

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**MAGISTÉRIO INDÍGENA TAMÍ'KAN:
CENTRO ESTADUAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO DE RORAIMA – CEFFOR
UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO**

José Ângelo Almeida Ferreira

Dissertação
Mestrado em Educação
Boa Vista/RR, Fevereiro de 2020



JOSÉ ÂNGELO ALMEIDA FERREIRA

**MAGISTÉRIO INDÍGENA TAMÍ'KAN:
CENTRO ESTADUAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO DE RORAIMA – CEFFOR
UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO**

Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Roraima – UERR e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR.

Orientado pela Prof^a. Dra. Alessandra de Souza Santos

BOA VISTA, RR

2020

FOLHA DE APROVAÇÃO

JOSÉ ÂNGELO ALMEIDA FERREIRA

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

28/02/2020

Banca Examinadora



PROF.^a DR.^a ALESSANDRA DE SOUZA SANTOS
Orientadora
UERR



PROF.^a. DR.^a. CARMEM VÉRA NUNES SPOTTI
Membro Titular Interno
UERR



PROF.^a DR.^a STELA APARECIDA DAMAS DA SILVEIRA
Membro Titular Externo
SEED

Boa Vista – RR

2020

A educação indígena ocorre na convivência familiar e comunitária, dentro de um processo constituidor de identidade do indivíduo, uma marca que tempo, nem espaço retiram. A cada encontro com o outro, o diferente, a certeza da minha identidade se consolida.

Hiliúdeia Delcia Gomes da Silva

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, à Deus por ter me dado sustentação espiritual nos momentos difíceis.

À minha esposa, Ângela, por nunca ter desacreditado em nós e sempre confiar que dias memoráveis estavam por vir.

À minha estimada mãe, Naiuka Almeida, e meu filho, Álef Almeida, pelos dias de ausência que passaram sem minha pessoa.

À minha orientadora, Prof.^a. Dr^a Alessandra de Sousa Santos, pela tranquilidade e confiança ao me orientar, pelas conversas sobre estudos, e, sobretudo, pela amizade criada desde os tempos de graduação.

À prof.^a. Michelle, diretora geral da UNOPAR e querida coordenadora, pela disponibilidade de tempo e dispensa no trabalho, quando necessário.

Aos professores e ao egrégio colegiado de Mestrado Acadêmico em Educação da UERR/IFRR, pelas edificantes aulas ao decorrer do curso.

À banca de professoras, Dr^a Carmem Spotti e Dr^a Stella Damas e pela disponibilidade de tempo e pela contributiva apreciação deste estudo.

À UERR, minha segunda casa e meu reduto de estudos desde os tempos de graduação em licenciatura em Letras. Deus abençoe para que continuemos a acreditar em uma formação integral, justa e humanizada aos antigos e futuros estudantes.

À diretora do CEFORR, Prof.^a. Dr^a Stella Damas, pela parceria e pronta disponibilidade para realização deste trabalho.

Aos alunos do Magistério Indígena Tamí'Kan, pela amizade construída no decorrer do curso.

A todos aqueles que torceram e acreditaram em minha capacidade para a conclusão desta dissertação acadêmica.

RESUMO

Esta dissertação tem como proposta uma Análise de Conteúdo, realizada em forma de camadas, proposta por Bardin (2016) em Trabalhos de Conclusão de Curso – Memoriais, de alunos que cursaram o Magistério Indígena Tamî'Kan em nível de Ensino Profissional Magistério Indígena e/ou Ensino Médio e Profissional, acontecido nos anos de 2017 e 2018, promovido pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação em Roraima – CEFORR. Tal trabalho perpassa pela narrativa de línguas indígenas dos povos Macuxi, Taurepang e Wapichana, bem como um breve relato sobre suas respectivas Terras Indígenas, que trabalham de forma unificada numa tentativa de revitalização linguística e cultural em suas comunidades, já que em todas aquelas localidades são realizadas diariamente essa forma de resgate, seja com a presença da roça na escola ou em atividades fora da sala de aula. É explanada de forma um tanto sucinta a gramática de cada língua aqui descrita (ANDRE, 2010), (PARADAKARY URUDNAA, 2012), (PESSOA, 2006), demonstrando exemplos e características inerentes a cada uma. Esta dissertação busca de certa forma contribuir para o fortalecimento linguístico de todas as comunidades em epígrafe para futuros estudantes que busquem conhecer mais sobre esta temática.

Palavras-Chaves: Análise de Conteúdo. Língua e Cultura. Povos Indígenas.

ABSTRACT

This dissertation proposes a Content Analysis, carried out in the form of layers, proposed by Bardin (2016) in Course Conclusion Papers - Memorials, of students who attended the Tamî'Kan Indigenous Teaching at the level of Indigenous Teaching Professional Education and / or High and Professional Education, held in the years 2017 and 2018, promoted by the Training Center for Education Professionals in Roraima - CEFORR. Such work runs through the narrative of indigenous languages of the Macuxi, Taurepang and Wapichana peoples, as well as a brief account of their respective Indigenous Lands, which work in a unified manner in an attempt to revitalize linguistic and culturally in their communities, since in all those locations they are this form of rescue is carried out daily, whether with the presence of the farm at school or in activities outside the classroom. The grammar of each language described here is explained somewhat succinctly (ANDRE, 2010), (PARADAKARY URUDNAA, 2012), (PESSOA, 2006), showing examples and characteristics inherent to each one. This dissertation seeks in a way to contribute to the linguistic strengthening of all the communities in question for future students who seek to know more about this theme

Keywords: Content Analysis. Language and Culture. Indian people.

ENERATO

Seeni' esenyaka'manto', esenupanto' wanî eseurîmanto' pe tiwinnan eseporî ikonekato'pe ipu'kepe awanî umaimukon, uyeserukon pemonkonyamî' ko'manto' eseru. I pororî mîrîrî, mîîkîrî Bardin (2016) esenumenkato'. EsenyaKa'manto' paata, ensenupanto' yarefîîKato'ya – tesenupîsanon esenumenKato', tesenupato'Konpî. Soîne tesenupasanon Tamî'Kan pî'. linî'rî panpî' esenupanto Kawîne iputo'pî esenupanto kawîne iputo'pî. Mîrîrî suwaka'pî pena isipiatîyai, Saakî'ne yawonpîn-tiwin saakî'ne miya'pona' tîî motai'. Moroopai-saakî'ne yawonpîn tiwin seurî'ne miya'pona' tîîmootai'. likoneKasa' yarimasa' ipu'nenn nanya yato'pe tesenupasanon piya' Roraîmî, to' esenupato' yewî' CEFORR. O'nonye'Ka esenyaKa'manto' sewarantî tîko'mansenan ti maimu Konpî' pemonKonyamî' – Makuusi yamî'. AreKuma yamî, apiyana yamî, morîî o'non yeKape aipî werî'pê iKoneKasauya'. Esenumenkato' amîrî esenumenKato'pê. Eseurîmanto' Makussi yamî'pî. Esenyaka'maKoi Kon tianpîre, tiwin iinna taato'ya pîra tîîse esenyakamanto'pê, umaimu Konpî-ueseruKonpî. Upatase'Konya', Mani' pattaya' inKamooro iposa'Kon wei Kaisatî. Seenî' to' eseru-pîiKatîto' miyarî umîya'to tîîse, esenupanto' yewî'ta tiaron patta narî', esenunpanto' yewîtapai poroopo. Tiaronpe ikusa' tianpîre eseurîmanto, Seenî panpe umaimiKon Kaisarî imenKato' (ANDRÉ 2010), (PEMONKON SAAKÎ'NE 2012) (PESSOA, 2006). Seenî esenyaKa'manto' ra'main innarî iKuto'. TiaronKon pîiKatîto' inna pe meruntîKe umaimukon Kuto'pe, tamî'nawîronkon tîko'mansenan tîpattaKonya'. TîîKomansenanon tesenupaKonpî' sîrîrî tîîpose Era'main iputo'ton innî panpî' esenumenkanto.

Main yetupusa': Saakî'ne, yawonpînm tiwin saakî'nemiya' pona tîîmotai' mîrîrî.

DISUDKIDIAN KYWAI

Diuraz saadkariwei aipen wadi`itimpen kanam day tuminpeinhau tuminpen, tumkariwei papau at kid, na`apauraa Bartin (2016) kien tuminpeinhau ipeian pasaadan pakaydinkiz kid pakakyp day, tuminpeinhau magistério dunuzui Tamí`Kan di`ii, tuminpeuraz pakaydinkiz nii patuminhapkidian nii, na`ii magistério dunuzui di`ii/ di`uraz wyn 2017 na`ik 2018, na`ii tuminapkizei zukun tuminhapkidiaunau at tuminpeuz Ruraima dia –CEFORR. Diuraz kaydinkizei dubatan dunuzuinhau Makuxi, Taurepang na`ik Wapichan paradan dia`an, kapam na`apam in paradan pawiz da`y, inkaydinhan patumak par bauzakii paparadan na`ik pakadyz kapam pawiz kid ii, na` ii in wiiz kid ii in kaydinhan pei kamuu pabauzakii pakadyz, na`ii tuminhapkizei ii intuminapkidian kacap day uu intuminapkidian amazad bii ii. Na`apau in paradan pakarichan kid dia (ANDRE, 2010), (PARADAKARY URUDNAA, 2012), (PESSOA, 2006), in aikidian na`apauram in tuman pakadyz dia`an. Diuraz saadkariwei aipen pakaminkeitan pabauzakidian inparadan kid ipei wizeinau kid bii ii na`ik dineitii tuminpeinhau aichapkii puazii diuraz day.

Paradakary Kaminkeit kii: Di`itimpen Tuminpeinhau Tuminpen day, Paradan na`ik Kadyz day, Dunuzuinhau day.

TUKARÖ IMENUKASAK

Senök dissertação echi mörö ekonekapok warantok senupantok dau – Seröwarantok yekonekosak Bardin nerkoneka (2016) senekamantok tarekosak tau, tesenupasan nepututor, yesenupasakan Magistério Indígena Tamî'Kan, manarö papök enupatópe profissiona pe Magistério Indígena nawa'pra ensino médio yekusak 2017 morotöpoy 2018yekusak Centro de Formação dos Profissionais da Educação em Roraima – CEFORR. Senekamantok ekupo seurumaktok dane pok tukowansan pemonton Makuchi, Taurepang e Wapichana, seriöwarantok yemenukasak kowannoto tau, teseha kasan maimü tok tau, kowannotok yesseru eweukatope'pra, mök warantok, senupanto yewük. Nawapra tekusen poropö senunpantok tau. Mörö wik yekonekasak yenin sucinta a gramatika toukin pane seurumantok dane menukasa (ANDRE, 2010), (PARAKARY URUDNAA, 2012), (PESSOA, 2006), yekonekasa enpaikapök ok tokay tesen toukin pane, senok yemenuk asa yuwaya pemontok pikato topeya seurumantok tau tukaö kowannotok tau em epigrafe tesenupasan kowantok tau, serö tematica yuwatope' toda epulope toda nöro.

Rematope senupantok. Seurumanto morotopö senakamanto. Kowannoto deserü.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFRR – Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima

DPTC – Divisão de Produção de Terras e Colonização

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

ISA – Instituto Sócio-Ambiental

LI – Língua Indígena

LP – Língua Portuguesa

ONU – Organização das Nações Unidas

SEED – Secretaria de Educação e Desporto

TI's – Terras Indígenas

TIA – Terra Indígena do Araçá

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Bandeira do Município de Amajari	20
Figura 2 – Bandeira do Município de Cantá	21
Figura 3 – Bandeira do Município de Uiramutã	22
Figura 4 – EtnoMapa da Terra Indígena do Araçá.....	24
Figura 5 – Mapa Terra Indígena Raposa Serra do Sol, Uiramutã.....	25
Figura 6 – Mapa da Região Indígena Serra da Lua, Cantá.....	26
Figura 7 – Índios Macuxi. Dança do Parixara.....	33
Figura 8 – Índios Wapichana.....	36
Figura 9 – Índios Taurepang.....	39

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Roça na escola.....	67
Quadro II – Superação e Conquista.....	76

LISTA DE TABELAS

Tabela I: Escola/Professores/Alunos das Escolas Estaduais Indígenas de Roraima.....	50
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I	21
1. NOTAS PRELIMINARES DAS TERRAS INDÍGENAS EM FOCO	21
1.1 Um breve diálogo sobre o Município do Amajari	21
1.2 Um breve diálogo sobre o Município de Cantá.....	22
1.3 Um breve diálogo sobre o Município de Uiramutã	23
1.4 As TI's do Araçá, Serra da Lua e Raposa Serra do Sol, seus Povos e Culturas	24
1.4.1 As Línguas Indígenas e sua Diversidade.....	29
1.4.2 A Língua Makuxi (Karib)	33
1.4.3 A Língua Wapichana (Aruak)	36
1.4.4 A Língua Taurepang (Karib).....	39
1.5 Revitalizar e Preservar as Línguas Indígenas	41
CAPÍTULO II	50
2. EDUCAÇÃO INDÍGENA	50
2.1 Educação Indígena em Roraima (Escolas).....	50
2.2 CEFORR: Formação Inicial e Continuada	52
2.2.1 O Magistério Indígena TAMÍ'KAN	54
2.3 Efetivação do Ensino de Língua na Escola.....	54
2.4 Algumas contribuições e relevância do aprendizado de Línguas Indígenas na Escola	56
2.5 Alternativas que possam levar o ensino de Língua Indígena para o convívio familiar	57
2.6 Conceitos Linguísticos sobre Língua Materna e Segunda Língua	58
2.6.1 Primeira Língua	59
2.6.2 Segunda Língua.....	60
CAPÍTULO III	61
3. DO MÉTODO EMPREGADO NA DISSERTAÇÃO	61
3.1 Metodologia Utilizada	61
3.1.1 Da Coleta de Dados	64
3.1.1.1 Da Escolha do Material a ser analisado.....	65
3.1.2 Da Análise de Conteúdo	66
CAPÍTULO IV	67
4. DISCUSSÃO DE DADOS	67
4.1 Analisando os Dados Coletados.....	67
4.1.1 A Roça dentro da Escola Indígena.....	67
4.1.2 Valorização Linguística e Cultural	69
4.1.3 As Dificuldades Enfrentadas	75
À GUIA DE CONCLUSÃO	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como tema público uma Análise de Conteúdo em Memoriais escritos por professores indígenas formados pelo Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR, através do Magistério Indígena Tamî'Kan, onde atuei como professor formador no emérito Centro, além de orientador de Trabalho de Conclusão de Curso.

Nascido em Boa Vista, Roraima, na década de 1980, sempre tive bastante apreço pelas questões indígenas presentes em nosso Estado, considerando que labutei por vários anos na Secretaria de Estado do Índio e posteriormente na Secretaria de Estado do Bem-Estar Social, local este onde pude memoravelmente conhecer diversas comunidades indígenas e suas belas estórias por meio de ações promovidas por ambas Secretarias.

No Estado de Roraima tem-se a limitada ideia que de falamos apenas um idioma, porém, não é bem assim a realidade. Em Roraima, falam-se mais de 10 línguas diariamente, as quais citamos: indígenas, portuguesa, inglesa e espanhola.

O Brasil, que também é considerado, historicamente, um país multilíngue, pois antes mesmo da chegada dos primeiros colonizadores, em nosso caso a portuguesa, também chamado de português brasileiro, a pluralidade de línguas indígenas aqui já faladas era imensa.

O professor Aryon Rodrigues (1993) estimava um apanhado de cerca de 1.200 línguas indígenas já faladas em território brasileiro, entretanto, muitas delas se perderam com o passar dos anos. Durante o período de colonização portuguesa, vieram para o Brasil, além do vernáculo português, línguas africanas com os negros escravizados bem como as primeiras línguas de imigrantes.

Ao longo da história da humanidade o contato entre línguas e culturas sempre foi necessário, seja por motivos militares, político-econômicos ou por questões de comercialização. As línguas se inter-relacionavam gerando um tráfego entre os idiomas e suas culturas.

Esta alternância entre um ou mais idiomas ocorreu explicitamente com todas as facilidades e dificuldades, claro, se pensarmos na língua como um constructo formado por código e cultura ligados em um processo de diálogo constante. Nos dias de hoje, não é tão diferente, visto que a língua é o elemento intermédio entre a realidade e a representação dessa realidade por meio da linguagem/sistema de signos.

Essa multiplicidade de línguas convivendo mutuamente em território nacional, envolve questões linguísticas com certa complexidade para comunicação entre os falantes e o acesso à informação e ao ensino educacional, pois ainda conforme Rodrigues (2013) “[...] existem mais de 200 línguas e só ensina português”.

O número existente de falantes de línguas indígenas brasileiras que são faladas diariamente, mesmo em quantidade reduzida, representa uma grande diversidade linguística que ainda não foi completamente explorada. As línguas indígenas brasileiras estão divididas em cinco grandes grupos que são: Tronco Tupi, Tronco Macro-Jê, Família Karib, Família Aruak e Família Pano, existindo ainda nove famílias menores e dez isolados linguísticos.

Mediante a tais fatos linguísticos apresentados ainda na época de graduação surgiu uma indagação, deste professor que aqui escreve, sobre como funciona o ensino de línguas indígenas nas comunidades localizadas no estado de Roraima. A oportunidade para desvelar tal questionamento surgiu no ano de 2017, quando fui contratado para participar do Programa Magistério Indígena Tamî’Kan, realizado no Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR nos anos de 2017 e 2018, no qual trabalhei com professores e estudantes das mais distintas comunidades indígenas do estado, bem como múltiplos povos.

A diversidade linguística presente durante os trabalhos realizados naquele Centro somente aguçou ainda mais a vontade de descobrir como funciona a metodologia de ensino de línguas indígenas, pois em cada nova turma que se trabalhava, eram claras as disparidades de ensino que poderia haver de comunidade para comunidade, de professor para professor.

Mediante a todas essas novas experiências e ao buscar conteúdo que disserte sobre tudo isso que foi descrito, constatamos a falta de temáticas que sejam pertinentes à nossa ideia de estudo, logo, nossa proposta possui elevada relevância não apenas acadêmica, mas também para aqueles que buscarem um pouco mais de conhecimento acerca das causas indígenas.

Da mesma forma, nosso estudo poderá auxiliar como fonte de pesquisa futuros cursistas do Magistério Indígena Tamí'Kan, haja vista ainda não haver trabalho com tal similaridade.

Ao perceber nos olhos dos estudantes do Magistério a vontade em aprender e multiplicar conhecimento em suas comunidades, de reavivar à vontade em conhecer mais a si mesmo por meio de sua própria cultura, ensinar as crianças algo que se aprendeu na capital, a sede de conhecimento para poder ensinar com melhor qualidade, encorajei-me de energias positivas e junto à minha querida orientadora Prf^a Dr^a Alessandra Santos, escrevemos esta Dissertação.

Importante mencionar que este trabalho de pesquisa está amparado pelo CEFORR, pois, como anteriormente descrito, este que lhes escreve foi professor colaborador naquela Instituição, onde nasceu a oportunidade de escrever o que agora aqui se lê. Importante mencionar que esta exploração fora totalmente produzida naquele Centro, com o apoio da Coordenação Pedagógica e Divisão Indígena, bem como com o aval da Direção Geral.

O objetivo geral desta dissertação constitui-se em analisar as características e metodologias do ensino das Línguas Indígenas, por meio de coleta de dados dos Trabalhos de Conclusão de Cursos – Memoriais, com vistas às contribuições para o fortalecimento da identidade linguística daquelas comunidades indígenas.

A dissertação está organizada em distintos capítulos após esta introdução, que discorrem desde a criação dos municípios alvos a suas comunidades, bem como o uso das línguas indígenas em suas totalidades.

De início, no Capítulo I descrevemos, de forma breve, os municípios sedes das Comunidades Indígenas foco deste trabalho, bem como as Terras Indígenas

e suas Comunidades onde os autores dos Memorais vivem e trabalham. Discorreremos também sobre as localizações de cada, elencando as Línguas Indígenas e sua Diversidade.

Estão descritas com importantes detalhes todas estas Comunidades, ilustradas com mapas e comentários pertinentes sobre cada uma delas. Descrevemos também a respeito das Terras Indígenas – TI's e suas línguas, sobre a importância da co-oficialização do wapichana em Bonfim e os benefícios que poderão acontecer com isso.

No Capítulo II discorreremos sobre a Educação Indígena no estado destacamos dados sobre as escolas indígenas presentes no Estado de Roraima, bem como um quantitativo geral de escolas, professores e alunos que compõe a rede estadual de ensino dentro e fora das Comunidades Indígenas.

Como parte presente deste Capítulo II, trazemos também uma discussão sobre o CEFORR e seu atendimento especializado aos professores e cursistas indígenas que buscam aprimoramento das didáticas que já são utilizadas em suas escolas, e, também, sobre os cursos de qualificação profissional e formação continuada. Descrevemos do mesmo sobre o Magistério Indígena Tamî'Kan e sobre o público ao qual se destina atender.

Discorreremos sobre maneiras de efetivar o ensino de língua indígena na escola e sobre as possibilidades de lecionar fora da escola também, como descrito mais à frente na discussão de dados. Sobre o uso das canções e danças como alternativas de contribuição com o ensino extraclasse, haja vista a forte presença de crenças e mitos antigos que perduram até os dias atuais, como por exemplo a dança do Parixara ou do Tuku'i.

Como parte final deste capítulo, discorreremos de maneira sucinta sobre conceitos linguísticos acerca de Língua Materna e Segunda Língua, tendo como base os pressupostos teóricos de Saussure (1970), Santos (2000) e Spinassé (2006).

No Capítulo III, descrevemos sobre a Metodologia empregada na Dissertação, com a Análise de Conteúdo descrita por Bardin (2016), que nos leva à uma forma de análise profunda e em camadas daquilo que buscamos

esclarecer enquanto ainda velada aliada a fenomenologia proposta por Dittrich; Leopardi, (2015) e GAMBOA (2006).

Já no Capítulo IV faremos as devidas análises e discussões de dados dos Memoriais que foram previamente escolhidos, com cursistas que foram orientados por este pesquisador, e outros 3 mais, sendo estes últimos, falantes natos de língua indígena materna, sendo composto por: 1 cursista fluente em Taurepang, 1 cursista fluente em Macuxi e 1 cursista fluente em Wapichana.

A escolha desses Memoriais deu-se por afinidade com os alunos cursistas do Magistério, mas, sobretudo, por seus conhecimentos acerca da linguística indígena em foco e desempenho de aprendizagem durante a realização do curso.

Como parte final deste trabalho, temos à Guisa de Conclusão com as considerações finais deste pesquisador, que, aliás, cada vez mais fascina-se com as histórias de força de vontade, superação e conquistas que os povos indígenas conseguem ano após ano de muitas lutas e batalhas, seja pela terra, seja educação, mas sempre com um propósito único: Direitos iguais perante a Lei.

CAPÍTULO I

1. NOTAS PRELIMINARES DAS TERRAS INDÍGENAS EM FOCO

Neste capítulo será apresentado, de forma concisa, algumas informações sobre a criação do Município de Amajari e algumas de suas peculiaridades. Também será descrito a respeito da criação da Terra Indígena do Araçá – TIA, uma contextualização dos povos indígenas que lá vivem.

Importante salientar neste capítulo sobre as línguas indígenas presentes na TIA, sua diversidade e características, alfabetos e aspectos linguísticos como consoantes e vogais. Como encerramento deste momento, há uma discussão sobre a revitalização e preservação das línguas indígenas como um todo.

1.1 Um breve diálogo sobre o Município do Amajari

O Município de Amajari, bandeira abaixo, foi criado com terras desmembradas do município de Boa Vista, pela Lei n.º 097¹, de 17 de outubro de 1995. O primeiro morador não indígena, Senhor Brasil, chegou a região em 1975, dando nome ao lugar.

Bandeira do Município de Amajari



Figura 1 Fonte: Site Vexilologia (2019).

O município está localizado ao Noroeste do Estado de Roraima, a 158 km da capital Boa Vista, fazendo limite com a República Bolivariana da Venezuela a Oeste a ao Norte; Pacaraima a Leste; Boa Vista ao Sudeste e Alto Alegre ao Sul.

¹ Lei disponível no site <https://www.tjrr.jus.br/legislacao/phocadownload/leisOrdinarias/1995/Lei%20Estadual%20097-1995.pdf>.

De acordo com o site cidade-brasil² (2018), o município possui uma área de aproximadamente 28.472km, sendo: 16.790km são terras indígenas. A Terra Indígena do Araçá, tendo assim uma participação de 12,70% de terras indígenas em relação ao Estado. Essas informações são primordiais para que se possa compreender o quanto a cultura indígena se faz presente no Estado de Roraima e, em especial, no município do Amajari.

Tem como principais rios o Uraricuera, Parimé e Amajari (este último que dá nome à cidade – Lei n.º 097/95) e uma população de 6.506 habitantes (IBGE/censo, 2010). Possui basicamente dois tipos de clima: AWI, que é o clima tropical chuvoso de savana, com um pequeno período de seca, e o AMI, clima tropical chuvoso de monção no extremo leste e quente, possuindo estação seca. Já a temperatura média do município é de 26º C. (AMAJARI, 2010). Quem nasce no Amajari é *amajariense*.

Uma curiosidade a ser mencionada, de acordo com o Site Cidade-Brasil (2017), é sobre o nome Amajari, que na língua Caribe significa literalmente “bicho do rio” – (mauaré-uari).

1.2 Um breve diálogo sobre o Município de Cantá

O município de Cantá, com vistas à bandeira abaixo, foi criado a partir da Lei 009³, de 17 de outubro de 1995, com terras que compunham os também municípios de Bonfim e Caracaraí. Ainda de acordo com o mesmo Decreto, a sede do Município é a Vila Cantá.

Bandeira do Município de Cantá



Figura 2 Fonte: Site Vexilologia (2019)

² Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-amajari.html>.

³ Lei disponível no site:

<https://www.tjrr.jus.br/legislacao/phocadownload/leisOrdinarias/1995/Lei%20Estadual%20099-1995.pdf>.

O município é vizinho a Boa Vista, sendo uma distância de apenas 25 km a Sul-Leste e sua população, de acordo com o site do IBGE (2019), é de 18.335 habitantes e quem lá nasce recebe o gentílico de cantaense.

Segundo pesquisas realizadas no site Cidade-Brasil, o município possui uma extensão de 7.664,8 Km². Possui uma densidade demográfica de 2,4 habitantes por Km² em seu território municipal.

Em sua extensão, conta como grande ponto turístico a Cachoeira Vêu de Noiva que está situada na Serra Grande, compondo um dos principais pontos turísticos do município. Conta, também, com a Região da Lua, que engloba 22 comunidades indígenas, 09 terras indígenas, contendo uma população aproximada de 9 mil indígenas, com maior predominância da etnia Wapichana, abrangendo ainda um pedaço do município de Bonfim, (CIR, 2019)

Interessante mencionar que antes disso, havia sido criada a Colônia Brás de Aguiar, no início da década de 1950, por meio da Divisão de Produção de Terras e Colonização (DPTC), e mais interessante ainda, mencionar que antes disso, toda a região de serras do Cantá era habitada por indígenas (FREITAS, 1998).

1.3 Um breve diálogo sobre o Município de Uiramutã

Uiramutã, bandeira abaixo, foi criado pela Lei nº 098⁴, de 17 de outubro de 1995, sendo reconhecida pela Justiça Federal em ação movida pela União e pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI, com terras desmembradas do Município de Normandia.



Figura 3 Fonte: Site Vexilologia (2019)

⁴ Lei disponível no site:

<http://www.tjrr.jus.br/legislacao/phocadownload/leisOrdinarias/1995/Lei%20Estadual%20098-1995.pdf>

Em Uiramutã localiza-se o ponto mais setentrional do Brasil, já que o Monte Caburaí, na fronteira com a República Cooperativa da Guiana o caracteriza como tal, e, ainda, criando a chamada tríplice fronteira de Brasil, Venezuela, a Noroeste, e Guiana, ao Norte e Leste (FREITAS, 1998), abrigando as maiores reservas indígenas do Estado de Roraima, além do Parque Nacional Monte Roraima. O município sedia também o 6º Pelotão Especial de Fronteira do Exército Brasileiro.

Vale ressaltar que o município é fronteiro com Normandia ao Sul e Pacaraima ao Sudoeste e uma área total de 8.065.520 Km² e tem uma altitude de 509m em relação nível do mar.

Interessante de mencionar sobre a Terra Indígena Raposa Serra do Sol, comunidade indígena constituída por 11 comunidades e com uma população estimada entre 1500 pessoas, crianças e adultos, tem, aproximadamente, 8.375 habitantes, segundo o último censo demográfico (IBGE 2010), realizado naquela região. O referido censo aponta que deste total, 88,1% se declarou como indígena, que o torna o município com maior proporção indígena do país, concentrando o maior número de indígenas do Estado.

Outro fato interessante de se mencionar é que o município está localizado dentro do Parque Nacional do Monte Roraima, bem como um pequeno pedaço do grande Monte Roraima pelo lado brasileiro.

1.4 As TI's do Araçá, Serra da Lua e Raposa Serra do Sol, seus Povos e Culturas

Desde os primórdios da humanidade, os seres humanos vivem organizados em grupos, pois sempre foi apresentada vantagens competitivas em relação aos outros animais, onde se constitui naturalmente uma organização de trabalhos onde provavelmente os homens realizavam as atividades que exigiam mais força física, como por exemplo a defesa de seu povo contra outros animais ou outros grupos rivais e a caça. Já as mulheres, ficavam presas ao controle da prole, bem como com os cuidados com agricultura, cestaria etc, (PREZIA; HOORNAERT, 2000).

queimadas aplicadas pelo “manejo primitivo”, processo usado pelos indígenas para plantio de roças de subsistência, e pelos fazendeiros para criação extensiva de gado (FREITAS, 1997; BARBOSA *et al.*, 2005; PINHO *et al.*, 2010).

O povo Macuxi, também conhecido como Macushi, pertence à família linguística Karib e antigamente habitavam a região das Guianas entre as cabeceiras dos Rios Brancos, Brasil, e Rio Rupununi, na Guiana. A denominação Macuxi é um contraste com os povos vizinhos, os Taurepang, Arekuna e Kamarakoto, todos também falantes da língua pertencente à família Karib.

Além da TIA, o território do povo Macuxi se estende por mais duas áreas ecologicamente distintas ao longo do Estado de Roraima: ao Sul, os vastos campos e ao Norte, uma área onde predominam serras em que se adensa a floresta, havendo, assim, uma exploração de maneira diferenciada daquela feita por indígenas da planície. A dimensão desse espaço pode ser estimada em torno de 30 mil a 40 mil km². Vale lembrar que por tais distinções, há um desentendimento envolvendo a oralização da língua Macuxi, onde quem mora na Região das Serras afirma ser o idioma oficial, porém, quem mora na Região do Lavrado afirma a mesma coisa.

O território Macuxi em solo brasileiro está dividido em três grandes blocos territoriais: A TI Raposa Serra do Sol, figura abaixo, a TI São Marcos, lembrando que ambas TI's são as que concentram a grande maioria da população Macuxi presente no Brasil, bem como áreas menores que abrangem algumas aldeias isoladas no extremo noroeste do território Macuxi, que compreende os vales dos rios Uraricoera, Amajarí com a TIA, e o Cauamé.

Mapa Terra Indígena Raposa Serra do Sol, Uiramutã

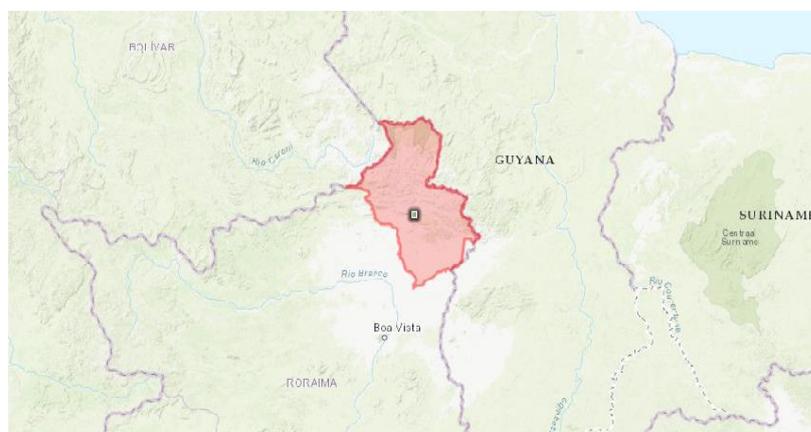


Figura 5 Fonte: Site Indigenous Land in Brazil (2019)

Sobre a TI Raposa Serra do Sol, que concentra a maior população de Macuxi, as fronteiras envolvendo relações étnicas são bastante tênues, pois há arranjos residenciais entre parentelas cognáticas, relações não muito diferentes da TIA, já que essas interseções entre povos, onde há agrupamentos compostos por famílias extensas e mistas em Macuxi e Taurepang, Macuxi e Patamona e Macuxi e Wapichana, podendo haver relações conjugais entre todos eles.

Os Wapichana habitam politicamente regiões brasileiras e da República Cooperativista da Guiana, ao longo do Rio Rupununi, com uma população de aproximadamente 13 mil pessoas (ISA, 2011). Dessas, em torno de 9.441, vivem no território brasileiro, formando o segundo maior grupo indígena do estado de Roraima (ISA, 2014). A maioria dessa população convive em comunidades mistas com outros povos, com as quais mantém relações interétnicas.

No território brasileiro, ao Nordeste de Roraima, as aldeias do povo Wapichana se localizam principalmente na região conhecida como Serra da Lua, que fica entre os rios Branco e Tacutú, este afluente do Branco. Já no baixo Uraricoera, que junto ao Tacutú forma o Branco, as aldeias são, em sua maioria, de componentes mistos, Wapichana e Macuxi ou ainda Wapichana e Taurepang, que ocorre de forma igual nos rios Sumurú e Amajarí.

Mapa da Região Indígena Serra da Lua, Cantá



Figura 6 Fonte: Site FUNAI (2019)

A extensão de forma contínua do povo Wapichana no Brasil foi abusivamente cortada para fins de demarcação oficial, isso ao final dos anos 80.

Àquela época, foram recortadas pequenas áreas indígenas, nas quais os Wapichanas viviam em uma verdadeira situação de confinamento, pois as terras eram cercadas e, em sua maior parte, invadidas por fazendeiros de gado. O povo Wapichana vivem em diversas TI's, sendo muitas vezes compartilhadas com outros povos, como por exemplo: Macuxis, Taurepangs, Ingarikós e Patamonas.

Os Taurepang, se auto denominam como Pemon, expressão que significa “povo” ou “gente”. Em relação ao Brasil, este termo é pouco conhecido, pois é empregado com maior frequência na Venezuela, onde designa uma grande população indígena de língua Karib.

Muitas vezes estes termos são empregados de maneira simultânea, o que marca diferentes níveis de contraste, de modo que, sob pontos de vista distintos, um mesmo grupo poderá ser designado ora como Taurepang, ora como Arekuna, ao momento que este último parece ter uma amplitude maior, sendo aplicado com maior frequência a todos os povos que habitam a savana venezuelana.

O primeiro trabalho do qual se tem notícia referente ao povo Taurepang pertence ao etnógrafo alemão Theodor Koch-Grünberg, em sua famosa obra “Vom Roraima zum Orinoco” datada do início do século XX e que apresenta uma versão traduzida para o espanhol intitulada *Del Roraima al Orinoco*, de 1982.

No país vizinho, Venezuela, o povo, lá nomeado de Pemom, ocupam a chamada Gran Sabana, Grande Savana em português, terra que corresponde à porção sudeste do estado de Bolívar. Tal território compreende a parte de cima da bacia do rio Caroni, que contém os seguintes afluentes: Uriman, Tirika, Icabaru, Karuai, Apongua e Surukun. Em suas cabeceiras, as aldeias Pemon se dividem ao longo dos rios Uairen, Arabopo e Yuruani.

Cada Comunidade indígena acima descrito possui uma cultura própria, e estão longe de constituírem um todo homogêneo, distinguidos por suas particularidades pertencentes a cada grupo, porém, muitas vezes compartilhada, (THOMAZ, 1995), pois tudo que os grupos indígenas produzem, como a linguagem, crenças, ideias, normas, instituições, ferramentas etc, se caracterizam como elementos culturais, pois as culturas não são estagnadas, muito pelo contrário, estão em constante mudança, visto que tudo que é

produzido sofre algum tipo de influência não apenas do meio externo, mas, principalmente, dos conhecimentos acumulados de produções culturais mais antigas de seu próprio povo (PREZIA; HOORNAERT, 2000).

De acordo com Prezias; Hoornaert (2000, p. 20);

O homem não age apenas por instinto, como os animais, mas usa como referencial o aprendizado anterior, que é transmitido de geração a geração. Cada novo elemento apóia-se nos avanços das descobertas anteriores.

Dessa maneira, de conhecimento passado de geração a geração, foi descoberto como transformar a mandioca brava, que é venenosa, em alimento, fato que se torna uma grande conquista dos povos da região amazônica, já que é consumida diariamente em forma de farinha seca, tapioca (fécula da mandioca), beijú e pirão (farinha embebida em caldo de peixe ou carne). Dessa mesma forma, podemos elencar as diversas técnicas para a construção de uma casa, a produção de panela de barro e cerâmica como conhecimentos passados de geração a geração.

1.4.1 As Línguas Indígenas e sua Diversidade

Para iniciar este tópico, questionamos: O Brasil é realmente um país multilíngue? Sim, somos e nosso multilinguismo, a nível de país como um todo, possui raízes muito profundas e antigas, que nos remontam há muito antes da história da própria colonização vinda com os europeus, no ano de 1500, e a implantação da língua portuguesa no Brasil.

Como bem sabemos, antes da chegada dos portugueses em terra tupiniquins, já viviam aqui um alto número de indígenas, pois há estimativas de que viviam em território brasileiro, à época de “descobrimento” uma população estimada entre seis e nove milhões de indígenas. O Brasil é considerado, historicamente, um país multilíngue, fato corroborado por Rodrigues (2013), ao relatar que “embora a maioria dos brasileiros tenha a impressão de viver num país monolíngue, o Brasil é na verdade multilíngue, pois são aprendidas como língua materna cerca de 180 línguas indígenas”, a grande maioria por grupos que vivem nas vastas terras da Amazônia Legal, e, ainda, estimava que o número de línguas faladas no Brasil antes da chegada dos europeus chegava

perto de 1.200 línguas, pertencentes a diferentes famílias e troncos linguísticos, (RODRIGUES, 2013).

Além da Região Amazônica, as línguas indígenas encontram-se concentradas no centro oeste e em Estados como: Acre, Amazonas, Goiás, Maranhão, Mato do Sul Grosso, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, e, em menor proporção em outros Estados da Federação, tendo algumas dessas línguas sendo faladas em regiões limítrofes com o Brasil, (SEKI, 1999), como a tríplice fronteira envolvendo Brasil, Venezuela e Guiana.

Vale mencionar que o número de línguas indígenas representar uma grande diversidade linguística, pois se distribuem por cinco grandes grupos que são: Tronco Tupi, Tronco Macro-Jê, Família Karib, Família Aruak, Família Pano, Rodrigues (2013).

Se engana quem pensa que tais línguas contenham semelhanças entre si ou que, porventura, possam ser variantes do Tupi antigo. A verdade é que a linguística indígena no Brasil possui muita distinção entre si porque pertencem a dezenas de famílias linguísticas diferentes, pois da mesma maneira que um falante apenas da língua portuguesa (família românica do tronco Indo-Europeu) não entenderiam falantes de árabe (da família Semítica do tronco Afro-Asiático), MUSEU DO ÍNDIO – FUNAI⁵. Em nosso país, falantes do idioma Xavante (da família Jê do Tronco Macro-Jê) não entenderiam falantes de Baniwa (da família Aruak), de Waimiri-Atroari (da família Karib) ou falantes de outras línguas indígenas.

Dado esses apontamentos, portanto, podemos perceber que muito antes da colonização nosso país já era multilíngue, já que se trata de um local onde conviviam povos falantes de línguas diversas, e cenário de intenso intercâmbio linguístico, e, em dias atuais, falando especificamente em relação aos povos indígenas, que possuem direito linguístico que é reconhecido por vários tratados internacionais do qual o Brasil faz parte, podemos, citar a Declaração da

⁵ Informação colhida com base no site <http://prodoclin.museudoindio.gov.br/index.php/conheca-as-linguas-indigenas-no-brasil/o-brasil-e-um-pais-multilingue>.

Organização das Nações Unidas – ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2003⁶, que em seu Art. 13 nos informa que;

Os povos indígenas têm o direito de revitalizar, utilizar, desenvolver e transmitir às gerações futuras suas histórias, idiomas, tradições orais, filosofias, sistemas de escrita e literaturas, e de atribuir nomes às suas comunidades, lugares e pessoas e de mantê-los.

As línguas indígenas, como todas as outras línguas, são línguas no sentido pleno do termo em relação a qualquer outra língua falada no mundo e, por isso, possuem suas características gramaticais e vocabulários próprios, onde cada comunidade cria sua própria maneira de usar a língua e, por isso, formar professores indígenas que sejam atuantes nessa área linguística é de fundamental importância, pois como destaca Rodrigues (2013);

Infelizmente, [...] linguistas não gostam do nosso trabalho, têm o pensamento primário de que, se ensinarmos para os índios, o que vai sobrar para a gente? Querem usar o índio somente como informante e deter o conhecimento da língua indígena.

O interessante disso é que, nos dias de hoje, não é mais apenas o índio que detém o conhecimento de sua própria língua, uma vez que não existem línguas em uso mais ou menos pobres, mais ricas ou menos ricas em comparação com outras línguas em uso com poucas palavras ou com vocabulário extenso, línguas sem gramática, ou com gramática simples, em oposição a línguas com gramática complexa, pois todas possuem certa ou total complexidade em uso ou ainda línguas com sons esquisitos, glotais mais puxados que outros, e outras com sons normais, causando aprendizado de outros falantes de daquela língua.

Não existe uma língua que se caracterize como primitiva, dado que toda língua é completa e rica, servindo inteiramente para todos os usos que dela se possa fazer, não apenas para determinada comunidade/sociedade, mas a todos aqueles que querem e/ou precisem fazer uso dela, seja apenas para comunicação entre si ou para concretização de mercado com outras pessoas.

Toda e qualquer língua é o alicerce da civilização, é o elemento que une as pessoas independente de cor, raça ou credo, e é o primeiro artifício a ser utilizado em qualquer situação de barganha ou conflito, e as línguas indígenas são as que

⁶ Para mais informações consultar o site Povos Indígenas no Brasil. Declarações da ONU sobre direito dos Povos Indígenas.

mais sofreram/sofrem com esses confrontos que já se arrastam por mais de 500 anos desde o “descobrimento” do Brasil, pois conforme Leite e Franchetto, 2006;

Falar dos povos indígenas, e sua dolorosa história, no decorrer destes 500 anos de conquista e dominação, remete inexoravelmente a números, na maioria das vezes meras deduções, mas que têm de comum quantificarem perdas e extermínios.

Em consentimento a isto, temos ainda Rodrigues (2005);

A redução de 1200 para 180 línguas indígenas nos últimos 500 anos foi o efeito de um processo colonizador extremamente violento e continuado, o qual 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. Embora esta tenha sido a primeira carta magna a reconhecer direitos fundamentais dos povos indígenas, inclusive direitos linguísticos, as relações entre a sociedade majoritária e as minorias indígenas pouco mudou. Graças à Constituição em vigor está havendo diversos desenvolvimentos importantes para muitas dessas minorias em vários planos, inclusive no acesso a projetos de educação mais específicos e com consideração de suas línguas nativas. Entretanto, ainda são grandes a hostilidade e a violência, alimentadas não só por ambições de natureza econômica, mas também pela desinformação sobre a diversidade cultural do país, sobre a importância dessa diversidade para a nação e para a humanidade e sobre os direitos fundamentais das minorias”

Nosso alvo de estudo não se distancia muito desses contextos históricos, pois as línguas aqui estudadas estão passando por uma espécie de reaprendizagem através do ensino na escola, e cada povo aqui estudado possui suas características linguísticas, um modo próprio de organização para conviverem em sociedade democrática, de pensar e de conhecer o mundo natural e cultural no qual vivem, bem como o sobrenatural e espiritual que cada povo possui tornando-se de peculiaridade imutável, já que de acordo com Rodrigues, (2013, p.3);

As línguas naturais são não apenas instrumentos de comunicação social, mas também os meios de que dispõem os seres humanos para elaborar, codificar e conservar seu conhecimento do mundo. [...] experiência acumulada de cada povo que a fala através de sucessivas gerações.

As línguas indígenas, para nos karaiwas⁷, podem revelar questões de muita importância sobre o modo como os indígenas enxergam o mundo – cosmologia e xamanismo – e as relações sociais que os cercam, já que muitos

⁷ Etimologia para se referir ao que os indígenas chamam de homem branco em Macuxi e Wapichana. Tal palavra pode ser encontrada também nas grafias Karaíwa e Karaiwá.

desses aspectos são revelados através de suas línguas e são transmitidos com o passar dos anos. Os conhecimentos linguísticos vão se constituindo junto com o desenvolver da própria língua em uso, de modo que, para cada região ou ecossistema no Brasil, não existem mais línguas adaptadas e, ao mesmo tempo, mais reveladoras de conhecimento do que essas línguas indígenas que se desenvolveram ali durante séculos (FELIPE & D'ANGELIS, 2019).

Das línguas indígenas neste trabalho mencionadas, duas possuem raiz na Língua Karib, o Macuxi e o Taurepang, não cabendo nomina-las como tronco porque pertencem várias outras línguas, assim como o Wapichana que do ponto de vista da classificação genética, é considerada como pertencente à família Aruak (RODRIGUES 1986), formando uma conjuntura em que povos distintos constituem um sistema não apenas multilíngue, mas multiétnico também.

Vista a necessidade da realização de um estudo linguístico sobre essas questões até então não estudadas, originou-se naturalmente o querer de realizar um estudo que descreva o uso dessas línguas e que seja meticulosamente estruturado de acordo com a objetividade de preservar e revitalizar as línguas lá faladas para conhecer seus domínios de uso, pois isto é essencial para conhecer e fazer uma avaliação sobre a vitalidade das línguas e suas prováveis perdas.

1.4.2 A Língua Makuxi (Karib)

No que tange a respeito da linguística, o Macuxi é uma língua que abriga nichos com grandes valores e variações dialetais, culturais como a figura da próxima página, religiosas e políticas que foram se formando com o passar dos tempos, com no mínimo, ao longo de dois séculos.

Por esse motivo, muitas são as particularidades regionais demandadas pelos falantes dos vários dialetos das Serras e do Lavrado roraimense, (RAPOSO & CRUZ, 2016), pois há uma polêmica linguística sobre um ser considerado o correto e o outro impreciso ou vice-versa.

Índios Macuxi. Dança do Parixara



Figura 7 Fonte: Site ISA: Foto: Mário Giovannoni (1983)

Sobre a escrita em língua Macuxi esta passa por uma nova fase a ser assumida por educadores das mais diversas áreas de estudos e por todos os que desejem experimentar esta modalidade de registro. Os desafios para que acordem ao tipo de escrita compartilhadamente viável a maioria dos falantes ainda requer tempo e maturação. Não obstante a isso, um caminho a ser trilhado poder ser o experimento da própria escrita em Macuxi, pois, o escrito em código arbitrário ou motivadamente construído brota, na maioria dos casos, a partir do diálogo entre seus falantes.

Para compreender de forma um tanto mais natural sobre a linguística Macuxi, recorreremos a André (2010) que comenta e exemplifica de maneira prática o funcionamento da norma escrita e oral da língua Macuxi.

Para início, a língua Macuxi possui 06 vogais que são:

a – e – i – î – o – u

Atenção dada as vogais em relação à língua portuguesa é que todas as vogais em Macuxi podem tornar-se alongadas.

aa – ee – ii – îî- oo – uu

Para exemplificar esse alongamento de vogais, tomemos como exemplo as palavras:

Maama' (mamãe), iipî (vir) e amooko (vovô).

Ainda sobre as vogais Macuxi, André (2010, p. 8) explica que:

Em macuxi, o acento tônico é variável. Numa sequência de sílabas curtas (as que terminam em vogal curta), cada sílaba par (a segunda, a quarta etc) leva um acento tônico, tornando-se sílaba longa. Este alongamento da sílaba realiza-se ou pelo alongamento da vogal, ou pela inserção da parada glotal. (...) aprendizagem da pronúncia.

Já as consoantes, são apenas 10:

p – t – k – m – n – r – s – w – y – ’

Nota-se que no alfabeto Macuxi há presença de uma consoante “ ’ ” que recebe o nome de glotal à medida que se escreve em forma de apóstrofe, porém, devemos ter bastante cuidado, pois é dado um corte rápido na respiração para sua pronúncia correta, (MAIA, 2006). Essa parada é fundamental não somente para pronúncia das palavras, mas também para o seu real significado, como por exemplo:

Waira’ (pênis) e waira (anta)

Ka’ne (veloz) kaane (não)

Para André (2010, p. 8) que continua a explicar sobre o alfabeto Macuxi “Quanto às consoantes (...). No caso do fonema **s**, que tem quatro alofones (os sons das letras **s**, **x**, **z** e **j** do português), usamos unicamente a letra **s**, pois os quatro alofones estão em distribuição complementar”, casos que veremos a seguir.

Quando a consoante **s** estiver precedida das vogais **e**, **î**, **o** e **a**, tem o valor fonético da consoante **s** como escrito **ss** ou **ç**, por exemplo:

sa’man (duro) so’ri (azedo)

Quando precede ou segue as vogais **i** ou **u**, a letra adquire o valor fonético de **x** da língua portuguesa, por exemplo:

si’na (cipó) si’mirikkî (pequeno)

Em outro caso, depois da parada glotal, da letra **n**, ou de uma vogal longa e antes das vogais **a**, **e** ou **o**, tem o som de **z** da língua portuguesa, como exemplificado abaixo:

uye’sse (meu cunhado) tîsse (mas)

Ao ser posposto à parada glotal, da letra **n**, ou de uma vogal longa e antes ou depois das vogais **i** ou **u**, passa a possuir valor fonético de **j** da língua portuguesa:

wari'sa (enjoado) kari'sa (grilo)

Já a consoante **Y** possui dois valores fonéticos distintos. Quando perto das vogais **i** ou **u**, a vogal **Y** adquire o som de **i** do português.

yu'na (beijar) ayu' (tucandeira)

Entretanto, quando perto das vogais **a**, **e**, ou **o**, a consoantes **Y** adquire valor similar ao **th** da língua inglesa, pois de acordo com André (2010, p. 10), “é feito com a ponta da língua tocando os dentes de cima, como nos usos da letra **d**, mas muito mais para frente”.

yarî (levar) yei (árvore)

Para finalizar a tangente das consoantes, veremos exemplos de palavras que sofrem mudanças fonéticas ao serem pronunciadas, pois quando pospostas a parada glotal, a vogal **n**, ou com uma vogal longa, ocorre essas mudanças, tal como no exemplo, as consoantes **p** que ganha valor fonético de **b**:

piipi' (irmão mais velho) – mulher falando Paapa (Deus)

Da consoante **t** para **d**.

a'ta (buraco) aro'ta (tua barriga)

E por último, a vogal **k** para **g**

paaka (gado) yaako' (cunhado)

Toda a linguística macuxi segue estas normas, tanto para escrita quanto para o oral, devendo o aprendiz aprendê-las de maneira estreita torna-la uma ferramenta útil para aprendizado do novo idioma.

1.4.3 A Língua Wapichana (Aruak)

O Wapichana é pertencente à família linguística Aruak ou Arawak, e, portanto, completamente distinta de línguas neolatinas, como por exemplo o português. Este é o povo que mais possui indivíduos na Comunidade perfazendo o total de 231 pessoas (FUNASA, 2012). O Wapichana, ocupa habitualmente o Vale

do Rio Tacutu, ao lado do povo Macuxi, os quais também habitam a chamada região das Serras, Uiramutã, ao Leste de Roraima.

A palavra Arawakan, que corresponde a nomenclatura de forma mais geral da denominação da língua Arawk ou Lokono falada na Venezuela, na Guiana, no Suriname, na Guiana Francesa e em algumas ilhas antilhanas. Uma outra locação para designar a família Aruak é a Maipuran⁸.

Índios Wapichanas



Figura 8 Fonte: Site Povos Indígenas no Brasil

Segundo o website do Conselho Indígena de Roraima – CIR, os wapichanas constituem a maior população de falantes de Aruak no norte-amazônico. Ainda segundo o mesmo website, os indígenas desta etnia que vivem no lado brasileiro, nos arredores das cidades, possuem um zelo significativo para com sua língua materna, entretanto, apenas com os mais velhos, pois como atesta o levantamento sociolinguístico elaborado por Franchetto (1988), há duas realidades no que concerne ao uso da língua nativa pelos Wapichana.

Dos 9.441 indígenas desta etnia em questão e que vivem em território brasileiro, os que habitam as proximidades dos centros urbanos convivem com uma situação de bilinguismo que envolve o wapichana e português, com uma clara dominância da língua portuguesa entre os mais jovens, pois, muitas vezes, a língua materna é estigmatizada pelos próprios indígenas, fato que é completamente avesso àqueles que moram em localidades mais distantes dos centros urbanos e mantém vivo o contato com os mais velhos, e lá é falada

⁸ Para mais esclarecimentos, consultar documentos no site do CIR.

apenas a língua materna, sem muita familiaridade com outros idiomas, (BENTES, 2018).

Em relação a ortografia da língua Wapichana, o dicionário Paradakary Urudnaa, (2012, p. 9) nos instrui que;

A ortografia Wapichana não é completamente fonêmica porque além dos critérios de análise lingüística, a partir da incorporação de sugestões apresentadas pelos “Mestres da Língua”, foi simplificada várias vezes até chegar a um consenso praticamente unânime, entre os pesquisadores e os “mestres da língua”, que são respectivamente os que escreveram e os que falam a Língua Wapichana, na escola da comunidade Malacacheta e nas outras malocas onde vivem os que ajudaram neste trabalho.

O alfabeto Wapichana é composto por quinze consoantes e cinco vogais. Abaixo, observamos as consoantes:

b, d, g, m, n, p, k, r, s, t, w, x, z, ch, nh

Os símbolos, de acordo com o dicionário Paradakary Urudnaa (2012), para as consoantes são: p, b, t, d, k, s, z, ch, x, r, m, n, nh, w, ‘. Pronunciar as consoantes do Wapichana não é o mesmo que o português, pois algumas têm uma pronúncia característica que lhe causam distinção, como por exemplo: “d”, “z”, “r” são retroflexas, ou seja, são pronunciadas com a ponta da língua virada para cima, em direção dos alvéolos, atrás dos dentes, (SILVA; SILVA; OLIVEIRA, 2013).

Ainda exemplificando essas disparidades linguísticas, temos o “d” que por muitas vezes é glotalizado, sobretudo no início das palavras, isso com um pequeno fechamento na glote e o “b”, que algumas vezes possui essa mesma característica. Interessante mencionar que o “ch”, que possui um valor fonético similar com a palavra “tchau”, e o “x” não se confundem como acontece na língua portuguesa.

De forma completamente distinta ao português, o wapichana possui uma consoante glotal “ ‘ ”, já que tal consoante é inexistente na língua portuguesa e é pronunciada momentaneamente fechando a corrente pulmonar com uma paradinha na garganta encostando as cordas vocais uma contra a outra, (MAIA, 2006).

Já para as vogais, temos os seguintes símbolos:

a, e, i, u, y.

De forma imediata percebemos que a vogal “y” não é existente no português e tem uma pronúncia como valor fonético de “u”, porém, com os lábios estendidos. Já a vogal “u” é pronunciada com valor de “u” mesmo, e raras as vezes com valor de “o”. Vale mencionar que as vogais a, i, u, y possuem correspondentes com valores alongados: aa, ii, uu, yy, (SILVA; SILVA; OLIVEIRA, 2013).

1.4.4 A Língua Taurepang (Karib)

Povo que também pertencente à família linguística Karib, os Taurepang se encontram em sua maior parte na savana venezuelana e uma grande parte que vive no lado brasileiro estão nas aldeias das Terras Indígenas São Marcos e Raposa Serra do Sol.

São várias as propostas de classificação linguística do Taurepang, considerada como dialeto da língua Pemon ou como uma língua, de acordo com o ponto de vista de autores diversos. Rodrigues (1986) situa as línguas da família Caribe nas regiões das Guianas (Francesa, Holandesa e Inglesa) e também na Guiana Venezuelana (do limite com a Guiana até o rio Orinoco) e a Guiana Brasileira, que se estende ao norte do rio Amazonas, da costa atlântica até o oeste de Roraima.

Vale salientar que esta é a única língua que corre maior risco de extinção dentre as aqui estudadas, já que é que tem menor número de falantes e antes de aprender a língua, o Taurepang aprende primeiro a Língua Portuguesa, porém, diante das necessidades de material didático mais acessível nas escolas, o professor Gonçalves elaborou a primeira “Minigramática de Língua Indígena Taurepang”, e mediante isto, Gonçalves *in* Oliveira, (2014) nos relata que;

[...] as comunidades que têm como língua materna o Taurepang são formadas por aproximadamente 900 indígenas. Estamos preocupados com a possível extinção da língua Taurepang, para tanto, a minigramática vem valorizar o que muitos estão deixando por esquecida.

A minigramática constitui a tentativa de fortalecer não apenas a fala, mas também a escrita do povo Taurepang, figura abaixo.

Índios Taurepang



Figura 9 Fonte: Site ISA: Foto: Koch-Grunberg (1911)

Para o autor, algumas línguas são associadas a uma ou outra devido ao grau de semelhança. Neste sentido, o Macuxi e o Ingarikó, por exemplo, estariam associados ao Taurepang, o que pode ser verificado através dos processos fonológicos de perda de sílaba final –pu (ou –po) e substituição por oclusão glotal (’), Pessoa (2006).

Em Taurepang há dez consoantes, que podem ser divididas em: oclusivas p t k; fricativa s; nasais m n; flap ___ e glides w y.

Os domínios fonológicos relevantes para esta língua são: a sílaba, a palavra fonológica e a frase, sendo que para esta análise o estudo pautou-se fundamentalmente nos dois primeiros.

Segundo Pessoa (2006), as vogais breves são seis em Taurepang, como vimos nos exemplos acima citados: i, e, a, o, u, a, é a vogal mais frequente, e em seguida vêm e, i e u, que também apresentam ampla distribuição na língua. Já as vogais e, o, apesar de frequentes apresentam maior restrição quanto à distribuição.

1.5 Revitalizar e Preservar as Línguas Indígenas

As alterações promovidas pela sociedade como um todo sempre alteraram as condições das línguas em qualquer que seja o ambiente e tais conjunturas de algumas línguas acompanharam o ápice das comunidades que a utilizavam. A exemplo disso podemos citar as grandes batalhas históricas quando grandes impérios dominavam determinadas localidades e impunham suas línguas como dominante. A lição disso temos as línguas latinas, gregas e o inglês que ocuparam lugares de grande destaque que no mundo. Cada uma desses teve seu espaço, e ainda tem, como é o caso do inglês que vem de longa data de reinados e ainda hoje é considerada uma das mais faladas em todo o mundo, ficando atrás apenas do Mandarim, na China, e do Espanhol, (LANE, 2016.).

A grande questão aqui tratada é que poucas línguas, hoje em dia, possuem posição de prestígio na sociedade e quase nada de valorização, como por exemplo as línguas indígenas, já que em consenso com Matsuura (2019);

De acordo com o Atlas das Línguas em Perigo da Unesco, existem no Brasil 190 línguas em risco de extinção ou já extintas, sendo 39 delas com menos de 20 falantes. Chang Whan, pesquisadora do Museu do Índio, explicou que existem situações diferentes entre cerca de 280 povos existentes no país, mas que todas as línguas indígenas estão ameaçadas.

Tal prestígio aliada à globalização das línguas, em uma vertente puramente homogeneizadora, colabora diretamente com a diminuição de falantes daqueles idiomas que são pouco discursados, já que possui pouco número de pessoas que a utilizam. Dada tal congruência, há nítidas reações quanto à essas perdas, bem como possíveis soluções de preservação, esta última, objeto deste trabalho.

Toda e qualquer língua não existe de maneira uniforme ou isolada, sem ter contato com outras, pois decorre primordialmente do poder econômico de seus falantes e que ela exerce frente às indígenas.

O envolvimento oral é essencial para manutenção de toda e qualquer língua, a tentativa de controle terá poucas chances de se afirmar, pois, mesmo que seja em uma comunidade com pouco falantes, um supervisionamento linguístico terá que contar com bastante empenho, já que não se trata apenas

de fixar o isolamento de determinada língua para que ela continue viva, visto que não são os empréstimos que a empobrecem, mas sim a falta de uso de seus falantes, (FERREIRA DA COSTA, 2012).

Como o contato entre as mais diversas comunidades linguísticas sempre existiram, a morte de um idioma não é de hoje, (MAIA, 2014), e em concordância com o referido autor, Crystal (2005), nos informa que a partir da década de 90 do século passado, o desaparecimento de línguas tem gradativamente aumentado.

Sempre que uma língua deixa de ser falada, que entra em extinção, o mundo fica um tanto mais desvalido em sua imensa diversidade, uma vez que a cultura transmitida através daquele idioma ficará perdida “aos ventos”. A Escola Estadual Tuxaua Raimundo Tenente, localizada na Comunidade Indígena do Araçá, promove uma política de estudos voltados ao ensino de línguas como forma de revitalizar e preservar os costumes mais antigos, para assim combater a extinção que futuramente poderá acontecer.

Na tentativa de combater o preconceito que existe dentro da própria comunidade, onde grande parte dos jovens não se interessam em aprender a língua, acabam optando por utilizar a língua portuguesa, fato reforçado por MAIA (2014, pág.70) que relata,

O preconceito de que os indígenas brasileiros são alvo por parte de muitos brasileiros não indígenas é, sem dúvida um dos fatores responsáveis pelo desprestígio, enfraquecimento e desaparecimento de muitas línguas indígenas no Brasil.

Comparando esse fato com a contínua expansão da língua portuguesa como dominante, as línguas minoritárias estão cada vez mais a perder espaço e passam a sentir a pressão linguística que a dominante está causando uma intensificação de extinção, fato que se torna preocupante, pois, de acordo com Whan *in* Matsuura (2019); “O povo que perder uma língua perde sua identidade, sua origem, sem falar em todo o arcabouço de conhecimento local onde vivem. Se a língua for embora, elas se diluem num genérico de caboclos”, realidade que tem chamado a atenção de especialistas, comunidade acadêmica, órgãos governamentais e o despertar das comunidades em ações de revitalização.

Várias são as políticas de ações locais para implementações com o intuito de fortalecimento das línguas indígenas que correm perigo de extinção. A exemplo disso temos o Centro Estadual de Formação de Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR com formações continuadas específicas para professores indígenas, bem como legislações colocando línguas minoritárias como co-oficiais em determinadas regiões. Em Roraima temos o Bonfim/Região Serra da Lua, sendo o terceiro município da Federação Brasileira a adotar línguas indígenas como oficiais com o Macuxi e Wapichana, Lei nº. 211/2004⁹, de 04 de dezembro de 2019, p. 3, e que instrui em seu Art. 2º;

O Status de línguas co-oficial concedido por esse objetivo, obriga o município

§1º A prestar os serviços públicos básicos de atendimento ao público nas repartições públicas na língua oficial e nas duas línguas cooficiais;

§2º A produzir a documentação pública, bem como as campanhas publicitárias institucionais na língua oficial e nas duas línguas cooficiais;

§3º A incentivar e a apoiar o aprendizado e o uso das línguas cooficiais nas escolas, comunidades e nos meios de comunicação.

Em outros Estados há co-oficializações de outras línguas indígenas também, de igual maneira a Roraima, como por exemplo: a língua Guarani, em Mato Grosso do Sul, no município de Tacuru; e as línguas Tucano, Baniwa e Nheengatu, que já são há um pouco mais de tempo co-oficiais em São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas, oficializadas pela Lei Municipal nº 145¹⁰, de 11 de dezembro de 2002, Ferreira da Costa (2013). Interessante salientar que o Guarani, 2ª língua oficial do Paraguai, é hoje língua oficial no MERCOSUL¹¹ e os Direitos Humanos do Mercosul incorporaram o uso da língua em seu site oficial.

Todas essas políticas de combate à extinção da língua não agem de maneira isolada, pois acontecem dentro das transformações conseguidas por

⁹ Dispõe sobre a Co-Oficialização das Línguas Wapichana e Macuxi, no município de Bonfim/Estado de Roraima/Região Serra da Lua.

¹⁰ Dispõe sobre a co-oficialização das Línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa, à Língua Portuguesa, no município de São Gabriel da Cachoeira/Estado do Amazonas

¹¹ A República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai assinaram em 26 de março de 1991 o Tratado de Assunção, criando o Mercado Comum do Sul, MERCOSUL. A partir de 2006, após assinatura de protocolo de adesão em uma reunião de cúpula especial na capital Caracas, a Venezuela está em vias de se tornar o 5º membro do Mercosul. Fonte: <https://www.mercosur.int/derechos-humanos-del-mercosur-incorpora-uso-del-guarani-en-su-sitio-web/>.

meio de muitas lutas e muita insistência das comunidades locais e organizações governamentais para alterar esse quadro que é desprestigiante em relação às línguas indígenas com seus poucos falantes. Tais conceitos devem ser levados mais à sério por todas as comunidades para que não ocasione o que Maia (2014, p. 64) nos adverte;

Os indicadores sobre a perda de línguas no mundo são [...], de fato, preocupantes, tornando-se relevante, pelo menos nesse sentido, a analogia com a perda das espécies naturais: uma vez extinta uma espécie animal ou vegetal, não há como recuperá-la. Do mesmo modo que uma língua deixa de ser falada, sua recuperação é difícilíssima, se não impossível.

As línguas com poucos falantes, grande maioria e que compõe as mais de 6.000 línguas no mundo, (MOTOMURA, 2018) e segundo o compêndio Ethnologue¹² 6.912, devem ser preservadas e consideradas como patrimônio cultural, pois essa riqueza linguística não pode ser perdida ou deixada de lado, claro, considerando as mudanças e variações linguísticas pertinentes a cada idioma.

Pertinente mencionar a Convenção de Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, esta datada em 2003, que representa uma movimentação internacional em torno de discussões sobre a proteção de outros bens mundiais, e nesta, a língua está inclusa:

Para os fins da presente Convenção,

1. Entende-se por “patrimônio cultural imaterial” as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. Para os fins da presente Convenção, será levado em conta apenas o patrimônio cultural imaterial que seja compatível com os instrumentos internacionais de direitos humanos existentes e com os imperativos de respeito mútuo entre comunidades, grupos e indivíduos, e do desenvolvimento sustentável.

2. O “patrimônio cultural imaterial”, conforme definido no parágrafo 1 acima, se manifesta em particular nos seguintes campos:

¹² Para mais informações consultar o site www.ethnologue.com.

- a) tradições e expressões orais, incluindo o idioma como veículo do patrimônio cultural imaterial;
- b) expressões artísticas;
- c) práticas sociais, rituais e atos festivos;
- d) conhecimentos e práticas relacionados à natureza e ao universo;
- e) técnicas artesanais tradicionais.

Desse modo, a língua é vista como um amplo campo para propagação de diferentes tipos de Patrimônio Imaterial que é transferido de geração a geração, constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, da sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana, o que por consequência, e por si só, torna-se um destes patrimônios.

Ainda sobre o Patrimônio Imaterial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) a define como;

As práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos os indivíduos, reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural.

Esta definição está de acordo com a Convenção da UNESCO para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, ratificada pelo Brasil em março de 2006.

Esse reconhecimento, em documentos oficiais internacionais de um órgão que abriga grande parte das nações do mundo, e mais, dá visibilidade às línguas minoritárias, isso porque dentro dos Estados nacionais não existe uma política de fortalecimento, ou então, bem diminuída.

Mostrar internacionalmente essa preocupação com patrimônios menos concretos e tangíveis, abre caminho para a preservação destes elementos imateriais.

Uma das definições de Patrimônio Imaterial é a de valorizar os elementos sociais que trabalhem de maneira a fortalecer o os grupos locais, mas que também possa ser fontes únicas de determinadas característica de um povo. O cultural toma o espaço do material, elementos não tocáveis, porém existentes na comunidade, que são menos contáveis, entretanto, mais sentidos. Segundo

o site do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, os bens culturais de natureza imaterial dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, celebrações musicais ou lúdicas.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 216, amplia a noção de patrimônio cultural ao reconhecer a existência de bens culturais de natureza material e imaterial, e, mais precisamente no Art. 216;

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1º - O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2º - Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.

§ 3º - A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

§ 4º - Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

§ 5º - Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

Entre as muitas lutas e formas de expressão dos povos indígenas certamente está a língua, o que facilmente justifica essa Lei, pois tal fora regulamentada pelo Decreto 3.551, de 4 de agosto de 2000, tendo como resultados diversas das atuações adotadas atualmente.

Todas as línguas faladas no mundo, minoritárias ou não, são patrimônios que não podem ser esquecidas ou deixadas de lado, pois Hagège (2000) nos mostra que cada língua é parte de uma cultura de um povo, não é toda ela, mas sim um “componente fundamental” e recebe tantas particularidades dessa cultura que a morte de um grande número de línguas pode ser vista como uma “espécie de catástrofe”, porque se perdem junto com elas dados da humanidade,

Ferreira da Costa (2012) e em concordância com a afirmação de morte da língua, Maia (2016, p. 65) nos diz que;

[...] os casos mais extremos, mas infelizmente não tão raros, em que o genocídio físico e cultural das populações minoritárias impõe a aniquilação violenta da língua falada por esses grupos, pode-se diagnosticar que a morte de uma língua é, mais frequentemente, um processo gradual crônico, causado por uma conjunção de fatores previsíveis que se agravam ao longo do tempo, ao invés de uma morte súbita e inesperada.

Tais fatores são problemáticos quando se deve pensar no idioma que é usado diariamente para realização de todas as atividades do dia a dia, em todos os sentimentos e todas as aspirações. Como solução para tais problemas, os Estados não deveriam dar mais atenção apenas a língua dominante e oficial, mas criar mais iniciativas que contemplem mais as línguas que se fazem presente em todo o território, isso independentemente da quantidade de falantes, evidenciando que a heterogeneidade traz contribuições bastante significativas para toda a humanidade.

Os autores Mattoso & Câmara (1979, p. 16), ratificam uma problemática muito peculiar ao afirmar que “a língua é, antes de tudo, forma” e complementa dialogando que tais elementos culturais são compostos pela estrutura formal de cada língua. Em sua obra, são apresentados bons exemplos para tal afirmação, pois já é reconhecido o grau de questionamento que se pode levantar sobre.

Mesmo podendo ser questionada, que fala nos mostra que a substituição de uma língua não é apenas mera retirada de um idioma e a colocação de outro em seu lugar, pois quando se muda a língua de uma comunidade, apagassem muitos traços culturais que foram designados dentro de uma estrutura linguística formadora daquela língua e agregam-se novos elementos culturais que estarão presentes na nova língua a ser adotada, (MATTOSO & CÂMARA, 1979).

Devemos perceber que a morte de uma língua leva consigo sua estrutura, sua cultura, a qual é base formadora e que corre o risco de desaparecer junto com ela, (MAIA, 2016). Se alguns de semelhantes elementos estiverem presos somente à estrutura da língua, morrerá a possibilidade de se aprender os conhecimentos próprios daquele grupo/comunidade, pois esta última afirmação é corroborada por comentário de Mattoso & Câmara (1979, p. 18), quando escreve que “a língua é em si mesma um lado cultural”.

A problemática em tornar as línguas indígenas como patrimônio imaterial de uma sociedade que não oferece as mínimas condições de espaço para elas não contribui em nada para seu fortalecimento, (FERREIRA, 2013). Não é obstante adotar apenas os discursos propostos pela UNESCO, se essa não altera a realidade da sociedade envolvente com as comunidades que se comunicam em línguas minoritárias, e com isso, não vale apenas tornar a língua patrimônio, porque isso por si só não recompensa o espaço que fora perdido, ou tomado pela dominante, dela. Assim sendo, é preciso haver novas políticas que promovam uma volta da língua que esta não seja apenas superficial, ou já estará fadada a morte novamente.

Quando membros de uma comunidade indígena, crianças ou idosos, se predispõem a aprender sua língua tradicional novamente, objeto deste trabalho, eles não estão preocupados com a questão do patrimônio, pois para eles o que realmente importa é a recuperação daquilo que foi perdido. Porém, o interesse da língua como patrimônio deveria se fazer presente em toda uma comunidade linguística, indígena ou não, que precisa ver o idioma não como algo a ser somente reaprendido e guardado, mas sim a revitalizado, fortalecido e protegido por aquela mesma comunidade, (FERREIRA DA COSTA, 2012).

Os movimentos de preservação linguística estão presentes em todas as esferas governamentais em nosso Estado, o que caracteriza, portanto, que não são movimentos isolados, pois são questões sociais que podem afetar o interior e exterior das fronteiras. São ações que podem implicar em significativas perdas daquilo que dificilmente poderá ser recuperado e também são ações que podem implicar em ganhos culturais bem reais, visto que precisamos reconhecer que para qualquer povo, do mais ao menos numeroso, a língua representa um elemento essencial de cultura, e, que sua morte é uma perda irreparável para a mundo.

Lutar pela preservação dos povos e das línguas indígenas em tempos atuais, em que as ameaças à dignidade e o respeito são cada vez mais escassos, é, portanto, fundamental, não apenas pela língua, mas por todo o arcabouço de conhecimento vivo que lá está presente. Preservar a língua indígena é garantir a manutenção desse importante patrimônio da humanidade

e assegurar a perpetuação dessa herança de caráter indefinível de nossa própria história.

CAPÍTULO II

2. EDUCAÇÃO INDÍGENA

2.1 Educação Indígena em Roraima (Escolas)

No Brasil, as relações entre Estado e povos indígenas têm uma história onde podemos facilmente reconhecer duas distintas tendências: a dominação pelo colonizador, integracionista e civilizador por meio da integração e homogeneização cultural, e a do pluralismo cultural (RNCEI, 1998), porém, os povos indígenas sempre afirmaram, desde os primeiros contatos perante aos europeus, que possuíam um modelo próprio de educação, fato corroborado pelo Tuxaua Mário Flores Macário;

Não permito escolas na minha maloca. Eu mesmo posso educar meus filhos [...] Já vieram muitos para fundar escolas lá, mas sempre falei que não é essa educação que importa. Eu sei ensinar a plantar, vender os produtos e comprar coisas boas... Eu estou vendo que as crianças estão indo na escola estão ficando mal-educadas. Só querem bater bola e bater nos outros. MACÁRIO (apud FRANCHETTO, 2008, p. 33) *in* Lima (2017, p. 111).

O Estado pensava na construção de escola para índios, o que poderia tornar possível sua homogeneização, onde a escola deveria multiplicar os conhecimentos que eram valorizados pela cultura europeia.

Escolas Indígenas, de certa forma, compreendem processos particulares de aprendizagem e saberes de cada povo, multiplicados no cotidiano da comunidade, porém, há a necessidade da intensificação do contato escolar, especialmente para firmação de direitos e conquistas, e sobretudo, para o momento de promoção do diálogo intercultural entre diferentes etnias sociais.

Assim, na educação indígena cabe os saberes tradicionais, costumes e saberes específicos da etnia a qual o sujeito pertence, pois entre os povos indígenas, a educação se assenta em princípios que lhe são próprios (RCNEI), dentre os quais, podemos elencar;

- uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos "seres " e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir - e assegurar - determinadas qualidades;
- valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;

- noções próprias, culturalmente formuladas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;
- formação de crianças e jovens como processo integrado; apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados - econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos. (RCNEI, 1998, p. 23).

Tais princípios reforçam o que os povos indígenas mais acima mencionam, que possuem um modelo próprio de educação, porém um tanto inadequado para práticas escolares atuais, e com intuito de contribuir para qualidade de ensino em comunidades indígenas, o Estado de Roraima por meio da Secretaria de Estado de Educação e Desporto – SEED, constrói prédios escolares e disponibiliza profissionais capacitados, professores indígenas, para lecionar e atender a demanda de alunos naquelas localidades, como demonstrado na tabela abaixo.

Tabela: Escolas / Professores / Alunos das Escolas Estaduais Indígenas de Roraima / 2019

REGULAR			EJA				
1º/5º	6º/9º	E.MÉD	1º/5º	6º/9º	E. MÉD	ESP	ALUNOS
2181	1356	560	0	4	164	0	4265
8617	5681	2409	60	298	597	46	11711

CENSO 2019				
Nº DE PROF	TURMAS	M. A/P	M.P/T	N. SALAS
367	466	11,62	0,79	122
1750	1921	10,12	0,91	682

TOTAL POR MUNICÍPIO		65 ESCOLAS
TOTAL GERAL		264 ESCOLAS

Fonte: SEED / DIEEI

Para chegarmos a esse quantitativo de escolas, professores e alunos, podemos escrever que aconteceu após grandes líderes indígenas darem a devida importância à Educação Indígena como base de pilares que fortaleceram os conhecimentos tradicionais e os puseram como tema recorrente em assembleias de discussão educacional, (LIMA, 2017).

A escola indígena é um local com trejeitos próprios, únicos. Por assim dizer, o espaço escolar dialoga com os sujeitos por meio de seus rituais, de sua arquitetura distinta àquelas de outrora, já que agora ele produz tempo e espaço

através de novos olhares e perspectivas na qual ela se insere, diálogo este que irá determinar sua função social pelos sujeitos que a constituem, já que é estabelecido de forma enfática a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema educacional, pois temos de levar em consideração o respeito à diversidade cultural e à língua materna, e pela interculturalidade (RCNEI, 1998).

2.2 CEFORR: Formação Inicial e Continuada

O Centro de Formação dos Profissionais de Educação de Roraima (CEFORR), fora criado no ano de 2007 pela Secretaria de Estado da Educação e Desportos (SEED) com a Lei nº 611, de 22 de agosto de 2007, sendo uma unidade com regimento especial, possuindo autonomia relativa pertencente a estrutura organizacional da SEED e possuindo finalidade de realização de formações continuadas dos profissionais da educação básica.

É mister informar que no ano de 2010 foi acrescida à Lei nº 611/2007, a Lei nº 793, de 6 de dezembro de 2010 que responsabiliza o CEFORR quanto a implementação de cursos de formação inicial de professores, devendo ser considerado a promoção e igualdade ao acesso de formação, considerando as demandas locais, possuindo ainda autonomia para emissão de certificados dos cursos ofertados.

Assim sendo, de acordo com o PROPPI/CEFORR (2016), princípios, finalidade, metas e objetivos do CEFORR são caracterizados como:

Todo trabalho desenvolvido pelo CEFORR parte, fundamentalmente, da compreensão e respeito aos seus princípios básicos em destaque: do respeito à cultura local; da educação para a cidadania, contextualizada e de qualidade; da promoção da sustentabilidade; e do desenvolvimento de aptidões para a vida profissional (PROPPI/CEFORR, 2016, p. 11).

Visto isso, o processo de formação, inicial ou continuada, é concretizada a partir de diálogos com instituições que são parceiras e comprometidas com o Sistema Estadual de Ensino, prezando pela qualidade de ensino.

Em vistas à Educação Escolar Indígena, o CEFORR atua de forma eficiente ao promover cursos de formação inicial e continuada tais como:

Magistério Indígena Tamí'Kan para professores de todas etnias do Estado e Yarapiari, este apenas para etnia Yanomami, momento em que observamos o Art. Nº 22 da Constituição Federal de 1988, que em seu inciso XIV, Decreto Presidencial 26/199;

Define o Ministério da Educação (MEC) como responsável pela proposição das políticas de Educação Escolar Indígena, passando para os estados e municípios a serem responsáveis por sua execução sob orientação do MEC; e além deste, há o parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares de Educação Escolar Indígena, regulamentadas pela resolução nº 03/CNE/99. (PROPI/CEFRR, 2016, p. 11).

Tais aspectos legais garantem aos professores indígenas formação inicial e continuada a partir de valores, considerando os princípios da pluralidade cultural e de equidade entre culturas, com premissas na política de Educação Escolar Indígena pautadas, também, em saberes tradicionais, pois de acordo com o RCNEI;

Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir na formação de uma política e prática educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual. Tais conhecimentos não são incompatíveis com os conhecimentos da escola contemporânea. (RCNEI, 1998, p. 23)

Mediante ao arcabouço de conhecimento ofertados pelos cursos, espera-se como resultado das formações a concepção novos valores e conhecimentos científicos próprios, provenientes de contatos únicos e formulados a partir de pesquisas e reflexões oriundas destas novas experiências promovidas pelo CEFRR, pois cabe ao Centro a possibilidade de abertura de novos meios de produção de acervos de informação e reflexão sobre a natureza, crenças e mitos, de um novo observar, experimentar e formular novos princípios sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana.

A respeito do corpo docente que integra o CEFRR, é basicamente composto por profissionais pertencentes ao quadro efetivo de Professores ligado à rede Estadual e Federal, porém, há aqueles de caráter temporário, alguns não pertencentes a Carreira de Magistério, que são selecionados/contratados em situações que exigem rapidez, sendo este em grande maioria.

2.2.1 O Magistério Indígena TAMÏ'KAN

O Magistério Indígena Tamï'Kan é um curso de competência para formação inicial em nível de Magistério Indígena, e tem como objetivo formação de professores que atuam ou irão atuar diretamente na educação indígena infantil e em séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas localizadas em Terras Indígenas, possuindo como base a Educação Escolar Indígena, bem como os princípios da Educação Escolar, centrando-se em demandas locais: respeito aos processos próprios de ensino e aprendizagem, valorização da língua materna e o dialogo intercultural. De acordo com o PROPI (2016);

O curso apresenta duas matrizes curriculares por contemplar professores em dois níveis de estudo; um para os profissionais com o Ensino Médio completo e outro para os que estão com nível médio incompleto. Para estes últimos, o curso terá duração de 04 (quatro) anos, e ao término garantirá ao cursista a conclusão do Ensino Médio em consonância com a formação em nível magistério. Para os que já possuem Magistério, o curso terá duração de 02 (dois) anos. (PROPI, 2016, p. 59).

O Curso possui estruturação fundamentada na Resolução nº 5/2010 que define as Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica no art. 19, § 1º, onde nos instrui sobre os professores sendo importantes interlocutores em processos interculturais, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com a sociedade envolvente e outros grupos étnicos, promovendo a articulação de novos saberes e práticas. O Magistério Indígena Tamï'Kan em sua área de formação atende as etnias Macuxi, Wapichana, Taurepang, Ingaricó e Wai Wai.

2.3 Efetivação do Ensino de Língua na Escola

Para que haja a Educação Escolar Indígena diferenciada, o que primeiro deve acontecer é a escola contar com um planejamento didático que seja adequado à realidade da Comunidade, elaborado pelos Gestores e Professores daquela escola, pois como aponta Brito (2004);

Deve estar voltado para a discussão da situação indígena, de acordo com a função a ser assumida pela educação para o índio. Isto inclui também o uso de elementos da cultura tradicional na escola, como os mitos, por exemplo. As proposições convergem para utilização destes relatos como elemento motivador dentro da escola. [...] Os mitos podem ser utilizados para motivar a aprendizagem escola, embora a

escola não deva substituir os espaços da tradição oral. (BRITO, 2004, p. 113).

Uma escola diferenciada e específica pode contribuir, e muito, com o exercício da aprendizagem da escrita e da gramática da língua em uso, pois segundo o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas – RCNEI (1998);

Parte do sistema nacional de educação, a escola indígena é um direito que deve ser assegurado por uma nova política pública a ser construída, atenta e respeitosa frente ao patrimônio linguístico, cultural e intelectual dos povos indígenas, [...] A participação da comunidade no processo pedagógico da escola, fundamentalmente na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e no exercício das práticas metodológicas, assume papel necessário para a efetivação de uma educação específica e diferenciada (RCNEI, 1998, p. 24).

Não há pessoa melhor que o próprio professor indígena para refletir e executar as metodologias didáticas de ensino para a escola indígena, pensar em na educação diferenciada para o estudante, pois o professor é conhecedor das culturas e necessidades específicas para solucionar os problemas escolares que porventura surgirem no decorrer das aulas, já que o objetivo é ter uma escola com educação adequada àquela realidade para os aprendizes.

De maneira estreita este trabalho confronta-se diretamente com os conceitos de língua materna, segunda língua e ainda com o termo de língua estrangeira, pois o ensino de língua indígena como segunda língua não deixa de se assemelhar ao ensino de língua estrangeira, pois todas as comunidades estudadas vivem em terras tipicamente habitadas por outros povos, fato corroborado por Spinassé (2006) que diz;

A aquisição de uma Segunda Língua e a aquisição de uma Língua Estrangeira (LE) se assemelham no fato de serem desenvolvidas por indivíduos que já possuem habilidades linguísticas de fala, isto é, por alguém que possui outros pressupostos cognitivos e de organização do pensamento que aqueles usados para a aquisição da primeira Língua (SPINASSÉ, 2006, p. 55).

Temos que nos atentar que elas estão de certa maneira conectadas a tantos outros conceitos e pressupostos, como a própria definição do que é língua e a reflexão metodológica de ensino.

2.4 Algumas contribuições e relevância do aprendizado de Línguas Indígenas na Escola

O que ocorre nos dias de hoje é uma espécie de extinção da língua indígena pelo motivo de primeiro aprenderem a língua portuguesa, seja para os afazeres em casa ou para comercialização, pois segundo Maia, (2009), “uma língua morre porque deixa de ser falada” fato preocupante para uma Comunidade Indígena inteira onde a língua indígena que deveria ser materna, findou por ser a segunda língua.

Ainda em consonância com Maia (2009);

A preservação e a revitalização de línguas demanda procedimentos complexos que viabilizem a formulação e a implementação de políticas públicas afirmativas no sentido de garantir a institucionalização de práticas sociais que valorizem, divulguem e ampliem o uso de uma língua minoritária, não apenas no âmbito de seus usuários, mas também no contexto mais amplo da sociedade majoritária (Maia, 2009, p. 63).

A língua indígena não é uma língua majoritária, muito pelo contrário, é minoritária em diversos pontos, por exemplo: Cultural, Linguístico e número de falantes. O ensino dessas línguas serve como fortalecimento para todos esses exemplos citados e principalmente ensinar e aprender línguas são processos coadjuvantes que envolvem muitos aspectos relacionados às estratégias de ensino e tipos de aprendizagens. Em se tratando dos elementos ligados ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira, pois a língua indígena, naquela comunidade, para o aprendiz pode ser considerada com uma Língua Estrangeira – LE, e, conforme Almeida Filho (2009);

[...] há variáveis múltiplas, e as diferentes configurações delas propiciam tendências de aprendizagem muito diversas. As variáveis também são de natureza distinta: intrínsecas à pessoa como as *afetivas* (ligadas a aspectos de personalidade, atitude e motivação), *físicas* (ligadas a condições de saúde, cansaço, idade) e *sócio-cognitivas* (ligadas a estratégias conscientes e inconscientes de organizar a experiência do contato linguístico como outros em interação com a língua-alvo) ou extrínsecas como material didático, técnicas e recurso do método, tempo disponível para o estudo, condições de exposição às amostras da língua e etc. (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 17);

Em decorrência do surgimento dessas variáveis e das inter-relações existentes, podemos perceber que ensinar e aprender uma LE, considerando questões de fluência, domínio e cultura não é um processo tal simplório, pelo

contrário, é um viés linguístico complexo e não tão sutil. Nessa perspectiva, destacamos um dos pontos passíveis de discussões: a alternância entre Língua Materna – LM e LE. Esse processo de vai-e-vem entre as línguas, ao longo do tempo, vem sendo alvo de grandes debates entre os linguistas e estudantes dos métodos de ensino de línguas estrangeiras modernas. De acordo com Coste e Pasquier, (1996, pág. 16) *apud* MOORE (2003, pág. 93), essa estratégia de transferência linguística oferece grande ajuda para o aprendiz;

[...] a coexistência de duas línguas num mesmo movimento alternativo de construção de conceitos, não somente pode contribuir para enriquecer estes últimos e torna-los autônomos em relação às palavras, mas, além disso, favorece um certo distanciamento reflexivo e contrativo em relação a uma ou outras línguas.

Logo na visão destes pesquisadores, utilizar a língua materna na sala de língua estrangeira visando à alternância para melhor aprendizagem da língua-alvo é uma estratégia discursiva aceitável, tendo em vista que o professor e o aprendiz devem construir uma interação necessária para o processo educativo na sala de aula de língua indígena. Esta relação entre alunos e professor não está somente em compartilhar o mesmo código linguístico, mas também, na construção da identidade do aprendiz em meio a práticas sociais distintas, eles têm geralmente as mesmas participações culturais.

2.5 Alternativas que possam levar o ensino de Língua Indígena para o convívio familiar

O grande encorajamento por parte dos professores quanto ao novo aprendizado dos alunos é o incentivo e uso do novo idioma instruído em suas casas com seus familiares e incentiva-los também por meio de novas alternativas, desenhos que mostrem a comunidade ou alguma história contada por ele, por exemplo, e que envolvam todos num mesmo ambiente, seja ele escolar ou quaisquer.

Com essas novas opções, os professores criam novas possibilidades de aprendizagem resultando em enriquecimento, não apenas mundano, daquela comunidade, mas cultural e linguístico, e, de acordo com o RCNEI (1998);

[...] produções expostas durante um certo período, nas dependências das instituições de educação infantil, tanto nos corredores quanto nas

paredes das salas, o que favorece a valorização pelas crianças. [...] valorização e reconhecimento formam um conjunto que alimenta a criança no seu desenvolvimento artístico (RNCEI, 1998, p. 104).

Isso possibilita ao aluno ter novas visões sobre a sua própria cultura e vale destacar que ensinar uma língua indígena é também ensinar outras culturas, através de seu idioma que em teoria deveria ser sua língua materna, mediante os processos que respeitem ambos os sistemas linguísticos maternos e/ou estrangeiros, em outras palavras, que possa existir este distanciamento reflexivo com a finalidade de oferecer condições ao aprendiz a pensar “biculturalmente”.

2.6 Conceitos Linguísticos sobre Língua Materna e Segunda Língua

Um primeiro conceito que podemos relacionar à língua é que se trata de um sistema linguístico usado/falado por uma determinada comunidade de falantes para que haja efetiva comunicação entre seus participantes. Tais participantes possuem e detêm os conhecimentos e regras que a língua pede, bem como dos elementos que compõe este sistema, e, que, ao fazer uso deste, criar inúmeras mensagens para que haja a comunicação. Dessa forma, a língua é um fenômeno que sempre estará em constante evolução podendo ser descrita a partir de diversos pontos de vista.

A definição de língua decorre de distintas abordagens teóricas, sem que haja de fato um consenso entre elas, pois mesmo entre a chamada gramática tradicional e as teorias que a seguem, podemos encontrar noções de línguas dispares. Citando Saussure (1970), língua é o “produto social da faculdade de linguagem”, e também pode ser “um conjunto de conversões necessárias, adotadas pelo corpo social, para permitir o exercício da linguagem”. Assim sendo, a língua, é, portanto, um sistema de signos cujo seu real funcionamento está centrado em um determinado número de regras e de correções. Se trata de um código que pretende estabelecer uma comunicação entre emissor e receptor, (SANTOS, 2000).

Ao tratar sobre o conceito de língua, Bechara (2001), discorre sobre duas possibilidades linguísticas, a histórica e funcional. Dessa forma, a língua seria uma espécie de produto histórico, porém, ao mesmo tempo, uma unidade

idealizada devido à uma impossibilidade de alcançar uma língua que se quer homogênea e unitária.

2.6.1 Primeira Língua

Distinto aos conceitos de segunda língua e língua estrangeira, o conceito para língua materna é visto, pela grande maioria dos autores, como uma denominação que chega a ser um tanto óbvia. Essa deve ser realmente de mais fácil denominação que os outros, porém, pouco se encontram definições para tal termo.

Para Spinassé (2006), a aquisição da primeira língua, ou da língua materna, é uma parte integrante da formação de discernimento de mundo para uma pessoa, pois atrelada à competência linguística se adquirem também os valores pessoais e sociais. A língua materna caracteriza, geralmente, a origem e é usada comumente no dia a dia das pessoas.

Língua materna não é necessariamente a língua proveniente da mãe, nem a primeira língua que se aprende, pois, normalmente é a língua que aprendemos primeiramente em casa, por meio de nossos pais, que também é frequentemente a língua utilizada pela comunidade na qual os falantes estão inseridos, (SPINASSÉ, 2006). Porém, devemos lembrar que muitos outros aspectos linguísticos e não-linguísticos estão ligados à esta definição, já que a língua que os pais falam em casa pode não ser a mesma em uso pela comunidade, o que para o/a aprendiz ao aprender ambas as línguas, passa a ter mais de uma L1 (bilinguismo). Explano isso, uma criança pode, conseqüentemente, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas passam a valer como L1, pois como bem explica Spinassé (2006);

[...] uma criança nasce e cresce na Alemanha, filha de um francês com uma colombiana. Se com cada um dos pais ela se comunica nas suas línguas respectivas, e na creche, na rua, com os amigos e vizinhos o alemão é a língua diária, essa criança tem, claramente, três línguas maternas: francês, espanhol e alemão. (Spinassé, 2006, pág. 5)

Visto isso, a caracterização de uma língua materna se dará apenas se combinarmos alguns fatores, porém, todos devem ser levados em consideração: a língua da mãe, a língua do pai, a língua de outros familiares, da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se cria uma relação afetiva, a língua do dia a dia, a língua predominante na sociedade, a que ele melhor

domina (SPINASSÉ, 2006), todos esses são aspectos decisivos para definir uma L1 como tal.

2.6.2 Segunda Língua

Uns colocam que língua segunda é aquela em que a pessoa quando vai viver em outro país tem que aprender, pois precisa dela para se comunicar o tempo todo e que acaba se tornando sua segunda língua. Outros afirmam que é aquela que também é falada em seu país como oficial, como é o caso do Guarani, no Paraguai, mas que não é muito utilizada pela sociedade mais formal preterindo-a em relação à língua espanhola.

Contudo, por ser oficial é ensinada na escola somente até o terceiro ano do fundamental I. O que a criança aprende depois é no meio em que está inserido, ou seja, família e sociedade. Assim essa língua passa a ser a segunda, porém, para Spinassé, (2006);

[...] uma segunda língua não é necessariamente uma segunda, no sentido de que haverá uma terceira, uma quarta, e assim por diante. “Segunda” está para “outra que não a primeira (a materna)”, e a ordem de aquisição se torna irrelevante – desde que não se trate de mais uma L1. Dependendo de como a língua foi adquirida, ela pode ser classificada de uma forma ou de outra. (SPINASSÉ, 2006, pág. 6).

Uma segunda língua trata-se de uma não primeira língua que é adquirida apenas sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização.

CAPÍTULO III

3. DO MÉTODO EMPREGADO NA DISSERTAÇÃO

3.1 Metodologia Utilizada

A etimologia da palavra metodologia é derivada de “método”, originário do latim *methodus* e que significa “caminho ou via para realizar algo”. Método é o caminho que o pesquisador utiliza para lograr os objetivos ou o conhecimento. Neste trabalho, utilizaremos um método considerado novo, Análise de Conteúdo, porém, trata-se de uma técnica refinada, e, que exige muita dedicação do pesquisador, paciência e tempo, o qual tem de se valer da intuição, imaginação, bem como da criatividade, principalmente na definição de categorias de análise. Para tanto, disciplina, perseverança e rigor são essenciais (FREITAS; CUNHA; & MOSCAROLA, 1997).

No campo de pesquisa de produção científica com cunho voltado à análise de conteúdo, há um crescente interesse por este tipo de investigação que, nos últimos anos, vem ganhando significativo destaque entre os métodos qualitativos, e assim, ganhando legitimidade, (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011).

Neste aspecto, o método é prioritário para uma boa elaboração de pesquisa, já que ela não resume somente a parte instrumental, como SÁNCHEZ GAMBOA (2006) explica que

Para entender os métodos utilizados na investigação científica é necessário reconstruir os elementos que o determinam e as relações que eles têm com outras dimensões implícitas nos processos de produção do conhecimento, tais como as técnicas, os instrumentos de aquisição, organização e análise de dados e informações e as concepções epistemológicas e filosóficas nas quais se fundamentam os processos de investigação; dimensões essas que supõem uma articulação entre si, uma coerência interna e uma lógica própria, que por estarem implícitas no processo da elaboração da pesquisa precisam ser reveladas ou reconstituídas (SÁNCHEZ GAMBOA, 2006, p. 64)

Seguindo tal lógica da afirmação referente ao processo de produção de conhecimentos existentes nas pesquisas científicas, Sánchez Gamboa (2006) sugere para organização dos recursos o “Esquema Paradigmático” que nada mais é que a estruturação e sistematização das informações de acordo com a classificação do estudo.

Ainda sobre a matriz pesquisa, que nada mais é que um procedimento reflexivo, sistemático e crítico que possibilita a descoberta de novos fatos, ideias e respostas para o problema a ser investigado. É uma atividade voltada à investigação de problemas que podem ser teóricos ou práticos por meio de processos científicos. Segundo Pescuma (2005, p. 12), a pesquisa é “um conjunto de atividades, tais como buscar informações, explorar, inquirir, indagar, argumentar e contra argumentar”, e, ainda conforme Demo (2003);

[...] a pesquisa é fundamental para descobrir e criar. É o processo de pesquisa que, na descoberta, questionando o saber vigente, acerta relações novas no dado e estabelece conhecimento novo. É a pesquisa que, na criação, questionando a situação vigente, sugere, pede, força o surgimento de alternativas (DEMO, 2003, p. 34).

Explanado tais argumentos, podemos classificar este trabalho científico como fenomenológico-hermenêutico, pois dentro de uma visão de pesquisa qualitativa e transdisciplinar, a hermenêutica fenomenológica é definida como uma postura usada pelo pesquisador, pois cabe a ele conceber uma maneira de entender e expressar a percepção dos sujeitos envolvidos nas vivências da sua realidade, pois de acordo com Dittrich; Leopardi, (2015);

A busca é tornar o discurso autônomo em relação ao seu autor, pesquisador ou professor que vivencia as relações de compreensão de um fenômeno para descrevê-lo de modo sistematizado e (co) vivido. [...] para a compreensão de vivências com pessoas, em seu mundo, com suas peculiaridades e relações (DITTRICH; LEOPARDI, 2015, p. 98)

Dado isso, este trabalho apresenta uma proposta metodológica para compreensão pública, via Trabalho de Conclusão de Curso escritos e homologados, das vivências desses professores na realidade de seu mundo, bem como suas peculiaridades e relações.

Para atingir o nível fenomenológico necessário, recorreremos a Sánchez Gamboa (2006), que define para como nível epistemológico: os critérios de cientificidade (concepção de causalidade e de ciência). A causalidade para a fenomenologia é a “relação entre fenômeno e essência, entre o todo e as partes, entre variantes e invariantes, entre textos e contextos” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2006, p. 87). Na concepção de ciência, a fenomenologia, ainda segundo o mesmo autor (2006).

[...] consiste na compreensão dos fenômenos em suas manifestações, na elucidação dos pressupostos, dos mecanismos ocultos, das

implicações, dos contextos nos quais se fundamentam os fenômenos. A compreensão supõe a interpretação, quer dizer, revelar o sentido ou os sentidos, os significados que não se dão imediatamente, razão pela qual necessitamos da hermenêutica, da indagação, do esclarecimento das fases ocultas que se escondem atrás dos fenômenos. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2006, p. 88).

Para Medeiros; Filho, (2016, p. 141), “A fenomenologia é o estudo das essências, uma doutrina universal que integra a ciência da essência do conhecimento” e ligada a hermenêutica, propõe o conhecimento que é necessário para a interpretação do fenômeno que se mostra na experiência vivida.

Bicudo (2011, p. 46) trata hermenêutica como “[...] a Fenomenologia busca transcender o individualmente relatado na descrição e avançar em direção à estrutura do relatado, ou seja, do nuclear das vivências sentidas e descritas”. Porém, neste caso específico de estudo de análise de dados que consiste na maior extração possível de dados dos textos e das imagens, recorreremos à Chizzotti (2006), já que em relação à escolha do procedimento de análise de dados;

A descodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador (Chizzotti, 2006, p. 98).

Quando se fala de Fenomenologia-Hermenêutica há substantivos chaves que os autores empregam, são: conhecimento, compreensão e interpretação que Sánchez Gamboa (2006) explica que;

O conhecimento se realiza quando captamos o significado dos fenômenos e desvelamos seus verdadeiros sentidos, recuperando (de forma também rigorosa) os contextos onde cada manifestação se articula com outras expressões, formando um todo compreensivo. Conhecer é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e nos contextos onde se expressam. [...] Interpretar não significa formular aleatória ou espontaneamente apreciações ou significados com base nas motivações ou caprichos particulares do investigador. Interpretar, segundo os princípios da hermenêutica, exige recuperar rigorosamente os contextos onde os fenômenos têm sentido (SÁNCHEZ GAMBOA, 2006, p. 137).

A hermenêutica continua sendo a arte de desvelar e de encontrar a fala significativa, seja no movimento do corpo-criante do ser humano, ou em seu discurso, como objetivação do seu pensar e agir como pessoa, Dittrich; Leopardi, (2015). A busca é tornar o discurso autônomo em relação ao seu autor,

pesquisador, professor nas relações de compreensão de um fenômeno para descrevê-lo de modo sistematizado e (co) vivido.

3.1.1 Da Coleta de Dados

Quanto à coleta dos dados, recorreremos à Bardin, (2016), pois em sua concepção teórica, a análise de conteúdo é definida como;

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 2016, p. 38).

Visto isso, entendemos que o colher de conteúdo constitui uma técnica que trabalha os vários dados coletados, objetivando a identificação daquilo que está sendo dito a respeito sobre determinado tema, onde há a necessidade da descodificação do que está sendo comunicado.

Para que haja a descodificação destes documentos, o pesquisador pode e deve se utilizar de vários procedimentos, de forma rigorosamente coerente, devendo ele procurar identificar o mais apropriado material a ser analisado, como: análise léxica, análise de categorias, análise da enunciação, análise de conotações, CHIZZOTTI (2006, p. 98).

O método exploratório utilizado no *corpus* desta Dissertação é a análise de categorias, o que possibilitará uma construção mais coesa para análise de conteúdo, pois será a partir desta análise o fornecimento dos meios precisos para descrevermos o conteúdo do material pesquisado, bem como a classificação dos sinais que ocorrem nos textos seguindo um conjunto de categorias mais apropriados.

Acerca do caráter qualitativo desta pesquisa, ele é justificável, pois o interesse é compreender a forma de ensino através da dinamicidade do processo educacional e seus significados. Nesse sentido, por meio da indução o pesquisador é considerado um grande instrumento de ação, no que podemos compreender a pesquisa como ato teórico-prático ligado à reflexão.

Conforme Sampieri; Collado e Lúcio (2006), o enfoque qualitativo tem como ponto de partida uma realidade a se descobrir. Esta realidade do fenômeno social, ainda segundo estes pesquisadores, é “a mente e ela é construída pelos indivíduos que dão significados ao fenômeno” (2006, p. 9), e ao se referir à abordagem qualitativa, Chizzotti (1998, p. 79) afirma que;

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 1998, p. 79).

Portanto, segundo Chizzotti (1998), a pesquisa qualitativa possui algumas características a serem citadas:

1. O pesquisador – que é uma parte fundamental na pesquisa. Deve estar livre de pré-conceitos e preconceitos, assumindo uma ação aberta a tudo que observa, sem antecipar qualquer explicação ou conclusão, a fim de alcançar uma compreensão geral dos fenômenos. Essa compreensão será atingida com uma atuação participante junto com os pesquisados.

2. Os pesquisados – são todos os envolvidos da pesquisa, neste trabalho, TCC homologados. São considerados sujeitos que elaboram conhecimentos e executam ações para inferir nos problemas identificados.

3.1.1.1 Da Escolha do Material a ser analisado

Para escolha mais apropriada dos Trabalhos de Conclusão de Curso, impressos e homologados, disponíveis na biblioteca pública do CEFORR, levamos em considerações 3 pontos de maior importância para o correto desenvolver desta pesquisa:

- 1) Conhecimento linguístico sobre sua Língua Materna;
- 2) Aproveitamento disciplinar durante o curso; e
- 3) Obtenção de informações para possíveis esclarecimentos de dúvidas.

Diante de todo o exposto, com auxílio da Análise de Conteúdo, buscaremos atingir um dos objetivos propostos por nossa pesquisa: o de ultrapassar as possíveis incertezas que possamos ter a respeito daquilo que nós ainda é velado e, em tese, enriquecer a leitura dos dados que foram coletados, pois como bem afirma Chizzotti (2006, p. 98) “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”

Ao definirmos o material a ser analisado, 7 TCC's ao todo, iniciamos a Análise de Conteúdo, decodificando e identificando aquilo que está sendo dito e que seja pertinente àquilo que precisamos de fato coletar.

3.1.2 Da Análise de Conteúdo

Uma boa análise de conteúdo não deve limitar-se apenas à descrição, pois é de extrema importância que o pesquisador procure ir além, atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens através da inferência e da interpretação, (MORAES, 1999), pois de acordo com Bardin, (2016) uma boa análise documental é;

Uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência. [...] a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação. (Bardin, 2016, p. 49).

O termo interpretação está mais associado à pesquisa qualitativa, ainda que não ausente na abordagem quantitativa. Liga-se ao movimento de procura de compreensão. Toda leitura de um texto constitui-se numa interpretação. Entretanto, o pesquisador/analista de conteúdo exercita com maior profundidade este esforço de interpretação e o faz não somente sobre conteúdos manifestos pelos autores escolhidos, mas também sobre os latentes, sejam eles ocultados consciente ou inconscientemente, já que de acordo com Moraes (1999, *s/p.*) “a interpretação constitui um passo imprescindível em toda a análise de conteúdo, especialmente naquelas de natureza qualitativa”.

Concluído todos esses procedimentos de pesquisa, após as devidas análises de todas as entrevistas coletadas, será redigida dissertação relatando as formas metodológicas do ensino linguístico naquelas comunidades utilizadas.

CAPÍTULO IV

4. DISCUSSÃO DE DADOS

4.1 Analisando os Dados Coletados

Esta parte da nossa pesquisa busca realizar uma Análise de Conteúdo sob a metodologia desenvolvida por Bardin (2016), pois de acordo com a autora, a função primordial desta metodologia é o desvendar crítico, bem como a fenomenologia proposta por Gamboa (2016) e segue três distintas linhas descritas no material a ser analisado, onde dividimos em 3 distintas partes, as quais se seguem:

A 1ª está relacionada a presença da roça (horta) dentro da Escola Indígena, sua influência e conhecimentos agregados que enriquecem as aulas, já a 2ª trata da valorização linguística e cultural. A 3ª e última trata das dificuldades estudantis encontradas por aqueles cursistas.

Como aporte para tais análises, buscamos alunos cursistas do Magistério Tamî'kan, ocorrido no CEFORR entre os anos de 2017 e 2018, e, baseado em relatos dos alunos, construímos a seguinte análise, já que como bem-dito por Maturana (1995, p. 264) que “tudo que é dito, é dito por alguém”, pois o conhecer e o fazer estão articulados numa maneira de ser do ser humano. E continua relatando que: “o fato de o conhecer ser a ação daquele que conhece está enraizado no modo mesmo de seu ser vivo, em sua organização”.

4.1.1 A Roça dentro da Escola Indígena

Um dos principais aspectos na Educação Escolar Indígena é a presença da roça (horta) dentro da escola, o que podemos elencar como fator de contribuição na hora de aprender a língua indígena, visto que, de acordo com o RNCEI (1993, p. 63), “[...] exige que o espaço físico da escola indígena compreenda outros locais de socialização e construção curricular”, o que por lei é assegurado àquelas escolas, o qual ainda continua ressaltando a importância da “abertura de um roçado, para alimentação escolar”, atividade muito prestigiada nas escolas indígenas do nosso Estado, uma vez que Andrade (2017) nos informa que;

A educação escolar indígena Ingaricó valoriza muito o aspecto cultural, ela é muito presente nos processos de ensino e aprendizagem. Junto com a minha turma de escola trabalhamos na roça, capinando, plantando milho, mandioca, cana, batata, abóbora para o nosso consumo na escola, pois a nossa comunidade é muito distante e de difícil acesso para chegar merenda na escolar. (ANDRADE, 2017, p. 16)

Um ponto muito positivo da roça na/dentro da escola é que alunos professores podem aprender duas atividades ao mesmo tempo: a plantar e colher os alimentos que podem/servirão como merenda escolar de qualidade para suprir a demanda diária de uma alimentação rica e balanceada, (RCNEI, 1998), e, ainda, aprender a língua materna indígena com o decorrer destas atividades, momento no qual é relacionado a preservação da fauna e flora, bem como os conhecimentos adquiridos e repassados por seus ancestrais.

A roça/horta dentro da escola, além de benefícios, traz bastante vantagens para além da comunidade escolar, pois sempre há interação entre professor e aluno havendo ainda a necessidade de prévio planejamento para o plantio, fato corroborado por Batista (2017), onde nos relata que;

Na prática de projeto iniciamos com trabalho na horta para a escola, todos os alunos e professores tinham que participar, tudo aprendi nessa escola repasso para meus filhos como experiência de trabalhos importantíssimos. (BATISTA, 2017, p. 9).

Segundo relatos de alguns professores que participaram da formação Tamî'kan, o convívio do trabalho com a roça cria novas oportunidades de ensino não apenas dentro da sala de aula, mas fora também, momento em que desvelamos a hermenêutica da fala significativa e que viveu os processos do fato ocorrido (DITRICH, 2015), pois de acordo com Costa (2017);

Já nas atividades da comunidade o professor paralisava as aulas para irmos todos juntos para os trabalhos como plantação de maniva de mandioca e ferra de gado com o vaqueiro da fazenda e limpeza do pátio da escola em que estudávamos. (COSTA, 2017, p. 9)

As roças possuem significados muito importante para seus povos, e citando Silva (2017) e Silva (2017);

Quadro I: Roça na Escola

<p><i>[...] é importante lembra que foi feita uma roça para escola plantamos banana, milho, cana, e macaxeira a caminhada era aproximadamente vinte cinco KM de casa (SILVA, 2017, p. 7).</i></p>	<p><i>[...] fizeram bom trabalho que acompanhavam nos alunos no trabalho de roça e horta da escola, que era um pequeno projeto que executávamos, colhemos banana em variedade e qualidade ,e da horta palha</i></p>
---	---

	<i>de cebola e de cheiro verde [...] (SILVA, 2017, p. 22).</i>
--	--

A importância das roças na escola vai além, pois, dependendo da produção que lá há, os ganhos podem auxiliar na qualidade de vida dos moradores daquela comunidade, uma vez que a produção podendo ser grande, os ganhos são divididos entre os alunos que ajudaram no plantio.

4.1.2 Valorização Linguística e Cultural

Se tratando de língua oral ou escrita, todo e qualquer idioma possui vocabulário com milhares e milhares de palavras, e este mesmo vocabulário sempre está em constante mudança porque toda língua está sempre em processo de criação de novos vocábulos.

Assim, não existem línguas mais pobres ou mais ricas, ou com poucas palavras e línguas com vocábulos mais extensos. Não existe línguas com gramáticas mais simples ou mais complexas. Não há existência de língua primitiva. Parafraseando o RNCEI (1998), toda língua é de completa e rica, podendo dela se fazer todos os usos que sejam necessários para seu bom entendimento, e, agora citando o RCNEI (1998);

A inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o *status* de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira (RCNEI, 1998, p. 118).

O ensino de línguas indígenas, hoje, é uma realidade em escolas indígenas do nosso Estado, porém, a língua dominante, a LP, algumas vezes barra e enfraquece o ensino da LI nas escolas, pois o uso da LP é usada frequentemente em ambientes que não deveriam tradicionalmente pertencer. Para atingir a consciência ocasionada por este fenômeno, Dittrich (2015, p. 108) nos informa que “Essa consciência intencional é sempre pessoal e o nela o vivenciado é referido a um “eu” que percebe o fenômeno o seu contexto”, o qual aqui é mencionado por Carmelita (2017) como;

Ao chegar a esta comunidade, os moradores me receberam muito bem, porém, percebi que nessa escola os alunos não falavam a língua macuxi, somente alguns idosos da comunidade. Então, eu ensinei os alunos passo a passo, depois de um tempo de trabalho alguns começaram a compreender e falar durante as aulas. (CARMELITA, 2017, p. 13).

Podemos notar na escrita de Carmelita que “alguns idosos da comunidade” falavam a língua indígena, porém as crianças não possuem o domínio da oralidade e nem escrita, o que nos leva a crer que o ambiente familiar que estas crianças estão inseridas está enfraquecido pelo uso cotidiano da língua portuguesa, e a língua indígena perde força e falantes, e finda com as crianças a crescer e falando o português.

Um outro ponto a ser analisado e corroborado por Silva (2017), é a prática religiosa com cantos e rezas em LP, havendo alguns momentos de alternância para a LI;

A professora que trabalhou na escola foi muito gentil [...] ensinava muito a cantar português e na língua indígena macuxi, gostava muito de pedir ao alunos fazer a dramatização e jogral o método era envolver todos alunos da turmas pois era multiestado ensinou a rezar oração da Ave Maria em Macuxi. (SILVA, 2017, p. 06)

Este é apenas um ponto das inúmeras outras portas de entrada da LP nos ambientes indígenas, momento em que a língua oficial passa a ser rechaçada de seus próprios territórios tradicionais e passa a ganhar cada vez mais notoriedade em cima da LI. Em consonância com o RCNEI (1998, p. 118), “Essas ‘invasões linguísticas’, depois de um tempo podem fazer com que uma língua indígena acabe desaparecendo”, já que ela irá desaparecer porque deixa de ter sentido em existir, não haverá mais função dela para quase nada, não possuindo mais contribuições importantes dentro da aldeia, RCNEI (1998) ratificado por MAIA (2016).

É importante, também, ressaltarmos que é comum que em um espaço de apenas três gerações uma comunidade indígena, que antes era monolíngue em língua indígena, se torne bilíngue, fazendo uso de português/indígena, e depois retorne a ser monolíngue outra vez, porém, desta vez, monolíngue em LP (RCNEI, 1998).

Para que haja mudanças significativas para a implementação do ensino de LI na escola indígena, fica importante salientar que ela poderá se dar tão rapidamente que seus próprios falantes irão encontrar facilidades na hora do aprender, na hora do estudo com o professor já lecionando na LM, já que consoante a Silva (2017, p. 11) “[...] onde se falava sobre a língua indígena tinha professor de língua indígena wapichana dando aula na língua”. Para convalidar

a intencionalidade de lecionar em LI, mencionamos Batista (2017) ao relatar sobre sua;

Facilidade na hora do aprender a Língua materna. Com relação as disciplinas de língua materna não encontrei dificuldade nenhuma mesmo sendo falante, aprendi a escrever melhor o macuxi, aprendi a pronunciar melhor as palavras junto com minha professora e meus colegas. Aprendi a escrever pequenas histórias em macuxi, aprendi a fazer pequenos comentários sobre o ensino da língua materna tradição e cultura. (BATISTA, 2017, p. 9)

A cultura é algo primordial a ser estudado nas escolas indígenas, é um universo imenso de informações a serem estudadas, uma vez que pode ser vista como uma iniciativa rica e que resgata o processo de construção espiritual de seu povo, competindo ao professor a inserção deste conhecimento, podendo ou não, alinhar-se a outros conteúdos escolares, como por exemplo a roça na escola, e não a trabalhar apenas como disciplina isolada, podendo ainda propiciar cantigas de rodas dentre outras, e, baseando-se nisso, recorreremos à Andrade (2017), nos relatando que;

[...] Elas contribuíram na minha vida estudantil, juntos com elas brincávamos e também apresentávamos danças de aleluia na língua materna Ingaricó. A educação escolar indígena Ingaricó valoriza muito o aspecto cultural, ela é muito presente nos processos de ensino e aprendizagem. (ANDRADE, 2017, p. 16)

Associar a cultura dos ancestrais ao que está sendo vivenciado pelos alunos em dias atuais, certamente irá resultar em um rico e valoroso processo de aprendizagem para eles, momento em que haverá o contato direto com as tradições e costumes de seus antepassados.

Como incremento das aulas sobre o passado, os professores podem recorrer às artes indígenas para complementar informações a respeito daquilo que se está a estudar. Para isso, podemos citar Berta Ribeiro (1991), que nos informa sobre as riquezas estéticas das produções indígenas, já que podemos encarar esta atitude como um ato de sensibilização das crianças para a valorização da cultura, já que segundo a referida autora;

Trata-se de uma reiteração de motivos e significados semânticos aplicados ao embelezamento da casa, da cerâmica, à estrutura dos tecidos e trançados, à pirogravura da superfície das cuias, à pintura dos utensílios de madeira e dos implementos de trabalho. Essa iconografia confere homogeneidade visual ao universo tribal que milita em favor da singularização étnica. (RIBEIRO, 1991, p. 155).

Para efetivar tais práticas escolares, professores da educação indígena buscam cada vez mais conhecimento sobre as Leis que regem a Educação Escolar Indígena, e a exemplo disso temos Silva (2017), que relata a respeito do;

[...] movimento indígena que aplicou estratégias de lutas para as autoridades reconhecessem o direito a uma educação escolar diferenciada valorizando as línguas e os processos próprios de ensinar e organizar as escolas indígenas no Brasil. (SILVA, 2017, p. 24)

Com intuito de garantir esta educação escolar diferenciada, as Comunidades Indígenas buscaram apoio para o processo de implementação do ensino de língua materna indígena nas escolas, o conhecido “dia D” no ano de 1985 da Educação Indígena tendo como precursor o Governo Federal com um tema central definido em: Que escola temos? Que escola queremos? (SILVA, 2017), e consoante a isto, Silva, (2017) relata que;

[...] iniciam o processo de discussão sobre o direito a uma escola diferenciada que valorizasse os processos de aprendizagem própria, as línguas maternas em contraposição aos ideais positivistas de integração dos povos indígenas a sociedade nacional. (SILVA, 2017, p. 15).

O dia “D” da educação em Roraima pode ser considerado um marco positivo nos rumos que a educação indígena no Estado tomou, pois é considerada a primeira vez que os indígenas puderam manifestar seus pensamentos e fazer suas reivindicações para melhoria na educação de suas comunidades. Mediante isso, mencionamos Emiri (1992, p. 2);

1 – possibilitou a reflexão crítica em torno do tema por parte dos indígenas, que chegaram à conclusão que até então tinham sido submetidos a uma "educação para indígena"; educação escolar essa fabricada pelos brancos a fim de acabar com a cultura indígena, preconceituosamente considerada inferior no lugar de ser considerada apenas DIFERENTE, para poder, assim, impor o modelo de sua própria sociedade, supostamente considerada superior;

Com os devidos conhecimentos que são preconizados pelas Leis, desvela-se que a educação indígena sempre teve o intuito de integração das comunidades com a sociedade não indígena, fato esse da real função da escola ensinar a ler e escrever em LP (RNCEI, 2018). Dado isso, a escola possui a força de fazer desaparecer uma LI, porém, por outro lado, ela deve se caracterizar como principal ator na hora da manutenção ou revitalização do alfabetizar em LI, pois mencionando Educação Escolar Indígena (2006);

[...] alfabetizar-se seria desenvolver a capacidade de entender (falar, ler) tudo o que se escreve e de escrever tudo o que se fala. [...] “tudo” só pode ser realmente “tudo” quando a língua da alfabetização é a materna. Todo o conhecimento que advém depois, com a aprendizagem da escrita (e fala, e leitura) de outras línguas, é uma mera transposição secundária do “estalo” inicial, ou seja, da descoberta da relação entre fala e escrita (EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 2006, p. 62).

É de muita importância compreender que é sim possível estancar essa sangria do desaparecimento de LI em comunidades, porém, para que isto de fato aconteça, primeiro precisamos que seus principais mantenedores se atentem e percebam que estão a colocar em risco de extinção seu próprio idioma materno. Em segundo, é preciso que comunidades/professores/alunos se alinhem com o compromisso de barrar os avanços que a língua dominante tem, criando estratégias e soluções para que o pior possa não acontecer.

Entretanto, surge um problema avesso outrora descrito: E quando alunos de uma determinada turma da escola é falante apenas da LI e dificilmente entente a LP? O ensino de LP pode tornar-se um grande desafio tendo em vista, sobretudo, as peculiaridades culturais e linguísticas que a Comunidades possa ter, fenômeno comprovado por Silva (2017), que relata sobre;

[...] um índice muito alto de crianças reprovadas na 1 série, pois essas crianças ao chegarem na escola só falavam sua própria língua, isto é, Macuxi, Wapichana, Ingariko, Taurepang e as demais aonde havia escola e eram alfabetizadas na Língua Portuguesa. Como essas crianças não dominavam a Língua Portuguesa eram retidas por uns até três anos na mesma serie. Posteriormente, em 1992, o Primeiro Professor indígena, Euclides Pereira da Etnia Macuxi, assumiu a chefia do referido Núcleo e o seu trabalho foi marcado pela articulação com outras instituições e lideranças indígenas com o intuito de buscar parcerias para o fortalecimento da educação indígena. (SILVA, 2017, p. 18).

Considerando esse problema, a língua indígena deverá ser a língua de instrução oral do currículo para a escola indígena, e o RECNEI explica que,

Chama-se de “língua de instrução” a língua utilizada na sala de aula para introduzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações. A língua indígena será, nesse caso, a língua através da qual os professores e os alunos discutem matemática, geografia, etc... Esse tipo de procedimento permite que os alunos que tem pouco domínio do português possam aprender melhor e mais rapidamente os novos conhecimentos de fora, necessários devido ao contato com a sociedade envolvente. (RCNEI 1998, p. 119).

Segundo Albuquerque (1999), a língua indígena materna deverá tornar-se, de maneira concomitante, a língua de instrução escrita dominante naquelas

situações que dizem respeito aos conhecimentos éticos e científicos tradicionais daquela Comunidade, RCNEI (1998). Esse tipo de procedimento poderá/deverá contribuir também para a criação e para o desenvolvimento de funções sociais da escrita nessas línguas, já que como descrito ainda pelo Referencial (1998);

Da mesma forma que acontece com a oralidade, os alunos aumentarão sua competência escrita em língua indígena. Mais ainda, esse tipo de procedimento poderá contribuir para a criação e para o desenvolvimento de funções sociais da escrita nessas línguas. Como isso só poderá ocorrer se houver uso intenso e extenso da língua escrita, em todos os espaços e situações possíveis, a escola é, sem dúvida, o local ideal para se desencadear e reforçar tal processo. (RECNEI: 1998, p. 119-120).

O direito de alfabetização na LI tem sido quase sempre negado aos povos indígenas, por desconhecimento linguístico daqueles que buscam aprender, pelas mais diversivas dificuldades técnicas e/ou principalmente por razões ideológicas.

Luta-se muito para construção da escola indígena e preservação da língua como fortalecimento da cultura na Comunidade, contra o preconceito que há dentro das escolas e dentro própria comunidade linguística, haja vista a LI ser muitas vezes considerada apenas como gíria, ou “língua de caboco”, como descrito por Gomes (2017);

Por eu ser indígena, sofri muitas discriminações e preconceitos. os colegas me chamavam de ‘caboca’, ‘índia da maloca’. eu ficava muito triste, mas, nunca demonstrei fraqueza diante disso, falava com eles e falava que eles eram piores que eu. (Gomes, 2017, p. 17)

Atitudes semelhantes a esta estão associadas aos falantes de línguas dominantes, que para manter seu poder linguístico desmerecem as línguas minoritárias, classificando-as apenas como gírias, dialetos, línguas pobres e imperfeitas, ROSA; SOUZA (2016, p. 4), e continuam relatando que atitudes como estas, favorece para que as comunidades indígenas passem a se envergonhar de suas próprias línguas.

Mesmo com todos esses entraves e percalços que as escolas indígenas possam ter, a vontade em vencer e manter a identidade linguística e cultural é superior a tudo, sendo a escola bilíngue ou não em busca de sua própria identidade cultural. Recorrendo a Silva (2017), relatando que;

Após tudo isso surgiram as escolas indígenas com ensino bilíngue na realidade cultural e a preservação de sua identidade. [...] Perdendo a

terra significa perder nossa tradição, as raízes míticas, história, os lugares sagrados em fim, a própria vida. (SILVA, 2017, p. 19).

E, ainda, segundo Gomes (2017);

A educação indígena ocorre na família, comunidade na cultura, de modo geral. Essa educação é a que forma a minha identidade indígena. A educação escolar indígena vai me proporcionar diferentes possibilidades profissionais e sociais, sem deixar de ser indígena por isso. (Gomes, 2017, p. 31).

É fundamental entender que as pessoas utilizam línguas, histórias e lugares distintos de um local, que possuem uma identidade própria. Esse deveria ser o pilar principal pelo o qual escolas indígenas e não-indígenas no país devem reconhecer e respeitar essa grande diversidade linguística e cultural aqui presentes, bem como uma forte identidade indígena.

4.1.3 As Dificuldades Enfrentadas

A educação é um direito garantido a todo cidadão brasileiro, mas para ter esse acesso, muitos alunos precisam superar diversos entraves, e um ponto que não poderíamos deixar de mencionar em nosso trabalho é este: as dificuldades enfrentadas por aqueles cursistas que buscam novos recursos e aprimoramento didático.

Muitos eram os percalços durante a vida escolar, como por exemplo: a falta de material didático apropriado para o ensino da Língua Indígena, já àquela época grande parte do material didático era em Língua Portuguesa igual aos da cidade e não mencionavam sobre povos indígenas, (ANDRADE, 2017), e continua relatando que:

Lembro que eu sentia muitas dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem no início da minha vida escolar. Não sabia escrever e nem ler. [...]só olhando para o quadro e não saía nada, e nem imaginava o que estava escrito, ou como escrever isso. (ANDRADE, 2017, p. 16).

Baseado em relatos dos cursistas do Magistério durante a vivência deste pesquisador, uma alternativa de solução destes problemas poderia ser superada por meio de produção de livros preparados pelos próprios professores, uma vez que eles mesmos são os melhores conhecedores de suas vivências.

O curso Magistério Tamîkan abriu novas ideias e olhares mais críticos sobre a política educacional a ser seguida nas escolas indígenas, (SILVA, 2017), e o CEFORR é um dos principais atores para sanar estas dificuldades, onde o Centro é provedor de cursos específicos e singulares no Estado e pode-se concretizar sonhos através fortes investimentos para formação profissional de professores para contextos interculturais e bi/multilíngues, haja vista nossa posição geográfica de tríplice fronteira e miscigenação cultural, e de acordo com o RCNEI (1998);

[...] contemplando-se não somente a possibilidade de transmissão e produção de diversas culturas, mas de uso e reflexão de diversas línguas indígenas, das variedades do português falado no país e mesmo de outras línguas do mundo. (RNCEI, 1998, p. 80)

Assim, devemos levar em consideração alguns pontos primordiais e que o CEFORR preza para como mediação de multiplicação de conhecimento para todas as comunidades que buscam aperfeiçoamento profissional: a diversidade linguística e cultural presente naquelas etnias indígenas e apropriação da escola inserida no processo de auto-determinação, devendo ambas serem orientadas para construção do diálogo inter ou intracultural em seus cursos de formação e no processo de educação continuada.

A falta de estradas com mínimo de pavimentação, seja conservação da estrada ou pontes, para épocas de inverno é um dos problemas mais relatados por alunos que cursaram o Magistério, momento em que citamos Batista (2017);

[...] as piores dificuldades enfrentadas por mim era de chegar até a escola no período de inverno pesado, pois moro em um lugar de difícil acesso, todos os dias de segunda a sexta- feira saía de casa no transporte escolar no período de verão tudo ocorria normal, já no inverno a dificuldade era maior, por que tínhamos que atravessar quatro igarapés se estivesse baixo para que o carro atravessasse e se estivesse cheio não tinha acesso para nada. (BATISTA, 2017, p. 10).

A falta de transporte nas chuvas causava muitos prejuízos escolares aos alunos, quando chovia muito ficavam impossibilitados de ir à escola e assim perdiam o dia letivo.

Mas, diante de todas estas dificuldades e entraves que a vida lhes proporciona, há superação e conquista como demonstrado no quadro abaixo.

Quadro II: Superação e Conquista

<p><i>Entre todas as possibilidades que essa outra realidade me proporcionava, tive muitas dificuldades em me adaptar! O que me seguiu foi o foco na conclusão do ensino médio, na modalidade EJA. Ao concluir, decidi retornar para o meu povo. (ANDRADE, 2017, p. 23)</i></p>	<p><i>Durante esses anos passei por grande desafio na minha vida estudantil tristeza, doenças, fome, mesmo assim, conclui com a minha formatura que fui realizada no dia 30 de dezembro de 2014, com o tema com muita lutas e dificuldades alcançamos nossos objetivos. (SILVA, 2017, p. 13).</i></p>
---	---

Muitos podem ser os relatos das dificuldades que todos estes alunos tiveram para atingir seus objetivos, sejam eles pessoais ou em comum com a Comunidade, momento em que tornamos explícitos os significados outrora implícitos na experiência vivida por ANDRADE E SILVA (2017), de maneira que o fenômeno por elas vivido tornou-se presente e pôde ser interpretado pelas palavras chaves "Superação e Conquista".

O CEFORR possui papel fundamental para o ápice dessas conquistas profissionais, já que é a partir daquelas formações que os professores desenvolvem novas didáticas e linguagens voltadas ao ensino escolar em suas Comunidades, utilizando-se da riqueza cultural que aquelas regiões possuem, pois, qualquer ato de compreensão humana está intimamente ligado às raízes mais profunda da vida e tem em si o fenômeno da cognição como possibilidade para criar, aprender e conhecer, na inter-relação com o meio circundante (DITTRICH, 2004).

À GUIA DE CONCLUSÃO

Enxergar uma coisa com olhar crítico é mudar sua existência, e os dados aqui analisados são provas disso. A educação escolar indígena possui características singulares, únicas, é uma educação diferenciada daquela que conhecemos na cidade e que foi conseguida após anos lutas e mais lutas.

A educação escolar indígena, trazida nos Memoriais, anda de mãos dadas com o cotidiano das comunidades indígenas, pelos valores culturais que cada uma possui, valores esses passados de geração para geração com os mais antigos ensinando aos mais novos, surge a escola, em um primeiro momento, como uma espécie de negação do ensino de sua própria língua e cultura.

Como maneira de combater estes problemas, professores indígenas buscam cada vez mais conhecimento e didática apropriada para lidar com estas dificuldades, e um ponto de extrema relevância para isto é o seletivo indígena proposto pela Secretaria de Educação do Estado, onde contrata-se professores indígenas para lecionar nas comunidades indígenas.

Trabalhando de maneira efetiva, as escolas indígenas produzem parte de seus alimentos para consumo, como por exemplo: banana, macaxeira, feijão dentre outros. Mas como esta atitude ajuda quanto a multiplicação de conhecimento?

Os professores, muitos dominantes de língua indígena, ensinam os conhecimentos advindos de pessoas mais velhas e ensinam os mais novos, podendo ser dentro ou fora da sala de aula. Além de ensinar no idioma, o professor ensina os tratos e cuidados para com as plantas, ensina a cultura e ainda disponibiliza alimento para a merenda escolar.

Tais atitudes ultrapassam os muros da escola chegando até as casas daquelas crianças, já que é visto na análise que os professores incentivam as crianças a utilizarem o que aprendem com seus pais e dialogar com seus avós.

Imaginar uma educação indígena que atenda ao descrito, é pensar primeiramente no dever de reconhecimento que os povos indígenas têm formas próprias de educação, e, que por sua vez, foram e continuam sendo essenciais

para resistência linguística e cultural ao longo dos anos em que há contato de indígenas e não-indígenas.

Trabalhos escolares envolvendo literatura é um dos grandes percussores para manutenção linguística e cultural indígena, e, segundo os estudos realizados, está contribuindo de maneira bastante efetiva para atingir este propósito, pois os alunos desenham, pintam e descrevem as histórias criadas por eles mesmos, conforme descrito por Andrade (2017, p. 15) “os professores incentivavam os alunos a construir seus próprios desenhos, assim, estimulavam o processo criador e o fazer artístico das crianças”.

Quando um aluno escreve uma estória desenvolvida a partir de suas vivências na região em que vive, ele passa a ser o protagonista de sua própria história, das lutas de seu povo, ele passa a ser visto e ouvido por outros grupos que buscam os mesmos direitos que outrora lhe foram negados e passam a reconhecer que juntos, possuem mais força.

Com os cursos de formação inicial e continuada, o CEFORR abre novas experiências para estes recém-formados profissionais da educação, contando com total auxílio às comunidades por meio da Gerência Indígena, chefiada pela estimada senhora Ineide Izidório.

O CEFORR é um dos principais atores para formação profissional capacitada no estado, na formação do professor indígena, pois o Centro alia a política da educação escolar e a prática pedagógica de qualidade que os alunos das comunidades escolares indígenas precisam.

Mediante isso, é necessário que a sociedade “não-índia” passe a enxergar com outros olhos os indígenas de dias atuais, percebê-lo além de sua aparência física, seu idioma e costumes, sem estereotipá-lo desta ou daquela forma, como fizeram os primeiros colonizadores. O que a sociedade atual precisa é respeitar o indígena, como qualquer outra pessoa desse enorme estado em que vivemos, porém, não apenas deste estado, mas de todos os outros, de todo o país.

É preciso respeitar seus direitos conquistados após muitas lutas, como o dia “D” da Educação Indígena, como o direito de a escola indígena ter o

professor atuante também indígena, tudo isso salvaguardado por Leis e pela Carta maior, a Constituição Federal do Brasil de 1988 em seu Art. 210 assegura o ensino fundamental em línguas maternas.

Importante salientar sobre o dia “D” o diálogo firmado entre estado e povos indígenas, momento em que houve denúncias e insatisfações que aqueles povos estavam sofrendo, porém, mais que isso, a demonstração do reconhecimento daqueles povos da educação escolar ainda ser uma imposição as comunidades indígenas quando representa um projeto de sociedade externa a eles.

Cabe não só ao estado de Roraima, mas ao estado brasileiro, também, definir políticas públicas no sentido de proporcionar mecanismos mais adequados e melhores para o gerenciamento territorial de suas terras por parte dos índios, em especial na Amazônia e, ainda, no reconhecimento de identidades indígenas.

Concluindo, a inclusão de crianças indígenas ou adolescentes no ambiente escolar (nas unidades escolares dentro e fora das aldeias e nas universidades) deve ser pautada principalmente pelo respeito ao outro, pelo respeito à diferença e na valorização das muitas contribuições culturais que esses autóctones brasileiros nos forneceram e continuam a nós fornecer em dias atuais.

Assim, o estudo de personagens indígenas presentes na literatura pode favorecer o surgimento de um novo olhar sobre as populações indígenas nacionais, a fim de fortalecer o reconhecimento de suas organizações sociais, suas tradições, seus saberes, seus fazeres, seus valores simbólicos e seus processos de transmissão cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Linguística Aplicada – Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas – SP: Pontes Editores e Arte Língua, 3ª ed. – 2009.

ANDRADE, Rosangela Barbosa. **História De Vida De Uma Professora Indígena**. Estado de Roraima Secretaria do Estado da Educação e Desportos – SEED Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR Magistério Indígena TAMÍKAN. Boa Vista, RR. 2017.

ANDRÉ, Sobral. **Anna Esenyaka'mato Eperu**. Departamento de Gestão do Interior. Divisão de Educação Indígena. Boa Vista, 2010.

BARDIN. L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo. Ed. 70, 2016.

BATISTA, Márcia Oliveira. **Vida De Estudante Indígena: Minha Trajetória Estudantil E Formação Educacional Como Professora**. Estado de Roraima Secretaria do Estado da Educação e Desportos – SEED Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR Magistério Indígena TAMÍKAN. Boa Vista, RR. 2017.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BORTOLON, Maria Delci Oliveira. **Terra Indígena Araçá/Roraima: Continuidades e Transformações Envolvendo Coletividades Macuxi** (Tese de Mestrado). Centro Universitário Univates. Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu*. Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento. RS. 2014.

BRASIL. (Constituição, 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 39. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

BRITO, S. H. A. de. Educação e Diversidade em questão: examinando os projetos alternativos de escolas para o índio nos anos 70. In: CAETANO, C. V.;

BRITO, S. A. de (Orgs). **Educação e diversidade Cultural**. Campo Grande: UNIDERP, 2004.

CÂMARA, Júnior. MATTOSO, Joaquim. **Introdução às línguas indígenas brasileiras**. J. Mattoso, Câmara Jr. – 3 ed. – Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1979. (Linguística e Filologia)

CARMELITA, Milton. **Minha Vida, Minhas Conquistas Acadêmicas** Estado de Roraima Secretaria do Estado da Educação e Desportos – SEED Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR Magistério Indígena TAMÍ'KAN. Boa Vista, RR. 2017.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

Cidade-Brasil. **Município de Amajari**. Disponível/ em: <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-amajari.html>. Acesso em: 08/10/2018.

CONSELHO INDÍGENA DE RORAIMA. Dica de Leitura. Disponível em: <http://www.cir.org.br/>. Acessado em: 10/05/2016.

COSTA, Raiane Pereira Da. **Minha Vida De Estudante Indígena: Minha Infância E Formação Profissional Como Professora**. Estado de Roraima Secretaria do Estado da Educação e Desportos – SEED Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR Magistério Indígena TAMÍ'KAN. Boa Vista, RR. 2017.

DIÁRIO OFICIAL DOS MUNICÍPIOS DE RORAIMA. **Prefeitura Municipal de Bonfim**. Ano 1. Ed. 140. Roraima, 29 de abril de 2016.

DITTRICH, Maria Glória. O corpo-criante: a chave para uma hermenêutica da obra de arte. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, v. 14, n. 5, 2004.

DITTRICH, M. G.; LEOPARDI, M. T. **Hermenêutica fenomenológica: um método de compreensão das vivências com pessoas**. Discursos fotográficos, Londrina, v.11, n.18, p.97-117, jan./jun. 2015 | DOI 10.5433/1984-7939.2015v11n18p97.

EMIRI, Loretta. **O núcleo da Educação Indígena de Roraima e a Conjectura Nacional da Educação Escolar Indígena**. Boa Vista – RR. Julho de 1992.

ESCOLAS. **Escola Indígena Tuxaua Raimundo Tenente**. Disponível em: <https://www.escol.as/11847-escola-estadual-indigena-tuxaua-ramundo-tenente>. Acesso em: 20/09/2018.

FELIPE, Paulo Henrique de; D'Angelis. Wilmar da Rocha. **Línguas indígenas e a diversidade linguística no Brasil**. V. 2. N. 1. Roseta. Disponível em: <http://www.roseta.org.br/pt/2019/02/21/linguas-indigenas-e-diversidade-linguistica-no-brasil/>. Acesso em: 26 de janeiro de 2019.

FERREIRA DA COSTA, Francisco Vanderlei. **Revitalização e ensino de língua indígena: interação entre sociedade e gramática** / Francisco Vanderlei Ferreira da Costa – 2012. 354 f. Tese de doutorado.

FRANCHETTO, Bruna. **Levantamento sócio-lingüístico nas malocas Napoleão (Macuxi) e Taba Lascada (Wapichana)**. Boa Vista, 1988.

FREITAS, Aimberê. **Estudos Sociais – RORAIMA: Geografia e História**. 1ª ed. São Paulo: Corprint Gráfica e Editora Ltda., 1998. 83 p. ISBN 34523432.

FREITAS, H. M. R., CUNHA, M. V. M., Jr., & MOSCAROLA, J. (1997). **Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo**. Revista de Administração da USP, 32(3), 97-109.

FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE (FUNASA). **Dados populacionais das Aldeias Araçá, Guariba, Mangueira, Mutamba e Três Corações**. Roraima. 2012.

GOMES, Deucilene Pereira. **Memórias de minha Formação Indígena no Magistério Indígena TAMÍ'KAN / CEFORR**. Estado de Roraima Secretaria do Estado da Educação e Desportos – SEED Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR Magistério Indígena TAMÍ'KAN. Boa Vista, RR. 2017.

IMPrensa OFICIAL. **Diário Oficial do Estado de Roraima**. 24 de julho de 2009. Ed 1108. Disponível em: http://www.imprensaoficial.rr.gov.br/app/_visualizar-doe/. Acesso em: 25/02/2019.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Patrimônio Imaterial**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.

LANE, Jame **Os dez idiomas mais falados no mundo**. Revista da Babel. 22 de dezembro de 2016. Disponível em: <https://pt.babbel.com/pt/magazine/os-10-idomas-mais-falados-no-mundo/>. Acesso em: 12/02/2019.

LEITE, Yonne. **FRANCHETTO**, Bruna. “**500 anos de línguas indígenas no Brasil**”. In: Suzana A. M. Cardoso, Jacyra A. Mota, Rosa Virgínia Mattos e Silva (orgs), *Quinhentos Anos de História Lingüística do Brasil*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2006. Pp. 15-62. ISBN 85-232-0260-9.

LIMA, José Airton da Silva. **Políticas Públicas no Campo da Educação Indígena no Estado de Roraima**. EDUFRR. Boa Vista-RR, 2017.

MAIA, Marcus. **A Revitalização de Línguas Indígena e seu desafio para a educação intercultural bilíngue**. *Tellus*, ano 14, n. 27, jul/dez. 2014. ISSN Eletrônico: 2359-1943. Disponível em: <http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/105/127>. Acesso em: 27/01/2019.

MAIA, Marcus. **Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem**. Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes, volume 4. Brasília: Ministério de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio: LACED/Museu Nacional, 2006.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de Línguas Estrangeiras**. Tradução de Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MATOS, Maristela. Bortolon. de. **As culturas indígenas e a gestão das escolas da Comunidade Guariba, RR: uma etnografia**. Tese (doutorado em Educação) 265f. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2013.

MATSUURA, Sérgio. **O impacto do Celular em Aldeias Indígenas**. Revista Época. 06 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://epoca.globo.com/o-impacto-do-celular-em-aldeias-indigenas-23408432>. Acesso em 09/03/2019.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. As bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Psy II, 1995.

MEDEIROS, D. S. FILHO, J. B. R. **Fenomenologia hermenêutica: da filosofia à pesquisa qualitativa no ensino – educadores dialógicos e perspectivas de mundo**. Rev. Cienc. Educ., Americana, ano XVIII, n 36, p. 139-152, jul./dez. 2016. Disponível em:
http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/11778/2/Fenomenologia_hermenautica_da_filosofia_a_pesquisa_qualitativa_no_ensino_educadores_dialogicos_e_perspectivas_de.pdf. Acesso em: 17 de março de 2019.

MORAES, R. **Análise de Conteúdo**. Revista Educação. Porto Alegre, v. 22, nº 37, p. 7-32, 1999. Disponível em:
http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html. Acesso em: 17 de março de 2019.

MOTOMURA, Marina. **Quantos idiomas existem no mundo?** Cultura Mundo Estranho. Revista Super Interessante. 4 de julho de 2018. Disponível em:
<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quantos-idomas-existem-no-mundo-2/>. Acesso em: 01 de março de 2019.

MOZZATO, A. R.; Grzybovski, D. **Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios**. ANPAD. RAC, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, Jul./Ago. 2011. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/rac>. Acesso em: 15 de março de 2019.

MUNICÍPIOS DO ESTADO DE RORAIMA. Amajari. Disponível em:
<http://www.vexilologia.com.br/rr1.html> Acesso em: 20/02/2019.

PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antônio P. **Projeto de Pesquisa – O quê é? Como fazer? Um guia para sua elaboração**. São Paulo: Olho D'água, 2005.

PREZIA, Bendito; HOORNAER; Eduardo. Brasil indígena: **500 anos de resistência**. São Paulo: FTD, 2000.

PROPPI. **Projeto de Político-Pedagógico Institucional do Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR)**. Elaborado em 2016 pelo coletivo da Instituição e encaminhado para o Conselho Estadual de Educação de Roraima em 2017, sem uma posição final.

RIBEIRO, Berta G. **O índio na cultura brasileira**. 2a ed., Rio de Janeiro: Editora Revan Ltda, 1991.

RICARDO, B. RICARDO, F. **Povos Indígenas do Brasil, 2006/2010**. São Paulo. Instituto Social Ambiental, 2011.

RODRIGUES, Aryon Dall'Hgna. **Línguas Brasileiras. Para o conhecimento das Línguas indígenas**. Loyola, São Paulo, 1986.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **A originalidade das línguas indígenas brasileiras** [conferência realizada na inauguração do Laboratório de Línguas Indígenas da Universidade de Brasília em 08 de julho de 1999]. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas, 2013. 17p. Disponível em: <<http://www.laliunb.com.br>>.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas indígenas brasileiras**. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. 29p. Disponível em: <<http://www.laliunb.com.br>>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2019.

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

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil**, em Cienc. Cult. vol.57 no.2 São Paulo Apr./June 2005, disponível em http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200018&script=sci_arttext, acesso em 22 de janeiro de 2019.

ROSA, Adréa Marques. SOUZA, Claudete Cameschi de. **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM OLHAR PARA A “ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE**. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem04pdf/sm04ss04_06.pdf. Acesso em: 20 de jan de 2020.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Hernandez; LUCIO, Pilar Batista. **Metodologia de pesquisa**. Tradução: Fatima conceição Murad, Melissa Kassner, Sheila Clara Dystyler Ladeira. Revisão técnica e adaptação Ana Gracinda Queluz Garcia, Paulo Heraldo Costa do Valle. - 3. ed. São Paulo: Mcgraw-Hill, 2006.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias**. Campinas, 2016.

SANTOS, Carlos. **Língua + linguagem** = comunicação. Cadernos do CNLF, Série IV, n.º 12, 2000. Disponível em: . Acesso em: 01 de Jun de 2019.

SAUSSURE. Ferdinand de. Curso de linguística geral. Org.: Charles Bally e Albert Sechehaye. São Paulo: Cultrix, 1970.

Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Educação Escolar Indígena**. Coordenação da Educação Escolar Indígena. – Curitiba : SEED – Pr., 2006. - 88 p. - (Cadernos Temáticos).

SEKI, Lucy. **A linguística Indígena no Brasil**. D.E.L.T.A., Vol. 15, N.º ESPECIAL, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4019.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2019.

SILVA, Bazilio da; SILVA, Nilzimara de Souza; OLIVEIRA, Odamir de. [et al] **Paradakary urudnaa**: dicionário Wapichana/português, português/Wapichana / Bazilio da Silva, Nilzimara de Souza Silva, Odamir de Oliveira. – Boa Vista: EDUFRR, 2013. 262p.

SILVA, Hiliúdeia Delcia Gomes da. **Professora Indígena Gerreira: Uma História de Transformações**. Estado de Roraima Secretaria do Estado da Educação e Desportos – SEED Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR Magistério Indígena TAMÍKAN. Boa Vista, RR. 2017.

SILVA, Laudinéia. **Minha Vida De Estudante Indígena: Memória De Minha Vida Como Batalhadora Indígena**. Estado de Roraima Secretaria do Estado da Educação e Desportos – SEED Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR Magistério Indígena TAMÍKAN. Boa Vista, RR. 2017.

SILVA, Marcelly Almeida Da. **Minha Vida De Estudante Indígena: De Estudante Escolar À Professora**. Estado de Roraima Secretaria do Estado da Educação e Desportos – SEED Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR Magistério Indígena TAMÍKAN. Boa Vista, RR. 2017.

SPINASSÉ, Karen Pupp. **Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil.** *In* Revista Contingentia, 2006, Vol 1, novembro de 2006.01-10.

THOMAZ, Omar Ribeiro. A Antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In Silva, Aracy Lopes da; GRUPUONI, Luís Donizete Benzi (Org.) **A temática Indígena na escola:** novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.