena e/ou comunidade do grupo.

Na Tabela 6, podemos ver como estão divididas as turmas do CMEEI Wakenai Anumarehit no ano de 2021. A divisão foi realizada em 3 turmas no devido ano, perfazendo um total de 34 alunos divididos nsa turmas: A, B (turno matutino) e C (turno vespertino). Na turma A estudam 13 alunos de 07 a 14 anos de idade, na turma B estudam 11 alunos de 04 a 07 anos e na turma estudam 10 alunos de 04 a 13 anos.

Tabela 6 - Divisão de Turmas do CMEEI Wakenai Anumarehit

Turmas	Idade	Quantidade
A	07 a 14	13
B	04 a 07	11
C	04 a 13	10

Fonte: Pesquisa de campo

O professor *Caíque* relatou que as aulas ocorriam com 2 horas de duração no período matutino e 2 horas no período vespertino. Contudo, desde março de 2021, as aulas estão ocorrendo apenas no período da manhã, devido à situação pandêmica e às orientações de saúde.

Segundo os dados de entrevista com os professores, os alunos gostam de frequentar o lugar porque aprendem sobre plantas medicinais, danças, artesanatos, costumes de seus povos e aprendem também o Nheengatu como língua indígena, estando, portanto, dentro de uma educação diferenciada e de acordo com as Diretrizes Pedagógica da Educação Escolar Indígena do município de Manaus/AM que orienta:

Os critérios de identidade, que procedem dos saberes tradicionais, vinculados à memória coletiva dos povos da Amazônia, à relação com a biodiversidade, com suas formas peculiares de uso e manejo dos recursos naturais, devem integrar no processo de ensino e aprendizagem dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena e das Escolas Indígenas. (SEMED, 2017, p. 67).

O papel da Educação Indígena é promover as relações de política de identidade. Ainda segundo as Diretrizes Pedagógica da Educação Escolar Indígena do município de Manaus/AM,

[...] os conteúdos trabalhados nos centros correspondem, especificamente, aos aspectos da cosmovisão de cada povo explicitado em suas formas de saber, viver, pensar e vivenciar suas culturas, pois a ênfase se processa por meio da aprendizagem da língua indígena. (SEMED, 2017, p. 68).

Questões como o respeito aos conhecimentos, às tradições e aos costumes do povo indígena, bem como a valorização e a identidade étnica são trabalhados no CMEEI Wakenai Anumarehit de forma lúdica. De acordo com Pimentel da Silva (2010, p. 12), a proposta de uma educação bilíngue intercultural foi pensada partindo das próprias expectativas dos indígenas para obtenção de conhecimentos que garantiriam a posse e o gerenciamento dos seus territórios, conseguindo assim formas para melhorar as condições de vida nas suas aldeias, reforçar a língua materna, os costumes, as tradições do povo e manter sua cultura.

O indígena que vive na cidade está preocupado em manter viva sua cultura, sua língua, mas para isso precisa de uma educação diferenciada e da ajuda dos poderes públicos através de incentivos e investimento nas escolas indígenas e nos CMEEI de Manaus. Com a ajuda dos poderes públicos, os indígenas terão esperança da revitalização de sua língua, mantendo vivos seus costumes e suas crenças.

4.1.4 Os professores do CMEEI Wakenai Anumarehit e o ensino do português e da língua indígena

Como vimos anteriormente, a seleção de professores para atuar no CMEEI é realizada através de processo seletivo, conforme resposta dos docentes. É necessário que estes sejam indígenas e sejam falantes de uma língua indígena. Quanto à formação, precisam ter Ensino Médio completo e dominar processos de leitura e escrita em uma língua indígena. No caso do CMEEI Wakenai Anumarehit, ser proficiente em leitura e escrita do Nheengatu, além de falar a língua.

É importante observar que, apesar de haver um processo seletivo da Prefeitura de Manaus, também há a necessidade do aceite da comunidade para que o professor atue no CMEEI. No caso do CMEEI do Parque das Tribos, tanto o professor titular quanto a professora voluntária residem na comunidade e tem o aceite dos comunitários para atuar no Centro. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena, todos os docentes devem ser das aldeias em que dão aula, porque só assim eles vão estar preparados para lidar com a realidade dos seus alunos. Por isso, são necessários investimentos na formação de professores nas licenciaturas interculturais indígenas.

De acordo com o professor efetivo, é fundamental a escolha do professor indígena que saiba dominar sua língua materna para ensinar aos alunos. Alguns indígenas mais jovens negam a necessidade de aprender a sua língua materna, o que tem gerado comunidades inteiras de não falantes da língua materna.

Perguntados sobre o domínio da língua indígena e da Língua Portuguesa, o professor *Caíque* disse falar e escrever, tanto em Nheengatu, quanto em Língua Portuguesa. Já a professora *Moema* reconhece que seu conhecimento sobre o Nheengatu é mediano e que procura diariamente aperfeiçoar seus conhecimentos no contato com familiares que são proficientes na língua indígena. Em português, por sua vez, diz ser proficiente e ter formação para ensinar leitura e escrita.

É de suma importância que o professor que trabalhe no CMEEI tenha o conhecimento da língua indígena falada pela comunidade. Como diz as Diretrizes Pedagógicas do Município de Manaus

[...] a educação escolar, efetivada nos CMEEIs, corresponde à parte diversificada do currículo comum a que as escolas indígenas concretizam. Dessa forma, os conteúdos trabalhados nos centros correspondem, especificamente, aos aspectos da cosmovisão de cada povo explicitado em suas formas de saber, viver, pensar e vivenciar suas culturas, pois a ênfase se processa por meio da aprendizagem da língua indígena. (SEMED, 2017, p. 68).

Para ensinar as crianças indígenas, o professor, como já mencionado, deve ser da própria comunidade. O CMEEI juntamente com os professores da comunidade buscam valorizar os saberes indígenas, visando à reafirmação de suas identidades étnicas, à recuperação de suas memórias históricas, bem como a valorização de suas línguas, culturas e costumes.

Os professores entrevistados disseram que escolheram trabalhar com a educação indígena por motivos variados, mas principalmente por incentivo da família e pela necessidade de resgate cultural dos grupos indígenas residente no Parque das Tribos. A professora *Moema* aponta ainda a necessidade de haver uma educação diferenciada para as crianças que vivem em área urbana e que viu no CMEEI a oportunidade de fortalecer culturalmente esses grupos. Além da possibilidade de atuar na EEI de Manaus, mesmo que voluntariamente.

O tempo de atuação dos professores no CMEEI do Parque das Tribos foi respondido da seguinte forma: Professor *Caíque*: 8 meses (começou em abril de 2021) e Professora *Moema*: 9 meses (começou em março de 2021). Porém, em outro momento da entrevista, o professor *Caíque* afirmou que está desde o início do

CMEEI, ou seja, desde 2014, quando trabalhava como auxiliar da professora *Iara*, e *Moema* afirmou que está desde 2017 como voluntária.

Perguntados também se há muita rotatividade de professores no CMEEI. Eles responderam que não há e que, em geral, o professor permanece atuando no CMEEI por um tempo adequado para desenvolver atividades pedagógicas.

Segundo os professores, a finalidade do CMEEI na comunidade Parque das Tribos é o de fortalecimento cultural e manutenção da língua indígena, dos costumes tanto em ambiente da comunidade quanto no ambiente escolar. Tanto o professor *Caíque* quanto a professora *Moema* apontam que os CMEEI têm papel social importante de referência de luta da EEI e grande representatividade junto ao Poder Público local.

É importante ainda pontuar que, como Centro Culturais, os CMEEI apresentam papel social importante também por estarem localizados em área urbana na região metropolitana de Manaus, onde sabidamente os povos indígenas sofrem com o preconceito e com a discriminação social da sociedade majoritária. Há ainda que se observar que, pela ausência de uma escola indígena que possa oferecer todos os direitos e prerrogativas da Educação Escolar Indígena, e por não terem o *status* de escola, os CMEEI surgem como um ponto de refúgio e de acolhimento frente à sociedade, principalmente na formação étnica e social de pertencimento dos grupos indígenas residentes no Parque da Tribos.

Para Braggio (2002, p. 13):

Nesse sentido, a língua é o símbolo que marca a identidade cultural. Também é a língua que os remete ao seu passado e os projeta no futuro. Muito da história de um povo estará perdida se sua língua desaparece. O papel da língua, pois, para a definição da cultura e da memória histórica de um povo é primordial.

Percebe-se que a língua representa um elemento vital nesse processo de fortalecimento linguístico e cultural que é a proposta dos CMEEIs. A valorização e a preservação das línguas é um direito universal que devemos reconhecer e defender. Na comunidade Parque das Tribos, uma das estratégias de preservação da língua indígena é a sua vitalização.

4.1.5 O CMEEI Wakenai Anumarehit: o ensino da Língua Portuguesa e da língua indígena Nheengatu

De acordo com os dois professores que atuam no CMEEI do Parque das Tribos, atualmente o Centro não é reconhecido oficialmente como lugar de preservação cultural e linguística e nem mesmo tem o *status* de escola indígena. O desejo da comunidade e dos professores é que a Secretaria de Educação Municipal construa uma Escola Indígena no local e, assim, a comunidade teria todas as prerrogativas, direitos e possibilidades que a escola indígena pode oferecer. O professor *Caíque*, a professora *Iara*, juntamente com o Cacique *Moacir* fizeram diversos estudos e levantamentos de quantas crianças teriam para estudar no local. Na época, foi contabilizado um total de duas mil crianças indígenas e não indígenas. No entanto, após esse levantamento, nada foi feito.

Um das perguntas relacionadas ao CMEEI é se há um acompanhamento regular da Secretaria Municipal de Educação no local. Os dois professores afirmaram que não há acompanhamento didático-pedagógico dos professores indígenas que atuam no CMEEI. Segundo os dados coletados com os professores que atuam no Centro Municipal, o professor indígena tem autonomia para trabalhar com os assuntos que julgar importante, devendo apenas ao final apresentar os projetos desenvolvidos pelos alunos com o auxílio do professor. Nesse projeto, é muito importante que o docente trabalhe as línguas indígenas nas apresentações.

A SEMED oferece aos professores não indígenas diversos cursos de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas em sala de aula destinada aos profissionais do magistério, porém, não trabalha com a formação dos professores indígenas, uma vez que para estes não há treinamentos e reciclagens, como informaram os professores do CMEEI Wakenai Anumarehit. As Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus propõem formação inicial aos professores que não cursaram o Ensino Superior, que é o caso dos dois professores do CMEEI.

Do mesmo modo, no Capítulo II, Art. 5º, diz que “a formação continuada de professores indígenas dar-se-á por meio de atividades formativas, cursos e programas específicos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado”. Assim também, no Art. 6º, diz que “os sistemas de ensino devem garantir aos professores indígenas a formação inicial em serviço e, quando for o caso, a formação inicial e continuada concomitante com a sua escolarização” (SEMED, 2017, p. 70).

Como foi comprovado, as formações que são oferecidas durante o ano todo aos professores não indígenas com o intuito de capacitar o docente da rede municipal não são destinadas nem disponibilizadas àqueles professores indígenas, indo mais uma vez de encontro com o que propões as Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus.

A formação e profissionalização do professor indígena apontam para a necessidade de propostas que possam subsidiar práticas de docência significativas para os diferentes povos. Formação docente que dê alcance a esse profissional de maneira que este encontre suporte teórico-prático para uma práxis na qual o conhecimento formal não caminhe na ilharga, mas conjuntamente com os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades que atuam. Nesse sentido, o Decreto 6.861/2009, Art. 5º, determina que o apoio para ampliação da oferta da educação indígena compreende também a formação inicial e continuada dos professores indígenas e de outros profissionais da educação. (SEMED, 2017, p. 70).

A formação continuada dos professores indígenas é de suma importância tendo em vista que o ensino que oferecido é diferenciado, pois traz o fortalecimento da riqueza linguística e cultural dos povos indígenas. Vale destacar que de acordo com as Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus (SEMED, 2017, p. 73), a “formação continuada dos professores indígenas se concretiza a partir de parcerias entre a GEEI, responsável pela operacionalização, setores internos desta secretaria e instituições de ensino superior, em seus aspectos de ensino, pesquisa e extensão.”

Uma outra questão está relacionada a como é realizada a avaliação da situação escolar do CMEEI e se a comunidade participa dessa avaliação. Segundo o professor *Caíque*, essa avaliação é realizada na concomitância das mostras dos trabalhos pedagógicos anuais e de acordo com a professora *Moema*, os líderes indígenas de cada comunidade participam da apresentação.

Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, a comunidade indígena vê com bons olhos o ensino da Língua Portuguesa no CMEEI Wakenai Anumarehit. De acordo com a professora *Moema*, o ensino do português é muito importante para a comunicação e interação social dos indígenas tanto dentro quanto fora da comunidade, tendo em vista ser o português a língua de uso da comunidade.

Na comunidade Parque da Tribos, o ensino do Nheengatu como língua indígena é ensinado no CMEEI, mas dentro da comunidade esta fica em segundo plano, uma vez que a língua mais utilizada é a Língua Portuguesa. Outra questão a ser observada é que nesse espaço de ensino são recebidas crianças de variadas

etnias, como Kokama, Karapãna, Mura, Baniwa, Tikuna, ou seja, o Parque das Tribos trata-se de uma comunidade multilíngue. Porém, foi estabelecido como ensino de língua indígena apenas a língua Nheengatu, ficando as demais línguas em segundo plano.

Braggio (2003, p. 115) aborda sobre o conflito diglótico que o bilinguismo acarreta nas comunidades indígenas:

Muitas vezes, por se acreditar, à primeira vista, em uma situação de bilinguismo aparentemente estável em uma dada comunidade, deixamos de perceber a real situação de conflito diglótico (Hamel, 1988) na qual a língua majoritária, geralmente a oficial, vai deslocando a língua minoritária. Ou seja, uma comunidade monolíngue em sua língua nativa, passa a bilíngue (em tipos variados que vão se aprofundando), e, finalmente a monolíngue na língua majoritária.

A preocupação de manter a língua indígena presente e de uso na comunidade é importante para a comunidade Parque das Tribos. Quando foram questionados sobre a importância da língua indígena ensinada no CMEEI para a comunidade, os professores disseram que é essencial para fortalecer a identidade indígena das crianças e dos adolescentes que frequentam o Centro. Eles consideram que, para se ter o respeito social, o indígena deve dominar uma língua indígena. Segundo a professora *Moema*, as línguas faladas pelas crianças são Tikuna, Baniwa e Língua Geral (Nheengatu), mas no CMEEI a língua indígena ensinada é apenas a Nheengatu. Lima (2018, p. 156) afirma que

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

Outro dado importante fornecido pelo professor *Caíque* foi o fato da língua espanhola ser falada por algumas crianças que estudam no CMEEI. Contudo, não houve tempo hábil para a coleta dos dados sobre a presença do espanhol como língua estrangeira dentro da comunidade. Nossa hipótese é que o conhecimento dessa língua por alguns alunos se dê pelo fato de residirem anteriormente em região de fronteira e, por isso, dominem o espanhol como língua estrangeira. Pontuamos que há necessidade de mais dados para a afirmação dessa hipótese e que futuros estudos deverão ser feitos a respeito desse fato.

Nas atividades de alfabetização, que são realizadas de acordo com as necessidades das crianças de até 8 anos, os professores costumam trabalhar com a

Língua Portuguesa como língua de instrução, tendo em vista ser a língua de uso da comunidade. Como Nheengatu é trabalhada a escrita e a oralidade para apresentarem os projetos desenvolvidos por eles, professores e alunos em língua indígena.

Os professores deveriam receber uma orientação pedagógica para ministrar as aulas de língua indígena, porém o professor é quem organiza as aulas e o métodos a serem utilizados dentro de sala. A GEEI orienta os professores indígenas e seus alunos a apresentarem o que foi ensinado em sala, através de trabalhos e elaboração de métodos pedagógicos a serem expostos através dos banners.

O CMEEI Wakenai Anumarehit trabalha com a proposta de educação escolar indígena, apesar de não ter o *status* de escola indígena, numa tentativa de revitalização da língua e da cultura indígena na comunidade. O ensino se propõe como diferenciado com calendário próprio e adequado às necessidades da comunidade, mesmo com as dificuldades enfrentadas. Com isso, o apoio do poder público é indispensável para que os CMEEI sejam amparados e que sejam referendados como lugar de fortalecimento linguístico e cultural, a partir da perspectiva da Educação Escolar Indígena e que possam, num futuro próximo, serem reconhecidos como escolas indígenas.

Ainda sobre o ensino de Língua Portuguesa como língua principal e do Nheengatu como a língua indígena da comunidade Parque das Tribos, observa-se que apesar da comunidade ser multiétnica com falantes de outras línguas indígenas, como veremos adiante, foi o Nheengatu a língua escolhida pela comunidade para ser ensinada no CMEEI, segundo os dados coletados junto aos professores e às lideranças indígenas.

Portanto, considera-se fatores entre os quais a falta de material didático específico e diferenciado das línguas indígenas para que seja usado pedagogicamente pelos professores, não só no CMEEI Wakenai Anumarehit, mas em outros Centros Culturais. Como vimos anteriormente, as línguas indígenas são línguas extremamente ameaçadas de extinção e há urgência na preservação e (re)vitalização de todas elas. Nesse sentido, o apoio do poder público através das secretarias de educação do estado e do município é de suma importância para vitalidade dos CMEEIs, não só dando estrutura física e selecionando os professores indígenas para atuarem neles, mas também fornecendo formação aos indígenas que desejam atuar na área de EEI. Além disso, é preciso incentivar a produção de

material didático-pedagógico em todas as línguas para que o ensino seja efetivamente multilíngue (numa comunidade multiétnica como a do Parque das Tribos), fornecer orientação e fomentos para que se efetive verdadeiramente a finalidade dos CMEEI, que é o de fortalecimento linguístico e cultural dos povos indígenas do Amazonas, principalmente àqueles que residem na área urbana e metropolitana de Manaus/AM.

4.1.6 Circunstâncias que a população utiliza a língua escrita

Atualmente, os professores trabalham com a língua indígena através de textos relacionados à plantas medicinais, saudações, músicas, nomes de frutas e animais e palavras usadas no dia a dia. As apresentações que acontecem na culminância das aulas do CMEEI são realizada em língua Nheengatu pelos alunos, uma exigência da GEEI que orienta que as apresentações organizadas pelos professores de cada CMEEI sejam em língua indígena.

Os professores voltam o ensino para a cultura indígena com aulas diferenciadas de artesanatos – em que trabalham com vários tipos de semente, penas e escama de pirarucu –, danças indígenas, jogos indígenas e plantas medicinais. Através de um trabalho de pesquisa realizado pelos anciões da comunidade, os alunos aprendem para que cada planta serve e como cultivá-la. Os professores têm autonomia na ministração das aulas de língua indígena dentro da sala de aula, uma vez que nos livros didáticos não se encontram os assuntos a serem ensinados. Como nos mostra Bergamaschi e Gomes (2012, p. 56),

Buscando também nos livros didáticos as imagens mais frequentes que retratam os povos indígenas, vemos que a maioria dos manuais os apresentam com pinturas corporais, com cocares nas cabeças e em geral sem ou com pouca roupa. Em nenhuma das representações os alunos mostram ter visto imagens nos livros que remetem aos povos indígenas na situação social contemporânea. De fato, as imagens que predominam nos livros são as do indígena na época da colonização, representados por pinturas que confirmam o exótico ou em situações que o vitimizam.

A ideia que trazem dos indígenas nesse tipo de material é muito retrógrada e sem sentido. Então, os professores criam os textos na língua e transformam em forma de cartilhas e cartazes e são esses materiais que são utilizados na aprendizagem dos alunos.

Na Tabela 7, apresentamos os resultados das perguntas referentes ao uso da língua escrita na comunidade.

Tabela 7 - Circunstância em que a população utiliza a língua escrita

NAS RELAÇÕES INTERNAS DA COMUNIDADE OU COM OUTRAS COMUNIDADES INDÍGENAS PARENTES	Sempre	Algumas vezes	Raramente	Nunca	Total %
Há situações de uso da leitura e/ou escrita na relação entre autoridades indígenas, ou dessas com outros membros da comunidade? (Bilhetes, avisos, cartas)	100%	-	-	-	100
Há situações de uso da leitura e/ou escrita na relação com parentes que moram em outras aldeias ou outras áreas? (Bilhetes, cartas)	50%	-	50%	-	100
Há situações de uso da leitura e/ou escrita em situações cotidianas dentro da aldeia ou entre aldeias? (Bilhetes entre jogadores de futebol e treinador, bilhetes entre professores, bilhetes entre índios clientes e índios comerciantes, bilhetes entre membros da mesma igreja, etc.)	50%	50%	-	-	100
Há costume de as pessoas escreverem nas paredes (da casa, da escola)?	-	50%	50%	-	100
Há pessoas que fazem anotações pessoais em cadernos ou diários?	50%	-	50%	-	100
Há pessoas que leem jornais, boletins ou revistas que chegam à comunidade?	100%	-	-	-	100

Fonte: Pesquisa de campo

A leitura de textos diversificados permite ao indígena obter o conhecimento de pluralidade cultural do país em que vive, além de promover a liberdade e igualdade de expressão, permite o exercício da cidadania. Giardinelli (2010, p. 154) diz que

O direito constitucional de ler se baseia em que a leitura é condição básica para que uma pessoa se eduque e possa continuar, durante toda a sua vida, se for o seu desejo, seu próprio processo de aprendizagem. Baseia-se também em que é a melhor garantia da livre circulação de conhecimento, que é indispensável para a construção de uma cidadania responsável, participativa, reflexiva e com pensamento autônomo. Tudo o que fortalece sua própria identidade e a identidade da nação inteira.

A situação de leitura no Parque das Tribos acontece e o texto está sempre presente na comunidade, seja através de carta, bilhete, anotações em cadernos, entre outros. Cabe à escola proporcionar ao aluno discussões de textos indígenas e não indígenas, pois assim serão debatidas diversas questões e visões de mundo. De acordo com Mustafa (2018, p. 117)

[...] na escola ou espaço cultural indígena, é importante valorizar as práticas de oralidade em língua indígena, uma vez que este também é um lugar de transmissão e aquisição de conhecimentos tradicionais. Através da escola

indígena a criança terá garantia de continuidade de histórias e memórias indígenas.

Por outro lado, as Secretarias de Educação do Estado e do Município de Manaus deveriam incentivar a produção e edição de material didático indígena específico, pois o que se observa no CMEEI Wakenai Anumarehit é que quando o ensino é voltado para língua indígena, a Secretaria deixa por conta dos professores, uma vez que eles são responsáveis em criar livros, cartilhas, e até mesmo o conteúdo a ser ministrado. Não há sequer um calendário escolar, ou um encontro mensal com os professores para que possam melhorar sua formação.

4.2 Análise dos dados das lideranças indígenas

Nesta seção, apresentamos e discutimos os resultados da pesquisa de campo que ocorreu com o apoio de *Juraci*, Cacica geral do Parque das Tribos, e dos líderes indígenas da comunidade.

A Cacica se mostrou bem receptiva e cedeu um tempo para participar da entrevista. Vale registrar que em outros momentos que estive na comunidade sempre conversei com ela, conversas informais que foram enriquecedoras para esta pesquisa.

Conversas informais também ocorreram com as outras lideranças enquanto o questionário era aplicado com o intuito de obter informações do local.

Com as lideranças indígenas, marcamos para conversarmos em três momentos, dois na residência da Cacica e um no espaço que fazem a reunião das lideranças. A coleta dos dados ocorreu em dias diferentes em virtude da disponibilidade das lideranças indígenas locais, pois não conseguimos horário disponível com todos os nove membros no mesmo dia. Infelizmente, não foi possível entrevistar dois membros da liderança, pois eles estavam viajando ou não estavam presentes na comunidade no momento da coleta dos dados.

4.2.1 Liderança geral do Parque das Tribos

Através de uma assembleia para a escolha do líder da comunidade Parque das Tribos, em 13 de abril de 2013, *Juraci* foi escolhida juntamente com o falecido cacique *Moacir*²¹ para liderar a comunidade, sendo ele o Cacique Geral e ela a vice.

Juraci é do povo Kokama e filha de um dos fundadores do Parque das Tribos. Por esse motivo, ela também é conhecida como uma das fundadoras da comunidade. Seu pai morreu em 2004 deixando apenas um título da terra disponibilizado pela SEPROR, um documento que dava o direito de fazer agricultura familiar na terra.

A luta de *Juraci* para a legalização da terra em que vivem começou em 2006, quando ela procurou a FUNAI e a SEIND para dar entrada no documento para ter direito à posse da terra onde se localiza o Parque das Tribos. Na época, foi informada que precisava criar um projeto de moradia para a população indígena residente e ocupante da terra, uma vez que seu pai não pagava o IPTU. Com a ajuda do então cacique *Moacir*, foi criado o projeto de moradia da população indígena residente no local. Foi feito o cadastro dos moradores, tanto indígenas como não indígenas e esses documentos foram levados aos órgãos para aprovação. Somente em 2014 o projeto foi aprovado e *Juraci* e *Moacir* conseguiram a legalização do Parque das Tribos.

(2) [...] aqui foi nós mesmos que fizemos a metragem, 10x20. Não teve a prefeitura, não teve nenhum órgão, já levamos os documentos tudo mastigado para as autoridades e falamos que íamos ocupar a terra, no dia 18 de abril de 2014 e começamos por etapa, a área do areial foi a primeira que ocupamos, depois para cima, chamada Pau que Chora. Quanto mais assentávamos os indígenas, mais indígenas chegavam, procuravam a gente, “olha sou indígena e está aqui meu RANI”, os não indígenas tinham que comprovar que não tinham moradia através de declaração de aluguel [...] (Cacica *Juraci*).

²¹ Trata-se de um nome fictício, como dos participantes da pesquisa. Moacir morreu vítima da Covid-19 no dia 14 de maio de 2020.

Ao conseguirem a terra no Parque das tribos, o Cacique *Moacir* dava um prazo para a construção das moradias e os indígenas buscavam na mata próxima paus e colocavam uma telha em cima e iam morar no local. Muitos indígenas que vinham da base²² pensavam que teriam o rio para pescar e a mata para caçar, mas com o tempo voltavam para a base de origem e os terrenos deixados eram disponibilizados a outros indígenas que vinham em busca de moradia em Manaus.

De acordo com a Cacica, a maioria das indígenas que mora no Parque das Tribos trabalha em casa de família. As mulheres indígenas que ficam em casa fazem artesanatos e saem para vendê-los para instituições ou através das festas organizadas pela comunidade. Já os homens geralmente trabalham como ajudante de pedreiro, roçadeiro e fazem outros serviços braçais.

(3) [...] *A gente fazia uma festinha e a gente divulgava e as pessoas vinham, compravam as nossas comidas, compravam o beiju, compravam a pimenta, compravam o tucupi e compravam também o artesanato, era uma feirinha cultural [...] (Cacica Juraci).*

Devido à pandemia, a última festa realizada pela comunidade foi em 2020 e contou com participação de poucas pessoas. No entanto, foi transmitida virtualmente na *internet* por meio da página da comunidade no *Facebook*, onde são divulgados os principais eventos do local. Quando o evento era maior, eles convidavam as outras comunidades indígenas para participarem e estas traziam as danças indígenas de cada local.

A primeira Festa Tribal do Parque das Tribos estava prevista para setembro de 2021, mas foi embargada pelo fato da pandemia ainda estar presente e devido à falta de verba da Prefeitura que montaria um palco e ajudaria com recursos financeiros. Na comunidade também acontece o ritual da Moça Nova e do Grupo Évare organizado pelos indígenas Tikuna. A professora Iara, quando morava na comunidade, era responsável por organizar junto com os outros indígenas a dança Dabucuri e do Caxiri.

No dia 11 de julho de 2021, foi realizada uma nova eleição para escolha do(a) presidente da Comunidade, a qual a *Juraci* ganhou como presidente e como vice

²² Áreas indígenas localizada em São Gabriel da Cachoeira.

ficou uma indígena da etnia Baré, aqui chamada de *Maya*, formando assim uma diretoria de mulheres. A Cacica *Juraci* ficou então como Presidente e Cacica Geral do Parque das Tribos.

Em 2015, com o apoio do ex-prefeito de Manaus, as lideranças conseguiram ganhar na justiça o direito pelas terras, pois alguns empresários se diziam dono do terreno. No entanto, segundo a Cacica, falta a Prefeitura dar a eles o título dos lotes. O ex-prefeito conseguiu o asfalto, a energia e a água para a comunidade. Contudo, a parte do Areial, que faz parte da primeira etapa do Parque das Tribos e onde a Cacica mora, não foi contemplada com o asfalto. Ela está na espera de ver sua rua toda asfaltada.

(4) [...] O Cacique (falecido) dizia brincando, mas a autoridade levou a sério. Ele dizia: “lá no Areial, os índios de lá não querem asfalto, eles querem pisar na terra, eles não querem energia, eles querem ficar na lamparina”. Aí quando veio o projeto do poste o fiscal disse: “Vocês não querem energia?” Eu disse: queremos [...] O asfalto ficou pendurado, ficavam naquilo: será que os índios querem asfalto? (Cacica *Juraci*).

A Cacica *Juraci* também está na luta para a legalização da Associação Indígena dos moradores do Parque das Tribos, sejam indígenas ou não indígenas. Ela deu a entrada para regularizar o IPTU individual para assim construir a sede já reconhecida e buscar novos projetos para o Parque.

4.2.2 As lideranças indígenas do Parque das Tribos

O questionário aplicado aos líderes indígenas foi dividido em cinco itens e estes divididos em subitens. No item 1 do questionário aparecem os dados dos colaboradores, já expostos no Capítulo 3. De acordo com os dados dos colaboradores, observamos que o grau de escolaridade varia de Fundamental Incompleto a Ensino Médio e Curso Técnico completo. Os demais itens do questionário dizem respeito à facilidade linguística (em Língua Indígena), à facilidade linguística (em Português) e ao uso de línguas de acordo com os domínios sociais. Vejamos a primeira pergunta.

De acordo com os dados coletados no questionário, o tempo de residência na comunidade varia de seis meses a sete anos, sendo a Cacica *Juraci*, a liderança *Araci* e *Rudá* os que residem a mais tempo no Parque das Tribos. A liderança *Jussara* reside na comunidade há seis meses. Já os demais participantes da pesquisa residem no Parque das Tribos há três anos (*Ubiratan*), cinco anos (*Cauã* e *Guaraci*) e seis anos (*Maya*). Vale ressaltar que todos foram eleitos como liderança pelos comunitários.

A comunidade Parque das Tribos teve sua fundação em 2014. Observamos na resposta dos líderes indígenas que a Cacica *Juraci* e *Rudá* vivem no local desde a sua fundação. De acordo com conversas informais obtidas com a Cacica, ela e seus pais vivem no local desde bem antes da fundação, uma vez que foram os pais dela que habitaram primeiro no local.

Conforme o Quadro 8, é possível saber qual a comunidade de origem de cada uma das lideranças e a localização no estado do Amazonas.

Quadro 8 - Comunidades e etnias das lideranças indígenas

NOME	COMUNIDADE DE ORIGEM	LOCALIZAÇÃO NO AMAZONAS	ETNIA
<i>Cacica Juraci</i>	Comunidade do Punã	Médio Amazonas – Município de Alvarães	Kokama
<i>Ubiratan</i>	Comunidade Feijoal	Alto Solimões – Município de Tabatinga	Tikuna
<i>Araci</i>	Eirunepé	Município de Eirunepé	Mura
<i>Maya</i>	Cucui Fronteira	Cucuí Fronteira – Município de São Gabriel da Cachoeira	Baré
<i>Cauã</i>	Santa Rita do Véu	Município de São Paulo de Olivença	Kokama
<i>Guaraci</i>	Comunidade do Murutinga	Município de Autazes	Mura
<i>Jussara</i>	Careiro	Município do Careiro	Mura
<i>Rudá</i>	Aldeia Gavião	Tarumã-Açú	Sateré Mawé

Fonte: Pesquisa de campo

Como podemos observar, os indígenas que vivem no Parque das Tribos vieram de várias partes do Amazonas. Os motivos que levaram essas pessoas a saírem de seus lares e virem para a capital foram a busca por melhores condições

de vida. De acordo com os dados coletados no questionário, eles vieram de vários lugares do Estado do Amazonas em busca de saúde, educação e trabalho, considerando que nos seus lugares de origem havia dificuldades de trabalho e de assistência à saúde e/ou descontinuidade da educação. Se em suas comunidades houvesse condições de melhoria, eles permaneceriam lá.

É possível verificar que os motivos da vinda e permanência das lideranças em Manaus reflete, em sua maioria, os motivos que fazem com que os indígenas do Amazonas migrem para os grandes centros urbanos. Assistência à saúde, a busca por melhores condições de trabalho e a possibilidade de dar continuidade aos estudos são as principais motivações para esse deslocamento. Esse resultado da pesquisa reflete a precariedade das condições de atendimento aos povos indígenas no interior do estado em direitos básicos, tais como saúde e educação. Da mesma forma, a falta de apoio e de políticas públicas na capital para essa parcela da população perpetua uma desigualdade social imensa. A mudança para Manaus na busca por melhores condições de vida acaba sendo frustrada, pois continuam desassistidos pelo poder público tendo que lutar por terra, direito ao trabalho digno, assistência à saúde e à educação de qualidade.

As respostas obtidas neste item condizem com as respostas de outros pesquisadores, que dizem que os indígenas vêm para Manaus em busca de estudo, trabalho e saúde. Como Oliveira (1968 apud NASCIMENTO e VIEIRA, 2015), ao dizer que

[...] a presença de populações indígenas circulando e vivendo no espaço urbano da cidade tem sido registrada desde o ano de 1920. Conquanto, é a partir de 1950 que a migração de indígenas para a cidade se intensifica e muitos dos que se deslocaram para os centros urbanos vieram em busca de trabalho e de boas escolas para a continuidade dos estudos de seus filhos ou em busca de cuidados com a saúde.

Nos dados, fica nítida a importância da representatividade política e social da comunidade indígena. Como filha da liderança fundadora da comunidade, a Cacica *Juraci* aponta a questão política da representatividade indígena junto aos comunitários e na luta por melhorias de atendimento junto aos órgãos públicos. Entre as pautas de luta está o reconhecimento do CMEEI da comunidade como Escola Indígena com todos os direitos e prerrogativas que a Educação Escolar Indígena mantém para as escolas indígenas. O fortalecimento do CMEEI significa muito para a comunidade, principalmente no que diz respeito aos processos de

(re)vitalização das línguas indígenas que são faladas na comunidade e não apenas do Nheengatu, tendo em vista que outras línguas indígenas são faladas no Parque das Tribos.

4.2.3 Proficiência e uso das línguas portuguesa e indígena

A aplicação do questionário aos líderes indígenas a respeito da proficiência no uso da língua portuguesa e da língua indígena busca verificar quais os espaços da utilização da língua indígena e se esta está sendo substituída ou já foi substituída pela língua portuguesa. Busca-se ainda averiguar qual a real situação do multilinguismo na comunidade e quantas línguas indígenas fazem parte do contexto de uso dos indígenas.

De acordo com os dados, os membros da liderança indígena da comunidade Parque das Tribos são proficientes na língua portuguesa. Vale ressaltar que nesse contexto da pesquisa, nossa hipótese de que o português é a língua de uso na comunidade já está confirmada. No entanto, o português falado por esses indígenas é um português específico, chamado de Português Indígena, que não será abordado neste trabalho, ficando para uma próxima pesquisa.

É importante verificar quais as línguas indígenas que são faladas no Parque das Tribos. Para isso, aplicamos o questionário com o intuito de saber quantas e quais línguas estão presentes nesse lugar. Considerando os dados da entrevista, de acordo com as entrevistas realizadas com a Cacica:

(5) [...] aqui no Parque as línguas mais faladas são: Tikuna, são Tucano, são Dessano, são Wanano, são os Curipaco, são os mais falantes da língua [...] (Cacica Juraci).

De acordo com Maya,

(6) [...] Aqui na comunidade tem o pessoal dos Tikuna, então, eles falam com a língua Tikuna com os menininhos assim ó? Eu acho tão lindo, aí eles já não falam português direito, eles falam a língua Tikuna deles. Então ainda têm muitos aqui que ainda têm esse laço da raiz da língua materna [...] (Maya).

Maya informa ainda que as demais línguas indígenas têm um ou outro falante na comunidade, e geralmente são pessoas com idade avançada, com mais de 60 anos, que não conseguiram transmitir a seus filhos ou netos sua língua materna.

Em relação aos oito participantes da pesquisa que responderam ao questionário, obtivemos os seguintes resultados referentes à proficiência em sua língua materna, conforme ilustrado na Tabela 8.

Tabela 8 - Facilidade linguística em língua indígena

		ENTENDE			FALA			LÊ			ESCREVE		
Líderes Indígenas	Língua Indígena	SIM	UM POUCO	NÃO	SIM	UM POUCO	NÃO	SIM	UM POUCO	NÃO	SIM	UM POUCO	NÃO
Juraci	Kokama		X				X	X				X	
Ubiratan	Tikuna			X			X			X			X
Araci	Mura			X			X			X			X
Maya	Nheengatu		X			X		X				X	
Cauã	Kokama		X			X				X			X
Guaraci	Mura		X				X			X			X
Jussara	Mura			X			X			X			X
Rudá	Sateré Mawé			X			X			X			X
Porcentagem		0 %	50 %	50 %	0 %	25 %	75 %	25 %	0 %	75 %	0 %	25 %	75 %

Fonte: Pesquisa de campo

Assim, as línguas indígenas que foram mencionadas pelas lideranças foram: Kokama, Tikuna, Mura, Baré (Nheengatu) e Sateré Mawé. Conforme verificado, a maioria das lideranças não fala, entende ou escreve em sua língua materna. Somente dois participantes responderam que leem na língua indígena (25%). Metade respondeu que entende um pouco. Grande parte dos participantes respondeu que não fala (75%), que não lê e nem escreve em sua língua materna (75%).

A Cacica *Juraci* afirmou que lê em língua indígena Kokama e a liderança *Maya* que disse que lê em língua Nheengatu. Mas, ao serem questionadas se entendem ou falam a língua indígena, elas responderam que muito pouco.

(7) [...] *Quando tem mais branco a gente fala normal, eu falo um pouco a língua Nheengatu, aprendi desde criança. Aprendi primeiro a língua portuguesa, mas meu pai falava a língua Nheengatu que é a língua geral, chamado pra lá. Aí, devido eles conversarem e eles já ensinando, aí eu fui aprendendo já as duas línguas. Só que com os meus primos era diferente, como eles eram das tribos mesmo, eles já falavam na língua mesmo, então, os filhos já vinham falando Nheengatu desde que nasceram. Meu pai conversava, ele não me ensinava, depois que fui me baseando e ele foi me dizendo como falava [...] (Maya).*

Observamos através da fala da liderança *Maya* que seu pai não quis passar a língua indígena para seus filhos, uma vez que os indígenas acreditavam que aprender a língua portuguesa era mais importante, pois assim o filho, ao ir para a cidade dos brancos, teria como conseguir um bom estudo e um bom emprego. Silva (2010, p. 66) que aborda sobre o ensino da língua portuguesa para os indígenas diz que

[...] os pais queriam que seus filhos aprendessem Português na escola porque só assim eles teriam mais oportunidades. Na verdade, esse discurso, comum entre as sociedades indígenas, é um discurso internalizado pelos indígenas, que assimilaram a forma de pensar dos não indígenas em prol de uma sociedade nacional. Enfim, foram assimilados em sua forma de pensar a educação.

Ao não repassar a língua materna aos filhos, o processo de perda linguística se acelera, sendo esse um dos principais fatores, pois com a descontinuidade da transmissão da língua aliada a outros fatores como o uso da língua majoritária e o preconceito linguístico que muitos indígenas sofrem por falar uma língua indígena faz com que a perda linguística seja inevitável. Valorizar a língua indígena é uma questão a ser combatida junto às comunidades, principalmente em contexto urbano e por isso é tão importante a implantação e o cuidado com os CMEEI nas comunidades de Manaus.

Para os indígenas citadinos manter sua cultura e sua língua torna-se mais difícil. Segundo Lima (2018, p. 48), o indígena que vive nos centros urbanos tem o que se entende por transformação cultural, promovida pelo avanço do capitalismo e pelo desenvolvimento dos meios de comunicação como a internet, representa também o que se pode chamar de ocidentalização do mundo, uma vez que os valores e costumes ocidentais estão cada vez mais presentes em todas as sociedades, em todos os continentes, inclusive na comunidade. É claro que isso não significa que as identidades e origens culturais irão se perder, nem que podem ser extintas na comunidade, mas que é importante pensar nos limites de uma massificação cultural para resguardar as tradições, a cultura e a língua que fazem parte da história de um povo.

Na Tabela 9, apresentamos os resultados referentes à facilidade linguística em Língua Portuguesa dos líderes indígenas do Parque das Tribos.

Tabela 9 - Facilidade linguística em Língua Portuguesa

Língua Portuguesa	SIM	UM POUCO	NÃO	TOTAL %
Entende	100%	-	-	100%
Fala	100%	-	-	100%
Lê	100%	-	-	100%
Escreve	100%	-	-	100%

Fonte: Pesquisa de campo

Os resultados indicam que a lideranças indígenas possuem facilidade linguística em Língua Portuguesa. Dessa forma, confirmamos a hipótese de que a comunidade tem a Língua Portuguesa como primeira língua e como língua de uso. Para a Cacica *Juraci*, é de suma importância saber se comunicar e se expressar em português para conseguir trazer benefícios para a comunidade. Mesmo assim, os indígenas que vivem na comunidade entendem a importância da preservação das línguas indígenas faladas na comunidade, mesmo tendo sido escolhida a língua Nheengatu como língua de instrução no CMEEI.

Segundo a Cacica, em entrevista, é necessário acabar com o modelo do índio idealizado pelo homem branco (não indígena), como aquele que vive no mato, pescando, caçando em busca da sua sobrevivência. Há sim necessidade de se conhecer o indígena como uma pessoa com crenças e costumes culturais diferenciados, que muitas vezes fala outra língua, mas que também é cidadão

brasileiro e que não deve sofrer nenhum tipo de preconceito social e/ou linguístico. Ainda segundo a Cacica, é difícil conviver com o preconceito da sociedade envolvente que tem a ideia errônea de que o indígena é preguiçoso e incapaz.

Com relação à língua indígena em contexto urbano, para Calvet (2002, p. 57), é possível impedir que as línguas indígenas desapareçam. Para isso, seus falantes devem detectar as causas que estão colocando em risco a sobrevivência de suas línguas étnicas e que assumam compromissos e “atitudes linguísticas” para evitar o desaparecimento dessas línguas, criando estratégias para tanto. Dessa forma, a comunidade Parque das Tribos vê no CMEEI uma estratégia que permitiria a preservação e/ou revitalização das línguas faladas na comunidade. Contudo, é necessário que o poder público municipal e entidades ligadas à preservação cultural e linguística vejam os indígenas que vivem em contexto urbano, na área metropolitana não só de Manaus, mas de outros municípios que são densamente povoados por grupos indígenas (em geral organizados em comunidades), como pessoas que precisam preservar suas crenças, hábitos, costumes e línguas como patrimônio humanitário dos povos indígenas brasileiros.

Perguntados sobre quais línguas são faladas na comunidade, as lideranças, juntamente com a Cacica, montaram uma lista de línguas com falantes com variados graus de proficiência. Consideram que há 13 línguas que são faladas na comunidade Parque das Tribos. Elas estão no Quadro 9.

Quadro 9 - Línguas vivas no Parque das Tribos 2021

Línguas existentes no Parque das Tribos (2021)	
1	Baniwa
2	Dessano
3	Kokama
4	Curipaco
5	Marubo
6	Meriti Tapuia
7	Nheengatu
8	Piratapuia
9	Tariano
10	Tikuna
11	Tucano
12	Tuyuka
13	Wanano

Fonte: Pesquisa de campo

Apesar das 13 línguas elencadas no quadro acima, perguntados sobre quais línguas são faladas nas reuniões da comunidade, os participantes responderam que a língua utilizada é a língua portuguesa, tanto em reuniões entre indígenas (residentes ou não na comunidade) quanto com não indígenas (autoridades, pesquisadores, estudiosos, etc) que porventura se reúnam com os comunitários e/ou com as lideranças. Segundo a Cacica, há casos muito eventuais em que outras línguas são faladas. Quando outros indígenas participam das reuniões, podem ser faladas as línguas destes, entre eles Tikuna, Tucano, Dessano, Wanano. Mas entre os líderes comunitários é falada somente a Língua Portuguesa.

Em relação à pergunta sobre se há casamento inter étnico, todos os membros concordaram que isso é algo comum na comunidade Parque das Tribos. Quanto à pergunta sobre a língua falada pelas crianças resultantes dessas uniões, seis membros disseram que a língua falada pela criança é a língua materna, enquanto que outros dois disseram que as crianças aprendem a Língua Portuguesa.

Os membros da comunidade e a Cacica *Juraci* não têm dados que mostram a quantidade de indígenas que falam cada língua. O último censo realizado pelos líderes indígenas da comunidade foi realizado em 2018. Segundo uma das lideranças indígenas, “*esse recenseamento precisa ser realizado para termos esse dado*”.

No Parque das Tribos, vivem 800 famílias entre indígenas e não indígenas. De acordo com a Cacica *Juraci*:

- (8) [...] *Famílias indígenas, nós não temos uma base de quanto moram aqui, por isso que a prefeitura pediu que nós fizéssemos esse cadastro da separação do indígena e do não indígena, para a gente ver quantos indígenas têm e quantos não indígenas têm. Eu acho que indígena tem menos do que não indígena, porque como falei para a senhora, os indígenas foram embora e quando a gente pensou que não, o indígena vendeu sua casa para outro que não era índio e quando a gente ia lá para não expulsar ele, e dizer: Não, tu não vai morar aqui, né? Porque aqui só mora índio. Então, tu vai morar, mas vai fazer teu cadastro e vai ficando dentro do território [...] (Cacica Juraci).*

De acordo com a liderança *Maya*, que estava no momento da entrevista com a Cacica, a quantidade de etnias que vivem no Parque das Tribos é “*hoje em dia até menos de 50% são indígenas que estão morando no Parque das Tribos. Só que etnias ainda têm muitas, são 35 e ainda continuam*”. Essa quantidade foi confirmada pela Cacica *Juraci*, afirmando que há 35 etnias existentes na comunidade.

Vimos que a Língua Portuguesa é a língua de uso e de contato do Parque das Tribos, mesmo que tenham línguas indígenas vivas presente na comunidade. Destaca-se que o Parque das Tribos é a maior comunidade indígena de Manaus e por ter recebido indígenas de diversos locais do estado ainda tem muitos residentes que são falantes de suas línguas maternas. Considera-se também que manter viva as 13 línguas indígenas é um desafio, pois são línguas minorizadas que convivem em contexto urbano com a Língua Portuguesa (língua majoritária), sofrendo intensa pressão tanto dentro, quanto fora da comunidade. Dessa forma, o CMEEI pode ser considerado um espaço importante de utilização das línguas indígenas, mesmo tendo o Nheengatu como língua de instrução. As manifestações linguísticas e culturais da comunidade realizadas no CMEEI assumem, para além da questão social, um papel de sobrevivência étnica dos 35 grupos indígenas que falam as 13 línguas indígenas na comunidade.

4.2.4 Uso das línguas de acordo com os domínios sociais

Verificou-se o uso das línguas de acordo com os domínios sociais, com o intuito de observar quais as situações de uso de cada língua e a atitude dos falantes na comunidade Parque das Tribos. Lambert (1967), em seu trabalho com falantes bilíngues, definiu atitude como “a manifestação de preferências e convenções sociais acerca do status e prestígio de seus usuários”. Além disso, postulou que a atitude é composta por três componentes: cognitivo, afetivo e conativo.

O componente cognitivo diz respeito às crenças que o falante tem em relação a um objeto social referido; o componente afetivo refere-se às emoções do sujeito, à dimensão da valoração, e o terceiro, o componente conativo, refere-se à conduta que o falante tem diante do objeto social.

Os dados da Tabela 10 mostram como as línguas são utilizadas de acordo com o seu domínio social presente na comunidade Parque das Tribos. É necessário pontuar que a tabela compreende os usos e domínios sociais, portanto, o intuito é

verificar o quanto a Língua Portuguesa é utilizada na comunidade. Dessa forma, optamos por não tratar uma língua indígena específica, tendo em vista que a comunidade é multiétnica com 13 línguas indígenas (LI) que são faladas, mesmo com o predomínio da Língua Portuguesa (LP).

Tabela 10 - Línguas de acordo com os domínios sociais

Questões	LI	LP	AS DUAS	Total %
01. Qual foi a primeira língua que você aprendeu quando criança?	-	87,5%	12,5%	-
02. Que língua é usada com mais frequência em casa para falar com os adultos?	-	100%	-	-
03. Que língua você fala melhor?	-	87,5%	12,5%	-
04. Que língua é usada com mais frequência em casa para falar com as crianças?	12,5%	75%	12,5%	-
05. Que língua é usada com frequência para ler livros ou a bíblia?	-	100%	-	-
06. Que língua é usada com mais frequência em casa para escrever?	-	100%	-	-
07. Que língua é usada no trabalho para falar com seus colegas?	-	100%	-	-
08. Que língua é usada no trabalho para falar com seus filhos?	-	100%	-	-
09. Que língua é usada com pessoas de mesma idade na vizinhança?	12,5%	87,5%	-	-
10. Que língua é usada durante uma cerimônia, um ritual de seu povo?	37,5%	62,5%	-	-
11. Que língua é usada quando reza (ora) na igreja?	-	100%	-	-
12. Qual é a língua de suas preces?	-	100%	-	-
13. Que língua as crianças falam com maior frequência?	25%	75%	-	-
14. Que língua os mais velhos falam com maior frequência?	37,5%	62,5%	-	-
15. Qual é a língua mais bonita? Por quê?	25%	62,5%	12,5%	-
16. Qual língua você usa quando está com raiva?	12,5%	87,5%	-	-
17. Na sua opinião, qual é a melhor língua para uma pessoa falar?	25%	75%	-	-

18. Na sua opinião, qual a língua mais fácil para uma pessoa aprender?	-	100%	-	-
19. Qual língua você prefere para escrever?	-	100%	-	-
20. Qual língua você prefere para ler?	-	100%	-	-
21. Qual língua deve ser ensinada na escola? Por quê?	12,5%	87,5%	-	-
22. Qual a língua mais usada na comunidade Parque das Tribos?	12,5%	87,5%	-	-

Fonte: Pesquisa de campo

Como já vimos, a língua predominante da comunidade Parque das Tribos é a Língua Portuguesa. Os dados da Tabela 10 demonstram que em todos os domínios sociais há a utilização da Língua Portuguesa. Na maioria desses domínios, a Língua Portuguesa é 100% utilizada em detrimento das 13 línguas indígenas. Da mesma forma, em todos os contextos em que há a presença da língua indígena, a porcentagem de LP ainda é maior. De modo geral, o domínio social da língua indígena parece ser o contexto familiar e/ou em contextos específicos de manifestação cultural como rituais e cerimônias.

Em relação às manifestações religiosas, 100% dos participantes responderam que a Língua Portuguesa é a língua utilizada pelos adultos para ler a bíblia e rezar. Acerca das impressões dos participantes sobre qual língua é melhor para falar e qual é a mais bonita, percebeu-se que apenas uma parcela de 25% considera que a língua indígena é melhor. Contudo, grande parte dos participantes pensa que a Língua Portuguesa é a que ocupa esse espaço na percepção do falante, sendo o português a língua de preferência para ler e escrever.

Os participantes da pesquisa indicam que a língua falada com mais frequência pelos mais velhos é a indígena (37,5%). Esse resultado aponta que os mais antigos ainda mantêm viva a fala, já a escrita não é realidade para eles. De fato, como acontece com grande parte das comunidades indígenas na atualidade, quando os indígenas mais velhos pararem de utilizar a língua indígena e esta não for repassada para as crianças, teremos o desaparecimento do idioma.

Silva (2002, p. 56) caracteriza a morte das línguas de três formas:

O primeiro relacionado às situações em que o pesquisador não pôde investigar o processo de desaparecimento da língua porque havia apenas um ou simplesmente poucos falantes vivos [...]. O segundo está relacionado

à opressão política imposta aos falantes (para não utilizarem mais a sua língua) (complemento nosso) [...]. O terceiro caso de morte de línguas é caracterizado pelo fato de que a língua deixa de ser usada coloquialmente e é mantida apenas em situações de ritual. Muitas vezes os participantes do ritual em que a língua é utilizada não sabem o conteúdo semântico do que está sendo dito.

Ao serem questionados sobre qual língua é usada pelas crianças, 12,5% responderam que é a língua indígena. A alta porcentagem dessa resposta foi obtida devido a língua Tikuna estar bastante presente na comunidade e por ser falada pelas crianças. Da mesma forma, obtivemos um resultado expressivo ao perguntar qual a língua as crianças falam com maior frequência, em que os indígenas responderam que é a língua indígena, com 25%, lembrando também das crianças Tikuna.

Retomando sobre qual é a língua mais bonita, apenas 25% dos indígenas responderam a língua indígena, pois consideram que falar em sua língua materna é difícil visto que sofrem algum tipo de preconceito e por isso não é 'bonito' falar a língua indígena.

De acordo com os dados coletados, aprender a Língua Portuguesa era essencial para conseguir estudar e entrar no mercado de trabalho, por isso a língua materna foi deixada de lado. Observa-se que os indígenas avaliam a Língua Portuguesa como primordial para sua comunicação, uma vez que ao serem questionados sobre qual língua que deveria ser ensinada na escola, 87,5% apontou a LP. Para Braggio (1998, p. 123),

Como estamos trabalhando com línguas com mais e menos poder, de maior e menor prestígio, o que geralmente ocorre nessas situações é o deslocamento, a substituição da língua nativa pela oficial. Historicamente, então, o que se tem observado é que uma comunidade monolíngue em sua língua torna-se bilíngue, e, finalmente monolíngue em língua portuguesa. É nesse sentido que uma pesquisa sociolinguística é de vital importância, já que a perda da língua nativa não ocorre subitamente, mas gradualmente, às vezes levando até três gerações para que a mudança se efetue.

Estudos sobre o resgate e a revitalização das línguas indígenas apontam que, para se resgatar uma língua indígena é preciso, entre outros fatores, que seus falantes saibam da sua importância para o povo desde criança. Ao deixar de falar e transmitir sua língua materna, o indígena faz com que esta corra risco de extinção e desapareça. Dessa forma a transmissão da língua intergeracional torna-se fator primordial de preservação linguística de um povo.

Para evitar essa perda, o indígena tem que ser conscientizado desde quando esteja apenas no convívio familiar a respeito da valorização e a importância da aquisição da sua língua para preservação da sua cultura e de seu povo. As crianças que frequentam o CMEEI precisam ser motivadas à preservação das línguas de seus ancestrais. Precisam ser conscientizadas desde cedo sobre a importância linguística e cultural que sua língua indígena tem. Porém, é necessário pontuar que não só o Nheengatu deve ter o espaço do CMEEI. Apesar de ter sido a língua escolhida pela comunidade para ser a língua de instrução no Centro Cultural, é relevante a conscientização dos professores e dos comunitários para que as outras 12 línguas presentes na comunidade também ocupem esse espaço.

Por ser uma comunidade multiétnica em área urbana, numa região metropolitana enorme como é a região de Manaus, o Parque das Tribos, como comunidade indígena, enfrenta diversos desafios sociais. A presença do CMEEI Wakenai Anumarehit representa um ganho político e social significativo que ainda precisa ser melhorado. Isso se daria com a transformação dele em uma Escola Indígena que pudesse agregar mais ainda questões de natureza linguística como o ensino das 13 línguas indígenas na escola (não só do Nheengatu), em igualdade com o ensino de Língua Portuguesa, fazendo com que a comunidade, de praticamente monolíngue em Língua Portuguesa, se tornasse multilíngue nesses espaços tão importantes e representativos que são os CMEEI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua indígena é de fundamental importância para um povo, pois carrega consigo a identidade, a história, os saberes religiosos e culturais e a importância de um patrimônio imaterial que uma língua representa para seu povo. A pesquisa aqui apresentada faz um diagnóstico socioeducacional e linguístico da comunidade Parque das Tribos, onde, de acordo com os dados coletados, habitam indígenas de 35 etnias diferentes e há registro de 13 línguas vivas.

A comunidade busca revitalizar a língua indígena através do Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anumarehit, que ensina às crianças indígenas a língua Nheengatu. Os dados obtidos nesta pesquisa foram coletados com os dois professores do CMEEI, bem como com a Cacica geral do Parque das Tribos e com sete membros que fazem parte da liderança indígena local.

Durante as visitas ao CMEEI, foi observado que o lugar não é apropriado para o ensino, dado que faltam materiais didáticos simples, como cartolina, papel ofício, caderno, lápis, pincel para os professores, dentre outros itens básicos. A infraestrutura inadequada do lugar é outro ponto a ser discutido. Vale lembrar que o espaço físico não foi construído pelo poder público, mas pelas mãos do professor indígena com materiais recebidos por doações. Uma escola que não tem uma boa infraestrutura significa que tudo é improvisado e precário. Não possui cozinha, banheiro apropriado, biblioteca, e até mesmo um bebedouro, o que se torna um grande desafio para o professor trabalhar.

Quanto à formação dos professores, apesar da vasta experiência no currículo dos professores indígenas, foi verificado que os mesmos não possuem formação superior. O professor titular argumenta que deveria haver um curso superior para formação em línguas indígenas, assim como existe em Língua Portuguesa e em línguas estrangeiras. Ele possui o Ensino Médio completo, da etnia Karapãna e é falante do Nheengatu. A professora auxiliar está terminando o Ensino Médio e pertence à etnia Baré.

Verificamos que falta investimento por parte do poder público na formação desses professores, tanto para quem já está atuando quanto para aqueles que pretendem trabalhar com essa modalidade de ensino. Sabe-se da importância de capacitar membros das próprias comunidades indígenas para ensinar suas crianças, e assim formar professores que conheçam a cultura e a língua do grupo. Além disso,

os professores trabalham através de contratos fechados com a SEMED por dois anos, ou seja, nos CMEEIs não se encontram professores indígenas concursados. Como investir na formação dos professores se a cada dois anos eles são trocados? O Estado precisa formar esses professores e tanto o Estado quanto a Prefeitura deveriam abrir vagas em concursos públicos para os mesmos.

Através dos dados fornecidos pelos professores, constatou-se que a língua falada pelas crianças que estudam no CMEEI é a Língua Portuguesa. De acordo com o professor *Caíque*, algumas crianças da etnia Tikuna dominam a língua de origem. Os professores e a comunidade sabem a importância das crianças dominarem a língua indígena. Para preservar a cultura dos indígenas é de suma importância que eles preservem sua língua de origem, por isso, buscou-se uma língua indígena a ser ensinada no CMEEI Wakenai Anumarehit, visto que a comunidade é multilíngue.

Outro ponto que chamou a atenção foi desmotivação do professor. Ele e sua esposa foram os responsáveis pela construção, bem como pela organização do CMEEI desde sua criação, e desde então o professor não viu muitas mudanças. O que desmotiva o professor é a falta de recursos, materiais pedagógicos e infraestrutura. Ele tirou, por diversas vezes, dinheiro do próprio bolso para dar aulas diferenciadas. Construiu o Centro Educacional com as mãos, devido à falta de mão de obra, com materiais doados por pessoas que visitam a comunidade como pesquisadores, graduandos e amigos. O professor sempre acreditou que CMEEI Wakenai Anumarehit poderia ser transformado em uma escola indígena, porém, está vendo esse sonho se tornar cada vez mais distante.

É de suma importância a preservação da língua indígena e o poder público sabe disso, porém não investem o suficiente para que os indígenas que vivem em área urbana não percam sua língua de origem.

No Parque das Tribos houve a contratação de professor indígena, mas ficou evidente neste trabalho que os órgãos competentes não oferecem uma boa estrutura para que este possa trabalhar no CMEEI da comunidade, pois não oferecem o básico e o professor tem que confeccionar seu livro didático e arcar com os custos para promover uma aula diferenciada. A SEMED também não oferece merenda escolar para que as crianças se sintam mais motivadas a aprender e a frequentar o Centro. O Centro Municipal de Educação Escolar indígena do Parque

das Tribos está abandonado pelo poder público e necessita urgentemente de investimentos tanto estrutural quanto pedagógico.

A comunidade reconhece a importância do CMEEI para todos que vivem ali, pois ele tem um papel fundamental na aquisição e na revitalização da língua indígena. Os membros da liderança indígena da comunidade estão perdendo ou não tiveram oportunidades de aprender a língua materna, como podemos constatar nos dados coletados sobre a facilidade linguística em LI, que dos oito participantes, nenhum deles entende 100% a língua materna, 50% um pouco e 50% não entende nada. Isso também ocorreu quando foi perguntado se eles falam ou escrevem em alguma LI. Fica constatado através dos dados que a Língua Portuguesa, na comunidade indígena Parque das Tribos, é a primeira língua de seus moradores, visto que é a língua com que se comunicam tanto com os indígenas quanto com os não indígenas.

Os líderes indígenas usam a Língua Portuguesa como primeira língua. Alguns sabem algumas palavras da sua língua materna, porém não a domina, como foi constatado nesta pesquisa. Para os indígenas, a Língua Portuguesa é muito importante para a comunicação e para lutar por seus direitos, mas eles sabem que a revitalização ou o resgate da língua também os fortalece quando reivindicam seus direitos, e com isso as pessoas não ficam se questionando se eles são realmente indígenas.

Vale lembrar que após a conclusão desta pesquisa, a Prefeitura inaugurou em 2022 a Escola Municipal Santa Rosa, uma escola indígena localizada na comunidade Parque das Tribos. A pesquisadora se propõe a estudar essa escola indígena em um possível doutorado.

A comunidade Parque das Tribos recebe muitos pesquisadores interessados em desenvolver pesquisa no local. Os estudos relacionados à área indígena são muito importantes, principalmente os voltados para a preservação da língua. Estes ainda são carentes, por isso, acredita-se que este trabalho pode contribuir para os estudos sociolinguísticos devido à apresentação do diagnóstico sociolinguístico e educacional das línguas faladas pelos indígenas residentes na comunidade Parque das Tribos.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Edna Ferreira. **Identidade, Territorialidade e Conflitos Socioambientais**: Alguns Cenários do Alto Solimões (AM). Boletim Rede Amazônia. UFPA, Ano 3, nº 1, 2004. Disponível em: https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/Identidade-Territorialidade-Conflitos-Socioambientais_Edna-Ferreira-Alencar.pdf. Acesso em: 30 ago. 2020.
- ALVES, Mariana Garcia de Castro. **2019: Ano Internacional das Línguas Indígenas**. Cienc. Cult. vol.71 no.2 São Paulo Apr./June 2019. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252019000200006. Acesso em: 22 set. 2021.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BANIWA, Luciano Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BARBALHO, Alexandre. A política cultural segundo Celso Furtado. *In*: **Cultura & Desenvolvimento**: perspectivas políticas e econômicas. Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/2261/1/Cultura%20e%20Desenvolvimento_cult10_RI.pdf. Acesso em: 30 jun. 2022.
- BARRETO, Marcos Rodrigues. **Vulto na névoa**: do discurso histórico do preconceito à resistência do índio urbano no cenário fluminense. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- BASSANI, Indaiá de Santana. **Fundamentos Linguísticos**: Bilinguismo e Multilinguismo. Edição, Distribuição e Informações Universidade Federal de São Paulo - Pró-Reitoria de Extensão, 2015.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Rev. Bras. Hist.** vol.30 no. 60. São Paulo, 2010.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 5369, janeiro/abril. 2012.
- BERNAL, Roberto Jaramillo. **Índios Urbanos**: processo de reconformação das identidades étnicas indígenas em Manaus. Tradução de Evelyne Marie Thereza Mainbourg. Manaus: EDUA: Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2009.
- BEZERRA, Ada Kesea Guedes. **A pesquisa etnográfica e as especificidades da observação participante**. Disponível em: https://www.academia.edu/24502157/A_pesquisa_etnogr%C3%A1fica_e_as_especificidades_da_observa%C3%A7%C3%A3o_participante. Acesso em: 30 nov. 2020.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. Contato entre línguas: Subsídios para Educação Escolar Indígena. **Revista do Museu Antropológico**. Universidade Federal de Goiás V. 2, n. 1. P. 1-152. Jan./dez 1998.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. Políticas e direitos linguísticos dos povos indígenas brasileiros. **Signótica**, 14: 129-146, jan./dez. 2002

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. O papel da pesquisa sociolingüística em projetos de educação, vitalização de língua e cultura: relatos sociolingüísticos iniciais dos Avá-Canoeiro de Minaçu. **LIAMES 3**. p. 113-133, Primavera, 2003.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. Línguas indígenas ameaçadas: documentação, tipologias sociolingüísticas e educação escolar. *In*: DENISE Elena Garcia da Silva (org.). **Língua, Gramática e Discurso**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2006.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. Línguas indígenas brasileiras ameaçadas de extinção. **Revista do Museu Antropológico – UFG**. v. 5/6, n. 1, jan/dez. 2001/2002.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. Índícios sobre a situação do léxico na língua xerenteakweː: uma reflexão sobre os empréstimos e sua relação com a dispersão areal, a migração e a escolarização. **Universos 5**. 2008 193-215.

BRASIL. **Estatuto do Índio**. Brasília, 19 de dezembro de 1973.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar / Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena**. 2ª ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2)

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei n. 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 03 nov. 2020.

CASTRO, Celso. **Evolucionismo cultural**. Textos de Morgan, Tylor e Frazer. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CAVALCANTI, M. Estudos Sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Lingüísticas no Brasil. **DELTA**, vol.15, no.spe, 1999, p. 385-417.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolingüística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Prefácio Gilvan Müller de Oliveira; tradução Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL 2007.

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. *In*: MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de Linguística**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013 (p. 141 - 156).

CHAVES, Luiz A. da Costa; RONCO, Adriana, P. Identidade indígena, direitos e questão territorial. **Revista Augustus**, v. 17, n. 33, p. 87-98, 2012. Disponível em: <http://apl.unisuam.edu.br/revistas/index.php/revistaaugustus/article/view/1981-1896.v17n33p87/45>. Acesso em: 12 jun. 2022.

CIARAMELLO, Patrícia Regina. **Escolarização Indígena, Cultura e Educação**. Educação, Sociedade & Culturas, nº 41, 2014, 109-125.

COELHO, Izete Lehmkuhl *et al.* **Para conhecer a sociolinguística**. 1. ed. 2ª impressão. São Paulo: Contexto, 2019.

COHN, Clarice. **Culturas em transformação os índios e a civilização**. SÃO PAULO EM PERSPECTIVA, 15(2) 2001 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/spp/v15n2/8575.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. O português para falantes de outras línguas: Redefinindo tipos e conceitos. *In*: FILHO, José Carlos Paes de Almeida; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Brasília: Editora UnB; Campinas, Pontes Editores, 2007, p. 13-31.

DOCUMENTO DIVERSO. **Memória de Reunião**. PR-AM-00041302/2020. Assinado digitalmente em 16/07/2020 18:55. Para verificar a autenticidade acesse: <http://www.transparencia.mpf.mp.br/validacaodocumento>. Chave ADF6015B.FA187BA0.C55EE3CA.BD229634

ENCONTRO Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas (62013 nov. 23-25: Porto Alegre, RS)/Nalú Farenzena (org.). Porto Alegre: UFRGS, 2013.

FIORIN, José Luiz (org). **Introdução à Linguística**. 6. ed. 3ª impressão. São Paulo: Contexto, 2014.

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

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, n.70, p. 101-138, 2007.

GEERTZ, Clifford. **Uma Descrição Densa**: Por Uma Teoria Interpretativa da cultura. *In*: A Interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIARDINELLI, Mempo. **Voltar a Ler: propostas para ser uma nação de leitores.** Trad. Víctor Barrionuevo. São Paulo: Ed. Nacional, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, M. C. **Outros olhares sobre a questão indígena na Amazônia:** cultura e identidade na realidade dos índios na cidade. Em Debate. Rio de Janeiro. 2006.

GONÇALVES, Albertino. **Métodos e técnicas de investigação social I.** (Relatório para provas de Agregação no Grupo Disciplinar de Sociologia), Universidade do Minho 2004. Disponível em <https://tendimag.files.wordpress.com/2012/09/mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-investigac3a7c3a3o-social-i.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2022.

GORETE NETO, Maria. **Construindo interpretações para entrelinhas:** cosmologia e identidade étnica nos textos escritos em português, como segunda língua, por alunos indígenas Tapirapé. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** 3. ed. São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

HOMMA, A. K.O. Os japoneses na Amazônia e sua contribuição ao desenvolvimento agrícola. **Somanlu**, ano 9, n. 1, jan./jun. 2009 113.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Censo Demográfico 2010: Características Gerais dos Indígenas. Resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf. Acesso em: 16 mar. 2020.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/panorama>. Acesso em: 28 ago. 2020.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** O Brasil Indígena. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAMBERT, Wallace. A social psychology of bilingualism. **Journal of social issues**, Wiley Online Library, v. 23, n. 2, p. 91–109, 1967.

LIMA, Ademar dos Santos; MARTINS, Silvana Andrade. A situação das línguas indígenas no município de Manaus. **Tellus**. Campo Grande, MS, ano 18, n. 35, p. 139-160, jan./abr. 2018.

LIMA, Ademar dos Santos. **Educação escolar indígena: um estudo sociolinguístico do Nheengatu na escola Puranga Pisasú do Rio Negro, Manaus-AM, UEA, 2018.**

LIMA, Valderéz Marina do Rosário. HARRES, João Batista Siqueira. PAULA, Marlúbia Corrêa de (org.). **Caminhos da pesquisa qualitativa no campo da educação em ciências [recurso eletrônico]:** pressupostos, abordagens e possibilidades. Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

MAIA, Marcus. **Manual de linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

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

MARTINS, Everton. Entrevista: **Técnica de coleta em pesquisa qualitativa.** Blog Mettzer, 2018, maio. Disponível em: <https://blog.mettzer.com/entrevista-pesquisa-qualitativa/>. Acesso em: 15 ago. 2018.

MATTOS, CLG. A abordagem etnográfica na investigação científica. *In*: MATTOS, CLG., and CASTRO, PA. (org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 25 nov. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINUTA DE PROJETO LEI. Subsecretaria de Administração e Finanças Departamento de Planejamento. SEMED, agosto 2020.

MUSTAFA, Amanda Ramos. **As línguas étnicas no Parque das Tribos em Manaus: um estudo etnolinguístico nos espaços culturais indígenas Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit e Kokama.** Manaus-AM. Manaus: UEA, 2018.

NASCIMENTO, Victor Wladimir Cerqueira. **Introdução a Metodologia científica.** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2010.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O (des)caminhos da identidade.** RBCS Vol. 15 no 42 fevereiro/2000.

PAULA, Eunice Dias de; TAPIRAPÉ, Josimar Xawapare'ymi. Revitalização de línguas indígenas no Brasil: o caso dos Apyãwa. **Revista Linguística.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 13, n.1 jan de 2017, p. 215-230. ISSN 2238-975X 1.

PEREIRA, José Carlos Matos. **Indígenas na metrópole: lutas multiétnicas e identidade coletiva na cidade de Manaus (AM)**. Disponível em: <https://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2018/06/Os-indigenas-na-cidade-de-Manaus-versão-final.pdf> . Acesso em: 17 set. 2020.

PERRI, Mariana. **A alfabetização em escolas bilíngues: possibilidades e consequências**, 2013. Disponível em: <http://pedagogiaaopedaleta.com/a-alfabetizacao-em-escolas-bilinguepossibilidades-e-consequencias/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

PIMENTEL DA SILVA, M. do S. **Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas: reflexões político-pedagógica sobre educação bilíngue intercultural**. Organização: Leandro Mendes, Maria do Socorro Pimentel da Silva, Mônica Valeria Borges. Goiânia: Ed da PUC Goiás, 2010, p. 11-17.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. Sobre as Línguas Indígenas e sua Pesquisa no Brasil. **Ciência e Cultura**. Vol. 57, nº 2, p. 35-38. São Paulo: abril/junho 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a18v57n2.pdf>. Acesso em: 20 jun. de 2022.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. **Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas**. **DELTA**. v. 9, n. 1, p. 83-103, 1993.

SÁ, Patrícia; COSTA, António Pedro; MOREIRA, António (coord.). **Reflexões em torno de Metodologias de Investigação recolha de dados**. Universidade de Aveiro UA Editora. 1ª ed. v2., 2021.

SANTOS, Alessandra de Souza. **Multilinguismo em Bonfim/RR: o ensino de Língua Portuguesa no contexto da diversidade linguística**. Universidade de Brasília – UnB, 2012.

SANTOS, Glademir Sales dos. **Territórios pluriétnicos em construção: a proximidade, a poiesis e a praxis dos indígenas em Manaus**. Manaus-Am. / Glademir Sales dos Santos. Manaus: UFAM, 2016.

SEDUC. **Propostas Pedagógicas de Matrizes Curriculares Interculturais de Referências para as escolas Indígenas no Amazonas: Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Manaus, 2014.

SEDUC. **Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM)**. Manaus 2015. Disponível em: <https://fme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2015/06/PEE-AM-DOCUMENTO-FINAL.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SEMED. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus**. Manaus, 2017. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Diretrizes-da-E-E-Indígena-do-Muncípio-de-Manaus-aprovada-pelo-conselho.pdf>. Acesso em 03 abr. 2021.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; SOARES, Maria Elias. Um estudo sobre as Políticas Linguísticas no Brasil. **Rev. de Letras** – Nº 33 - Vol. (1) - jan./jun. 2014.

SOUZA, Fabrício Filizola de. **Índios Citadinos: A Constituição de Uma Comunidade Multiétnica No Bairro Tarumã**, Manaus, Am. Orientador: Prof. Dr. Odenei Ribeiro
Dissertação (Mestrado) Curso de Sociedade e Cultura da Amazônia, da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

SILVA, Thaís Cristófar. Morte de língua ou mudança linguística?. **Revista do Museu Antropológico**, Volumes 5-6, Número 1. Goiânia: UFG, 2002.

SILVA, Raynice Geraldine Pereira da. Esboço sociolinguístico Sateré-Mawé. **Tellus**, Campo Grande - MS, ano 7, n. 13, p. 73-101, out. 2007

SILVA, Raynice Geraldine Pereira da. **Estudo Morfossintático da Língua Sateré-Mawé**. Campinas, SP: [s.n.], 2010.

SILVA, Wilson de Lima. Apresentação: estudos linguísticos de línguas indígenas brasileiras. **ReVEL**. Edição especial n. 3, 2009. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

SILVA, Diego Barbosa da. Extinção, Preservação e Vitalidade das Línguas: Uma Proposta Brasileira para as Línguas Minoritárias. **Anais do XIII CNLF**. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009.

SILVA, Matheus José Santos da. **Recortes Sociolinguísticos das Populações Indígenas Residentes em Manaus**: Um Estudo sobre o uso da Língua Portuguesa e das Línguas Indígenas a partir dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena Buû-Miri, TupãnaYupirunga, Wainhamary e WekuDurpoá. Manaus: UFAM, 2021.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2007.

TEIXEIRA, Pery; MAINBOURG, Evelyne Marie Therese; BRASIL, Marília. **Dossiê Técnico** (Migração do Povo Indígena Sateré-Mawé em dois Contextos Urbanos Distintos na Amazônia). Caderno CRH, Salvador, v. 22, n. 57, p. 531-546, Set./Dez. 2009

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane (org.). **Multilinguismo**. Tradução Celene M. Cruz... (et al). Campinas, Editora da Unicamp, 1989.

VIEIRA, José Guilherme Silva. **Metodologia de pesquisa científica na prática**. Curitiba: Editora Fael, 2010

ZIMMER, Márcia C.; FINGER, Ingrid; SCHERER, Lilian. Do bilinguismo ao multilinguismo: intersecções entre a psicolinguística e a neolinguística. **Revista ReVEL**, v. 6, n. 11, agosto de 2008.

APÊNCICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES



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



1. Dados do Colaborador Indígena (professor):

- 1.1 Nome _____
- 1.3 Tempo de atuação como professor indígena: _____
- 1.4 Formação: _____
- 1.5 Data da coleta das informações _____

2. Situação educacional atual

- 2.1 O CMEEI (nome): _____
- 2.2 Localização: _____

2.3 Vínculo institucional:

2.4 Instalações

- Existe casa específica? sim não
- A comunidade participou da construção? sim não
- A casa 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 dos CMEEI?

- 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 No CMEEI 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 o CMEEI?

4. Os professores

4.1 Como é feita a seleção dos professores para atuar no CMEEI?

- processo seletivo da prefeitura
 a comunidade elege
 trabalho voluntário
 Outros. Especifique

4.2 Os professores que atuam no CMEEI:

() são indígenas () podem ser não indígenas () indiferente

4.3 Para atuar no CMEEI 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 no CMEEI? Especifique

4.5 Por que escolheu trabalhar com educação indígena?

4.6 Há quanto tempo você é professor (a) do CMEEI da comunidade Parque das Tribos?

4.7 Você saberia dizer se há muita rotatividade de professores no CMEEI?

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 do CMEEI na comunidade?

4.10 Você considera que o CMEEI tem um papel social importante para a Comunidade?

() sim () não () as vezes

Qual é esse papel na sua opinião?

5. O CMEEI

5.1 O CMEEI 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?

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 situação escolar do CMEEI? 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 dessas línguas no CMEEI?

5.9 Em relação ao ensino no CMEEI, 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 no CMEEI

- () 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 do CMEEI
 () Outros. Especifique

5.14 Existe algum método de alfabetização específico orientado pelo projeto para ser usado no CMEEI?

- () sim () não () não sei dizer

Qual?

5.15 Existe alguma orientação no projeto do CMEEI 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 do CMEEI 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 CMEEI

A escola está diretamente ligada à instituição () pública () privada

Quais os turnos de funcionamento do CMEEI?

() 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 adequado às necessidades específicas da comunidade?

5.18 Em relação ao Material didático, que material didático é utilizado?

É bilíngue? () 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 Parque das Tribos

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>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 aldeia ou entre aldeias? (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?				

APÊNCICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS LÍDERES INDÍGENAS



**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: () até 18 anos () 19 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 Parque das Tribos?

2.2 Qual sua Comunidade de origem? Onde se localiza?

2.4 O que motivou sua vinda para Manaus?

2.5 Há quanto tempo pertence ao grupo de liderança indígena da Comunidade Parque das Tribos? 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 ()

4.5 Quais línguas são faladas na comunidade?

4.6 Que línguas são faladas nas reuniões da comunidade?

4.7 Há casos de casamentos Inter étnicos na aldeia? Quantos?

4.8 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 (marque com um X no quadro correspondente)</i>	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 Parque das Tribos?			