



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UNB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL

**PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA BANIWA E CORIPAKO**

Augusto Garcia Gonçalves

Brasília-DF

2018

**PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA BANIWA E CORIPAKO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Linguística do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, Linha de Pesquisa: Língua, Interação Sociocultural e Letramento, como requisito parcial para a obtenção ao título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Costa Chacon

Co-orientadora: Prof^ª Dr^ª Rosineide Magalhães de Sousa

Brasília - DF

2018

AUGUSTO GARCIA GONÇALVES

**PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA BANIWA E CORIPAKO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Português, Línguas Clássicas Vernáculas da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Língua e Sociedade. Linha de pesquisa: Língua, Interação Sociocultural e Letramento, defendida em 19 de dezembro de 2018 e aprovada pela Banca constituída pelos seguintes Professores:

Prof. Dr. Thiago Costa Chacon
Orientador (PPGL/UnB)
Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a. Rosineide Magalhães de Sousa
Presidente e coorientadora (PPGL/UnB)
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Walkiria Neiva Praça
Membro interno (PPGL/UnB)
Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a. Severina Alves de Almeida
Membro externo (FACIT-TO)

SUPLENTE
Prof^a. Dr^a. Norma Lúcia Neris de Queiróz
Membro externo (UnB)

AGRADECIMENTO

- Agradeço a muitas pessoas que, direta ou indiretamente, colaboraram para que este trabalho fosse realizado. Portanto agradecemos vocês com muito carinho.
- Ao meu Orientador Prof. Dr. Thiago Costa Chacon, pela oportunidade de orientação da minha dissertação. Obrigado pela paciência, por tudo aquilo na qualidade de orientação incansável.
- À minha Coorientadora Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa, aceitou acompanhar-me neste trabalho e, sempre muito presente, foi decisiva nos encaminhamentos adotados nessa pesquisa.
- À banca examinadora: Prof. Dra Walkiria Neiva Praça, Profª. Dra Severina Alves de Almeida e a Profª. Dra Norma Lúcia Neris de Queiróz, por ter aceitado o convite, para avaliar nosso trabalho.
- Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que possibilitou-me a manutenção, por meio de bolsa concedida, durante a minha permanência no mestrado em Linguística.
- Aos Professores e Professoras da UnB que tanto contribuíram para a minha formação, em especial, Walkiria Neiva Praça e Marina Magalhães, Thiago Costa Chacon e Rosineide Magalhães de Sousa.
- Aos Gestores, Coordenadores, professores, estudantes das escolas indígenas Baniwa: Máadzero e Kariamã, pelo apoio, paciência, carinho, e construtivas que muito contribuíram durante meu estudo.
- Aos pais dos alunos que participaram com tanto interesse a pesquisa que permitiu a elaboração desse trabalho.

Finalizando, gostaria de agradecer a Deus, por ter me dado muita força nas horas mais críticas da minha vida, me ajudando a não desistir dessa árdua caminhada que agora chega ao seu final.

DEDICATÓRIA

Dedicamos este trabalho

A Deus, que me faz instrumento de suas vontades.

A minha mãe Rosa Garcia.

Ao meu pai Mateus Artur Gonçalves

Aos amores da minha vida: Alcimar Mandú Gonçalves e Diego

Mandú Gonçalves.

À minha esposa Soila Camico Mandú, que sempre colaborou
comigo.

Aos meus irmãos, Artur, Orlando, Elza Garcia Gonçalves que
me incentivaram para concluir meu estudo de mestrado.

Aos parentes Professores Baniwa e Coripako pelo apoio,
paciência, carinho, e sugestões construtivas que muito
contribuíram durante o campo de pesquisa.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sequência metodológica I.	18
Quadro2: Sequência metodológica II.	18
Quadro3: Professores e funcionários da escola Indígena Máadzero	75
Quadro 4: Professores e Funcionários da Escola Indígena Kariamã.	84
Quadro 5: Povos do Alto Rio Negro	40

LISTA DE FIGURAS

Figura. 1. Configuração da pesquisa	17
Figura 2: Comunidade Tunuí Cachoeira	23
Figura3: Comunidade Assunção.....	24
Figura4: Mapa de localização família linguística aruak.....	26
Figura5:Mapa de Localização Origem do Povo Baniwa e Coripako	27
Figura:6. Cartilhas e livros de alfabetização escrita Língua Baniwa	93

LISTA DE SIGLAS

EIBC	Escola Indígena Baniwa e Coripako
FOIRN	Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
ISA	Instituto Socioambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Base
OIBI	Organização Indígena da Bacia do Içana
PPP	Projeto Político Pedagógico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígena
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UEA	Universidade do Estado Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UnB	Universidade de Brasília

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: População pesquisada comunidade Tunuí.....	65
Tabela 2: População pesquisada comunidade Assunção.....	65
Tabela 3: Língua mais usada frequentemente no dia a dia na Comunidade Tunuí.....	66
Tabela 4: Língua mais usada frequentemente no dia a dia na comunidade Assunção.....	66
Tabela 5: Língua mais usada para falar com seus filhos na Comunidade Tunuí.....	67
Tabela 6: Língua mais usada para falar com seus filhos na Comunidade Assunção.....	68
Tabela 7: Língua mais usada para falar com pai e mãe na Comunidade Tunuí.....	68
Tabela 8: Língua mais usada para falar com pai e mãe na Comunidade Assunção.....	69

RESUMO

Esta Dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com os Baniwa e Coripako, etnias indígenas que falam línguas da família linguística Aruák, habitantes do noroeste do Estado Amazonas, na Terra Indígena do Alto Rio Negro. O povo vive em áreas limítrofes entre o Brasil, a Colômbia e a Venezuela, margeando os rios: Içana (Brasil), Cuiari e Guainía (Colômbia) e Orinoco (Venezuela). Os Baniwa ocupam toda a bacia do rio Içana e seus afluentes, distribuídos em 96 comunidades ribeirinhas. Também estão presentes nos municípios de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos, do lado brasileiro. Do lado da Venezuela e Colômbia, estão na região dos rios Inírida e Guainía, alcançando uma população aproximadamente de 18.000 pessoas (Relatório OIBI, 2016). O objetivo desta pesquisa é investigar e analisar a situação sociolinguística e educacional do povo Baniwa e Coripako, considerando o período inicial de escolarização e os processos de alfabetização e letramento desse período. O arcabouço teórico e metodológico se configuram como (quanti)qualitativa (RICHARDSON, 1999; GUNTER, 2009; ALMEIDA, 2015). A metodologia parte dos princípios das pesquisas do tipo etnográfico (ERICKSON, 1984, 1988; SOUSA, 2006). As estratégias principais foram aplicação de questionários e realização de entrevistas semi-estruturadas. Por sua essência investigativa, foram amplamente utilizados os procedimentos das pesquisas bibliográfica e documental. A fundamentação teórica utiliza-se de uma ampla frente de categorias que se complementam, como: a Sociolinguística (BORTONI-RICARDO, 2005, 2008, 2014, SOUSA, 2006, ALMEIDA, 2015, CAVALIERE, 2014); Educação Indígena e Educação Escolar Indígena (MELIÁ, 1979, LOPES DA SILVA, 2001, MARÉS, 2002, MAHER, 2006, GRUPIONI, 2009, DINIZ, 2011, RELATÓRIO I CONFERENCIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA RIO IÇANA, 2016); Alfabetização e Letramento (SOARES, 2007, 2012, 2013, ROJO, 2009, STREET, 1995, 2003, 2017, 2014, HEATH, 1982, GRIZZI E SILVA, 1981, LADEIRA, 1981, SOUZA, 2004, RECNEI, 1998, ALMEIDA, 2015, MENDES, 2017, MAHER, 2007, CARVALHO, 2007, FRADE, 2007, BRAGGIO, 1992). Com os resultados da pesquisa acreditamos que esta possa contribuir para o fortalecimento das línguas indígenas, ao processo de letramento inicial das crianças indígena Baniwa e Coripako. Finalmente, a pesquisa acena com a necessidade de se realizar estudos de alfabetização e letramento dos Baniwa e Coripako, a partir das contribuições da Sociolinguística.

Palavras chave: Baniwa; Coripako; Sociolinguística; Educação Escolar Indígena; Alfabetização; Letramento.

ABSTRACT

This thesis presents the results of a research carried out with the Baniwa and Coripako, indigenous ethnic groups who speak languages of the Aruák linguistic family, inhabitants of the northwest of the Amazonas state, in the Indigenous Land of the Upper Rio Negro. The people live in bordering areas between Brazil, Colombia and Venezuela, bordering the rivers Içana (Brazil), Cuiari and Guainía (Colombia) and Orinoco (Venezuela). The Baniwa occupy the entire basin of the Içana River and its tributaries, distributed in 96 riverine communities. They are also present in the municipalities of São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro and Barcelos, on the Brazilian side. On the Venezuelan and Colombian side, they are located in the region of the rivers Inírida and Guainía, reaching a population of approximately 18,000 people (OIBI Report, 2016). The goal of this research is to investigate and analyze the sociolinguistic and educational situation of the Baniwa and Koripako people, considering the initial period of schooling and literacy processes of that period. The theoretical and methodological framework are configured as quali-quantitative (RICHARDSON, 1999; GUNTER, 2009; ALMEIDA, 2015). The methodology is based on the principles of ethnographic research (ERICKSON, 1984, 1988, SOUSA, 2006). The main strategies were the application of questionnaires and semi-structured interviews. Bibliographic and documentary research procedures were also widely used. The theoretical foundations are based on a broad spectrum of categories that complement each other, such as: Sociolinguistics (BORTONI-RICARDO, 2005, 2008, 2014, SOUSA, 2006, ALMEIDA, 2015, CAVALIERE, 2014); Indigenous Education and Indigenous School Education (MELIÁ, 1979, LOPES DA SILVA, 2001, MARÉS, 2002, MAHER, 2006, GRUPIONI, 2009, DINIZ, 2011, REPORT I CONFERENCE ON INDIAN SCHOOL EDUCATION RIO IÇANA, 2016); Literacy (SOARES, 2007, 2012, 2013, ROJO, 2009, STREET, 1995, 2003, 2017, 2014, HEATH, 1982, GRIZZI AND SILVA, 1981, LADEIRA, 1981, SOUZA, 2004, RECNEI, 1998, ALMEIDA, 2015, MENDES, 2017, MAHER, 2007, CARVALHO, 2007, FRADE, 2007, BRAGGIO, 1992). We believe that the results of this research can contribute to strengthening indigenous languages and to help improving the initial literacy process of Baniwa and Coripako indigenous children. Finally, the research stresses the need to carry out literacy and schooling studies of the Baniwa and Coripako based on the contributions of sociolinguistics.

Keywords: Baniwa; Coripako; Sociolinguistics; Indigenous schools and education; Literacy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I – METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	16
1.1. Configuração Metodológica	16
1.2.1 Pesquisa Quanti-qualitativa	19
1.2.2. Etnografia: Para além da Pesquisa na perspectiva Etnográfica	21
1.2.3. Localidade da pesquisa.....	23
1.2.4. Viagens a campo.....	24
1.2.5. Questionários e Entrevista.....	25
1.3. Contexto da Pesquisa.....	25
1.3.1. O povo Baniwa	25
1.3.2. Origem histórica do povo Baniwa e Coripako e sua organização social.....	27
CAPÍTULO II: BASES TEÓRICAS E CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS: A TESSITURA.....	31
2.1. Sociolinguística: uma síntese histórica.....	32
2.1.1. Sociolinguística Variacionista e Interacional	34
2.1.2. Sociolinguística e Educação: por uma Sociolinguística Indígena.....	36
2.2. Línguas em Contato.....	37
2.2.1. Contextos de línguas e dialetos no rio Içana	38
2.3. Panorama linguístico da região do Alto Rio Negro.....	40
2.4. Os povos da pesquisa e suas línguas	41
2.5. Comportamentos, Preferências e Atitudes Linguísticas	42
2.6. Oralidade, Bilinguismo e Plurilinguismo.	43
2.6.1. Oralidade	44
2.6.2. Bilinguismo (indígena) e Plurilinguismo	45
2.7. Definições conceituais de Alfabetização e Letramento.....	48
2.7.1 Alfabetização Indígena	49
2.7.2. Letramento Indígena.....	51
2.7.3 Métodos de Alfabetização	53
CAPÍTULO III _EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ENTRE OS BANIWA/CORIPAKO NA BACIA DO IÇANA	57

3.1. Educação escolar indígena no Brasil	57
3.3 Breve históricos da luta Baniwa-Coripako por uma educação escolar própria	60
4.1 O Universo da Pesquisa	64
4.2. Perfil Sociolinguístico dos indígenas da Comunidade Baniwa: As Línguas indígenas Baniwa e Portuguesa num cenário intercultural	65
4.3. Escola indígena Máadzero - Ttoonowi (Tunuí)	70
4.3.1 Línguas Faladas por Estudantes Professores e Pessoas da comunidade Tunuí	70
4.3.4. Situação das Línguas na escola.....	71
4.3.3 Dia-a-dia da escola.....	72
4.3.4. Estrutura Física da escola	73
4.3.5 Professores e Alunos na escola	74
4.3.6 Eventos de letramento fora da sala de aula	77
4.3.7 Sala de Aula	78
4.3.8 Ensino via pesquisa.....	81
4.4. Escola Estadual Indígena Kariamã	83
4.4.1 Estrutura Física da escola	83
4.4.2 Professores e alunos na Escola	84
4.4.3 Línguas faladas por estudantes, professores e pessoas da Comunidade Assunção ...	86
4.4.4 Situação das Línguas na Escola	87
4.4.5 Eventos de letramento fora da sala de aula.....	88
4.4.6 Sala de Aula	89
4.5 Materiais Didáticos usados pelos professores Baniwa e Coripako.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICES	102

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata sobre a situação de multilinguismo e os processos de Alfabetização e Letramento na Educação Escolar Indígena Baniwa e Coripako. O objetivo é investigar e analisar a situação sociolinguística e educacional desses povos, considerando o período inicial de escolarização e os processos de alfabetização e letramento desse período. O tema desta pesquisa é importante por diferentes razões. Primeiramente, desde quando atuei como professor em diferentes escolas Baniwa e Coripako e como assessor pedagógico Indígena para um conjunto de escolas na área chamada de médio Içana I, percebi uma necessidade de se diagnosticar a situação da educação escolar indígena nas escolas Baniwa e Coripako, principalmente com relação à educação nos anos iniciais de escolarização. Isso também é uma demanda das comunidades escolares e lideranças comunitárias Baniwa e Coripako.

Como uma pessoa da etnia Baniwa, tenho um interesse especial por esse tema, devido ao fato de ser um tema também extremamente relevante para o meu povo. Em segundo lugar, a proposta deste estudo de entender como estão sendo alfabetizadas as crianças nas línguas indígenas e não indígenas, visa à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Com este tema de pesquisa, vamos contribuir para o fortalecimento das línguas indígenas, no processo de letramento inicial das crianças nas escolas Baniwa ao ajudar a promover as discussões sobre metodologia de ensino e melhores maneiras para a formação de professores para atuarem neste contexto educacional.

No âmbito desta pesquisa focamos nas práticas atuais de alfabetização e letramento em duas escolas Baniwa: Assunção e Tunuí. A escolha dessas comunidades se deu porque elas apresentam características históricas e socioculturais distintas e que convergem em práticas educacionais diferentes.

Consideramos ser relevante discorrer um pouco sobre os elementos constitutivos do tema, destacando o que entendemos por “processos de alfabetização e letramento”. Segundo SOARES (2007), alfabetização é um processo de aprendizagem dos modos de representação de fonemas e grafemas, e vice-versa, mas também é um processo de compreensão e expressão dos significados a partir de códigos escritos. Letramento é, pois, os resultados da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever. Apesar de o letramento iniciar-se muito antes da alfabetização, quando uma pessoa começa a interagir socialmente com as práticas de

letramento no seu mundo social, no universo escolar não podemos separar os dois processos, pois, a princípio, o estudo do aluno no universo da escrita se dá ao mesmo tempo por meio desses dois processos: a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades da leitura e da escrita, o letramento.

A pesquisa que realizamos se apresenta na perspectiva etnográfica, considerando que eu, o pesquisador, convivo com o ambiente pesquisado desde sempre, como um indígena Baniwa nascido na comunidade e lá vivendo e trabalhando até os dias atuais. É também uma pesquisa Sociolinguística (ALMEIDA, 2015; ALMEIDA E SOUSA, 2016), na medida em que trabalhamos, transdisciplinarmente, as teorias da etnografia e da sociolinguística, tendo em vista o contexto interétnico, multilíngue e sociocultural em que os indígenas se situam.

Esta dissertação se organiza da seguinte forma. A introdução apresenta a contextualização do tema, a justificativa, objetivos e metodologia de pesquisa. No primeiro capítulo, trazemos a metodologia e os procedimentos que possibilitaram a geração de dados que permitiram responder às perguntas da pesquisa, alcançar os objetivos e confirmar as asserções. No capítulo segundo, apresentamos as bases teóricas e as concepções epistemológicas da etnografia, sociolinguística, alfabetização e letramento. No terceiro capítulo, apresentamos a Educação Indígena e Educação Escolar Indígena (Diferenciada, Bilíngue e Intercultural), delineando o longo percurso Baniwa e Coripako em sua luta por uma educação escolar indígena de qualidade e que servisse para fortalecer esses povos frente a sociedade envolvente.

No capítulo quarto, apresentamos os resultados de pesquisa, enfatizando a colaboração da sociolinguística e dos estudos sobre o letramento para contribuição e o fortalecimento das línguas indígenas nas comunidades de Tunuí e Assunção. Para concluir, trazemos, por meio de reflexões, algumas considerações finais sobre o texto desenvolvido na Dissertação.

CAPÍTULO I – METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Este capítulo traz a metodologia e os procedimentos que possibilitaram a geração de dados adequados que favoreceram responder às questões de pesquisa, alcançar os objetivos, confirmar ou desconfirmar as asserções sobre a investigação da situação sociolinguística no contexto educacional do povo indígena Baniwa e Coripako, considerando o período inicial de escolarização e os processos de alfabetização e letramento. A pesquisa assume uma dimensão qualitativa tendo em vista a complexidade e a natureza sociocultural e pedagógica do estudo.

1.1. Configuração Metodológica

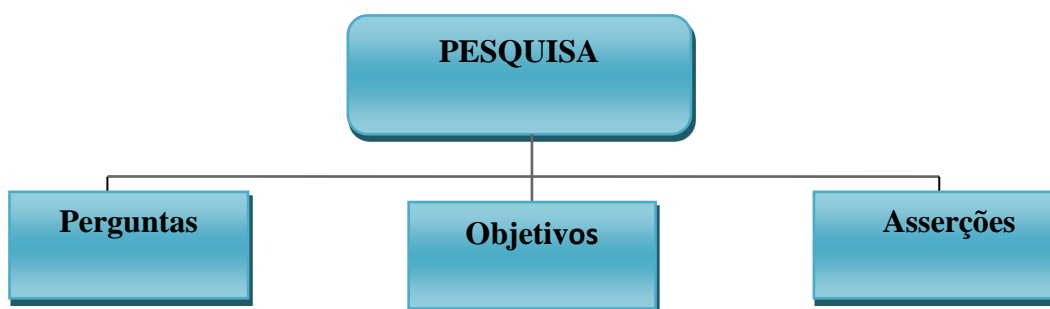
A pesquisa é qualitativa e se constitui como uma Etnografia Sociolinguística, tendo como fundamentação os estudos de Erickson (1984). Nesse sentido, é importante que se estabeleçam alguns critérios que possibilitaram sua execução. Primeiro, é necessário apresentar as perguntas da pesquisa, em seguida os objetivos e as asserções. Segundo Sousa (2006, p. 10-11), o pesquisador, ao entrar em campo, deve necessariamente se perguntar: “[...] o que pesquisar? qual o objeto de estudo?, o que focalizar?, o que observar?”.

No caso de nossa pesquisa, já nos encontrávamos em campo observando o ensino dos professores indígenas em sala de aula, sobretudo o processo de alfabetização e letramento nas séries iniciais de 1º ao 5º ano do ensino fundamental em duas escolas indígena Baniwa e Coripako. Por isso, classificamos nossa pesquisa como Etnográfica, desde que estamos inseridos em seu contexto distintos de cada escola Indígena: Tunuí e Assunção. Nossa principal motivação para essa pesquisa foi de realizar um diagnóstico da situação da educação escolar indígena nas escolas indígena Baniwa e Coripako, principalmente com relação à educação nos anos iniciais de escolarização, bem como contribuir para o fortalecimento das Línguas indígenas nas escolas e comunidades indígenas.

Outro componente obrigatório de uma pesquisa científica, tal qual esta que realizamos, são os objetivos. Segundo Almeida (2015), esses são pré-requisitos indispensáveis para qualquer pesquisa acadêmica, e se classificam em objetivos geral e específico. Isso porque entendemos que o foco não está naquilo que o pesquisador vai realizar, mas o que ele pretende conseguir como resultado final de sua investigação. Afinal, os objetivos respondem às perguntas da pesquisa e norteiam as asserções, conforme orientações de Sousa (2006).

No que diz respeito às asserções, estas, segundo Erickson apud SOUSA (2006, p. 11) são proposições empíricas que o pesquisador pode levantar ao longo de sua pesquisa, isto é, durante todo o trabalho de investigação e construção das informações geradas pelos dados. Dessa forma, a configuração metodológica de nossa pesquisa situa-se no desenho: “Perguntas-Objetivos-Asserções”, conforme a figura a seguir.

Figura 1. Configuração da pesquisa



Fonte: Elaboração do autor Augusto Garcia Gonçalves (2018).

Como podemos perceber na figura acima, a pesquisa em sua configuração metodológica está disposta, responsivamente, de modo que as perguntas sugerem os objetivos que, por sua vez, permitam responder às perguntas. Já as asserções devem, necessariamente, serem confirmadas ou desconfirmadas ao longo da pesquisa, como esclarece Sousa (2006).

Assim sendo, apresentamos os quadros 1 e 2 a seguir que descrevem, em responsividade, cada uma dessas categorias, a partir da seguinte pergunta de pesquisa: “Como é a situação da educação escolar indígena nas escolas Baniwa, principalmente com relação à educação nos anos iniciais de escolarização das escolas indígenas Tunuí e Assunção?”

Quadro 1: Sequência metodológica I.

OBJETIVO GERAL	ASSERÇÃO GERAL
Investigar e analisar a situação solinguística e educacional do povo Baniwa e Coripako, considerando o período inicial de escolarização e os processos de alfabetização e letramento desse período.	A situação da educação indígena do Povo Baniwa e Coripako, considerando o período inicial de escolarização e os processos de letramento desse período, necessitam ser investigadas para que possamos conhecer a realidade e ajudar a melhora-la.

Fonte: Elaboração do autor Augusto Garcia Gonçalves (2018).

Quadro 2: Sequência metodológica II.

PERGUNTAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SUBASSERÇÕES
<ol style="list-style-type: none"> 1. Como é o contexto físico e sociocultural das escolas indígenas Tunuí e Assunção? São indígenas os professores? Qual é o perfil dos estudantes? 2. As escolas indígenas Assunção e Tunuí possuem projeto político-pedagógico (PPP)? Qual é a missão desses projetos? Foi promovida uma escolarização intercultural, bilíngue e multilíngue? 3. Como se dá o processo de alfabetização e letramento no período inicial de escolarização das escolas indígenas Assunção e Tunuí? 4. Em quais Línguas se dá o processo de alfabetização e letramento das crianças das escolas indígenas Tunuí e Assunção? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Investigar como se dá o processo de alfabetização e letramento no período inicial das escolas indígenas Tunuí e Assunção 2. Identificar em quais Línguas se dá o processo de alfabetização e letramento das crianças das escolas indígenas Assunção e Tunuí. 3. Descrever as escolas indígenas Assunção e Tunuí e os estudantes, professores, direção, coordenação e estrutura física. 4. Descrever a relação entre as práticas pedagógicas das escolas Tunuí e Assunção, o projeto político-pedagógico dessas escolas e as orientações legais para a educação escolar indígena. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os procedimentos da pesquisa Sociolinguística e sua interface com alfabetização e letramento orientam os aspectos constitutivos dos processos educacionais e podem contribuir para o fortalecimento das línguas indígenas no período inicial das escolas indígenas Baniwa. 2. A etnografia oferece procedimentos e instrumentos que permitem a realização da pesquisa sociolinguística nas comunidades indígenas Baniwa de Tunuí e Assunção.

Fonte: Elaboração do autor Augusto Garcia Gonçalves (2018).

1.2 A Pesquisa: procedimentos metodológicos

A pesquisa configura-se como interdisciplinar, pois agrega diferentes procedimentos metodológicos, tais como pesquisa qualitativa, documental, exploratória, etnográfica e sociolinguística, além da aplicação de questionários.

1.2.1 Pesquisa Quanti-qualitativa

A pesquisa se configura como quanti-qualitativa (qualitativa e quantitativa), sendo que a pesquisa qualitativa é a principal característica da pesquisa etnográfica, procedimento

principal desse nosso trabalho. Segundo Richardson (1999, p. 90), “A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”.

Nesse sentido, é importante ressaltar que todas as informações que serão geradas nas fontes pesquisadas serão analisadas e refletidas, tendo em vista o aprofundamento da leitura e dos estudos relacionados ao tema, de modo que, com o olhar de pesquisador construímos as lentes, através das quais determinados momentos e contexto passam a ser vistos e analisados, trazendo várias informações acerca do povo Baniwa e Coripako.

Refletindo sobre a pesquisa qualitativa, Bortoni-Ricardo (2008) assegura que nesse tipo de procedimento, a geração de dados não deve ser apenas um processo intuitivo, que consista simplesmente em fazer observações em determinado ambiente e tomar notas. Para essa autora, esse modo de pesquisar se constitui num processo deliberado no qual o pesquisador tem de estar consciente das molduras de interpretação daqueles a quem observar e de suas próprias formas de interpretação, que são culturalmente incorporadas, e que ele traz consigo para o local da pesquisa. Isso significa desenvolver uma visão dos dois lados de uma cerca, que alguns autores chamam de visão social estereocópica, conforme Frederic Erickson (1990 apud BORTONO-RICARDO, 2008, p.58) citado por Bortoni-Ricardo (2008). Sendo assim,

[...] Observamos também que a pesquisa qualitativa reconhece que o olho do observador interfere no objeto observado, ou seja, o olhar do pesquisador já é uma espécie de filtro no processo de interpretação da realidade com o qual se defronta. Esse filtro está associado à própria bagagem cultural dos pesquisadores.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Lüdke e André (1986) acreditam que a pesquisa qualitativa se fundamenta na pressuposição de que a percepção da realidade pode acontecer em perspectivas diferentes, porém nenhuma é superior ou mais verdadeira do que a outra. A pesquisa, nesse sentido, é caracterizada pela dimensão qualitativa, visto a complexidade e a natureza sociocultural de sua inferência, e para melhor entendê-la, é importante refletir sobre o que pondera Bortoni-Ricardo (2008), ou seja, que a pesquisa qualitativa é também interpretativa e consiste de registros etnográficos do processo interacional.

Segundo Günther (2006), em se tratando do processo de construção de conhecimento, a priori, o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias

abordagens, qualitativas e quantitativas, que se adequam à sua questão de pesquisa”. Para Vasconcelos (2009), tendo em vista a natureza dos dados e a abrangência da análise, as pesquisas podem ser qualitativas, quantitativas ou (quanti)qualitativas.

Nessa perspectiva, as análises utilizadas ao longo dessa Dissertação não podem ser definidas, somente como “quantitativa” ou “qualitativa”, mas “(quanti) qualitativa”. De acordo com Almeida (2015), o enquadramento em uma das duas abordagens deve considerar os trabalhos em Sociolinguística, uma vez que análises quantitativas, necessariamente, dependem de uma descrição qualitativa anterior e posterior aos dados. Nessa perspectiva, a pesquisa etnográfica, pesquisa qualitativa por sua essência investigativa, pode se realizar tanto de forma intensiva ou na perspectiva etnográfica, e é disso que tratamos a seguir.

1.2.2. Etnografia: Para além da Pesquisa na perspectiva Etnográfica

A pesquisa aqui relatada caracteriza-se por seu teor etnográfico uma vez que descreve uma sociedade de minoria étnica numa comunidade indígena do estado do Estado Amazonas, Brasil. Segundo Erickson (1988, p. 3), a etnografia:

[...] Significa literalmente escrever sobre os outros. O termo deriva do verbo grego para escrita e do substantivo grego (*ethnos*) que se refere a grupos de pessoas que não foram gregos; por exemplo: társios, persas e egípcios. A palavra foi inventada no fim do século XIX para caracterizar cientificamente os relatos de narrativa sobre os modos de vida dos povos não ocidentais. Monografias etnográficas diferiam das descrições em livros que foram escritos por viajantes e que se tornaram populares entre os europeus ocidentais educados com um interesse no exótico. Relatos de viajantes foram vistos por antropólogos como incompletos e superficiais (ERICKSON, 1988, p. 3).

A etnografia, segundo Almeida, Albuquerque e Aoki (2011), é um método de pesquisa originário da antropologia, e pode ser vista como estritamente descritivo. Entretanto, os autores pressupõem que o método de pesquisa concebido atualmente sugere resultados interpretativos, de caráter crítico, que lhe confere uma intencionalidade distinta de sua interpretação puramente etimológica e recorrem a Fonseca (1998), afirmando que a etnografia:

[...] tem por vocação dar palavra aos humildes, àqueles que, por definição, nunca têm a palavra: tribos isoladas em campo exótico, povos colonizados, classes dominadas ou grupos em vias de extinção nas sociedades desenvolvidas, ou seja, a etnografia pode ser vista como metodologia característica de uma ciência calcada no concreto e arquetipo do “qualitativo”, com ênfase no cotidiano e no subjetivo, o que favorece sua

utilidade na educação (FONSECA, 1998 *apud* ALMEIDA, ALBUQUERQUE E AOKI, 2011, p. 161).

Na perspectiva desses autores, a etnografia tem como característica escrever sobre um tipo particular – um etno ou uma sociedade específica - como é o caso do povo Baniwa, Coripako e Nheengatu parceiros em nossa pesquisa. Todavia,

[...] A etnografia é, portanto, uma atividade da Antropologia que tem por fim o estudo e a descrição dos povos, sua Língua, raça, religião, educação, cultura e manifestações materiais de suas atividades. É a forma de descrição da cultura material de um determinado povo, realizada geralmente por meio de informantes cuidadosamente selecionados (ALMEIDA, ALBUQUERQUE E AOKI, 2011, p. 162).

Sendo assim, nosso trabalho é uma pesquisa que vai além da perspectiva etnográfica, pois vivemos e vivenciamos o cotidiano do povo indígena Baniwa e Coripako, uma vez que somos um desses indígenas. Além disso, utilizamos os elementos da etnografia, aplicação de descrição de nosso povo e relatamos nossa origem, organização social, breve histórico sobre a educação escolar indígena no rio Içana e contexto das Línguas e dialetos Baniwa no rio Içana. Portanto, o que torna nossa pesquisa uma etnografia peculiar, é o fato de sermos parte integrante dos Baniwa e Coripako, o que favoreceu uma descrição mais profunda dos Baniwa e Coripako, inclusive em relação à situação sociolinguística.

As técnicas como observação etnográfica e participação em reuniões são importantes quando o foco da pesquisa é como as pessoas agem e pensam coletivamente (CHACON et al. 2014, p. 72). A participação em reuniões pode ser considerada como um tipo de pesquisa participativa, como por exemplo, durante os chamados “seminários” (reunião de pais e mestres), encontros pedagógicos (reunião de planejamento entre professores e gestores escolares).

Com relação à aplicação da Sociolinguística na pesquisa de Línguas indígenas, isso ocorre pelo ato de haver a preocupação, por parte da teoria dessa vertente de relacionar Língua, interação e identidade. Portanto, esse aspecto da Sociolinguística será revelado com o método da aplicação de questionários. Sobre isso, Tarallo (1999, p. 21) afirma que “[...] O propósito do método de questionário sociolinguístico, estruturado por meio de questionários, no sentido de minimizar o efeito negativo causado pela presença do pesquisador na naturalidade da situação da coleta dos dados”.

Nesse sentido, é importante referenciar Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), afirmando que “[...] a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um mero relator passivo, mas um agente ativo”. O intuito

é investigar e perceber os princípios que norteiam a fortalecimento das Línguas indígena do Povo Baniwa e Coripako.

1.2.3. Localidade da pesquisa

Para se realizar esta pesquisa, foram feitas duas viagens a campo com destino a Ttoonowi (Tunuí) e Wanaliana (Assunção), localizadas do Médio e Baixo Içana. A escolha de duas comunidades como locais da geração de dados foi estratégica, uma vez que essas comunidades são consideradas ponto central do rio Içana, onde ocorre maior concentração do povo Baniwa e Coripako para realizarem eventos coletivos, reuniões tradicionais, conferências evangélicas e católicas, cursos, oficinas, seminários entre outros eventos.

Figura 2: Comunidade Tunuí Cachoeira



Fonte: Instituto Socioambiental, 2013.

Figura 3: Comunidade Assunção



Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola indígena Kariamã, 2014.

1.2.4. Viagens a campo

A primeira viagem a campo ocorreu no primeiro bimestre no mês de abril, e a segunda viagem foi no segundo bimestre no mês de maio de 2018. A primeira viagem foi para comunidade de Tunuí Cachoeira. Nessa primeira viagem, estive em Tunuí durante 30 dias. Foi tempo suficiente para acompanhar e observar o ensino dos professores em salas de aula da escola indígena Máadzero. Durante esse período de observação pude investigar e analisar a situação sociolinguística e educacional do povo Baniwa e Coripako, considerando o período inicial de escolarização e os processos de alfabetização e letramento desse período. Além disso, destaco as conversas com gestor e professores.

Na segunda viagem de pesquisa de campo estive por 30 dias na Comunidade de Assunção, tempo suficiente para acompanhar e observar quando pude investigar e analisar a situação linguística e educacional do povo Baniwa, considerando o período inicial de escolarização e os processos de alfabetização e letramento desse período. Além disso, conversamos com gestor e professores da escola indígena Karimã (Assunção).

1.2.5. Questionários e Entrevista

Na Comunidade **Ttonowi** (Tunuí) foram aplicados questionários contemplando 44 indígenas, sendo 26 homens e 18 mulheres, na faixa etária entre 10 a 60 anos ou mais. Na Comunidade **Wanaliana** (Assunção), Baixo Içana foram aplicados questionários contemplando 29 indígenas, sendo 14 homens e 15 mulheres, na faixa etária entre 10 a 50 anos de idade ou mais. As entrevistas semi-estruturadas ocorreram no momento em que realizamos nossa inserção nas escolas, alcançando os coordenadores, gestores, professores e familiares dos estudantes, com o intuito de perceber as situações de bilinguismo ou multilinguismo nas escolas indígenas, quais Línguas as pessoas falam nas escolas e nas comunidades, sobretudo nos processos de alfabetização e letramento nas séries iniciais. Cada aplicação de questionários e entrevistas foram gravadas.

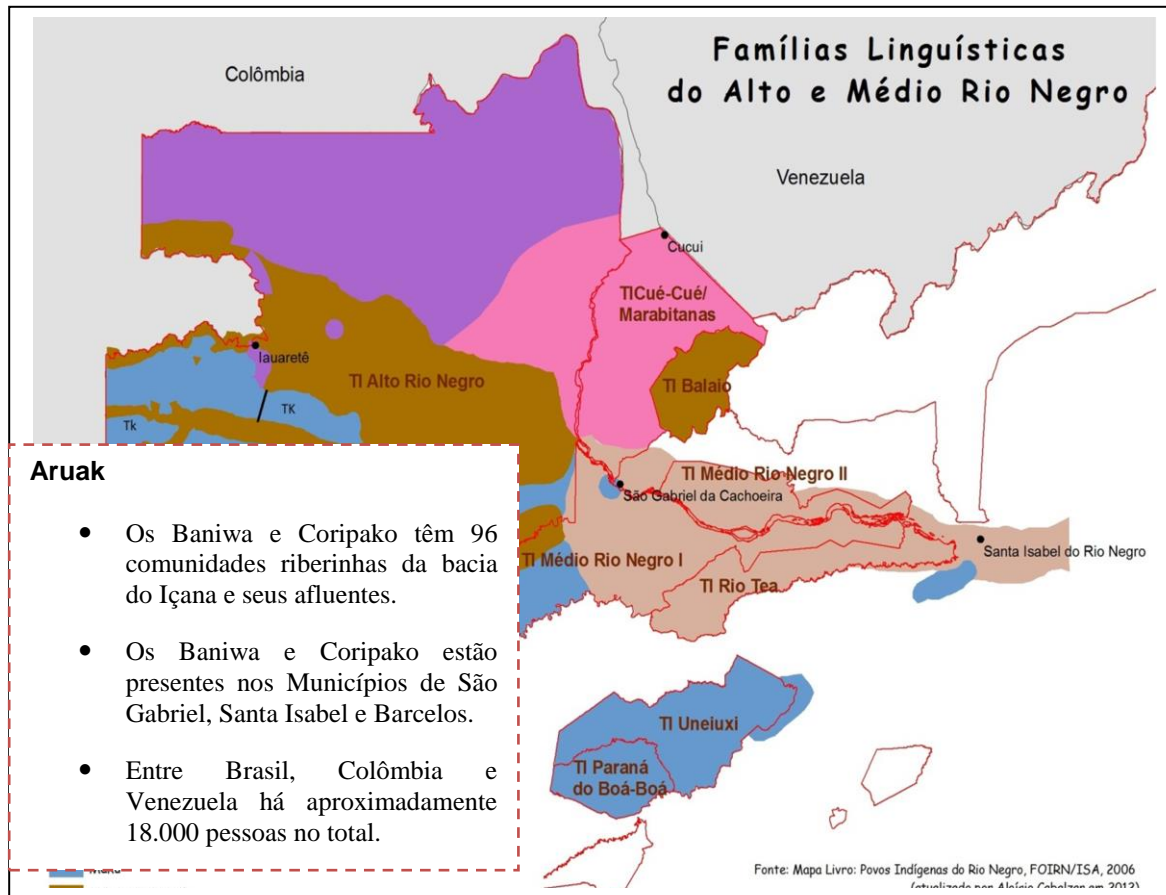
Na pesquisa de campo nas escolas indígenas utilizamos também dados secundários como: consulta dos arquivos das escolas como, PPP da escola Tunuí e Assunção, relatórios da educação escolar indígena realizada na região do Iniali (Içana), a internet e colegas indígenas e não indígenas, que me ajudaram sobre o tema de pesquisa.

1.3. Contexto da Pesquisa

1.3.1. O povo Baniwa

A etnia Baniwa faz parte da família linguística Aruák, habitante do noroeste da Amazônia, na área geográfica do Alto Rio Negro. O povo vive em áreas limítrofes entre o Brasil, a Colômbia e a Venezuela, margeando os rios: Içana (Brasil), Cuiari e Guainía (Colômbia) e Orinoco (Venezuela) (PPP da Escola Indígena Baniwa e Coripako Pamáali 2001).

Figura 4: Mapa de localização da família linguística Aruák.



Fonte: Instituto Socioambiental, 2012.

Os Baniwa e Coripako ocupam toda a bacia do rio Içana e seus afluentes, distribuídos em 96 comunidades ribeirinhas. Também estão presentes nos municípios de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos, do lado brasileiro. Do lado da Venezuela e Colômbia, estão na região dos rios Inírida e Guainía, alcançando uma população aproximada de 18.000 pessoas, no total (Relatório da Organização da Bacia do Içana - OIBI 2013-2016).

O nome Baniwa é usado para todos os povos que falam a língua da família Aruák de toda calha do Rio Içana e seus afluentes, desde o tempo da colonização. É bom lembrar que esse nome não se trata de uma autodesignação mas é um nome genérico usado pelos índios dessa etnia quando se fazem representar em contextos multiétnicos ou diante da sociedade ocidental. Outras denominações usadas seriam: *Walimanai* significa “os outros novos que vão nascer” e é uma autodesignação usada em contraste com os antepassados. *Waferinaipe* - os

heróis culturais e divindades que criaram e prepararam o mundo para os vivos, os seus descendentes, ou os *Walimanai* de hoje, Ramirez (2001).

Os Coripako vivem na Colômbia e no alto Içana (Brasil), são parentes dos Baniwa e falam um dialeto da língua Baniwa, mas não se identificam como subgrupo Baniwa. É comum ver um Baniwa conversando com um Coripako, sendo que cada um deles fala sua própria “língua”, mas se entendem normalmente. Na Venezuela, são conhecidos por *Wakuenai*, autodesignação que significa “os da nossa língua”, e moram em comunidades ao longo do Rio Guainía e de seus afluentes.

Os Baniwa e Coripako se compõem de três ou quatro fratrias exogâmicas, ou grupos formados por descendentes de irmãos ancestrais, representados como irmãos entre si, que são os *Waliperi-dakenai* e os *Dzawinai*. Quando ao padrão de subsistência, esses povos se alimentam de caça, pesca e frutas que coletam do mato. Um dos grandes desafios, assim como ocorre com outras línguas da região, é o registro destas línguas. Igualmente, os Baniwa e os Coripako já possuem suas escolas indígenas, nas quais os professores são falantes nativos da língua.

1.3.2 Origem histórica do povo Baniwa e Coripako e sua organização social

Figura 5: Mapa de localização Origem do Povo Baniwa e Coripako



Fonte: Instituto Socioambiental, 2011.

A origem destes povos está localizada na cabeceira do rio Ayari, afluente do rio Içana. Segundo Gonçalves (2017, p. 41), o povo Baniwa surgiu mitologicamente em Uapuí Cachoeira, em um local conhecido como Hiipana em Baniwa, como confirma o sabedor Vicente João Filho, num buraco de uma pedra que chamamos de Midzaka “buraco sem fim”. O nascimento da humanidade foi assistido pelos criadores do mundo atual: Nãpirikoli¹, Dzooli, Eeri, que encontraram os seres humanos, ouvindo um barulho no fundo da pedra da cachoeira de Uapuí. Apesar de os três terem ouvidos juntos o barulho dos seres humanos, o nascimento de cada grupo principal não foi acompanhado por todos os três. Nãpirikoli sempre esteve presente, mas ora Dzooli ora Eeri estavam ausentes.

Para o nascimento da fratria Waliperidakeenai “netos das plêiades”, estavam presentes Nãpirikoli e Dzooli. A primeira pessoa que saiu foi Kamalhero “Arapaço pequeno”. Ele era avô ancestral desse grupo. Após Kamalhero vieram as primeiras pessoas de seus clãs, nomeando-os um por um até terminar (apresentamos uma lista dos clãs mais à frente). Após os Waliperidakenai, veio a fratria dos Dzawinai, que também foi acompanhada por Nãpirikoli e Dzooli. O primeiro dessa fratria, seu avô ancestral, foi Hipaitali (ou Hipatali) “Gavião pequeno” que, da mesma forma, foi nomeando os seguintes que nasciam com o nome dos seus clãs até terminar. Por último Nãpirikoli e Eeri acompanharam o nascimento de Adairo “Andorinha (do rabo pintado)”, avô ancestral da fratria dos Hohoodeninai “netos do Inambú” que veio nomeando seus clãs conforme a ordem de nascimento Gonçalves (2017).

A organização social do Povo Baniwa replica a ordem de nascimento mitológico, agrupando as pessoas em linhagens que remetem a um dos primeiros ancestrais da época de nascimento. Cada avô ancestral é o cabeça de um grande grupo, que aqui chamamos de fratria; as pessoas que nasceram após cada um dos avôs e por eles foram nomeados são tratados como grupos de irmãos, que aqui chamamos de clãs. Os clãs nasceram em uma ordem específica, que remete a um tipo de hierarquia social (semelhante ao que existe entre irmãos mais velhos e irmãos mais novos) reproduzia pela sociedade Baniwa-Koripako. No entanto, a ordem de nascimento não implica numa relação hierárquica entre as diferentes fratrias, prevalecendo um respeito igual entre elas (cf. Wright [1999] e Garnelo [2001]).

Para Gonçalves (2017), os clãs são ordenados conforme a lógica de “senioridade”, ou seja, como irmãos mais velhos e outros mais novos,

¹ Nãpirikoli é um homem que começava a pensar e gerar a nova geração em wapui, conhecido como umbigo do mundo.

Dentro da fratria Dzawinai, classificam-se 9 clãs que são: o maior, Dzawi kadanane Kadaopoliro “Onça pintada” é o chefe da fratria; em seguida, Dzawi wiima “Onça preta” é o subchefe; na terceira posição, Liedawieininai “espécie de onça pintado”, e assim por diante. No caso dos Waliperidakenai, existe o grupo próprio de Waliperi que é o irmão maior para todos seus clãs; na sequência vem: Kotterueeninai “descendentes da Abelha” que são considerado como idokoñakape dzeema “os que acendem o cigarro” desse grupo porque nasceram depois; na terceira posição veio o grupo de Tokedakenai “descendentes do Vaga-lume”, e assim por diante. A fratria Hohoodeninai também possuem seus próprios grupos hierarquicamente inferiores, que são os Maolieninai “gente de Jiboia”, que nasceram depois dos próprios Hohoodeninai, e na terceira posição veio o grupo Hiridakenai “netos de Rato”, e assim por diante.

Cada fratria ocupava tradicionalmente um território específico, conforme designado por Ñapirikoli desde o seu surgimento. Essa territorialidade tradicional é diferente da maneira como os grupos estão distribuídos hoje em dia. A divisão tradicional era antigamente muito respeitada por todos; com isso, se uma pessoa queria entrar no território de outra fratria tanto para fazer pescaria, tirar caranã, ou pra fazer outro serviço, tinha de pedir licença pra os donos pra eles ficarem sabendo quantos dias com passar dentro no seu território. Os velhos antigamente não sovinavam para outras pessoas, até porque, pelo parentesco, seus vizinhos eram próprios parentes, seja primos e primas, cunhados sobrinhas, sobrinhos, tios, tias, avô, e avó, seja parentes diretos ou cruzados. De forma que a origem e a organização social do povo Baniwa tradicional.

Atualmente, o povo indígena Baniwa do rio Içana se organiza por comunidades e nos pequenos sítios ribeirinhos, onde cada família constrói sua própria casa para sua moradia. Em cada comunidade, há superiores (capitão, vice-capitão, animador, vice-animador, eleitos pelos povos de cada comunidade) que são responsáveis por organizar os seus membros, receber visitantes, autoridades indígenas ou não indígenas. Eles são quem determinam as atividades comunitárias, incentivam os membros como podem colaborar com os outros, respeitar os visitantes e demais pessoas, e reunir as pessoas para refeição que ocorre de manhã e à tarde nos dias da semana.

Hoje, cada comunidade possui escola, Agentes Comunitários Indígenas e igreja evangélica ou católica. Em alguns lugares, há posto de saúde e sede da organização, onde muitas pessoas indígenas e brancas passaram a exercer os trabalhos em busca de melhoria na vida principalmente na educação, saúde e até financeiramente. Muito do que os nossos antepassados não tinham visto, por influências dos brancos, conseguimos ter, como: meios de transporte, motor de popa, rabeta, barco, voadeira. Equipamentos tecnológicos como:

computadores, máquina digital, máquina datilográfica, internet. Materiais agrícolas, o que era raro antigamente na região, como terçado, machado, pá, ferro de covas etc., agora são mais utilizados nas comunidades. Para alcançar esse modo de organização não foi fácil. Muitas pessoas foram massacradas, escravizadas. Devido a isso alguns clãs não existem mais. Mas não por isso desistimos da nossa luta para melhoria da nossa vida com os nossos filhos e netos que virão. Com tantas lutas que os nossos parentes mais veteranos empenharam no conhecimento dos brancos, muitas pessoas atualmente já são professores nas suas próprias comunidades e a maioria dos velhos consegue se aposentar. Há agentes comunitários, pesquisadores e demais outros cargos que muitas assumiram em vários estados do Brasil.

Hoje o povo Baniwa e Coripako pratica a sua religião tradicional, bem como religião evangélica e a católica, tem suas escolas, estão organizados em dez associações formais, uma rede de escolas Baniwa e Coripako e uma coordenadoria de associações, todas filiadas à Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn), criada em 1987 no município de São Gabriel da Cachoeira Instituto Socioambiental (ISA, 2015). Essas organizações fazem parte da rede de associações de base do movimento indígena na Terra Indígena Alto Rio Negro demarcada e homologada em 1997/1998.

CAPÍTULO II: BASES TEÓRICAS E CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS: A TESSITURA

Neste capítulo, apresentamos os aspectos teóricos da sociolinguística, da alfabetização e letramento, bem como suas vertentes, a partir de uma pesquisa do tipo etnográfica realizada com os Baniwa e Coripako do Alto Rio Negro. Serão abordados aspectos teóricos da sociolinguística, tais como bilinguismo, atitudes e comportamentos linguísticos e fortalecimento de línguas. Fazemos menção também à cultura, aspecto indissociável das línguas em situação de uso. A alfabetização e letramento também estão no horizonte teórico, quando descrevemos suas principais características, percebendo suas contribuições para fortalecimento das Línguas indígena Baniwa e Coripako.

Conforme delineamos anteriormente, a pesquisa situa-se no arcabouço teórico epistemológico: Etnografia, Sociolinguística, Letramento e métodos de alfabetização. Para uma visão mais ampla vejamos a figura 6 a seguir.

Fig. 6. Tessitura teórica e epistemológica da pesquisa



Fonte: Autor Augusto Garcia Gonçalves (2018).

Como podemos perceber, na pesquisa utilizamos uma frente teórica que também se constitui como categoria de análise que forma uma pirâmide. No topo está a etnografia, em seguida a Sociolinguística, Alfabetização e Letramento.

2.1. Sociolinguística: uma síntese histórica

A Sociolinguística é um ramo da linguística que estuda a relação entre Língua e sociedade. Segundo Tarallo (2001, p. 7), para a Sociolinguística “[...] a Língua é um veículo de comunicação, de informação e de expressão entre os indivíduos da mesma espécie humana”, portanto, o objeto de estudo da Sociolinguística é a Língua, isto é, o veículo linguístico de comunicação. Calvet (2009) aponta alguns fatores relevantes no estudo sociolinguístico, tais como os comportamentos e atitudes dos falantes em relação ao seu dialeto, que imprimem os sentimentos dos falantes sobre a Língua que falam.

No que diz respeito à origem da Sociolinguística, Bortoni-Ricardo (2014) informa que embora os aspectos sociais da Língua venham à tona a partir dos relevantes trabalhos do linguista suíço Ferdinand de Saussure, publicados nas primeiras décadas do século XX, é somente nos anos 1950 que essa vertente da Linguística passou a ser estudada com mais interesse.

Nesse sentido, e de acordo com Coelho et.alii (2012), para que possamos entender melhor os pressupostos teóricos da Sociolinguística, é importante contextualizar, em termos gerais, os estudos da Linguagem no século XX. Para tanto, os autores iniciam argumentando que linguistas como Saussure e Chomsky concederam estatuto científico à Linguística, mas é recorrente se creditar a Saussure, sua incidência no início do século XX.

[...] De fato, com seu Curso de linguística geral, Saussure inaugura a linguística moderna, delimitando e definindo seu objeto de estudo, estabelecendo seus princípios gerais e seu método de abordagem. Saussure é um marco da corrente linguística denominada estruturalismo, segundo a qual a Língua (i) é tomada em si mesma, separada de fatores externos; (ii) é vista como uma estrutura autônoma, valendo pelas relações de natureza essencialmente linguística que se estabelecem entre seus elementos. Ou seja, para Saussure, a linguística tem por único e verdadeiro objeto a Língua considerada em si mesma e por si mesma (COELHO et alii, 2012, p. 13).

Seguindo essa mesma linha de argumentação, Cavaliere (2014) assegura que em seus estudos sobre a história recente da Linguística, Koerner (1991) traça um instigante comentário acerca do surgimento da Sociolinguística como desdobramento bem definido da Linguística no século XX. Para esse autor, a análise proposta por Koerner permite-nos perceber uma

recorrente constatação de que há entre os linguistas uma incansável busca de novidade, de novas ideias e teorias, fato esse que, aliado à pouca importância que ordinariamente se confere ao estudo histórico da ciência, termina por apontar aspectos de ineditismo a questões que, rigorosamente, não vão além de uma nova “rotulagem” de antigos conceitos. Cavaliere recorre a Koerner (1991) entendendo que o passado é esquecido muito rápido e as pessoas se contentam por pertencer a um presente ultra moderno que nos oferece a promessa de tornar-se o futuro.

Nessa perspectiva,

[...] A história da Sociolinguística no século XX, como assinala Koerner [...] carece de estudos mais aprofundados. As informações disponíveis dão conta de uma Sociolinguística derivada dos estudos românicos, em especial os dedicados à dialetologia, mas as fontes de que nos servimos, decerto, não são definitivas a respeito dessa origem, não obstante viável do ponto de vista historiográfico. Koerner conduz-nos à leitura dos extensíssimos três volumes que compõem a coletânea *Sociolinguistics* [...] organizada por Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheiere Peter Trudgill, no qual há uma seção dedicada à história da Sociolinguística (CAVALIERE, 2014, p. 613).

É ainda de Cavaliere (2014) a constatação de que uma pesquisa mais cuidadosa sobre as fontes da Sociolinguística iniciada na segunda metade do século XX, leva o historiógrafo à interseção de vertentes de pesquisa linguística, geográfica e antropológica (com um possível viés etnográfico) a partir da segunda metade do século XIX. Nesse sentido, a concepção de Língua como aspecto social, presente na obra de Whitney (1827-1894) e, mais tarde utilizada por Saussure (1857-1913), na proposta da dicotomia *langue-parole*, é resultado de uma contra reação às ideias naturalistas de Schleicher (1821-1868), que concebia a Língua como organismo vivo, dinâmico, independente do homem e revestido de autonomia do ponto de vista ontológico². Daí decorre, possivelmente em face de um “[...] candente embate de epistemes nos últimos decênios do século XIX, uma concepção humanística de Língua, absolutamente antagônica à concepção biológica, que a situaria como fruto da organização do homem em sociedade” (CAVALIERE, 2014, p. 614).

² Ontologia (do grego *ontos* "ente" e *logoi*, "ciência do ser") é a parte da metafísica que trata da natureza, realidade e existência dos entes. A ontologia trata do ser enquanto ser, isto é, do ser concebido como tendo uma natureza comum que é inerente a todos e a cada um dos seres. A aparição do termo data do século XVII, e corresponde à divisão que Christian Wolff realizou quanto à metafísica, seccionando-a em metafísica geral (ontologia) e as especiais (Cosmologia Racional, Psicologia Racional e Teologia Racional). Embora haja uma especificação quanto ao uso do termo, a filosofia Contemporânea entende que Metafísica e Ontologia são, na maior parte das vezes, sinônimos, muito embora a metafísica seja o estudo do ser e dos seus princípios gerais e primeiros, sendo, portanto, mais ampla que o escopo da ontologia. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ontologia>. Acesso: 28-setembro-2018.

No curso da história da Sociolinguística como fundamento da Língua em situação de uso, seja mediante a oralidade, a escrita em seus aspectos verbal e não-verbal, passamos a discutir suas vertentes variacionista, interacional e educacional.

2.1.1. Sociolinguística Variacionista e Interacional

A Sociolinguística, área da Linguística que se ocupa em estudar a Língua falada no contexto onde interagem pessoas com repertórios linguísticos distintos, divide-se em Sociolinguística interacional e Sociolinguística variacionista. Com o passar dos anos os estudos foram se expandindo e atualmente a Sociolinguística apresenta outras vertentes, como, por exemplo, a Sociolinguística educacional. Assim, ambas têm em comum o fato de ter a Língua falada como objeto de estudo em correlação com a sociedade, isto é, estudam a influência dos aspectos sociais nos diferentes dialetos. Nesse sentido, Sousa (2006) entende que a Sociolinguística interacional concentra-se em perceber a Língua como causa e efeito da comunicação interpessoal, sem prescindir do contexto no qual essa comunicação se efetiva, percebendo-se, assim, como o falante reage às situações de interações face a face em um determinado ambiente social.

No entendimento de Leo Wetzels e Demerval da Hora (2010, p. 187), a Sociolinguística variacionista tem em Labov as primeiras bases teóricas de estudo da Língua em interação, mediante uma metodologia que prioriza a fala como objeto de estudo. Para Aline Perencio do nascimento (2011), essa corrente teórica se caracteriza pela preocupação em desvelar como ocorrem as variações linguísticas de acordo com o contexto social no qual o falante está inserido, e pela constatação de que a Língua é heterogênea e que são diversas as variedades em um mesmo idioma. Porém, e tendo em vista o teor essencialmente comunicativo da Sociolinguística interacional, ela tem como principal característica ratificar que a fala em interação está propícia a interpretações e mudanças, as quais variam segundo o comportamento linguístico de uma sociedade ou comunidade linguística, considerando sempre os contextos específicos dos falantes.

Segundo Bortoni-Ricardo (2014, p.147), “[...] a Sociolinguística interacional rejeita a separação entre Língua e contexto social e focaliza diretamente as estratégias que governam o uso lexical, gramatical, sociolinguístico e aquele decorrente de outros conhecimentos, na produção e contextualização das mensagens”. A autora recorre a John Joseph Gumperz (1982), argumentando que foi esse teórico quem cunhou o termo “pistas de contextualização”, definidas como traços de um discurso que sinaliza os pressupostos contextuais, indicando aos

sujeitos, no momento da interação, como ocorre a comunicação, isto é, se a interação está sendo bem transmitida e devidamente interpretada.

Sousa (2006) defende o postulado de que a Sociolinguística interacional é uma vertente sócio-pragmática que busca estudar o discurso constituído na interação face a face. Preocupa-se em investigar como os interagentes conduzem e negociam a comunicação em diferentes contextos de fala, na prática do dia a dia, no ambiente escolar, valendo-se de sua competência comunicativa, gramatical e lexical. Para essa autora, os conhecimentos da Sociolinguística interacional possibilitam ao pesquisador, que tem interesse em investigar e buscar novas experiências na interação face a face, uma base teórica interdisciplinar, pois está ancorada nos conhecimentos não somente da Linguística, mas também da Sociologia e da Antropologia, áreas que se movimentam em três campos, da Língua, da sociedade e da cultura.

Nesse sentido, o conceito de footing expresso por Erving Goffman (2002) explica as interações face a face na tríade “falante-ouvinte-contexto”, representando o alinhamento, a posição, a postura e a projeção da individualidade de uma pessoa em sua relação com o outro, consigo mesmo e com o discurso em interação. É, ademais, uma forma de se entender os motivos que levam um falante a desempenhar diversos papéis sociais, optando por determinadas posturas corporais e gestuais, bem como palavras e estruturas frasais, como modo de interação, sempre de acordo com o contexto em que a fala se materializa.

Na interação são construídos enunciados que se estabelecem em atos comunicativos, os quais ocorrem em um contexto interacional marcado pelas Línguas verbal e não verbal, na forma de enquadres realizada pelas pistas de contextualização, pois conforme Sousa (2006, p. 30), “[...] Na interação exercemos nossos papéis sociais, revelando identidades, crenças e valores que são interpretados pelo outro”. Entretanto, e apesar de a Língua e as práticas sociais manterem um estreito relacionamento com a constituição da identidade de um grupo social, as sociedades humanas usam a Língua também para produzir conhecimento e construir subjetividades. Esse processo nada mais é do que a interação social culturalmente situada em um contexto comunicativo, resultado do contato linguístico entre comunidades bilíngues ou mesmo multilíngues. Essa interação provoca mudanças em diferentes áreas das estruturas linguísticas, por exemplo, na fonologia, morfologia, sintaxe e lexicologia, conforme a teoria da Sociolinguística variacionista. Esse é um fato constatado na Língua Portuguesa do Brasil que, ao longo dos anos de colonização, não apenas influenciou as Línguas nativas, como modificou e mudou substancialmente as Línguas faladas pelos indígenas brasileiros.

2.1.2. Sociolinguística e Educação: por uma Sociolinguística Indígena

Em estudos publicados em diferentes momentos, Bortoni-Ricardo (2005; 2008 e 2014), enfatiza que as pesquisas sociolinguísticas aplicadas à educação dão origem à Sociolinguística Educacional. Segundo Almeida (2015, p. 149), a “sociolinguística educacional estabelece pontes e pontos de intersecção com a Sociolinguística interacional de forma irrefutável, se complementando, ademais, a sociolinguística educacional tem na interação sua razão de ser”. Já Bagno (2007) entende que é na sala de aula que se manifestam atitudes e preconceitos linguísticos, que tem o poder tanto para o avanço como para a interrupção da carreira acadêmica dos alunos.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), em pesquisas fundamentadas na sociolinguística educacional, é possível perceber o desenvolvimento de práticas de Língua expressivas, na perspectiva de inclusão de alunos oriundos de classes sociais desfavorecidas, cultural e linguisticamente, contribuindo para que esses alunos deixem de se sentir estrangeiros em relação à Língua utilizada pela escola e, dessa forma, consigam participar satisfatoriamente das práticas sociais que demandam conhecimentos linguísticos diversos.

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005, p. 1) afirma que:

Diferentemente dos estudantes oriundos das classes mais abastadas, cuja variedade de Língua é também a variante de prestígio, e também a que é ensinada na escola, a maioria dos estudantes das classes menos favorecidas além de ter que, praticamente, aprender uma nova Língua, não têm sua variedade de Língua valorizada e muito menos colocada como objeto de estudo na sala de aula. O que se observa é que, muitas vezes, os alunos usuários das variedades populares são discriminados em função da sua maneira de falar.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), em se tratando dos avanços das ações da Sociolinguística na educação, precisamos considerar, dentre outros princípios, a ocorrência da influência da escola na aprendizagem e/ou aquisição da Língua, a qual não deve ser creditada ao dialeto vernáculo dos falantes, notadamente em relação ao seu estilo mais coloquial, porém, precisa-se considerar os estilos formais devidamente monitorados. “Afim, é no âmbito da Língua monitorada que as ações relativas ao planejamento linguístico exercem influência” (ALMEIDA, 2015, p. 150). Como muito bem esclarece Bortoni-Ricardo (2009), a Sociolinguística quando aplicada no espaço escolar tem o objetivo não apenas de levar o estudante a compreender os fenômenos da Língua, mas também pode levá-lo a entender

fenômenos sociais mais complexos, que lhes dizem respeito mais diretamente. Ampliando essa linha de pensamento, Oliveira e Cyranka (2013) partem do pressuposto de que é tarefa da sociolinguística educacional favorecer estratégias e caminhos para um efetivo ensino que aperfeiçoe o lidar com a Língua na sala de aula. As autoras recorrem a Bortoni-Ricardo (2005), afirmando que desde a sua origem, a Sociolinguística demonstrou preocupação com o desempenho das crianças provenientes de grupos sociais ou étnicos diferentes no ambiente escolar.

No que diz respeito à Sociolinguística que ocorre no contexto indígena, é possível determinar que esta é originária da Etnografia e se caracteriza pelo estudo do Perfil Sociolinguístico de uma determinada comunidade. Diz respeito, pois, ao indígena, ou aos indígenas em geral, isto é, aos povos indígenas brasileiros e suas relações com as Línguas em situação de contato. Segundo Almeida (2015), em ambientes complexos do ponto de vista sociocultural e linguístico, como são as comunidades indígenas, as Línguas em situação de uso são aspectos de extrema relevância na educação escolar, devendo-se considerar, dentre outros desdobramentos, o contato linguístico, o comportamento e as atitudes linguísticas, a oralidade, o bilinguismo e o multilinguismo, que se efetivam num ambiente escolar marcado por um inevitável conflito linguístico que também pode ser identificado como diglossia. Nesse sentido, descrevemos e analisamos a seguir cada uma dessas categorias para, em seguida, discorrer sobre suas ocorrências nas duas comunidades indígenas Baniwa e Coripako, município de São Gabriel da Cachoeira do Estado Amazonas.

2.2. Línguas em Contato

É na esteira da Linguística, ciência que tem como foco o estudo da Linguagem humana, e da Sociolinguística, área da linguística que estuda as Línguas faladas em interação social, que surge o “Contato Linguístico”, fenômeno recorrente quando pessoas que falam diferentes Línguas se comunicam, resultado de fronteiras linguísticas ou de situações de migração. Segundo Allan Bell (2014)³, o contato entre Línguas resulta, além da interação interpessoal, da mobilidade territorial, da busca de melhores condições de vida, por motivo de viagens, pela exploração de um povo sobre outro, por conflitos políticos e religiosos, dentre outros. O autor revela que o contato linguístico promove duas consequências radicais nas sociedades: o nascimento e a morte de uma Língua.

³ In: Sousa (2015). Resenha do Livro: Bell, Alan. *The Guidebook to Sociolinguistics*. Oxford, Wiley Blackwell, 2014. 267 páginas. *Revista Língua e Sociedade* 16/1 (2015). Pp. 212-216.

Para Ataliba T. de Castilho (2010), as Línguas nascem, originam outras Línguas e morrem. Porém,

[...] continuamos sem saber como nasceram todas as Línguas do mundo, sobretudo naqueles casos em que não conseguimos identificar as “Línguasmãe”, tecnicamente conhecidas como protoLínguas, mas sabemos aproximadamente como elas morrem, o que ocorre por substituição de uma Língua por outra, ou por desaparecimento da comunidade que a fala (CASTILHO, 2010, p. 19).

Com efeito, Castilho (2010) considera que a substituição linguística advém após uma invasão linguística muito devastadora, ocasionada pela colonização de um povo com uma cultura material mais desenvolvida, com força suficiente para desorganizar a cultura do povo invadido. Isso porque, com o passar do tempo os hábitos culturais do invasor são progressivamente assimilados pelo povo invadido, uma vez que se torna mais prático adotar a Língua do outro e, sendo assim, as gerações que seguem deixam de usar a Língua dos pais, como aconteceu quando desapareceram o Etrusco, na Itália, o Celta, as Línguas germânicas e o árabe, que tiveram seus momentos de apogeu na Península Ibérica, conclui o autor. Cabe supor, que numa situação de contato linguístico, aspectos como plurilinguismo, bilinguismo, educação bilíngue, se constituem como interfaces de uma mesma conjuntura promotora de subjetividades.

Nesse sentido, é pertinente apresentar definições, conceitos e acepções de cada uma dessas categorias, estabelecendo conexões entre os vocábulos, ao mesmo tempo em que se movimentam em torno do universo indígena, notadamente as comunidades Tunuí e Assunção. Aliás, a Sociolinguística tem sua razão de ser em universos linguísticos distintos, quer seja por falantes de Línguas pertencentes a sistemas linguísticos diferentes, quer pela variação bidialetal dos falantes⁴.

2.2.1. Contextos de línguas e dialetos no rio Içana

O Rio Içana conhecido como região administrativa Inialí (que é também o nome tradicional deste rio) é habitado pelos falantes Baniwa e Coripako. A partir da região do médio rio Içana e em direção rio acima os Baniwa e Coripako falam somente suas línguas originais; rio abaixo, a partir de Assunção do Içana falam basicamente a língua Nheengatu, introduzida pelos salesianos em toda a região do rio Negro no início do século XX, mas que

⁴ Embora os processos de educação linguística em contextos bilíngues e em contextos bidialetais, não sejam, em termos metodológicos, processos longos, eles têm ponto em comum. Assim como o bilinguismo, o bidialetalismo em contextos de minorias é compulsório: tornar-se bidialetal é função atribuída exclusivamente aos falantes de variedades outras que não a variedade padrão do Português (MAHER, 2007, p. 80).

provavelmente remonta a um período anterior aos padres, devido às atividades dos regatões e extração da borracha.

As comunidades do baixo Içana a partir da comunidade de Assunção incluindo o rio Cubaté, afluente do rio Içana, até a comunidade Boa Vista que é a última comunidade neste rio antes da vazante no rio Negro, são consideradas Baniwa, mas por causa dos processos históricos passaram a falar Nheengatu, e hoje apenas alguns compreendem Baniwa. A área de língua Nheengatu corresponde à área da Missão Salesiana de Assunção, de orientação Católica.

Outras quatro missões estão localizadas na região do Içana e são mantidas pela Missão Novas Tribos Brasil, de orientação protestante. São elas: Boa Vista, localizada na foz do Içana; Tunuí, localizada no médio Içana; São Joaquim e Jerusalém, localizados no alto Içana entre os Koripako. Nas áreas de missões protestantes, a principal língua falada é o Baniwa e o Koripako: Boa Vista localizada na foz do Içana, a língua falada é o Nheengatu.

Além do Baniwa, Coripako e Nheengatu, também encontramos falantes da língua portuguesa. Todos os que falam português o aprenderam como uma segunda língua. A escola e a igreja (católica ou protestante) são as instâncias onde se aprende o português. Por serem alfabetizados em português, há competência em falar e escrever neste idioma. Para Henri Ramirez (2001, p. 21) dentro do idioma Baniwa e Koripako, existem variações dialetais que não impedem a compreensão, e há inteligibilidade mútua. Por isso, podemos considerar que somos iguais, porém com algumas especificidades que nos diferenciam. Primeiramente, a região que os Baniwa ocupam é majoritariamente do rio Içana; já os Coripako estão apenas no alto Içana, enquanto os Coripako vivem no Inírida e Guainía na Colômbia e Venezuela. Em segundo lugar, temos organizações sociais diferentes, como clãs e fraternidades próprios de cada grupo. Por último, destacamos algumas diferenças linguísticas.

Ainda para Henri Ramirez (2001), podem-se perceber as variações dialetais Baniwa e Coripako pela distribuição dos termos para “pessoa” e para “não”. *Nawiki* “pessoa” é falado pelos Baniwa que também falam *Karo* “não”. Quem utiliza *Newiki* “pessoa” diz também *Ñame* “não”; já os *ñamepako*, que moram no alto Içana e alto Cuyari, falam *Iniaki* “pessoa” e dizem também *Ñatsoo* para dizer “não”; e os Koripako que vivem no rio Guainía em Colômbia e Venezuela falam *Kori* ou *Ñami* para dizer “não”.

2.3. Panorama linguístico da região do Alto Rio Negro

Para entendermos melhor o contexto de línguas e dialetos dos povos discutidos nesta dissertação, apresentaremos nesta seção um panorama da diversidade linguística dos povos indígenas do Alto Rio Negro. O quadro 3 traz a lista dos povos indígenas da região do Alto Rio Negro.

Quadro 3: Povos do Alto Rio Negro

Família linguística Tukáno Oriental		
Grupo étnico	Grupos dialetais	Áreas de ocupação
Tukano	Aproximadamente 30 subdivisões	Rios Tiquié, Papuri, alto e baixo Rio Negro, São Gabriel da Cachoeira
Desano	Aproximadamente 30 subdivisões	Rio Tiquié e seus afluentes, Cucura, Umari, Castanha, Rio Papuri e afluentes, Rio Uaupés e São Gabriel da Cachoeira.
Tuyuka	Cerca de 20 subdivisões	Alto Rio Tiquié (Cachoeira do Caruru e povoado Trindade), Rio Papuri (fronteira Brasil e Colômbia)
Wanana	Há informações de 25 divisões	Médio Uaupés (Cachoeira de Arara e Mitu), Alto Uaupés (Arara e Taracua)
Bará		Cabeceiras do Rio Tiquié, Alto Igarapé Inambu (afluente do Rio Papuri), Alto Colorado e Lobo (afluentes do Pirá-Paraná)
Kubeo	Aproximadamente 30 sibs com nomes próprios	Três povoados no alto Uaupés e poucos no alto Aiari
Pirá-tapuya		Médio Papuri (próximo a Teresita); Baixo Uaupés e Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira
Miriti-tapuia ou Buia-tapuia		Baixo e médio Tiquié (Iraití, São Tomé, Vila Nova e Micura)
Arapaso		Médio Uaupés (Loiro, Paraná Jucá, São Francisco, Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira)
Karapanã	Cerca de 8 subdivisões	Dispersos em alguns povoados nos Rios Tiquié e Negro
Makuna	Cerca de 12 sibs	Rio Tiquié: alto Castanha e Igarapé da Onças e no alto Tiquié
Siriano	Cerca de 7 subdivisões internas	Encontrados dispersos nos Rios Uaupés e Negro
Tatuyo	Cerca de 8 subdivisões	Colômbia
Taiwano	Cerca de 8 subdivisões	Colômbia: Pirá-paraná e Cananari (afluentes do Apapóris)
Yuruti	Há informações de 9 sibs	Colômbia: Alta Paca (afluente do Papuri) e caños Yi e Tui e áreas vizinhas do Uaupés, onde os igarapés deságuam em território colombiano
Barasána	36 subdivisões nomeadas	Colômbia
Família linguística Makú		
Grupo étnico	Grupos dialetais	Área de ocupação
Hupda	3 grupos dialetais	Alto e médio Rio Tiquié, Uaupés (Igarapé Japu) sudoeste de Yauaretê e médio Papuri. Os mais numerosos

Yuhupde	3 dialetos	Afluentes ao sul do Rio Tiquié, Apapóris e afluentes do Traíra, Castanho e Veneno e Igarapé Samaúma.
Dâw	Não apresenta divisões dialetais	Rio Negro, nas proximidades de São Gabriel da Cachoeira, margem oposta. Menos numeroso
Nadëb	4 dialetos	Rio Jurubaxi, Rio Uneiuxi, Paraná Boa-boá e Rio Téa
Família linguística Yanomami		
Grupo étnico	Grupos dialetais	Áreas de ocupação
Yanomami		Bacias do Rio Padauri, Maraujá, Inambu, Cauburi (ao norte do Rio Negro)
Família linguística Aruak		
Grupo étnico	Grupos dialetais	Áreas de ocupação
Baniwa	Organiza-se em fratrias (os Waliperi-dakeenai e os Dzauwinai)	Rio Içana até Matapi-Cachoeira, Rio Negro, São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel, Barcelos
Coripako		Alto Rio Içana acima de Matapi-Cachoeira
Baré		Calha do Rio Negro desde o canal de Caciquiari (Venezuela) até o médio Rio Negro (Brasil), baixo Xié e baixo Içana
Werekena		Rio Xié e Alto Rio Negro (Colômbia e Venezuela)
Tariano		Médio Uaupés, Baixo Papuri e Alto Aiari

Fonte: FOIRN/ISA, 2006, p. 31, adaptado

A região do Alto Rio Negro é caracterizada por uma grande diversidade étnica e linguística. Há no Alto Rio Negro mais de 20 povos, muitos dos quais praticam exogamia linguística. Por consequência, é muito comum as pessoas saberem falar não só a língua do próprio povo, mas também as línguas de outros povos da região, assim como o português (no Brasil) ou o espanhol (na Colômbia e na Venezuela).

2.4. Os povos da pesquisa e suas línguas

Os **Baniwa** e **Coripako** vivem na região do Iniali (rio Içana) e seus afluentes, distribuídos em 96 comunidades indígenas. Os Baniwa e Coripako estão presentes em três municípios de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel e Barcelos, do lado da Venezuela e Colômbia, estão nos rios Inírida e Guainía, do lado brasileiro.

O povo Coripako vive no alto Içana, começando da comunidade Matapi até a comunidade Camanaus, na fronteira do Brasil. Os Coripako são parentes dos Baniwa e falam um dialeto da língua Baniwa (GONÇALVES, 2017), mas não se identificam como subgrupo da mesma etnia. É comum ver um Baniwa conversando com um Coripako, sendo que cada um deles fala sua própria “língua”, mas se entendem normalmente. A língua falada pelo povo Medzeniakonai ou Walimanai (Baniwa e Coripako) pertence à família Aruák.

O povo **Baré** vive no médio Rio Negro, começando da região do município de Santa Isabel do Rio negro até Caquiari, na Venezuela. Historicamente esse povo falava a língua Baré, pertencente à família linguística Aruák, mas sob pressão missionária passou a adotar a língua Nheengatu (conhecida também como Língua Geral) da família linguística Tupi-Guarani, língua imposta pela missão salesiana não somente ao povo Baré, mas também a uma parte dos povos Baniwa (entre o baixo Içana até Assunção) e Werekena (no rio Xié).

2.5. Comportamentos, Preferências e Atitudes Linguísticas

Quando estudamos a relação entre Língua e sociedade, ou seja, quando a Sociolinguística é praticada, vemos que os falantes assumem comportamentos e atitudes a partir do repertório da oralidade e das práticas sociais presentes na ação comunicativa. Nesse sentido, Almeida (2015, p. 238) esclarece que a Língua não é simplesmente um meio de comunicação, e recorre a Calvet (2009, p. 65), assegurando que as relações entre pessoas falantes de uma ou mais Línguas não é algo que “[...] existe [em] um conjunto de sentimentos e de atitudes de cada pessoa para com a sua Língua, para com as Línguas em contato, e para com aqueles que delas fazem uso, que torna inconsistente a ideia da Língua como mera ferramenta de comunicação”. Sendo assim, e considerando que a sociolinguística indígena se manifesta em meio a um cenário de estigmatização e preconceito, quando as Línguas nativas e minoritárias (indígenas), são vistas como algo desprestigiado diante da hegemonia da Língua Portuguesa, encontramos em Almeida (2015) argumentações que muito nos ajudam a entender como atitudes e comportamentos em relação às Línguas em situação de uso podem contribuir para fortalecimento da Língua e cultura de um povo, tal qual os Baniwa e Coripako. Assim, durante esta pesquisa, pude averiguar que a preferência linguística favorece as línguas indígenas no contexto social investigado.

Para Grosjean (1999) “[...] o sentimento positivo do falante de uma Língua que não tem muito prestígio no cenário nacional, aciona aspectos psicolinguísticos, atuando nas subjetividades, com resultados importantes numa situação de confronto entre uma Língua minoritária a uma Língua hegemônica” [...]. Quando ocorre o contrário, ou seja, a Língua Portuguesa é vista com os mesmos atributos da Língua indígena apontados anteriormente, os falantes podem, paulatinamente, deixar de falar sua Língua materna. Em outro momento, Almeida (2012) informa que um aspecto de muita relevância nesse contexto diz respeito a um sentimento de pertença dos indígenas que, por serem sociedades minoritárias, veem a Língua

da sociedade que também é majoritária uma forma de ser aceito por essa mesma sociedade, atitudes que podem ser motivadas também pela necessidade de conseguir um trabalho.

Ampliando as argumentações, Bortoni-Ricardo (2014) sugere que as Línguas que formam um determinado repertório linguístico de uma comunidade de fala⁵, possibilitam que as pessoas, ao demonstrarem sentimentos positivos com a Língua em situação de bilinguismo, estão atribuindo-lhes uma posição de prestígio na sociedade. Para Bell (citado por Sousa, 2015), uma Língua pode ser vista como bonita ou feia, superior ou inferior, prestigiada ou desprestigiada em relação a outra Língua, o que ele denomina como “idioma valorizado”, conferindo à valorização linguística um aspecto multidisciplinar.

Dentro desse quadro mais amplo, as atitudes, as preferências e os comportamentos linguísticos surgem e caminham lado a lado com a estereotipação, quando um grupo de pessoas ou falantes, consciente ou inconscientemente, compara-se a outro grupo. Por exemplo, um falante do grupo A determina a qual grupo pertence, e decide que a variedade que fala é melhor do que a do grupo B. Nesse contexto, um sentimento de superioridade e elitismo é quase certo. Por outro lado, é provável que o grupo B possa ter a sensação de inferioridade quando comparado com uma variedade mais elitizada, ou seja, a do grupo A.

2.6. Oralidade, Bilinguismo e Plurilinguismo.

A Sociolinguística em contextos indígenas valoriza muito a oralidade, notadamente quando as comunidades são bilíngues ou multilíngues. Mas o que é oralidade? Podemos responder prontamente que oralidade diz respeito à Língua falada em contraposição à Língua escrita, em situações comunicativas entre duas ou mais pessoas. Todavia, essa situação não é tão simples. Segundo Magalhães (2008), a Linguagem, forma de ação e interação, mais do que possibilitar uma comunicação, ou seja, uma transmissão de um emissor para um receptor, é um lugar de interação humana e, sendo assim, por meio dela as pessoas falam e praticam ações que não seriam possíveis a não ser falando; com ela o falante age sobre o interlocutor, constituindo compromissos e vínculos que não existiam antes da fala.

⁵ Segundo Guy (2000, p. 18), “[...] tratamos da comunidade de fala como um modelo explicativo de semelhanças e diferenças no uso da Língua”. Embora haja várias definições de comunidade de fala na literatura sociolinguística, podemos identificar um grupo comum de características sobre o qual parece haver consenso. [...] Definição de comunidade de fala - características linguísticas compartilhadas; isto é, palavras, sons ou construções gramaticais que são usados na comunidade, mas não o são fora dela. - densidade de comunicação interna relativamente alta; isto é, as pessoas normalmente falam com mais frequência com outras que estão dentro do grupo do que com aquelas que estão fora dele. - normas compartilhadas; isto é, atitudes em comum sobre o uso da Língua, normas em comum sobre a direção da variação estilística, avaliações sociais em comum sobre variáveis linguísticas. “É a primeira dessas características que organiza as semelhanças e as diferenças linguísticas no uso da Língua”.

2.6.1. Oralidade

A oralidade é muito importante para o ensino e a aprendizagem, tanto que os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (BRASIL/MEC 1998) defendem a necessidade de seu desenvolvimento na escola, quando os alunos devem ser respeitados em relação à sua Linguagem oral que, dependendo de sua origem, apresentam-se com uma variedade linguística falada pelo professor na sala de aula e também como está posto nos livros. Nesse sentido:

Ensinar Língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da Língua mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar Língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apóiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (BRASIL/MEC, 1998, p. 67).

Tratando exclusivamente do conceito de oralidade, Magalhães (2008, p. 9-10) percebe que esta é sempre estudada em relação à escrita em que as atividades são desenvolvidas. Após estudar o PNLD (2005), a autora entende que são consideradas atividades de oralidade aquelas que contemplam tanto os gêneros orais quanto as atividades em que a oralidade fornece suporte para a implementação de outras competências, como, por exemplo, leitura e escrita, ou então quando utiliza-se a modalidade oral sem sua sistematização, em situações de interação espontâneas. Nesse sentido as sociedades indígenas, historicamente, constituem-se em comunidades ágrafas, ou seja, a Língua falada é o que as caracteriza, uma vez que a escrita só se estabeleceu mediante a situação de contato com a sociedade não indígena, causando profundos impactos na situação étnica específica desses povos.

A oralidade é a transmissão oral dos conhecimentos e informações conservados na memória humana. Antes do surgimento da escrita, todos os conhecimentos eram transmitidos oralmente. Por muitos séculos o sistema oral, a oralidade, foi o principal meio de comunicação dos homens. A memória auditiva e visual eram os únicos recursos de que dispunham as culturas orais para o armazenamento e a transmissão do conhecimento às futuras gerações. A inteligência estava intimamente relacionada à memória. Os adultos sempre foram e continuam sendo os mais sábios, pelo conhecimento acumulado⁶.

⁶ Fonte: Vanda Machado, Tradição Oral e Vida Africana e Afro-Brasileira, disponível: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Oralidade>. Acesso: 5- Outubro-2018.

Não obstante, em muitas culturas brasileiras (indígenas), a identidade do grupo está sob guarda de contadores de histórias, cantores e outros tipos de arautos, que na prática são autenticamente os portadores da memória da comunidade. Este é o caso do papel desempenhado na África Ocidental pelos griot, sendo o relato mais famoso o dos feitos do rei Sundiata Keita, soberano do Império Mali. Esse é um exemplo de que a oralidade apresenta um papel primordial na comunicação humana durante anos, exercendo influência na estrutura do pensamento das sociedades letradas ainda nos dias de hoje⁷.

2.6.2. Bilinguismo (indígena) e Plurilinguismo

Bilinguismo diz respeito à situação em que uma ou mais pessoas falam uma Língua diferente seja como um idioma materno adicional ou como uma segunda língua. Segundo Grosjean (1999, p. 11):

[...] poucas áreas da linguística estão rodeadas de equívocos como é bilinguismo. A maioria das pessoas pensa que o bilinguismo é um fenômeno raro encontrado somente em países como Canadá, Suíça e Bélgica, e que os bilíngues têm de falar e escrever fluentemente em suas Línguas, ter sotaque da fala e poder interpretar e traduzir sem qualquer treinamento prévio.

Mas, estudo como os de Grosjean (1999) sugerem que a realidade é de fato muito diferente, uma vez que o bilinguismo está presente em praticamente todos os países do mundo, em todas as classes da sociedade e em todos os grupos etários. Segundo esse autor, estima-se que metade da população mundial é bilíngue. Quanto aos bilíngues em si mesmo, a maioria adquiriu suas Línguas em vários momentos durante a sua vida e raramente são igualmente fluentes nelas; muitos falam suas Línguas pior do que os outros, e muitos só podem ler ou escrever em uma das Línguas que falam.

Nesse sentido, apresentamos a seguir conceitos e definições de bilinguismo para, em seguida, situá-los no âmbito do contexto indígena. Segundo Megale (2005, p. 1), “[...] A noção de bilingüismo tornou-se cada vez mais ampla e difícil de conceituar, a partir do século XX. Na visão popular, ser bilíngue é o mesmo que ser capaz de falar duas Línguas perfeitamente; esta é também a definição empregada por Bloomfield que define bilinguismo como “o controle nativo de duas Línguas” (BLOOMFIELD, 1935, apud HARMERS e BLANC, 2000, p. 6). Sendo assim, e considerando a complexidade que o termo bilinguismo comporta, Megale (2005, p. 2) questiona: Devem-se considerar bilíngues somente indivíduos

⁷ Fonte: Vanda Machado, Tradição Oral e Vida Africana e Afro-Brasileira, disponível: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Oralidade>. Acesso: 7- Outubro-2018.

fluentes nas duas Línguas? Ou: São considerados bilíngües apenas indivíduos com competência linguística equivalente nas duas Línguas? A proficiência nas duas Línguas deve ser o único critério para a definição de bilinguismo, ou o modo como essas Línguas são utilizadas também deve ser levado em consideração? Em seguida a autora responde afirmando que a definição mais comum de bilíngüe é a do indivíduo que fala duas Línguas.

Entretanto, como se define então, um indivíduo que entende perfeitamente uma segunda Língua (doravante L2), mas não possui habilidade suficiente para nela se expressar oralmente? E um indivíduo que fala essa L2, mas não escreve? Devem-se considerar estes indivíduos bilíngües? Devem-se levar em conta auto-avaliação e auto-regulação ao definir quem é bilíngüe? Existem graus diferentes de bilinguismo que podem variar de acordo com o tempo e a circunstância? O bilingüismo deve ser considerado, então, um termo relativo?

De forma semelhante, a autora argumenta que o vocábulo bilíngüe pode definir basicamente pessoas que possuem duas Línguas em seu repertório linguístico, mas também deve-se incluir entre estas pessoas com diferentes graus de proficiência nas Línguas que falam, que muitas vezes pode ser duas, três, quatro ou mais Línguas, o que entendemos por multilinguismo. (MEGALE, 2005, p. 2).

No que diz respeito ao bilinguismo indígena, Almeida (2015) informa que esse, quando (re)produzido em ambientes interculturais e interétnicos como são as comunidades indígenas brasileiras, assumem características peculiares, pois a maioria dos povos que são bilíngües, avançam em direção ao multilinguismo, uma vez que, além de sua Língua materna, que é indígena, falam a Língua Portuguesa devido ao contato com os não indígenas, e uma ou mais Línguas indígenas para se comunicarem com grupos com os quais mantêm relações. Nas regiões de fronteiras, como o rio Içana, ainda vemos a presença do Espanhol no espectro multilíngüe da sociedade local.

Mas, afinal, qual a diferença entre o bilinguismo comum, apresentado por Megale (2005) e o bilinguismo indígena? Segundo Almeida (2015), considerando a heterogeneidade sociolinguística brasileira, é possível afirmar que existe um cenário bilíngüe e que o bilinguismo das comunidades indígenas é compulsório e intercultural.

Um aspecto fundamental que Almeida (2015, p.164-165) destaca é o fato de que nas comunidades indígenas o bilinguismo, quando confrontado na escola, caminha para um “conflito linguístico”. A autora recorre a Hamel (1988; 2002), situando o conflito linguístico no mesmo campo teórico da diglossia, presentes em uma situação de bilinguismo.

Para Hamel (2002) apud Almeida (2015, p. 165):

[...] a diglossia ocorre quando há a substituição da Língua dominada pela Língua dominante; é, pois, um fenômeno linguístico que acontece paulatinamente, com a Língua de maior prestígio tomando o lugar da Língua minoritária, em domínios sociais de exclusiva competência dessa última, num cenário onde se identifica um conflito linguístico. O conflito linguístico, então, incide numa relação assimétrica entre uma Língua dominante e outra dominada.

Nessa perspectiva, ao classificar o bilinguismo indígena, Maher (2007) citada por Almeida (2015), argumenta que isso ocorre porque diferentemente dos outros brasileiros, os indígenas não têm outra escolha, a não ser falar a Língua Portuguesa, de forma compulsória, o qual a autora nomeia como “bilinguismo compulsório”. Além dessa característica, temos o “bilinguismo intercultural” que se efetiva no âmbito da interculturalidade⁸, aspecto indissociável nas relações entre indígenas e não indígenas no Brasil. Já o plurilinguismo é também uma característica marcante de muitas etnias indígenas brasileiras. De acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR)⁹, o conceito de plurilinguismo está ligado ao ensino de Línguas, e difere de multilinguismo, na medida em que esse diz respeito à existência de diferentes Línguas para a aprendizagem e ao processo de motivação dos estudantes para aprender diferentes Línguas, enquanto plurilinguismo não se refere somente ao domínio de diversas Línguas, mas também à estreita relação entre Língua e cultura. Dessa forma, e ainda segundo o mesmo documento, a competência plurilíngue refere-se à habilidade de usar Línguas para o propósito de comunicação, favorecendo a interação intercultural, onde as pessoas são vistas como agentes sociais com proficiência, em níveis variados, em diversas Línguas e experiências de diversas culturas. Passemos para a exposição de outra área do conhecimento da Linguística que fundamenta este trabalho.

⁸ Segundo Fleury (2003) e Durand (2007, p. 16), citados por Almeida (2015, p. 195), „[...] a interculturalidade é um conjunto de propostas de convivência democrática entre culturas diferentes, visando à integração entre estas, considerando sua diversidade, promovendo o potencial vital e criativo, resultado das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos. [...] a interculturalidade pode ser entendida sob dois pontos de vista: primeiro como a busca de um diálogo cultural entre iguais; e segundo como uma noção que demanda a explicitação da desigualdade histórica como condição sine qua non de qualquer possibilidade de diálogo”.

⁹ O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR) é um padrão internacional utilizado para descrever habilidades linguísticas. É utilizado no mundo todo para descrever as habilidades de um aluno na Língua. Disponível: <http://www.cambridgeenglish.org/br/exams/cefr/> Acesso: 8 - Outubro-2018.

2.7. Definições conceituais de Alfabetização e Letramento

O termo “alfabetização” significa: levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever. Assim, a especificidade da alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico, através do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita (SOARES, 2007, p.23). Ainda para Soares (2013, p.16), “a alfabetização vai além de representar fonemas (sons) em grafemas (letras), no caso da escrita e representar os grafemas (letras) em fonemas (sons), no caso da leitura”. Os aprendizes, sejam eles crianças ou adultos, precisam, para além da simples codificação/decodificação de símbolos e caracteres, passar por um processo de “compreensão/expressão de significados do código escrito”.

Rojo (2009) esclarece que a alfabetização é uma condição, ou estado, ela envolve tanto a leitura como a escrita, e requer capacidades múltiplas e variadas. Segundo a estudiosa, a alfabetização não se resume somente em conhecer o alfabeto e decodificar os sons na fala, mas envolve a compreensão, a interpretação, a crítica e o diálogo com e sobre o que se lê. Nesse caso, a principal agência para o ensino da leitura e da escrita é a escola. Embora a autora reconheça que algumas pessoas se alfabetizam fora da escola, defende que a alfabetização enquanto processo de ensino está delegada à instituição escolar.

Para Street (1995 e 2003), existem dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O modelo autônomo de letramento trabalha com a ideia de que o letramento em si terá efeitos em outras práticas sócio-cognitivas, em que jovens e adultos de classe pobre e iletrada aumentarão as suas habilidades cognitivas melhorando a sua condição econômica e social, tornando-os cidadãos melhores mediante a ausência do letramento.

Desse pensamento comungam e trabalham muitos campos da educação escolar, ao desenvolverem os seus programas cotidianos, o que no entendimento de Street (2003) “dissimula os pressupostos ideológico-culturais que a escoram de forma a poderem ser apresentados como se fossem neutros e universais e o letramento como tal terá esses efeitos benignos” (STREET, 2003, p. 1).

No modelo ideológico de letramento, Street (2003) oferece uma visão culturalmente mais sensível na prática do letramento, já que varia de um contexto para o outro. Parte do pressuposto que o letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica, neutra “encrustada em princípios epistemológicos construídos”, pelo contrário, continua Street, “tem a ver com conhecimento: a forma propriamente dita pela qual as pessoas tratam a leitura e a escrita está em si arraigada a concepções de conhecimento, identidade e ser” (STREET, 2003, p. 2). Na concepção de Street (2003), o modelo ideológico está sempre

incrustado em práticas sociais, tanto no mercado de trabalho como no contexto educacional, os seus efeitos da aprendizagem penderão desses contextos particulares. Nesse sentido, o modelo ideológico é sempre contestado, tanto em seus significados como em suas práticas, o que os caracteriza como ideológico, pois sempre estão atrelados a determinadas visões de mundo e um desejo de que tal visão de letramento não venha dominar e marginalizar a outros.

Nessa perspectiva, ao elaborar o conceito de “práticas de letramento”, Street (2003) enfocou as práticas sociais e as concepções de leitura e de escrita, apropriando-se e levando em conta tanto o sentido que Heath (1982) dá aos “eventos” como aos modelos sociais de letramento que os participantes usam para lhes dar sentido. Assim, a proposta de Street (2013) se embasa não apenas em um tipo de letramento, mas em letramentos, a partir das quais se possam refletir, discutir e repensar as práticas da leitura e da escrita nos mais diversos contextos.

2.7.1 Alfabetização Indígena

Com relação à alfabetização nas escolas indígenas, destacam-se duas posições, ao uso da Língua, tanto indígena, como Portuguêsa, conforme apontam Grizzi e Silva (1981, p.20): Uma [posição] defende a alfabetização em Língua indígena, argumentando logicamente em favor da maior facilidade de aprendizado num idioma já conhecido – a Língua mãe – e em favor da capacidade de perpetuação da Língua indígena através da escrita (a alfabetização como recurso de preservação da Língua indígena). A outra defende a alfabetização em português, apoiando-se nos argumentos fornecidos pelos índios, ou seja, a inutilidade da escrita na Língua indígena no seio das próprias sociedades indígenas, baseadas na oralidade, bem como a premência do domínio da escrita em português como arma de defesa dos indígenas na situação de contato com os brancos (p. 20).

Ainda sobre a posição que defende a alfabetização na Língua-materna indígena, Ladeira (1981, p.171) comenta:

A justificativa da alfabetização na Língua indígena como um mecanismo significativo de reforço e coesão étnica, de valorização da cultura indígena, repousa nas afirmações do tipo: ‘é importante para o índio ver que sua Língua vale tanto quanto a do branco’ ou a “Língua indígena escrita está mais próxima da estrutura do pensamento indígena, e assim é capaz de melhor reproduzir os mitos, a sua cultura”.

Em relação á concretização da alfabetização bilíngue, os problemas principais estão relacionados à escassez de pesquisa científica sobre a Língua indígena, a quase

impossibilidade de acompanhamento do trabalho concreto pelos poucos linguistas do país e pela resistência dos próprios índios. Já em relação à alfabetização em português, têm-se dúvidas de qual português ensinar: o culto, o falado ou o regional.

Para Souza (2004), definir em que Língua se vai alfabetizar é um problema que exige análise da situação linguística e das necessidades objetivas decorrentes do tipo de contato vivido, e do grau de aculturação do grupo, além de exigir a efetiva participação da comunidade no processo de escolha da Língua.

De acordo com Grizzi e Silva (1981, p. 21),

Muitos indígenas que freqüentaram a escola nacional, com o ensino em português, são aparentemente alfabetizados: copiam textos, escrevem algumas palavras, mas não são capazes de ler, nem de se expressar através da escrita; isso acontece em grande parte pelo fato de não dominarem o português. Alfabetizar não é ensinar a escrita de umas poucas palavras do português conhecido. Só se pode falar que uma pessoa está alfabetizada quando ela é capaz de se expressar através do código escrito. E o processo de alfabetização será muito mais eficaz quando feito na Língua materna e não numa segunda Língua, ou uma Língua desconhecida.

Portanto, considerando-se os problemas que vêm da alfabetização em Língua Portuguesa, a Língua indígena deverá ser a Língua de instrução oral do currículo para a escola indígena. O (RECNEI, 1998 p.119) 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 estudantes discutem matemática, geografia, etc. Esse tipo de procedimento permite que os estudantes 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.

No entanto, além de ser a Língua de instrução oral, a Língua indígena deverá ser também a Língua de instrução escrita predominante em situações relacionadas aos conhecimentos étnicos e científicos tradicionais ou a síntese desses relacionados aos novos conhecimentos escolares adquiridos.

Da mesma maneira que acontece com a oralidade, os estudantes 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).

Ainda para Souza (2004), “o direito de ser alfabetizado na própria Língua tem sido quase sempre negado aos índios, por desconhecimento linguístico, por dificuldades técnicas e principalmente por razões ideológicas”. Fato que não pode ser generalizado, pois há comunidades em que a Língua materna se perdeu quase que totalmente e que, portanto, precisa ser ensinada às crianças, juntamente com a Língua Portuguesa. Essa prática, no entanto, pode acarretar outros problemas, como, por exemplo, a “mistura” dos elementos de uma e de outra Língua que, os professores indígenas que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental e têm dificuldades para resolver.

As relações socioeconômicas têm levado os grupos indígenas à necessidade de aprender a Língua majoritária do país. Tornou-se necessário saber essa Língua para compreender as relações de trabalho, consumo, escoamento de produção e as negociações de forma geral. Esta Língua é necessária para que as populações indígenas conheçam o funcionamento da sociedade envolvente, ainda que elas tenham acesso a informações e tecnologias variadas. Somente com a participação efetiva da comunidade, o indígena terá sua autonomia e liberdade. Deixando, assim, de ser sufocado pelas ideias e ações paternalistas que se quer combater, adquirindo uma educação que considere sua vida cultural e respeite sua Língua materna.

2.7.2. Letramento Indígena

Street (2014) e Almeida (2015) discutem que o “letramento transcultural” viabiliza o entendimento acerca do que se pode denominar como “letramento indígena”, a partir da concepção de “letramento multicultural” que Roxane Rojo (2009, p. 111) defende isso é, “[...] diferentes culturas, nas diferentes esferas, terão práticas e textos em gêneros dessa esfera também diferenciados”. Nessa perspectiva, cada tipo e modelo de letramento fazem parte de um contexto mais amplo em que práticas, eventos e agências de letramento se intercambiam, impondo resistência à hegemonia da Língua escrita e, por conseguinte, à cultura dominante, ou “culturas valorizadas”, conforme Rojo (2009, p. 115). Para essa autora, cabe à escola potencializar o diálogo intercultural, trazendo para seu interior não somente a cultura dominante, valorizada, canônica, mas principalmente as culturas locais e as culturas escolares, tornando-as vozes ressonantes de um diálogo. Portanto, o tríplice desdobramento “culturas locais”, “cultura dominante” e “culturas escolares” imbricam para o que Rojo (2009, p. 115)

nomeia como “letramento multicultural”, situado no âmbito da interculturalidade e do multiculturalismo, podendo contribuir para fortalecimento das Línguas indígena e também para a proposta de construir um Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Baniwa e Coripako.

Segundo as teorias de Street (2007), Língua e escrita estão em estreita conjunção com os contextos sociais de uso, relações sociolinguísticas, partindo do pressuposto de que diferentes culturas dão realces diferentes à aprendizagem e utilização da escrita, fazendo também diferentes usos do meio oral, os quais variam de acordo com espaço, tempo e objetivos. Sendo assim, as práticas de letramento encontram-se impregnadas de padrões socioculturais que, segundo Mendes (2007), produzem valores, delimitam crenças, determinam formas de uso, objetivos, papéis e atitudes relacionadas ao uso da escrita num contexto específico. Para Street (2014), ao modelo de letramento ideológico agrego o “letramento transcultural”, termo que viabiliza o entendimento acerca do que se pode denominar como “letramento indígena”.

Para Maher (2007), o fato é que as funções sociais do letramento diferem de contexto para contexto porque são sempre culturalmente situadas. Dessa forma, o contexto do qual se trata indígena, intercultural e bilíngue, com uma situação sociolinguística caracterizada por diferentes tipos de bilinguismo, sendo que as práticas de letramento se individualizam pela predominância da oralidade, no espaço sociocultural de duas comunidades indígenas.

Na verdade, é importante pensar sobre a presença da escrita alfabética no contexto indígena, mas isso requer um olhar mais atento para entender como essa questão vem sendo tratada e como se percebe esse olhar. Para Mendes (2007, p. 188-189), “[...] seria o caso de focalizar a passagem de uma sociedade ágrafa para uma sociedade letrada”? Ou será que perguntas e “[...] afirmações sobre a introdução da escrita alfabética em grupos étnicos minoritários não têm apresentado uma tendência de tratar questões sobre a escrita a partir de uma ótica (naturalizada) letrada do ocidente, tendo como base crenças e valores atribuídos pela prática dominante?” A autora esclarece que “o problema da dicotomia oral/letrado é que a definição de oralidade foi desenvolvida a partir da oposição ao que é escrito”. Com efeito, um aspecto muito relevante que deve ser considerado quando se discute aquisição da escrita pelos povos indígenas, segundo Mendes (2007):

[...] é o deslocamento da visão que focaliza esse contexto como um grupo de passado oral, ou seja, de uma sociedade ágrafa que está se tornando letrada [...] Como a escrita tem estado presente de alguma forma nesses grupos,

denominá-los comunidades orais parece significar que os usos presentes da escrita não são aqueles considerados como “verdadeiros” ou esperados (MENDES, 2007, p. 189).

Então, ver a escrita sob a ótica de um ideal que se precisa alcançar equivale a “olhar da perspectiva dos grupos letrados dominantes, os quais apresentam um valor específico para a escrita alfabética e para a Língua”, conclui Mendes (2007, p. 189).

Focalizando os usos característicos da oralidade e da escrita em cada contexto, Street (2014) adverte que é necessário observar de que modo outras práticas culturais podem ser incluídas na categoria de letramento. Dessa forma, e como exemplo, apresento os mitos indígenas Baniwa que, por suas características eminentemente orais, e pelo contexto específico em que se situam, podem ser vistos como um letramento vernacular. Assim, é importante observar que significados estão sendo construídos para a escrita a partir dos vários sistemas culturais indígenas, o que requer um olhar atento sobre as práticas de Língua do grupo, para identificar nessas práticas formas situadas de letramento.

Nessa perspectiva analisar outra etapa da pesquisa que se realizou mediante a observação do cotidiano de famílias de cada comunidade, prestando atenção nas Línguas que as pessoas usam quando conversam. Por serem duas comunidades bilíngues, falantes das Línguas Baniwa e Nheengatu como a primeira Língua, e o português como a segunda Língua, esse procedimento permite avaliar como e por que os Baniwa usam uma ou outra Língua em suas conversações.

2.7.3 Métodos de Alfabetização

Existem vários métodos para a alfabetização. Segundo Maher (2007), existe três maneiras diferentes de alfabetizar para a formação do leitor. As três metodologias têm em comum determinadas premissas sobre aprendizagem da leitura:

- ✚ Desde as etapas iniciais da alfabetização, a principal preocupação do leitor deve ser a busca do significado (ou significados)

- ✚ A compreensão dos usos sociais da escrita é importante e pode ser facilitada, na escola, pela criação de situações de leitura funcional.

- ✚ O gosto pela leitura é resultado do contato frequente com textos interessantes, de diferentes gêneros.

De acordo com Carvalho (2007), para ser coerente com os conceitos acima, o ensino deve começar pelas unidades mais amplas (texto, frase ou palavra) até chegar às unidades mínimas da Língua (sílabas; fonemas ou letras). Esse método é conhecido como “método

global” ou “analítico”, que contrasta com os métodos baseados em unidades gráficas e sonoras, como o método-sintético. A seguir passaremos a discutir cada um desses métodos.

O *método analítico* tem como ponto de partida unidades linguísticas maiores como palavras, frases ou pequenos textos para depois conduzir a análise das partes menores que as constituem, como as letras e as sílabas, supondo que, no reconhecimento global como estratégia inicial, “os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método [...] vão do texto à frase, da frase à palavra sílaba” (FRADE, 2007, p.26). Nesse grupo estão os métodos: *global de palavrção*, de *sentencição* e *contos*. O método da *palavrção* parte da palavra e a criança é colocada diante de uma lista de palavras ditas e compreendidas num processo oral, usando, assim, a técnica da memorização, para o reconhecimento global de certa quantidade de palavras da lista em combinações diferentes, para construírem sentenças significativas e, na sequência, trabalhar as sílabas e letras até a criança se tornar capaz de fazer, de forma automática, as conversões letras/sons (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005).

No método de *sentencição*, a unidade de análise é a sentença, o qual? depois do processo de memorização para o reconhecimento global, passa à decomposição em palavras, depois em sílabas, tornando a criança capaz de reconhecer essas partes em outras sentenças.

No método *global de contos*, o processo é aplicado através da análise das partes maiores (textos, frases) para chegar a partes menores (palavras, sílabas) de forma sequencial. Segundo Carvalho (2010) e Frade (2007), a história completa é apresentada repetidas vezes para o reconhecimento global, depois, desmembra-se o texto em frases, para que a criança aprenda a reconhecer globalmente e a repita em uma espécie de pré-leitura. Na sequência, vem o reconhecimento de sentenças, que são dispostas repetidamente, para facilitar a memorização, e só, então, chegar ao reconhecimento das palavras com suas divisões silábicas, para, finalmente, formar novas palavras com as sílabas estudadas até o momento.

O *método sintético*, considerado como o mais antigo, caracteriza-se por priorizar como ponto inicial, na aprendizagem, as subunidades da Língua, relacionando essas às correspondências fonográficas, ou seja, partem de unidades menores e mais elementares como as letras, os fonemas ou sílabas para, em seguida, passar às unidades maiores ou inteiras como palavras, frases ou texto, seguindo sempre do mais simples para o mais complexo de forma linear, de maneira que só se aprende um elemento novo depois de se aprender outro (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005). Em outras palavras, primeiro se aprende o

processo de codificação e decodificação para, em uma fase mais avançada, passar à compreensão da leitura e da escrita.

O método sintético compreende as abordagens dos métodos alfabéticos ou de soletração, o fônico e o silábico. O método alfabético ou de soletração caracteriza-se pela aplicação através de uma sequência fixa baseada nos estímulos auditivos e visuais, sendo a memorização o único recurso didático utilizado, pois, de acordo com Carvalho (2010, p.22), “o nome das letras é associado à forma visual, as sílabas são aprendidas de cor e com elas se formam palavras isoladas”. Esse método tem como objetivo a combinação entre letras e sons.

Segundo Sousa (2007), no método fônico a atenção está direcionada à dimensão sonora da Língua, assim, inicia-se o processo ensinando a forma e o som das vogais, depois das consoantes, em seguida, cada letra é aprendida como um fonema que, unindo-se a outro, formam-se as sílabas e depois as palavras. Para isso, deve-se seguir uma sequência gradativa, começando dos sons mais fáceis para os mais complexos, já que o objetivo principal é a ênfase na relação letra/som, isto é, na leitura ensina-se a decodificar os sons da Língua e, na escrita, ensina-se a codificá-los.

O método silábico ou de silabação também se caracteriza por sua ênfase excessiva nos mecanismos de codificação e decodificação, apelando, ou seja, chamando para a memorização como recurso didático que, por sua vez, desconsidera a capacidade de compreensão mais ampla do estudante. Nesse método, a principal unidade de análise é a sílaba, que, conforme explica Frade (2007), seu desenvolvimento segue uma sequência com base em uma ordem de apresentação das sílabas mais fáceis para as mais difíceis, destacadas de palavras-chave e estudadas sistematicamente em famílias silábicas que, ao juntá-las, formam novas palavras.

Os métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos) propõem um ensino que desconsidera as capacidades cognitivas dos estudantes, por essa razão, a partir de meados dos anos de 1950, pesquisadores e teóricos começam a mudar a atenção para a psicologia cognitiva, passando a estudar a alfabetização à luz dos processos de aquisição do conhecimento. Assim, no estudo da alfabetização, sob o olhar dos psicolinguistas, o foco recai no sujeito e na sua atividade mental e não mais no objeto escrita. O enfoque, segundo Soares (2012), está voltado para a maturidade linguística da criança como aprendiz da leitura e da escrita, para “as relações entre Língua e memória, a interação entre a informação visual e a não visual no processo de leitura” (SOARES, 2012, p.19), já que a aquisição da Língua

é vista como processo ativo de criação que envolve uma interação entre pensamento e Língua.

A partir dos anos de 1960, entre os linguistas e psicólogos, surge o interesse pelos aspectos sociais que constituem a Língua. Essa tendência, conceituada como sociolinguística ou sociologia da Língua, tem seu foco nas relações que dizem respeito à “organização social do comportamento linguístico, o qual inclui não somente o uso da Língua, mas também as atitudes e comportamentos das pessoas com relação à Língua e seus usuários” (BRAGGIO, 1992, p. 28). A criança sabe que a Língua tem uma função e um papel na comunicação. A aquisição das funções da Língua precede a aquisição das formas de Língua, ou seja, quando a criança usa a Língua, ela a usa com uma determinada função, antes mesmo que a use de forma consciente (BRAGGIO, 1992).

As funções e situações da Língua oral e escrita, conforme aponta Soares (2012), variam de comunidade para comunidade. Tais variações alteram o processo de alfabetização que propõe o ensino da Língua materna mais voltada para a realidade sociocultural das crianças, tendo em vista que a Língua escrita não é um meio de comunicação neutro ou descontextualizado, mas carregada de atitudes, valores culturais dos contextos social, cultural e econômico nos quais a Língua é usada.

É importante deixar claro que, na proposta de ensino baseada nos métodos tradicionais de alfabetização, o estudante era visto como um ser passivo no processo de aprendizagem da Língua escrita, pois a ele não era dada a oportunidade de participar desse processo de forma ativa como um sujeito aprendente. Além disso, não havia a preocupação em atribuir significado às atividades, muito menos a de formar leitores, visto que as letras, palavras, frases ou pequenos textos trabalhados eram descontextualizados da realidade do estudante, já que não priorizaram a inserção dos estudantes em situações em que a Língua escrita fosse tratada de forma dinâmica e contextualizada, levando em consideração as diferentes funções da escrita nos contextos sociais.

Portanto, considero que estes dois métodos citados são importantes a prática docente de Baniwa e Nheengatu nas suas escolas indígenas no Médio e Baixo Içana. Porém não somente no Médio e Baixo Içana, mas também é relevante para todos os professores alfabetizadores que atuam nas escolas indígenas da bacia do Içana e seus afluentes.

CAPÍTULO III: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ENTRE OS BANIWA/CORIPAKO NA BACIA DO IÇANA

Neste capítulo exploro questões que tratam da constituição da educação escolar indígena no Brasil e na região da bacia do INIALI - Rio Içana, através dos relatos e da análise de documentos (relatórios dos encontros). Para tanto, inicio com uma revisão de registros bibliográficos tais como relatórios, dissertações e teses, dentre outros, sobre a discussão em torno do movimento político da educação escolar indígena no Brasil. Em seguida, abordo o assunto no âmbito local da Bacia do Rio Içana, onde os debates sobre o tema da educação escolar se desenvolveram em espaços formais, com a participação de todos os povos das comunidades e sob a coordenação de Lideranças do Movimento Indígena. Foram nesses encontros que os Baniwa/Coripako realizaram o discurso da “educação escolar própria”, entendida como um processo que congrega questões essenciais da vida cotidiana nesses grupos, com a possibilidade de aprendizagem dos novos conhecimentos advindos do saber acadêmico.

Para organizar as informações sobre o processo de discussão sobre a educação escolar Baniwa/Coripako, procurei arquivos como relatórios dos encontros da educação escolar indígena.

3.1. Educação escolar indígena no Brasil

A história da educação escolar indígena no Brasil teve início no século XVI, marcada pelo viés religioso de catequização e pela negação da cultura indígena. Essa atividade foi interrompida durante o governo do Marquês de Pombal, sendo retomada no período da República, tendo, entre seus preceitos, o ensino da Língua Portuguesa, tornado obrigatório nas escolas Diniz (p.46, 2011).

No ano de 1910, o Serviço de Proteção ao Índigenas (SPI)¹⁰ assumiu as escolas indígenas e definiu, como parâmetro orientador do processo educativo, a formação para o trabalho agrícola e doméstico, visando à integração do índio à nação brasileira (LOPES DA SILVA, 2001). Foi a partir de 1970 que as escolas em área indígena passaram a adotar o ensino bilíngue, através da parceria da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) com o Summer Institute of Linguistics (SIL)¹¹, tendo como estratégia política a conversão religiosa e a

¹⁰ Entidade governamental responsável pela política indigenista no Brasil.

¹¹ Entidade religiosa voltada para o estudo das Línguas indígenas, com vistas à tradução da Bíblia para tais idiomas como meio de conversão religiosa.

integração dos índigenas à nação. Dessa parceria resultou a oficialização do ensino bilíngue e também as primeiras ações de formação de professores indígenas no alto Rio Negro.

Os encontros e as discussões do movimento indígena na década de 1970, em prol de um programa específico de educação escolar, tiveram importante influência na temática educação escolar indígena, tendo, como contraponto, o modelo de educação escolar vigente no Brasil. Tais reflexões envolveram pesquisadores ligados à educação, à linguística e à antropologia (Diniz, 2011).

Segundo Relatório I da conferência da educação escolar indígena INILAI (Rio Içana) 2016, inicialmente, as escolas em áreas indígenas seguiam o modelo curricular da escola rural brasileira e que os professores não-índios não estavam preparados para atuar com grupos indígenas. Os professores indígenas, quando chamados a atuar nas escolas das comunidades, eram orientados por não índios e quase sempre considerados incapazes para assumir as funções de gestor e professor das escolas indígenas.

Do conjunto dessas discussões e experiências surgiu a proposta da educação escolar indígena diferenciada e específica, tendo como principais reivindicações: a) os processos de socialização e aprendizagem na escola articulados à valorização e à transmissão da herança cultural indígena por meio da oralidade; b) a alfabetização em Língua indígena; c) defesa do direito à educação escolar indígena ser orientada por professores indígenas (a serem formados no exercício do magistério), falantes da Língua e imersos na cultura do grupo, que reuniriam as condições necessárias para desenvolver uma proposta escolar que possibilitasse a autogestão cultural e política dos grupos indígenas (MELIÁ, 1979; LOPES DA SILVA, 1981).

Trata-se de uma clara oposição ao modelo de educação escolar implantado pela FUNAI e SIL que, de acordo com os teóricos da política indigenista, seguia uma política assimilacionista¹² e ignorava por completo os padrões de reprodução dos conhecimentos tradicionais para a formação de crianças e jovens.

O movimento indígena passou a defender o ensino bilíngue e a propor a implantação de uma escola indígena diferenciada. Grupioni (2009) define a educação diferenciada a partir da oposição ao discurso da assistência educacional, tendo como referência a proposta educacional ofertada pela FUNAI e executada por organizações missionárias que adotavam a perspectiva integracionista dos grupos indígenas à sociedade envolvente.

¹² De acordo com Assis (1981), a escola funciona como uma frente ideológica, visando à assimilação cultural do indígena à nacionalidade do país.

A educação diferenciada surgiu das experiências de processos escolares geridos pelos indígenas, em parceria com organizações não governamentais, civis e religiosas e se apoiou na escola comunitária, intercultural e bilíngue. Esse novo conjunto de ideias e práticas, ainda que propagado em sua generalidade, passa a estar no cerne de um discurso que se contrapõe a processos que vinham de longa data e que se expressavam no modelo da escola missionária e da escola civilizadora, que passam a ser combatidos enquanto modelos que deveriam ser superados (GRUPIONI, 2009, p. 40).

Entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas é a Constituição de 1988, que abandona a perspectiva integracionista que até então vigorava e incorpora o reconhecimento da pluralidade cultural. Ela garantiu¹³ aos povos indígenas o direito a uma educação escolar específica e diferenciada, o respeito às suas formas próprias de organização social, aos seus costumes, Línguas, crenças e tradições, reconhecendo também o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam. A educação escolar diferenciada assumiu grande importância para os povos indígenas, na medida em que permite tratar da valorização de suas culturas, as quais tendem a ser apagadas pelo processo civilizatório (MARÉS, 2002).

Tais informações também são corroboradas pela lei maior de educação nacional (Leis de Diretrizes e Base/96), nos artigos que tratam da questão indígena, garantindo-lhes o direito à educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada e preservando os direitos conquistados na Constituição. No campo da educação, outros instrumentos legais relevantes para o tema são o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172 de janeiro/2001), o Parecer 14/99 e a Resolução 003/99, ambos do Conselho Nacional de Educação do Conselho, que incentivam o ensino intercultural e bilíngue, a valorização plena das culturas e a afirmação e manutenção das identidades étnicas (MELIÁ, 1979; LOPES DA SILVA, 1981, 1995, 2001; SANTOS, 1975; ASSIS, 1981).

A mudança do pensamento jurídico a respeito do direito indígena a uma educação diferenciada provocou amplas discussões em torno das características a serem assumidas pelas escolas indígenas em processos educacionais diferenciados. Grupioni (2008) registra que este novo posicionamento coincidiu com o surgimento das primeiras organizações de professores indígenas e com o reconhecimento legal das experiências alternativas de educação escolar indígena que já vinham acontecendo em vários estados brasileiros como parte da adoção de uma política de educação escolar específica.

¹³ Constituição Federal de 1988, artigos: 22, 109, 129, 231 e 232.

Esse movimento também foi vivido na região do alto rio Negro. Se inicialmente os Baniwa Koripako recebiam uma escola com projetos pedagógicos prontos, elaborados pelo governo, na década de 1990 a situação começava a mudar e a tomar corpo, expressando-se em iniciativas como a Escola Indígena Baniwa/Koripako Pamáali. Passemos descrever sobre histórico da luta Baniwa e Coripako por uma educação escolar própria no rio Içana.

3.3. Breve históricos da luta Baniwa-Coripako por uma educação escolar própria

Segundo relatório I Conferência Baniwa sobre Educação Escolar Indígena na Região INIALI - rio Içana (2016), desde a década de 1970 e 1980 o povo Baniwa sofreu a invasão de suas terras com falsas promessas que tentavam disfarçar a verdadeira intenção da exploração sem limites por parte dos garimpeiros não indígenas das riquezas de nossas terras. Nesta época, os garimpos de ouro alteraram negativamente a vida das comunidades no Içana e em seus afluentes. Contra a invasão garimpeira e o seu impacto negativo, o povo Baniwa, por meio de seus representantes na I Assembleia Geral dos Povos Indígenas do Rio Negro em 1984 definiram a escolarização como meta a ser alcançada.

O objetivo desta decisão era que ninguém mais fosse enganado, como muitos foram, pelos garimpeiros, e também, criar novos diálogos e relações com os não indígenas para que, a partir de então, se tornassem verdadeiros parceiros. Além do mais, a escolarização se apresentava como uma demanda urgente para os Baniwa e Coripako na bacia do Içana.

A primeira escola formal do rio Içana foi inaugurada pela Missão Salesiana na comunidade de Assunção e a primeira escola da região do médio rio Içana foi fundada no início da década de 1970, sob a responsabilidade do pastor americano Henry Loewen do Summer Institute of Linguistic (SIL). Até o começo da década de 1980 as escolas nas comunidades do rio Içana ou eram dos pastores ou das irmãs salesianas e o Estado brasileiro estava ausente das políticas educacionais para o povo Baniwa. Em 1983, após a criação da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), o órgão responsável pela educação escolar no município de São Gabriel da Cachoeira, o Estado brasileiro passou a se responsabilizar pelas escolas na bacia do rio Içana. As escolas dos pastores passaram a ser de responsabilidade do governo municipal e as escolas organizadas pelas irmãs salesianas se vincularam ao governo estadual.

Diante deste quadro, em 1992, o povo Baniwa, por meio do movimento indígena do Içana, iniciou a articulação nas comunidades do rio Içana e seus afluentes na busca por uma mudança na situação escolar. Segundo o relatório da I Conferência Baniwa sobre Educação

Escolar Indígena (2016), “nós Baniwa queremos que as escolas não sejam nem dos pastores e nem das irmãs salesianos, e também, que as escolas, existam em número suficiente, sob a responsabilidade do município, para atender as comunidades de acordo com sua realidade e suas expectativas”, o que antes não ocorria.

No início da década de 90, funcionavam menos de vinte escolas em toda a bacia do Içana e somente em Assunção havia a oferta do ensino fundamental completo. A partir das nossas reivindicações ao governo municipal, entre 1996 e 1999 duplicou-se o número de comunidades que possuíam escolas com o primeiro segmento do ensino fundamental. A situação escolar começava a mudar.

A partir de 1996, após o crescimento do número de escolas municipais nas comunidades, nossas reivindicações tinham como meta a formação específica para professores Baniwa e Coripako. Vale a pena lembrar que, até então, os professores que atuavam na bacia do rio Içana eram, em maioria, oriundos de outras regiões, como Uaupés e Negro, ou seja, não eram falantes da língua Baniwa. Isso provocava um problema sério nos anos iniciais do ensino escolar, pois as aulas eram em português, mas os alunos não falavam português. O resultado desta luta ocorreu em 1998 quando a SEMEC e a Secretaria de Estadual de Educação (SEDUC) realizaram conjuntamente o primeiro Curso de Magistério Indígena, sendo que a primeira etapa de formação aconteceu na comunidade de Juivitera, no médio rio Içana. Em 2001, cerca de 100 professores Baniwa/Coripako se formaram, o que gerou um significativo aumento do número de professores atuando nas comunidades da bacia do Içana — o número passou de 13 para 54 professores Baniwa/Coripako — e abriu, conseqüentemente, a possibilidade de ampliação das escolas na bacia do Içana.

A partir deste novo quadro com professores Baniwa e Coripako, cada escola pôde ter professores falantes da língua corrente em cada comunidade, o que provocou mudança estrutural positiva na educação escolar. Um professor falante da mesma língua dos estudantes significava não somente a valorização da língua, e uma aprendizagem mais eficiente dos alunos, mas a possibilidade de uma convivência que permitia a partilha da mesma cultura e valores, diminuindo os conflitos entre professores e comunidades. Estávamos, então, nós, povo Baniwa, transformando a situação escolar do rio Içana, realizando importantes avanços, mas ainda não era o suficiente.

O amadurecimento das reivindicações e das conseqüentes conquistas acabou culminando na decisão política de criar a sua própria escola em 1997 que foi executada anos depois com a construção da Escola Indígena Baniwa e Coripako (EIBC) Pamáali. Esta

decisão não foi fortuita e contingencial, mas responsável e desenvolvida por meio de muitos debates e reflexões sobre as experiências em curso conduzidas entre as comunidades e seus parceiros durante quatro encontros de educação do povo Baniwa 1996-1999.

A Escola Indígena Baniwa e Coripako EIBC Pamáali começou a funcionar no ano de 2000 e, rapidamente, demonstrou significativas conquistas no campo da educação escolar indígena e também da gestão escolar. O povo Baniwa experimentou pela primeira vez com a EIBC Pamáali processos de ensino e aprendizagem que eram apropriados à realidade das comunidades e cuja gestão escolar era, pela primeira vez, exclusivamente dos Baniwa. A EIBC Pamáali foi a primeira escola a ofertar o ensino fundamental completo na região do médio e alto rio Içana e seus afluentes, atendendo também aos jovens alunos dos rios Aiari e Cuiari.

Esta escola teve impacto político muito importante no poder público, de modo que em 2003 a SEMEC criou mais quatro escolas com ensino fundamental completo (Boa Vista, no baixo Içana, Tunuí Cachoeira, no médio Içana, Canadá no rio Aiari e São Joaquim, no alto Içana). Desde então, a ampliação de escolas nas comunidades da bacia do rio Içana tem sido crescente. Atualmente, existem mais 4 escolas de ensino médio em processo de busca de reconhecimento no Estado do Amazonas.

Entre 1996-2000 também trabalhamos num processo de Unificação da grafia da língua Baniwa com dicionário (Ramirez 2001a) e gramática (Ramirez 2001b), o que resulta na reunificação do povo Baniwa que se dividia por causa das religiões existentes, uma vez que essas religiões também atuavam nos processos educacionais e tinham desenvolvido grafias independentes do Baniwa. Depois, em 2002, as três línguas mais faladas na região – Tukano, Nheengatu e Baniwa – foram reconhecidas como línguas oficiais no município de São Gabriel da Cachoeira.

Segundo Custódio Benjamin, Pedagogo da Região do Içana na SEMED (2018), hoje temos 56 escolas do rio Içana, 33 ofertam apenas o primeiro segmento do ensino fundamental, atendendo a 1.384 alunos; as outras 17 oferecem o ensino fundamental completo e atendem a 644 alunos. Em sete escolas existe o ensino médio (Assunção, Pamáali, Tunuí Cachoeira, Canadá, Boa Vista, Nazaré e Castelo Branco), porém, todas elas funcionam como salas de extensão da escola Assunção, a única autorizada pelo sistema estadual de educação para oferecer esse nível de ensino. No total são 145 alunos que cursam o ensino médio. Atualmente já se tem professores com graduação em cursos interculturais, outros em formação,

precisando ainda formação no mestrado e doutorado, além de anualmente ter formaturas de estudantes no ensino fundamental completo e no ensino médio.

Apesar destas importantes conquistas e dos progressos que alcançamos na educação escolar indígena no rio Içana, entendemos que há ainda muito para avançar. No meu ponto de vista como estudante Baniwa na Universidade de Brasília (2018), considero que nós, povo Baniwa e Coripako da região do Içana, estamos modificando positivamente a educação escolar indígena na nossa região a cada ano que passa, a partir de atividades como encontros de educação e saúde, onde buscamos objetivos em busca de melhoria para povo Baniwa e Coripako.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS: SOCIOLINGÜÍSTICA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS SÉRIES INICIAIS NAS DUAS ESCOLAS INDÍGENAS: TUNUÍ E ASSUNÇÃO

Neste capítulo, descrevemos e analisamos à luz das teorias estudadas, os resultados da pesquisa realizada nas escolas indígenas Baniwa e Coripako: Tunuí e Assunção. Trata-se de uma investigação sociolinguística etnográfica. Para cada escola, aplicamos os questionários sociolinguísticos e realizamos entrevistas com gestores, professores, alunos e famílias das comunidades. Nesse sentido, buscamos responder às seguintes perguntas de pesquisa: Como é o contexto físico e sociocultural das escolas indígenas Assunção e Tunuí? São indígenas os professores? Qual é o perfil dos estudantes? As escolas indígenas Assunção e Tunuí possuem projeto político-pedagógico (PPP)? Qual é a missão desses projetos? Foi promovida uma escolarização intercultural, bilíngue e multilíngue? Como se dá o processo de alfabetização e letramento no período inicial de escolarização das escolas indígenas Assunção e Tunuí? Em quais Línguas se dá o processo de alfabetização e letramento das crianças das escolas indígenas Assunção e Tunuí? Quais são as contribuições que a Sociolinguística oferece para fortalecimento das Línguas indígena dos Baniwa? Simultaneamente, buscamos corroborar as seguintes subserções: Os procedimentos da pesquisa Sociolinguística orientam os aspectos constitutivos e contribuem para o fortalecimento das Línguas indígenas em suas comunidades indígenas. A Sociolinguística contribui para fortalecimento das Línguas indígenas nas escolas Baniwa na sua região do Rio Içana e nas outras regiões.

Vale ressaltar que desde o capítulo II, de certa forma, estamos respondendo a essas questões, confirmando ou desconfirmado as subserções e atingindo os objetivos propostos para este trabalho.

4.1 O Universo da Pesquisa

A pesquisa realizou-se nas duas comunidades indígenas Baniwa: Tunuí e Assunção cujos resultados específicos passamos a discutir.

Tabela 1: População pesquisada comunidade Tunuí

Gêneros	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	10 – 15	20 – 30	40 – 42	50- 61		
Maculino	9	8	8	1	26	59%
Femenino	7	5	5	1	18	41%
Total	16	13	13	2	44	100%

Tabela 2: População pesquisada comunidade Assunção

Gêneros	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	10 – 15	20 – 30	40 – 42	50- 61		
Maculino	2	6	4	2	14	48%
Femenino	7	5	2	1	15	52%
Total	9	11	6	3	29	100%

As comunidades de Tunuí e Assunção representam aproximadamente 30% da população total dos Baniwa. Das 350 pessoas da comunidade Tunui, 59% são homens e 40 % mulheres. Dentre as 44 pessoas que participaram da pesquisa nessas comunidades, 26% são homens e 18 % mulheres. Na comunidade Assunção do Içana, do total de 300 pessoas que compõem a comunidade, 48% são homens e 52% mulheres. Dentre as 29 pessoas pesquisadas, 48% são homens e 52% mulheres.

4.2. Perfil Sociolinguístico dos indígenas da Comunidade Baniwa: As Línguas indígenas Baniwa e Portuguesa num cenário intercultural

Nas tabelas 3 e 4, apresento o resultado quantitativo dos entrevistados com relação à pergunta **Qual língua usa mais frequentemente no dia-a-dia na comunidade Tunuí e Assunção?** As respostas estão na tabela 5 a seguir.

Tabela 3: Língua mais usada frequentemente no dia a dia na Comunidade Tunuí

Genero-Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	10-15	20 – 30	40 - 42	50- 61		
Baniwa	5	5	4	1	15	75%
Português	0	0	1	0	1	5%
Ambas	1	0	3	0	4	20 %
Total	6	5	8	1	20	100%
Genero-Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	10-15	20 – 30	40 - 42	50- 61		
Baniwa	5	5	3	1	14	77%
Português	0	0	1	0	1	5%
Ambas	1	0	2	0	3	16 %
Total	6	5	6	1	18	100%

Os dados demonstram a vitalidade da Língua indígena na Comunidade Tunuí, pois 75% dos homens e 77% das mulheres se comunicam em Baniwa, enquanto 20% dos homens e 16% das mulheres em ambas as Línguas. Na tabela 4 estão os dados referentes à Assunção.

Tabela 4: Língua mais usada frequentemente no dia a dia na comunidade Assunção

Gênero-Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	10-15	20 – 30	40 - 42	50- 61		
Nheengatu	0	2	2	1	5	27%
Português	2	2	2	1	7	38%
Ambas	2	2	1	2	6	33 %
Total	4	6	5	4	18	100%
Gênero- Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	0-15	20 – 30	40 - 42	50- 61		
Nheengatu		1	2	1	4	25%
Português	2	2	2	1	7	38%
Ambas	2	1	1	1	5	31 %
Total	4	4	5	3	16	100%

Na comunidade Assunção a situação muda em relação às Línguas mais usadas na comunidade, no gênero masculino 27% usam sua Língua indígena e no feminino 25% das mulheres, sendo que 33% dos homens e 31% das mulheres falam nas duas Línguas e 38% dos homens e mulheres falam Português. Entre as Línguas citadas acima, a Língua Portuguesa é a mais usada frequentemente no dia-a-dia da comunidade.

Outra pergunta foi a seguinte: **Qual Língua é mais usada para falar com os filhos?** Na comunidade Tunuí a situação pode ser percebida na tabela 5.

Tabela 5: Língua mais usada para falar com seus filhos na Comunidade Tunuí

Genero- Masculino	FAIXA ETÁRIA			Total	%
	30 – 35	40 – 45	50- 60		
Baniwa	5	4	1	10	58%
Português	1	2	0	3	17 %
Ambas	1	3	0	4	23 %
Total	7	9	1	17	100%
Genero- Feminino	FAIXA ETÁRIA			Total	%
	30 – 35	40 – 42	50- 55		
Baniwa	3	4	2	9	64%
Português	2	0	0	2	14%
Ambas	2	1	0	3	21%
Total	7	5	2	14	100%

Na Comunidade Tunuí, 58 % dos pais e 64% das mães usam Língua Baniwa com seus filhos e 17% dos homens e 14% mulheres afirmaram que usam a Língua Portuguesa com seus filhos na comunidade, enquanto 23% dos homens e 21% mulheres afirmaram ser as duas. De acordo com os dados citados acima na tabela, a Língua que os pais e as mães usam mais com seus filhos na sua comunidade é Língua Baniwa. Na comunidade Assunção a situação pode ser percebida na tabela 6.

Tabela 6: Língua mais usada para falar com seus filhos na Comunidade Assunção

Genero- Masculino	FAIXA ETÁRIA			Total	%
	30 – 35	40 – 45	50- 60		
Nheengatu	3	2	2	7	25%
Português	4	4	3	11	40 %
Ambas	4	3	2	9	33 %
Total	1	1	8	27	100%
Genero- Feminino	FAIXA ETÁRIA			Total	%
	30 – 35	40 – 42	50- 55		
Nheengatu	3	2	1	6	25%
Português	3	4	3	10	41%
Ambas	4	1	2	8	33%
Total	10	7	6	24	100%

Conforme os entrevistados na comunidade Assunção, 25 % dos homens e mulheres usam a Língua Nheengatu com seus filhos e 40% dos homens e 41% das mulheres afirmaram que usam a Língua Portuguesa para falar com seus filhos, enquanto 33% dos homens e 33% mulheres afirmaram a ser duas. De acordo com os dados na tabela, a Língua mais usada pelos pais e mães com seus filhos na comunidade Assunção é Língua Portuguesa.

Outra pergunta foi: Que Língua usa mais para falar com pai e sua mãe? As respostas estão na tabela 7 a seguir.

Tabela 7: Língua mais usada para falar com pai e mãe na Comunidade Tunuí.

Gênero- Masculino	FAIXA ETÁRIA		Total	%
	10 -12	12 – 15		
Baniwa	5	5	10	58 %
Português	1	2	3	17 %
Ambas	1	3	4	23 %
Total	7	10	17	100%
Gênero - Feminino	FAIXA ETÁRIA		Total	%
	10 -12	12 – 15		

Baniwa	5	5	10	58%
Português	1	2	3	17%
Ambas	2	2	4	23%
Total	8	9	17	100%

Conforme os dados da tabela 7, dentre os que responderam do sexo masculino num total de 17 pessoas, 10 (58%) e 10 (58%) do sexo feminino afirmaram falar a Língua indígena com seus pais e suas mães na comunidade. Já os entrevistados do sexo masculino e feminino num total de 6 pessoas, 17% afirmaram falar a Língua não indígena e 4 do sexo masculino e 4 do feminino, num total de 8 pessoas, 23% afirmaram ser as duas Línguas. Nos dados de Tunuí foi possível perceber que a Língua mais usada com os pais e as mães é a Língua materna. Na comunidade Assunção, a situação pode ser percebida na tabela 8.

Tabela 8: Língua mais usada para falar com pai e mãe na Comunidade Assunção

Genero-Masculino	FAIXA ETÁRIA		Total	%
	10 -12	12 – 15		
Nheengatu	2	3	5	31 %
Português	5	2	7	43 %
Ambas	3	1	4	25 %
Total	10	6	16	100%
Genero- Feminino	FAIXA ETÁRIA		Total	%
	10 -12	12 – 15		
Nheengatu	2	3	5	31%
Português	5	2	7	43%
Ambas	3	1	4	25%
Total	10	6	16	100%

De acordo com dados da tabela 8, dentre os que responderam do gênero masculino, num total de 16 pessoas, 5(31%), e 5 (31%) também do gênero femenino afirmaram falar a Língua Nheengatu com seus famílias na comunidade . Já os entrevistados dos gêneros masculino e feminino num total de 17 pessoas (43%) afirmaram falar a Língua portuguesa, 4 do sexo masculino e 4 feminino num total de 18 pessoas, 4 (25%) afirmaram a ser as duas Línguas. Comparando entre os dados de Tunuí e Assunção, na comunidade Tunuí, a Língua

mais usada é Língua Baniwa e na Comunidade Assunção, a Língua mais usada pelos filhos para falar com pai e mãe é a Língua Portuguêsa.

Após expor perfil sociolinguístico das comunidades indígenas Tunuí e Assunção, apresento análise dos dados, sobretudo o processo de alfabetização e letramento nas duas escolas indígena Baniwa.

4.3. Escola indígena Máadzero - Ttoonowi (Tunuí)

A escola Indígena Máadzero está localizada na comunidade de Tunuí Cachoeira, a maior comunidade de todo o rio Içana com uma população de aproximadamente 350 pessoas, distribuída em 51 famílias indígenas Baniwa. A Escola indígena Máadzero atende os estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental Completo, com um total de 82 alunos, no turno matutino. Atende crianças, jovens e adultos em turmas multisseriadas. O segmento de ensino médio é uma sala de extensão da escola da comunidade de Assunção, administrado pelo estado do Amazonas, enquanto o ensino fundamental foi administrado pelo município de São Gabriel da Cachoeira.

4.3.1 Línguas Faladas por Estudantes Professores e Pessoas da comunidade Tunuí

Na escola é normal uma única pessoa falar no mínimo três línguas: Baniwa, Coripako e português. A escola se preocupa com a valorização e manutenção da língua materna Baniwa. Hoje a língua mais praticada na comunidade é a língua Baniwa. As práticas e a valorização da língua materna são muito importantes para as crianças, pois é pela língua que é reconhecida a identidade Baniwa. Em seus primeiros instantes de vida, as crianças aprendem a língua indígena dentro de casa ensinada pelos seus pais, avós, tios e tias, de acordo com sua convivência, e depois vai aprendendo a língua portuguesa de acordo com o seu crescimento seja na escola ou fora dela.

Dentro da comunidade temos casamentos interétnicos entre indígenas, ou indígenas com línguas diferentes e por isso temos a preocupação em assegurar e considerar que essas línguas diferentes tenham a mesma importância na comunidade e dentro da escola, atendendo essas diferenças linguísticas e procurar trabalhar por igual sem desvalorizar nenhuma das línguas.

Em Tunuí, muitos sabem falar a língua portuguesa. Os mais velhos e mulheres idosas dominam pouco, e os jovens especialmente na faixa etária acima de doze anos e na vida adulta, todos dominam bem. O aprendizado da língua portuguesa permitiu que os indígenas

dessem os primeiros passos a lutar e reivindicar pelos seus direitos. É também com a língua portuguesa que os indígenas se associaram com a sociedade não indígena em prol de suas necessidades. Logo, nós indígenas colocamos a língua portuguesa como uma obrigação para ser bem aprendida, tornando-a parte de nossas diversidades linguística como uma segunda língua. Por outro lado, temos de ter cuidado, pois é uma língua dominante e o risco é alto no sentido de ferir e afetar a língua materna.

4.3.4. Situação das Línguas na escola

O plano contido no PPP da escola procurar rever esse processo ao prever a alfabetização em três línguas: Baniwa, Nheengatu e português desde as séries iniciais. Acredita-se que, desta forma, o aluno estará mais preparado para ler, escrever e interpretar um texto nas diferentes línguas nas séries seguintes. A escola junto com a comunidade se preocupa não só pela manutenção da língua oral como também da escrita, tanto a língua indígena quanto a língua portuguesa. Não basta os alunos saberem falar bem a língua indígena e a língua portuguesa se não souberem a escrita.

Atualmente a escola trabalha nas séries iniciais de 1º ao 5º ano com processo de alfabetização apenas na língua indígena, e com a língua portuguesa só na segunda fase e nas séries finais. Isso dificulta enormemente o aprendizado do português ao longo da educação escolar. Essa reflexão veio a partir das discussões realizadas nas comunidades Baniwa entre os profissionais da educação e os professores indígenas. O relato que temos é que, quando os estudantes indígenas chegam na segunda fase, eles encontram muita dificuldade com a língua portuguesa, “o ritmo de aprendizagem é lento”, dificultando o trabalho do professor porque o aluno não consegue acompanhar o ritmo das séries, uma vez que ele teve pouca base da língua portuguesa na fase inicial.

Os professores avaliam como positivo que a escola procure desenvolver um ensino bilíngue ou multilíngue. Os professores entrevistados afirmaram que ensinam para crianças nas duas línguas Baniwa e português, enquanto a disciplina de língua Nheengatu não está sendo ofertada por falta de um professor para ensinar essa língua. No entanto, acredita-se que essa disciplina seja muito importante aos alunos na fase de alfabetização. Por isso, pensamos juntos para promover oficinas de alfabetização da língua Nheengatu. Para os professores, não só parece ser importante que a escola se preocupe com a valorização e manutenção da língua indígena Baniwa, mas também o Nheengatu.

4.3.3 Dia-a-dia da escola

A escola está dividida em três turmas: a educação infantil, as séries iniciais e os ciclos finais do ensino fundamental. As turmas que observei foram: uma composta por alunos da primeira, segunda e terceira série, como aproximadamente 20 estudantes e idades entre 5 a 10 anos; e outra composta por aproximadamente quinze estudantes com idade entre 10 a 11 anos.

As aulas acontecem no período matutino. Por volta de 07h30min da manhã, os estudantes e professores vão para a escola. Antes de iniciar as aulas, geralmente o Coordenador da escola convida todos alunos e professores ao pátio da escola para entoar o hino nacional e da bandeira do Brasil. Logo, depois do hasteamento da bandeira do Brasil, o coordenador da escola incentiva os estudantes de cada série sobre seu estudo, principalmente em relação ao comportamento e aprendizagens dentro de sala de aula. A língua usada por alunos e professores nesse momento é tanto o Baniwa quanto o Português.

O sino marca o início das aulas e o tocador é o mesmo encarregado dos serviços gerais da escola. Todos os dias no início das aulas há cantos de animação em sala de aula. Na nossa observação na sala de aula, antes de iniciar a aula, geralmente professores começam fazendo a animação com seus alunos nas línguas indígena e não indígena. As dinâmicas que os docentes fizeram com as crianças na sala de aula observadas foram: cantos, adivinhações e histórias pequenas, anedotas sobre fatos que aconteceram na comunidade e outras histórias indígenas do povo Baniwa.

O sino toca as nove e meia para a merenda distribuída na escola. Nesse momento os estudantes comem e conversam em pequenos grupos, as crianças menores brincam e os professores permanecem em torno das salas até o retorno das atividades, também indicado pelo sino. Por volta de meio dia o sino anuncia o término da aula, estudantes e professores arrumam seus materiais para retornar a suas casas.

4.3.4. Estrutura Física da escola

Figura 7. Escola indígena Máadzero



Fonte: Augusto Garcia Gonçalves, 2018.

Segundo o PP da escola (2010), a estrutura física foi construída em 2002, no ano de implantação da 5ª a 8ª série na comunidade Tunuí Cachoeira. O prédio escolar é de alvenaria, cobertura de brazilit, piso de azulejo e com a armação de ferro, tendo o tamanho geral medindo 18m de comprimento por 8 metros de largura, contendo duas salas de aula de 8m x 6m, e duas mini-salas secretaria da escola, um banheiro, que talvez não chegue a funcionar devido à falta de água encanada para garantir a descarga.

Hoje esse prédio continua de pé e ainda está em boa condição, precisa apenas reformar a pintura da parede e buscar meio de fazer a encanação da água para a escola, pois de modo geral o consumo de água é retirado direto do rio. Quanto ao tamanho físico, tem sido insuficiente para atender a demanda e o número crescente de alunos matriculados neste estabelecimento de ensino. Por tanto, este é um fato crítico e problemático no momento para garantir conforto e espaço adequado para todas as atividades pedagógicas ou escolares nesta referida comunidade.

A direção da escola trabalha em parceria com comunidade para garantir o funcionamento da escola e atender a demanda da comunidade. A escola ainda conta com duas casas de cobertura de zinco recentemente construídas e uma palhoça que já tinha sido

construído antes. Além disso tem um centro social e uma igreja que servem para salas de aulas para estudantes dos ciclos iniciais de pré I, II, 1º, 2º ano e Educação Jovens e Adultos.

4.3.5 Professores e Alunos na escola

Os professores que estão lecionando na escola indígena Máadzero, são indígenas e próprias pessoas da comunidade de Tunuí, pertencentes à etnia Baniwa e falantes da língua Baniwa e do português. Segundo Projeto Político Pedagógico (2010), os professores devem seguir o seguinte perfil:

- Ter a sua prática pedagógica guiada no conhecimento étnico e científico e sempre que possível contextualizar os temas desenvolvidos com os alunos para com a realidade local;
- Ser orientador e educador dos alunos,
- Ser pesquisador e produtor de conhecimento junto com os alunos e não apenas reprodutor dos conhecimentos existentes;
- Estar presente na escola e cumprir todos os períodos letivos estabelecidos;
- Acompanhar os alunos nas atividades escolares, de ensino e nas atividades das comunidades;
- Ser profissional comprometido, que tenha competência (conhecimento cultural e intercultural) e o respeito às diferenças;
- Respeitar a organização social e crença da comunidade, demonstrar o respeito aos mais velhos;
- Apresentar bom comportamento e ser exemplo aos seus alunos;
- Ser conhecedor e respeitar a tradição e a cultura Baniwa;
- Ser da mesma comunidade ou região, e falante da língua Baniwa;
- Saber ouvir e receber crítica e propostas.
- Ser escolhido na reunião do Conselho escolar Máadzero ou comunitária no início ou final do ano letivo;

Quanto à formação do professor, o PPP prevê:

- Ter concluído o nível médio em magistério comum ou indígena, ou cursando o magistério indígena.
- Ser graduado em nível superior, ou estar cursando a graduação ou pós - graduação;
- Estar em constante processo de formação (participando das reuniões educacionais, mobilização indígenas, cursos, oficinas e, outros eventos).

Quanto aos alunos que estudam na escola indígena Máadzero, o PPP prevê que devem seguir o seguinte perfil:

- Ser da região do rio Içana e seus afluentes, ou não, e pertencer de preferência às etnias Baniwa e Koripako.
- Podem ser de outra região e etnia desde que tenham o conhecimento da filosofia da escola.
- Crianças e jovens que possam se formar, tendo como base de sua formação a valorização de sua cultura, língua e conhecimentos tradicionais.
- Pessoas críticas que avaliem e deem suas opiniões quanto ao funcionamento da escola, métodos de ensino, temas ou conteúdo, de pesquisa e ensino.
- Estudiosos e participativos em todas as atividades escolares e da comunidade
- Escritores, pesquisadores e produtores de novos conhecimentos.
- Criativos, lideranças, comportados e curiosos quanto à realidade local.

Cumprir todos os horários estabelecidos para o funcionamento da escola fazer e as tarefas escolares.

- Ao concluir seus estudos no ensino fundamental e os outros níveis de subsequências, possam estar aptos a desenvolver atividades que possam resultar em bons projetos e realizações nas suas comunidades e na sua vida. A seguir a tabela de quadro de professores e funcionários.

Quadro 4: Professores e funcionários da escola Indígena Máadzero

N	Nomes	Função	Formação	Etnia
1	Daniel Benjamim da Silva	Coordenador	Magistério Indígena I Graduado em Universidade do Estado Amazonas- UEA	Baniwa
2	Silvia Garcia	Professor	Graduada em curso da Licenciatura Político Educacionais e Desenvolvimento Sustentável da Universidade Federal do Amazonas-UFAM	Baniwa

3	Valdemar Costudio Garcia	Professor	Graduado em curso da Licenciatura Intercultural Formação de Professores Indígena da Universidade Federal do Amazonas-UFAM	Baniwa
4	Rafael Garcia	Professor	Graduado em curso da Licenciatura Político Educacionais e Desenvolvimento Sustentável da Universidade Federal do Amazonas-UFAM	Baniwa
5	Santiago Apolinário	Professor	Magistério Indígena I Graduado em curso da Universidade do Estado Amazonas- UEA	Baniwa
6	Sidney Garcia	Professor	Magistério Indígena I Graduando em curso da Licenciatura Político Educacionais e Desenvolvimento Sustentável da Universidade Federal do Amazonas-UFAM	Baniwa
7	Alôncio Garcia	Professor	Graduado em curso da Licenciatura Político Educacionais e Desenvolvimento Sustentável da Universidade Federal do Amazonas-UFAM	Baniwa
8	Geraldo Garcia	Professor	Magistério Indígena I Graduado em curso da Universidade do Estado Amazonas- UEA	Baniwa
9	Rogério Eduardo da silva	Professor	Graduado em curso da Licenciatura Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável da Universidade Federal do Amazonas-UFAM	Baniwa
10	Horácio Eduardo da Silva	Professor	Magistério indígena I Graduando em curso da Licenciatura Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável da Universidade Federal do Amazonas-UFAM	Baniwa

11	Laércio Benjamin da Silva	Secretário	Ensino Médio	Baniwa
12	Leandro Benjamin da Silva	Serviços gerais	Ensino Fundamental	Baniwa

4.3.6 Eventos de letramento fora da sala de aula

A relação que os indígenas Baniwa e Coripako das escolas indígena Tunuí mantêm com o material escrito permite a afirmação de que eles convivem com letramentos e não com um letramento, conforme Street (1984; 2010), Rojo (2009), e Bortoni-Ricardo (2014). O material escrito de que os indígenas dispõem para leitura em casa é quase que exclusivamente livros didáticos em Português, utilizados pelos jovens que estudam nas escolas das comunidades. Fora esses, têm também alguns exemplares do Novo Testamento escrito na Língua Baniwa. Em Português também estão panfletos de publicidade, calendários dentre outras. No pátio da comunidade encontram-se placas indicando para visitantes, como é o caso que está escrito na placa assim “Sejam Bem-vindos comunidade Tunuí”. Além desses, identificamos informações na escola escritas em Português, por exemplo, quando dispõem as relações das disciplinas e horários das provas afixados em quadros na parede. Escrita em Baniwa e em Português estão as indicações das salas de aula, sala de professor, coordenação e biblioteca. Aliás, essa foi a única ocorrência de escrita na língua indígena falada pelos Baniwa que existe na comunidade pesquisada.

Os textos registrados fora de sala de aula na escola indígena Máadzero são: nome da escola com seu símbolo, calendário escolar, comunicados do Coordenador para estudantes, comunicados em relação a horários de funcionamento da escola, comunicados sobre reunião pedagógica dos professores e comunicado aos estudantes e aos pais sobre transporte escolar. Os textos colocados no quadro informativo são escritos na língua a Baniwa e Português. As línguas usadas por professores e estudantes fora de sala de aula é língua materna Baniwa.

Em datas comemorativas tais como dia do índio, dia dos Pais e dia das Mães, geralmente professores comunicam aos alunos e ao povo da comunidade por meio da escrita ou verbalmente. Para a comemoração dessas datas, primeiro os professores se reúnem na sala de aula para planejar e definir programação e como devem ser as comemorações nesse dia. Logo depois, o coordenador da escola escreva comunicados nas línguas indígenas e não

indígena para colocar nos quadros informativos da escola e da comunidade. Além disso, sempre o coordenador da escola avisa aos pais dos estudantes no centro comunitário, usando a língua Baniwa, explicando como devem ser as datas comemorativas que constam no calendário escolar.

4.3.7. Sala de Aula

As disciplinas ensinadas pelos professores na sala de aula são as seguintes: Matemática, Português, História, Geografia, Língua Baniwa, Língua Nheengatu¹⁴, Ciências, Artes e Educação Física. Em todas as disciplinas citadas acima, os professores explicam o conteúdo para os estudantes nas línguas indígena e não indígena (Baniwa e Português).

A língua de instrução na alfabetização é o Baniwa, bem como todos os conteúdos abordados na sala de aula são ensinadas na língua Baniwa. Os professores se comunicam com seus estudantes na sala de aula na língua materna. Os alunos interagem com os professores usando somente o Baniwa. Já no ensino de disciplinas como matemática, geografia, história, ciências e artes, a instrução é bilíngue em Baniwa e português.

Na nossa observação, os professores alfabetizam seus alunos na sala de aula de acordo com as habilidades das crianças, principalmente em relação ao domínio da escrita, leitura e noções de cálculos de matemática. As aulas de alfabetização e letramento do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental são realizadas com cartilhas produzidos na língua Baniwa, publicadas pelas outras escolas indígenas Baniwa e Koripako (como a Pamaali e escola indígena ambaúba).

Na disciplina de Língua Baniwa da turma com alunos da primeira, segunda e terceira séries, foram realizadas as seguintes atividades: desenhou-se no caderno os objetos indígena e não indígena tais como: pimenta (aatti), anzul (iitsa), um aranha (eeni), peixe (ookara), em seguida, solicitou aos estudantes para pintar seus desenhos. Logo depois professor leu junto com seus alunos as palavras que estavam escritas na língua materna Baniwa.

Outra atividade observada na aula de língua Baniwa foi realizada dessa maneira: professor escreve no papel cartaz vogais breves e longas: A-E-I-O-U/ AA-EE-II-OO. Em seguida, professor solicitou aos alunos para pintar as letras na sala de aula. Logo depois, professor pediu aos alunos para lerem as letras de alfabetos e vogais juntos na sua língua materna. Os estudantes conseguiram identificar as letras através das imagens de objetos ilustrados em sala de aula, os objetos ilustrados são: aapi (cobra), eni (aranha), íita (canoa),

¹⁴ Disciplina de Língua Nhegatu não foi ensinada na escola devido a falta de professor de língua nhegatu.

ittamana (nuvens), oope (cabeço do pequeno) dentre outras existentes da nossa região do Rio Içana.

Na turma com alunos da quarta e quinta série, observei a seguinte atividade na disciplina de língua Baniwa: professor escreva aos alunos exercícios na lousa e o seguinte: a) complete as palavras na língua indígena: ka, dza, ma, ee, aa; b) escreva frases com as palavras: koowhe (saúva), katsi(carangueijo), dzaaka(camarão), tsiino(cachorro), pakadzeekatakakaroda (escola). Na minha observação, os estudantes conseguiram ler e escrever as palavras através das imagens das figuras e objetos indígenas existentes na comunidade Tunuí Cachoeira.

Na alfabetização da língua portuguesa os professores começam ensinar para crianças as palavras simples como: nomes das frutas, nomes dos peixes, nomes dos animais, nomes dos pássaros que são existentes da região, sempre se pautando pela realidade dos alunos na comunidade. Em uma atividade que observei, por exemplo, o professor solicitou aos estudantes para pesquisarem as letras e palavras que contem na cartilha produzido na língua Baniwa. Logo depois, professor pediu cada aluno ler as palavras aos colegas que foi pesquisado nas cartilhas. Outra atividade observada foi realizada assim: professor começa escrever as sílabas e palavras na lousa, em seguida professor pediu às crianças para ler as palavras na língua indígena. Todos textos lidos escritos por alunos e professores são indígenas.

Outras atividades que os professores escrevam aos alunos letras vogais, alfabetos e palavras na língua portuguesa. Logo, depois professor fez leitura junto com seus alunos, em seguida professor escreva exercícios para as crianças no seu caderno.

No ensino de português, os professores ensinam também na língua portuguesa aos estudantes na sala de aula sobre os tipos de saudações tais como: Bom dia, boa tarde, dentre outros. Observamos as seguintes atividades realizadas na sala de aula: Descubra as letras, complete as silbas, separe as palavras. Na minha observação, os estudantes conseguiram identificar as letras de alfabetos, vogais, palavra é através das imagens de objetos indígenas e não indígena existente na comunidade Tunuí Cachoeira.

Os textos lidos por estudantes e professores em sala de aula são: vogais, alfabetos, palavras, frases números naturais, bilhete, carta e convite, nesses textos as crianças conseguem identificar as letras através das figuras, objetos indígenas e objetos não indígena existentes da comunidade e escola indígena Máadzero. Observamos que os professores sempre trabalham com seus alunos na sua escola com ensino intercultural e bilíngue. Todos os

textos lidos por estudantes e professores no conteúdo das disciplinas estudados na sala de aula são indígenas e não indígenas.

Os gêneros textuais praticados pelos estudantes na Escola Indígena Máadzero são: aviso, comunicados, bilhete e Carta. Os textos são produzidos na língua indígena e não indígena. Segundo os professores entrevistados, afirmaram que o letramento possui três significados na Língua Baniwa, e os significados são seguintes: Iakottinai (palavras), Lidanakanaa (Forma de escrever), Lileekanaa (forma de leitura). Com esses textos citados acima, podemos ensinar aos nossos estudantes para escrever letras, sílabas, palavras, frases, carta, aviso, ikaitekada hathametsa iakotti, (comunicado), ikaitekada hathametsa (bilhete), dentre outros. Portanto, por meio desses gêneros textuais que praticamos na escola, ajudam as pessoas para fazer interação entre outras pessoas das comunidades e as escolas indígena da nossa região, seja também para pessoas da outra região.

Na nossa observação na aula da língua portuguesa, os estudantes ciclos iniciais 1^a a 3^a séries conseguem identificar nomes das palavras na língua portuguesa que os professores ensinaram. Quanto para estudantes mais avançados 4^o e 5^o ano, apesar de que os estudantes não sabem falar bem na língua portuguesa, conseguem fazer interação bilíngue com seus professores na sala de aula.

Na área de matemática, os conteúdos que os professores ensinam aos alunos são: números iniciais de (0 a 9,10 á 20) e (10 a 100), as operações de matemática: adição, subtração, cálculos. Na turma da quarta e quinta série, também se trabalhou sobre números naturais, números decimais. As atividades observadas na disciplina de Matemática foram as seguintes: os professores escrevam seus exemplos de matemática na lousa. Logo, depois de explicar os exemplos, os professores sempre escrevam exercícios ou tarefas no caderno dos alunos. O ensino de matemática aborda a realidade da comunidade, pois os alunos conseguem fazer a contagem número de matemática através dos objetos indígenas e não indígenas conhecidos pelos alunos. Os textos utilizados nas aulas de matemática, não estão inseridos em um contexto significativo é seguida por atividades, leia números, ligue números, efetue adição, subtração, resolve multiplicação.

As atividades realizadas nas disciplinas de geografia e história são: localização área da escola, mapa de localização da comunidade, plantas, animais e peixes que são existentes na região do Içana. Sempre professores mostram seus exemplos para crianças, explicando na língua indígena e não indígena. Na nossa observação, os professores ensinam para crianças conhecerem diferentes paisagens existentes na região e áreas próximas da localidade, e

também reconhecendo sobre plantas e animais que fazem parte de cada paisagem, sua história, juntamente com a história vivida na comunidade. Especialmente na turma da quarta e quinta série, observamos a produção de textos curtos escritos na lousa na sala de aula sobre árvores, peixes, plantas, pássaros, aves, animais, história de fundação da comunidade, história de fundação da escola, história dos lugares sagrados existentes próximos à localidade.

Na disciplina de ciências observamos uma atividade em que o professor desenhou no papel ofício as partes do corpo humano. Nomeou cada parte do corpo humano com termos em Baniwa e português. Em seguida, mostrou seu desenho explicando aos alunos. Logo depois, o professor pediu para crianças fazerem leitura em coletivos. Outro ponto importante observado na aula de ciências foi o ensino sobre a higiene pessoal: o professor pediu aos alunos para tomarem banho todos os dias, escovar seus dentes, lavar sempre as mãos depois da refeição.

Na aula de educação física, os professores trabalham com atividades práticas. Sempre saem com seus alunos ao campo de futebol. Neste local, os professores ensinam diferentes brincadeiras. As brincadeiras que os professores ensinam aos alunos são indígenas e não indígenas tais como: imitação corrida de animais como anta, jabuti, onça; jogo de futebol, voleibol, dentre outras.

Além das disciplinas ensinadas nas salas de aulas, os professores ensinam as crianças através de ensino via pesquisa. O ensino - via pesquisa, foi ensinado de acordo com realidade da comunidade. Daqui em diante veremos como alfabetizar aluno (a) com ensino via pesquisa. Em relação língua falada nas aulas pratica de ensino via pesquisa, os professores conversam com seus alunos na língua Baniwa e Português, mas a língua portuguesa os professores e estudantes usam com pouca frequência, mas nos momentos de apresentação os resultados da pesquisa, entre professores, alunos e familiares da comunidade dialogam na língua indígena e não indígena, sempre a língua de instrução dos professores e bilíngue Baniwa e portuguesa.

4.3.8. Ensino via pesquisa

Segundo os Professores entrevistados, para ensinar através de ensino via pesquisa, primeiramente precisam fazer uma reunião com todos os alunos presentes na escola. O objetivo dessa reunião para informar aos alunos de forma como fazer pesquisa. Por tanto, começamos elaborar algumas perguntas aos alunos assim: como nós vamos fazer nossa pesquisa? O que nós queremos aprender? Quem são pessoas entrevistados na escola ou na comunidade? Que dia nós vamos sair ao campo de pesquisa. Com estas indagações,

começamos explicar aos estudantes na língua materna. Logo, começam a dividir alunos em grupos. Então cada grupo escolhe de dois a três temas de pesquisa. Então, cada grupo apresenta temas de pesquisa aos professores. A partir dos temas escolhidos pelos alunos, os professores responsáveis fazem seus planos de aula.

Num momento seguinte, os professores começam sair com seus alunos no campo de pesquisa para observar e entrevistar pais, mães, tios, tias, primos, primas, avós dentre outros presentes na comunidade e escola. Depois de observação e entrevistas, professores e alunos voltam na sala de aula para ilustrarem e escreverem os nomes do que foi observado, tanto em Baniwa e como em português.

Num momento seguinte, professores organizam uma aula de expressão oral bilíngue Baniwa e Português. Nessa aula, os alunos conseguem se comunicar com seus colegas na língua indígena e não indígena. Apesar de que os alunos têm dificuldades de expressar na língua portuguesa, mas conseguem ler e escrever nomes dos objetos na língua materna. Na nossa observação, alunos conseguem identificar letras, sílabas e as palavras por meio das imagens das figuras e objetos indígena e não indígena. Já para apresentação os resultados de pesquisa, cada professor (a) organiza e sistematiza os resultados de trabalhos da pesquisa e fizeram ensaio de leitura na língua Baniwa e português na sala de aula.

O ato final é um seminário para toda a comunidade, onde os professores se organizam e convidam todos os pais dos alunos para assistir apresentações resultadas de trabalhos das pesquisas. O tema de trabalho apresentada pelos alunos da 1º e 2º série for “leitura vogais breve na língua Baniwa e português”. O dos alunos da 3º série foi “leitura das palavras com vogais longas em Baniwa”. Os alunos da 4ª série apresentaram textos pequenos com descrições sobre os peixes existentes da nossa região. Os estudantes do 5º ano apresentaram pequenos textos de descrição sobre as plantas cultivadas existentes na comunidade Tunui. Todos os grupos apresentaram seus trabalhos, fazendo exposição na língua materna, explicando como foi feito essa pesquisa para seus colegas.

Segundo o que observamos, a avaliação dos pais desse processo tem sido positiva em todos os termos. Reconheceram e elogiaram os seus filhos no esforço e empenho nas temáticas realizadas, e solicitaram que continuassem aprofundando o estudo desses temas, apoiando as ideias de haver mais atividades práticas às temáticas. E esta iniciativa vem melhorando cada vez mais a cada ano, conciliando a participação dos pais e mães nesse processo.

4.4. Escola Estadual Indígena Kariamã

A escola Estadual Indígena Kariamã está localizada na comunidade Assunção. Vivem nessa comunidade, aproximadamente, 120 famílias entre os Baniwa, Koripako, Baré, Tukano, Wanano, Werekena, Kubeu, Tariano, Puenawe. Hoje a escola atende aproximadamente 45 estudantes do Ensino Fundamental e aproximadamente um total de 300 alunos do ensino médio, sendo 152 na comunidade de Assunção e 148 nas salas de extensão em Amium no Rio Negro; Boa Vista foz do Içana; Nazaré Médio Içana; Nazaré Rio Cubate; Castelo Branco Médio Rio Içana; Tunuí Médio Içana; comunidade Alto Rio Ayari; Pamaali Alto Rio Içana e Canada rio Ayari, conforme afirma o gestor atual da escola Luiz Antonio Fontes.

4.4.1. Estrutura Física da escola

Figura 8. Estrutura Física da Escola Estadual Indígena Kariamã



Fonte: Augusto Garcia Gonçalves, 2018.

A atual estrutura física foi construída em 2014. O prédio escolar é de alvenaria, cobertura de zinco, piso de azulejo e armação de ferro, tendo o tamanho geral medindo 70 m de comprimento por 30 metros de largura, contendo 10 salas de aula, 01 diretoria, 01 sala de professores, 01 cozinha, 03 banheiros masculinos, 03 banheiros femininos, 02 banheiros (masculino e feminino) de professores, 01 biblioteca, 01 sala de mídia, 01 laboratório de ciências sem equipamentos, 01 laboratório de informática sem equipamentos, 02 depósitos

pequenos, sendo de merenda e material de limpeza e 25 salas de aulas anexas espalhadas na calha do Rio Içana e seus afluentes. A escola dispõe de instalações hidráulicas, sanitárias e elétrica, não possui água encanada. Sua aquisição é através da água da chuva ou do rio. A energia elétrica é provida de um pequeno gerador particular que muitas vezes por falta de combustível dificulta as atividades da escola, atualmente possui um gerador que requer instalação. As salas de aulas não são climatizadas e não dispõem de equipamentos de ventilação. A escola possui prédio próprio. O prédio da escola é de propriedade do Governo do Estado do Amazonas/SEDUC.

4.4.2 Professores e alunos na Escola

Os professores que trabalham nas séries de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental na escola Estadual Indígena Kariamã em sua maioria são professores indígenas, os docentes possuem diferente formação, promovida por meio dos cursos oferecidos por algumas instituições, tais como: Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Instituto Federal do Amazonas - IFAM. A seguir a quadro de tabela de professores e Funcionários da escola;

Quadro 5: Professores e Funcionários da Escola Indígena Kariamã Assunção 2018.

N	Nomes	Função	Formação	Etnia
01	Luiz Antonio Fontes	Gestor	Graduando em Letras, Língua Estrangeira Espanhol/UFAM.	Baniwa
02	Alzira Castro Bentecurt	Professora	Graduada em Curso da Licenciatura intercultural Física / UFAM.	Baré
03	Elazangela Fontes Olimpio	Professora	Graduada em curso de Licenciatura intercultural/ UFAM.	Baniwa
04	Sandro Camico da Silva	Professor	Graduado em Curso de Licenciatura intercultural Física / UFAM	Baniwa

05	Josilvaldo Idalino	Professor	Graduado em Curso de Licenciatura intercultural/UFAM.	Baré
06	Raimundo João Pimenta	Professor	Graduado em Curso de Licenciatura em Plena de Matemática/UFAM.	Baré
07	Irmã Bernadete	Professora	Graduada em curso de Licenciatura Pedagogia /UFAM.	Tukano
08	Ermeson	Professor	Graduando em curso de Licenciatura intercultural - UFAM	Baniwa
09	Clara Fontes	Cozinheira	Ensino Médio Completo	Baré

Segundo Projeto Político Pedagógico da escola Estadual Indígena Kariamã (2014), alunos devem seguir o seguinte perfil:

- Respeitar colegas de estudos.
- Respeitar Professores.
- Ser da região do rio Içana e seus afluentes, ou não, e pertencer de preferência às etnias Baniwa e Koripako
- Estudiosos e participativos em todas as atividades escolares e da comunidade.
- Escritores, pesquisadores e produtores de novos conhecimentos. Criativos, lideranças, comportados e curiosos quanto à realidade local.
- Cumprir todos os horários estabelecidos para o funcionamento da escola fazer e as tarefas escolares.

Quanto aos professores que trabalham na escola Estadual Indígena Kariamã, o PPP da escola prevê devem seguir o seguinte perfil:

- Ser Educador, professor- pesquisador, falante da língua indígena da comunidade.
- Ser Professor licenciado em áreas específicas.
- Ter conhecimento dos saberes tradicionais dos povos indígenas.

- Ser coerente em suas atividades, responsável por seus atos e ter paciência.
- Ser participativo na comunidade, escola, dinâmico e compreensivo.
- Ser criativo na solução de problemas comunidade/ escola.
- Ser corajoso no momento da dificuldade, sabedor da filosofia da escola indígena.
- Estar a frente das ações escolares, muita responsabilidade, comprometendo-se com as necessidades escolares.
- Ser flexível e crítico nas suas próprias ações e comunidade escolar.
- Ser compreensivo e conhecedor do seu dever e direito.
- Ser ético, democrático e comunicativo.
- Ser articulador político educacional.
- Ser orientador e facilitador.
- Saber respeitar e ser respeitado.
- Saber ouvir e dialogar democraticamente.
- Auto avaliar-se.
- Não ser viciado em alguma droga lícita/ ilícito.
- Conhecer os direitos coletivos e a legislação educacional.
- Cumpridor do horário escolar e calendário escolar.
- Amigo e companheiro dos alunos.
- Estar a disposição das lideranças para qualquer eventualidade.
- Domínio de si.
- Trabalhar em parceria/união.
- Ser organizado.

4.4.3. Línguas faladas por estudantes, professores e pessoas da Comunidade Assunção

Na escola indígena Karimã é normal uma única pessoa falar no mínimo duas línguas: Nheengatu e português. Diferentemente de Tunuí, o Baniwa não normalmente falado e a língua mais praticada pelas pessoas da escola e comunidade é a língua portuguesa.

Segundo os entrevistados, as pessoas da comunidade se casaram com outras etnias como Baniwa, Koripako e Nheengatu, o que precisam para nós professores e os pais dos alunos é transmitir a nossa língua para nossos filhos, tanto na escola, quanto na comunidade, temos que procurar trabalhar por igual sem desvalorizar nenhuma das línguas.

No distrito Assunção, todos os velhos e mulheres idosas sabem falar a língua portuguesa e os jovens especialmente na faixa etária de dez a doze e a vida adulta, todos dominam bem. O aprendizado da língua portuguesa permitiu que os indígenas dessem os primeiros passos a lutar e reivindicar pelos seus direitos. É também com a língua portuguesa que os indígenas se associaram com a sociedade não indígena em prol de suas necessidades. Logo, nós indígenas colocamos a língua portuguesa como uma obrigação para ser bem aprendida, tornando-a parte de nossa diversidade linguística como uma segunda língua.

4.4.4. Situação das Línguas na Escola

Na nossa observação, no entanto, a escola não se mostra muito preocupada com a valorização e manutenção da língua materna Nheengatu. Nas entrevistas das pessoas da escola e comunidade, propomos aos professores e os pais dos alunos para fortalecer as línguas Nheengatu e Baniwa na sua escola.

Segundo Luiz Antonio Fontes Gestor atual da escola Estadual indígena Kariamã, no currículo do ensino fundamental 1º ao 5º ano, não está incluindo a disciplina de língua Nheengatu. Mas nas séries de 6º ao 9º ano está incluindo para ensinar essa. A disciplina de língua Baniwa é ensinada para todos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Segundo professores entrevistados, atualmente a escola trabalha nas séries iniciais de 1º ao 5º ano com processo de alfabetização indígena e não indígena. Na nossa observação, apenas professor de língua baniwa ensinam as crianças em um contexto bilíngue Baniwa e Portugues. Os outros professores, que trabalham com as disciplinas de geografia, história, ciência, e educação física, usam apenas a língua portuguesa.

A escola está dividida em três turmas: pré I e II, 1, 2, 3, 4 e 5º ano do ensino fundamental. As turmas que observei foram: uma composta por alunos da primeira, segunda e terceira série, como aproximadamente 30 estudantes e idades entre 5 a 10 anos. E a Turma de 4º e 5º ano é composta por aproximadamente 15 estudantes, num total geral e 48 estudantes ciclos iniciais do ensino fundamental.

As aulas acontecem no período matutino. Por volta de 07h30min da manhã, os estudantes e professores vão à escola, o sino marca o início das aulas, geralmente o tocador do sino é o gestor da escola. Na nossa observação, todos os dias de manhã, o gestor da escola convida os alunos na sala de auditório da escola para informar e incetivá-los em seus estudos,

principlamente em realação de comportamentos e à aprendizagem. A língua usada por alunos e professores é apenas a língua portuguesa.

O sino marca o início das aulas e o tocador é o mesmo Gestor da escola. Todos os dias no início das aulas há cantos de animação em sala de aula. Na nossa observação na sala de aula, antes de iniciar aula, geralmente docentes começam fazendo a animação com seus alunos nas línguas indígenas e não indígena. As dinâmicas que os professores fizeram com as crianças na sala de aula observadas foram: cantos, contos histórias pequenas, anedotas sobre fatos que aconteceram na comunidade e outras histórias indígenas do povo baniwa.

O sino toca as nove e meia para a merenda distribuída na escola. Nesse momento os estudantes comem e conversam em pequenos grupos, as crianças menores brincam e os professores permanecem em torno das salas até o retorno das atividades, também indicado pelo sino. Por volta de meio dia o sino anuncia o término da aula.

4.4.5 Eventos de letramento fora da sala de aula

Os textos registrados fora de sala de aula na escola Estadual Indígena Kariamã são: nome da escola, comunicados do Gestor para estudantes, comunicados em relação de funcionamento de internet para professores, comunicado aos professores e alunos sobre as datas comemorativas contido no calendário escolar. Além desses, identificamos informações na escola escritas em Português, por exemplo, comunicados do gestor ou professores colocados no quadro informativo da escola.

Identificamos também na beira do campo de futebol, na beira do rio, enfrente da maloca e centro comunitário encontram-se placas indicando para visitantes, como é o caso que está escrito na placa assim “Sejam Bem- vindos” comunidade Assunção, Sejam – Benvindos estádios Assunção assim sucessivamente.

Durante o campo de pesquisa, eu estive participando uma comemoração dia do gestor da escola. No primeiro dia de comemoração, observamos que os estudantes apresentaram alguns cantos para o gestor na Língua indígena e não indígena, em seguida, a professora pedagoga convida o gestor para agradecer e parabenizar os alunos e professores pela sua iniciativa e criatividade.

No segundo dia, as pessoas da comunidade e da escola indígena fizeram comemoração para gestor, onde esteve a presença dos estudantes, professores, capitães da comunidade, agente de saúde famílias da comunidade e demais outros visitantes presentes. De acordo com

a programação no segundo dia, o povo da Comunidade Assunção fez dabukuri no pátio da comunidade, cada família trouxe os presentes para gestor da escola. Nessa comemoração a população da comunidade apresentou as danças com os instrumentos musicais indígenas. Em nossa observação, as pessoas da comunidade e da escola se comunicam em bilingue (Nheengatu e Português).

4.4.6 Sala de Aula

As disciplinas ensinadas pelos professores na sala de aula são as seguintes: Matemática, Português, História, Geografia, Língua Baniwa, Ciências, Artes e Educação Física. Em todas as disciplinas citadas acima, os professores explicam o conteúdo para os estudantes nas línguas indígena e não indígena.

Os professores da língua Baniwa se comunicam com seus estudantes na sala de aula no mínimo na três línguas Baniwa, Nheegatú e português. Os professores usam três línguas devido que os alunos desta escola não falantes a língua Baniwa, mas são falantes da língua Nheengatu e português, interagindo com os professores apenas na língua portuguesa. Já no ensino de disciplinas como matemática, geografia, história ciências e artes, a instrução usa somente língua portuguesa.

Segundo professores entrevistados, as aulas estão sempre baseadas de acordo com nossa realidade da comunidade. Na nossa observação, as aulas dos professores em prática de ensino, nem sempre acontece isso, visto que os docentes ensinam seus alunos com modelo de ensino tradicional adotado pelo salesianos. Mas alguns professores que possuem formação do curso da licenciatura intercultural começam procurar trabalhar de acordo com a comunidade.

Na nossa observação, os docentes alfabetizam seus alunos na sala de aula de acordo com as habilidades das crianças, principalmente em relação ao domínio da escrita, leitura e noções de cálculos de matemática. As aulas de alfabetização e letramento do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental são realizadas com os livros e algumas cartilhas produzidos na língua Baniwa, publicadas pelas outras escolas como: escola indígena Dokolhipani (ambaúba) baixo Içana.

Na disciplina de Língua Baniwa da turma com alunos da primeira, segunda e terceira séries, foram realizadas as seguintes atividades: primeiro, os professores escrevem as consoantes, vogais e alfabetos na lousa. Logo depois, solicitam aos estudantes que leiam as letras individuais em seu caderno. Na nossa observação os alunos conseguem ler junto com

seus professores na lousa, mas para alunos dialogam entre se difícil, usam mais língua portuguesa para falar com docente.

Outra atividade relevante, os professores mostram seus exemplos aos alunos antes de fazer exercícios individuais ou em duplas, os exemplos dos professores são sílabas, palavras e frases pequenas. Nesses exemplos, os alunos identificam palavras através de leituras e escritos e também conseguem identificar as letras e as palavras através da ilustração de alguns objetos indígenas e objetos não indígenas.

Outra atividade observada na disciplina de Língua Baniwa: o professor desenha as cores, escrevendo nomes em Baniwa. Cada desenho tem o nome abaixo da ilustração. Em nossa observação, os alunos conseguem identificar as diferenças dos nomes das cores através das imagens de objetos ilustrados no papel caderno.

Observamos outra atividade em que professores desenharam a parte do corpo humano no papel ofício, nesse desenho, em cada parte do corpo humano há o nome na Língua Baniwa. Logo depois, os professores solicitam aos alunos para fazerem leituras juntos ou individualmente na Língua Baniwa.

Na turma com alunos da quarta e quinta série, observei a seguinte atividade na disciplina de língua Baniwa: professor escreva aos alunos exercícios na lousa sobre sílabas, palavras e frases na lousa. Logo depois, solicita aos estudantes que façam a leitura dos que está escrito na lousa. Além disso, o professor ensina aos alunos a produzirem textos pequenos como textos descritivos e narrativos.

Na alfabetização da língua portuguesa o professor (a) escreve as vogais e alfabetos na lousa, logo depois pede aos alunos para fazer leitura coletiva em Língua Portuguesa. Após a leitura, o professor escreve exercícios para alunos em seus cadernos, os exercícios de português são: escreva seu nome, marque as letras dos vogais, procure o par de cada letra e ligue certo, faça leitura das palavras, identifique nomes de figuras e objetos ilustrados. Em nossa observação, os objetos e figuras que os professores ensinam aos seus alunos, são objetos não indígenas, tais como: elefante, carro, xadrez, zará e vaca. Propomos aos professores de Língua Português para ensinar também aos alunos os objetos indígenas existentes na nossa região do Içana.

Os textos lidos por estudantes e professores em sala de aula são: vogais, alfabetos, palavras, frases números naturais, bilhete, carta e convite, nesses textos as crianças conseguem identificar as letras através das figuras, objetos indígenas e objetos não indígena existentes da comunidade e escola Estadual indígena Kariamã. Todos os textos lidos por

estudantes e professores no conteúdo das disciplinas estudados na sala de aula são indígena e não indígena.

Os gêneros textuais que professores ensinam aos alunos na Escola Estadual Indígena Kariamã são: bilhetes, avisos, convites e cartas. Segundo os professores entrevistados, eles ensinam os gêneros textuais para seus alunos de acordo com a série dos alunos, por exemplo, para as crianças de séries iniciais de 1º a 3º ano, ensinam a ler e escrever textos simples, tais como bilhetes e convites. Para as séries mais avançadas de 4º e 5º anos, ensinamos aos alunos como ler e escrever convites e cartas na língua indígena e não indígena. Em nossa observação, os alunos conseguem fazer interação com seus colegas por meio de textos orais e escritos na língua portuguesa e alguns alunos conseguem fazer interação na língua baniwa.

Ainda, os professores afirmaram que podem fazer interação através de cartas e que também hoje na comunidade já tem telefone e radiofonia, com essas tecnologias podem comunicar como os seus parentes moradores da outras localidades próximas, e também com as pessoas da cidade.

Na nossa observação na aula da língua portuguesa, os estudantes ciclos iniciais 1ª a 3ª séries conseguem identificar nomes das palavras na língua portuguesa que os professores ensinaram. Quanto para estudantes mais avançados 4º e 5º ano, conseguem fazer bem interação na língua portuguesa com seus professores na escola.

Na área de matemática, os conteúdos que os professores ensinam aos alunos são: números naturais de 0 a 9 e 10 a 100, as operações de matemática são: adição e subtração. As aulas de matemática são realizadas a partir dos livros e cartilhas produzidos em Língua Portuguesa. Na turma da quarta e quinta série, também se trabalhou sobre os cálculos de problemas: adição, subtração e multiplicação. Os textos utilizados, não estão inseridos em contexto significativo e são seguidos por atividades: leia números, ligue os números, conte os números, calcule adição, resolva a subtração, multiplicação e divisão. Eles usam as imagens, figuras e objetos indígenas e não indígenas. Em minha observação, os alunos conseguiram resolver os cálculos de matemática, e também conseguiram ler e escrever os números de 0 a 20, 30 a 50, 100 a 200, assim sucessivamente.

Na disciplina de Geografia, História e Educação Física, as atividades realizadas foram: as professoras começam a explicar o conteúdo aos alunos em Português, em seguida pedem aos alunos que escrevam exemplos no seu caderno. Logo depois, as professoras escrevem os seguintes exercícios: desenhe e pinte as cores, escreva o nome abaixo, leia o nome de cada

objeto ilustrado, ligue as palavras. A professora sempre ensina as crianças a partir dos livros de Língua Portuguesa.

Segundo as professoras entrevistadas, elas ensinam aos alunos de acordo com a realidade da comunidade, mas durante nossa observação, nem sempre acontece isso, os professores que possuem formação do curso da licenciatura intercultural, começam a trabalhar de acordo com a realidade da comunidade, por exemplo, uma das professoras substituta da disciplina tem maneira própria de educar, ela ensina os alunos sobre os tipos de comidas típicas indígenas como: beiju, quinhapira, curada, marapatá, e peixes. Nesse conteúdo, observamos que as crianças conseguem identificar os nomes através das imagens dos objetos indígenas.

4.5 Materiais Didáticos usados pelos professores Baniwa e Koripako

Em duas escolas indígena Tunuí e Assunção, os professores das séries iniciais usam cartilhas e livros publicado pelas outras escolas indígenas Baniwa e Koripako como Pamáli e escola ambaúba. A seguir nomes de cartilhas e livros de alfabetização em Baniwa são o seguinte material:

- Walimanai Irhio Wadanakaroda 1 (Cartilha de Alfabetização: Começa em vogais,alfabetos,silabas, e textos pequenos em Baniwa);
- Inipo Pakeetakaro Ianhekhetti (Cartilha de alfabetização: Caminho a Saber);
- Kophenai inako (Livro: Descrição sobre os Peixes existentes na região do Içana;
- Patopitaka kepireeni nako (Cartilha de alfabetização : Para brincar com as crianças sobre as imagens dos pássaros)
- Livros de alfabetização em Português, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Essas cartilhas e livro são escritos na língua Baniwa foram elaborados pelos professores indígenas que levaram em consideração suas experiências em sala de aula com estudantes de alfabetização e viram a necessidade da elaboração do material didático em língua materna, para que os alunos pudessem melhorar a aquisição da língua indígena escrita, inexistente nas escolas de nossas comunidades.

No entanto, segundo os professores entrevistados, os materiais didáticos indígenas são insuficientes para trabalhar com alunos séries iniciais. Reclamam da quantidade de livros com relação ao número de alunos, bem como, a limitação temática. No entanto, mesmo que os professores têm poucos materiais apoio pedagógico, sempre os professores procuram ajuda dos outros colegas de trabalho, principalmente os professores novatos que trabalham primeira vez com as crianças das séries pré I, II, e 1 ao 5 ano do ensino Fundamental.

Os objetos indígenas usados pelos professores nas salas de aula para produzir textos e fazer atividades de matemática são: abacaxi, caju, laranja, caroço de umarí, patawá, açai, e folhas de jambo, pedras pequenos. E os objetos não indígenas usados pelos professores na sala de aula são: papel, livros, lápis de cores, lápis, pinceis, tesoura, régua, caneta, borracha, cola, papel ofício, cartolina, amputador, compasso, grampeador, massa de modelar cadernos, papel, papel cartaz, pincel para lousa, apagador.

Figura 9. Cartilhas e livros de alfabetização escrita na Língua Baniwa



Fonte: Augusto Garcia Gonçalves, 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos uma pesquisa realizada em duas escolas indígena, localizada nas comunidades: Tunuí e Assunção. Mediante os procedimentos da pesquisa qualitativa e de cunho etnográfico, foi possível atingir nosso objetivo geral: investigar e analisar a situação de bilíngue ou multilíngue do povo Baniwa e Coripako, considerando o período inicial de escolarização e os processos de alfabetização e letramento desse período. Ao procurar analisar essa situação, também respondemos a nossas perguntas secundárias como o contexto físico e sociocultural da escola, o perfil dos professores, Qual é o perfil dos estudantes, o diz o PPP da escola e como está sendo cumprido, como está sendo promovida uma escolarização intercultural, bilíngue e multilíngue, e em quais línguas se dá o processo de alfabetização e letramento das crianças das escolas indígena Tunuí e Assunção.

Na nossa pesquisa registramos a importância sobre a diversidade linguística e de políticas em prol dessa diversidade na região do Alto Rio Negro. Destacamos a origem do povo Baniwa e Coripako, sua organização social atual, e o processo de luta histórica dos Baniwa por uma educação escolar indígena adequada e de qualidade. A educação escolar Indígena já foi implantada na região há alguns anos, no entanto, ela precisa de apoio do poder público para que o ensino seja de qualidade. É necessário propor mudanças nos sistemas educacionais no Rio Içana, aplicando o ensino bilíngue e multilíngue, escrevendo histórias da região, produzindo material didático a partir dos trabalhos feitos com alunos. Muito se ouve falar em políticas de reconhecimento, no entanto, o que se observa em relação à Educação escolar indígena é que ainda faltam políticas para o reconhecimento de reconhecimento do diferente e da diversidade.

Em relação à Sociolinguística, que envolve as relações que se estabelecem entre as pessoas de uma comunidade ou sociedade com a Língua falada (indígena) nos diferentes domínios sociais, percebemos que os interesses que se sobre põem são sempre bilíngues (Língua indígena e o português – contribuindo para que mais e mais a língua falada (indígena).

Durante o campo de pesquisa, recebemos o convite o coordenador da escola para participar e ouvir avaliação dos professores em relação processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Após avaliação dos docentes séries iniciais, o coordenador da escola me pediu para fazer breve avaliação e sugestão aos professores em relação de ensino e sua metodologia. Conforme minha observação, eu disse que o ensino dos professores está ocorrendo bem, porque sempre procuram trabalhar com seus alunos de acordo com a realidade da

comunidade. Além disso, sugeri que os professores usassem três maneiras distintas de alfabetizar para a formação do leitor:

- Desde as etapas iniciais da alfabetização, a principal preocupação do leitor deve ser a busca do significado (ou significados)
- A compreensão dos usos sociais da escrita é importante e pode ser facilitada, na escola, pela criação de situações de leitura funcional.
- O gosto pela leitura é resultado do contato frequente com textos interessantes, de diferentes gêneros.

De acordo com Carvalho (2007), para ser coerente com os conceitos acima, o ensino deve começar pelas unidades mais amplas (texto, frase ou palavra) até chegar às unidades mínimas da língua (sílabas; fonema ou letras). Esse método é conhecido como “método global” ou “analítico”. O método analítico tem como ponto de partida unidades linguísticas maiores como palavras, frases ou pequenos textos para depois conduzir a análise das partes menores que as constituem, como as letras e as sílabas, supondo que, no reconhecimento global como estratégia inicial, “os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método [...] vão do texto à frase, da frase à palavra sílaba” (FRADE, 2007, p.26).

Exemplos como esse mostram que a pesquisa acadêmica pode contribuir para a melhoria das práticas escolares e gerar maior efetividade das ações de valorização das línguas indígenas. A escola e a comunidade indígena Baniwa e Koripako se preocupam com valorização e manutenção da língua materna e da língua portuguesa. Acredito que o diagnóstico realizado pela presente pesquisa irá contribuir para o fortalecimento das línguas indígenas e para o processo de letramento inicial das crianças nas escolas indígenas Baniwa e Koripako. Esperamos que futuramente, por exemplo, este estudo se reverta também em um manual que sirva como guia para professores alfabetizadores nas séries iniciais de 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Severina Alves de (Sissi). ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; AOKI, Ana Paula. Etnografia e Observação Participante: O Trabalho de Campo e a Pesquisa Qualitativa no Contexto Indígena Apinayé. In: **Educação escolar indígena e diversidade cultural** / Francisco Edviges Albuquerque, Severina Alves de Almeida, organizadores. – Goiânia: Ed. América, 2012.

_____. **A Educação Escolar Apinayé de São José e Mariazinha**: um estudo sociolinguístico. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2012.

_____. **Etnossociolinguística e Letramentos**: Contribuições Para Um Currículo Bilíngue E Intercultural Indígena Apinajé. Tese de Doutorado – UnB - Brasília, 2015.

_____. SOUSA, Rosineide Magalhães de. **Da Etnossociolinguística ao Letramento**. O Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinajé em Perspectiva. 2016. No Prelo.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 11ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2004.

ASSIS, Eneida Corrêa. **Escola indígena: uma “frente ideológica”**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, 1981.

Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003. ERICKSON, Frederick. **What makes school**

ethnography ethnographic? Anthropology & Education Quarterly, volume 15, 1984.

_____. Métodos de pesquisa qualitativa. A pesquisa de ensino por II. Buenos Aires México Barcelona : Paidós de 1988.

BAGNO, Marcos. **Nada na Língua é por Acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. Educação em Linguística 1. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BENJAMIN, **Custódio Pedagogo da Região do Içana na SEMED**, entrevista Campo de Pesquisa, 2018.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

_____. **O professor pesquisador**: Introdução á pesquisa qualitativa. Stella Maris Bortoni Ricardo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Educação em Língua Materna**: A Sociolinguística na Sala de Aula. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

_____. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flores. São Paulo: Contexto, 2010.

Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

BRASIL. Constituição. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena RCNEI**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **LDB - Lei 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010.

BRAGGIO, Silva Lúcia Bigonjal. **Leitura e Alfabetização: da Concepção mecanista à sociolinguística**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1992.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: Uma Introdução Crítica**. 3 ed. São Paulo: Parábola, 2009.

COLLET Celia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias** / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília: MEC, 2006

CAVALIERI, Ricardo. Vertentes Da Sociolinguística No Brasil. Web-Revista Sociodiaeto: Bach., Linc., Mestrado Letras UEMS/Campo Grande, v. 4, nº 12, maio. 2018. www.sociodiaeto.com.br. Acesso 3-setembro-2018.

_____. **Etnossociolinguística e Letramentos: Contribuições Para Um Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinajé**. Tese de Doutorado – UnB - Brasília, 2015.

CASTILHO, Ataliba T. de. Como as Línguas nascem e morrem? O que são famílias linguísticas? 2010. Disponível: <https://pt.scribd.com/document/319487231/Ataliba-Castilho-Traducao-pdf>. Acesso 12 - setembro-2018.

COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; MAY, Guilherme Henrique; SOUZA, Christiane Maria Nunes de. **Sociolinguística** / Izete Lehmkuhl Coelho... [et al.]. – Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

CARVALHO, Marlene. Guia prático do alfabetizador. 5 ed. São Paulo: Ática, 2007.

DINIZ, Laise Lopes. **Relações e trajetórias sociais de jovens Baniwa na escola Pamáali no Médio Rio Içana-Noroeste Amazônico**, Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em em Antropologia Social - Universidade Federal do Amazonas, 2011.

ESCOLA INDÍGENA MÁADZERO. **Projeto Político Pedagógico: Ensino Fundamental – 2ª parte – Criação Escola indígena Máadzero – 1ª a 4ª série ano**, CNPJ nº 05.394.814/0001-71, 2010.

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA KARIAMÃ. **Projeto Político Pedagógico- criação da escola:** Decreto nº4870 de 24 de março de 1980. Nível de ensino /modalidade: Ensino Fundamental series iniciais e finais, Ensino Médio / modalidade: Educação Escolar Indígena e EJA – Ensino Médio presencial sala de extensão, 2014.

ESCOLA INDÍGENA BANIWA E CORIPACO PAMÁALI. Projeto Político Pedagógico: Ensino Fundamental – 2ª parte – Criação Escola Pamáali – 1ª a 4ª série – Decreto n. 003/2000 Elevação de nível de Educação – 5ª a 8ª série – Decreto n. 014/2002.

FONTES, Luiz. **Gestor da escola estadual indígena Kariamã**, entrevista Campo de Pesquisa, 2018.

GONÇALVES, Artur Garcia. **Para uma Dialetoologia Baniwa-koripaco do içana**, Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Português do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, 2017.

GUMPERZ, J. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press. 1982.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa:** Esta É a Questão? Universidade de Brasília. Psicologia Teoria e Pesquisa. Vol. 22 n. 2, p. 201-210. 2006. Disponível: www.scielo.br

GROSJEAN, François. Individual BiLíngualism. In The Encyclopedia of Language and Linguistics. Oxford: Pergamon Press, 1994 and in Spolsky, B. (Ed.). **Concise Encyclopedia of Educational Linguistics**. Oxford: Elsevier, 1999. Disponível: <http://www.biLíngualfamiliesconnect.com>. Acesso: 4-setembro-2018.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Contextualizando O Campo da Formação de Professores Indígenas no Brasil1. In: **Formação de professores indígenas:** repensando trajetórias / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília: MEC, 2006.

GRUPIONI, Luiz Donizete B. **Olhar longe, porque o futuro é longe:** cultura, escola e professores indígenas no Brasil. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, 2008.

GONÇALVES, Emily; MELO Fernanda. **Educação Indígena**. Curso de Formação de Docentes para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal do Colégio Estadual Wolff Klabin, Ensino Fundamental, Médio, Normal e Profissional, em Telêmaco Borba – PR. Contato: geovana_emily13@hotmail.com. 2009.

GUIA DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA, **para o Inventário Nacional da Diversidade Linguística Guia** INDL – publicado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional IPHAN, 2016.

GOODY, Jack & WATT, Ian. **Consequências do letramento**. São Paulo: Paulistana, 2006.

GUY, Gregory R. **A identidade linguística da comunidade de fala:** paralelismo interdialetoal nos padrões de variação linguística. Artigo traduzido por Leonardo Z. Maya. 2000.

GARNELO, Luiza; WRIGHT, Robin. **Doença, cura e serviços de saúde**: representações, práticas e demandas Baniwa. Cadernos de Saúde Pública, v. 17, n. 2, p. 273-284, 2001.

GRIZZI, D.C.S. SILVA, AL.da.A Filosofia e a Pedagogia da Educação Indígena: resumo dos debates. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. **Questão da Educação Indígena**. São Paulo: Brasiliense, 19981.

HYMES, Dell Hathaway. Ways of speaking. In R. Bauman and J. Sherzer (eds). **Explorations in the ethnography of speaking**. 2ª ed. Cambridge: Cambridge University. 1989. Press.p. 433-51.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in Society**, v. 11, p. 49-76, 1982.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HILL, Jonathan D. **Wakuenai Society**: a processual-structural analyses of indigenous cultural life in the upper Rio Negro Region of Venezuela. Dissertação para obtenção do título de PhD. Departamento de Antropologia, Indiana University, 1983.

HAMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H. A. **BiLínguality and BiLíngualism**. Second edition. Cambridge University Press, 2000.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <http://www.cidades.ibge.gov.br>. Acesso 12 - outubro-2018.

ISA. Instituto Socioambiental. <https://www.socioambiental.org/pt-br>. Acesso 25-outubro-2018.

LABOV, William. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. Padrões Sociolinguísticos, 1972.

_____. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. Padrões Sociolinguísticos, 1982.

_____. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução: Marcos Bagno; Maria Marta Pereira Scherre; Caroline R. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LOPES DA SILVA, Aracy. GRUPIONI, Luís Donizeti Benzi. **As Temáticas Indígenas na Escola Novos Subsídios para Professores de 1º. E 2º. Graus**. MEC/MARI; UNESCO, 1995.

LOPES DA SILVA, Aracy. **Uma ‘antropologia da educação’ no Brasil?**: reflexões a partir da escolarização indígena. In: LOPES DA SILVA, Aracy; LEAL FERREIRA, Mariana Kawall (org.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, Mari/USP e Fapesp, 2001.

_____. **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense e Comissão Pró-Índio/SP, 1981.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 8 reimpressão. São Paulo: EPU, 1986.

- _____. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1994.
- LADEIRA, M.E. Sobre a língua da alfabetização indígena. In: COMISSÃO PRÓ-INDÍO. **A Questão da Educação Indígena.** São Paulo: Brasiliense, 1981.
- MAGALHÃES, T. G. Por uma pedagogia do oral. **Revista Signum.** Estudos de Língua. UEL. Londrina, 2008. v 11, n 2.
- MEGALE, Antonieta Heyden. **Bilinguismo e Educação Bilíngue** – discutindo conceitos. Revista Virtual de Estudos da Língua – ReVEL. V. 3, n. 5. Agosto de 2005. Disponível: www.revel.inf.br. Acesso: 25- setembro-2018.
- MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias/ Organização** Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-38.
- MENDES, Jackeline Rodrigues. Aspectos da construção das práticas de numeramento-letramento na formação de Professores Indígenas. In: CAVALCANTI, M. e BERTONIRICARDI, S. M. **Transculturalidade, Língua e Educação.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.
- MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Artur Gomes Morais, /Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização.** São Paulo, Loyola, 1979.
- MARÉS, Carlos. **As novas questões jurídicas nas relações dos Estados nacionais com os índios.** In: LIMA, A. C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). Além da tutela: bases para uma nova política indigenista III. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria - LACED, 2002.
- OLIVEIRA, Luís Carlos de; CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. **Sociolinguística educacional: ampliando a competência de uso da Língua.** SOLETRAS, N. 26 (jul.-dez.-2013).
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena RCNEI.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- RAMIREZ, Henri. **Dicionário Baniwa Português.** Manaus: Ed. Universidade do Amazonas, 2001 a.
- _____. **Uma gramática do Baniwa do Içana.** (no prelo), 2001b.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999
- RODRIGUES, Aryon Dall'igna. **Línguas brasileiras: para conhecimento das línguas indígenas.** 3. Ed. São Paulo: Edicação Loyola, 1986.
- _____. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas.** São Paulo: Ed. Loyola, 2002, p. 17-37
- _____. **Línguas Indígenas Brasileiras.** Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da

UnB, 2013, p. 29. Disponível em:<http://www.laliunb.com.br>. Acesso: 10-set-2018

RELATÓRIO I Conferência Baniwa sobre Educação Escolar Indígena na Região INIALI, Rio Içana, 2016.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOUSA, Rosineide Magalhães. **Gênero discursivo mediacional, da elaboração à recepção: uma pesquisa na perspectiva etnográfica**. Departamento de Linguística -LIV. Universidade de Brasília, 2006. Tese de doutorado inédita.

_____. Resenha do Livro: Bell, Alan. *The Guidebook to Sociolinguistics*. Oxford, Wiley Blackwell, 2014. 267 p. **Revista Língua e Sociedade**, 16/1 (2015) p. 212-216.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: INEP; REDUC, 1989.

STREET, Brian. **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: Uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil**. In: Caderno do Cedes/Centro de Estudos Educação Sociedade. Campinas, SP: v. 33, n. 89, p.51-71, jan./abr. 2013.

STREET, Brian. **Práticas de Letramento e implicações para a pesquisa e as políticas de Alfabetização e Letramento**. In: *Cultura escrita e Letramento*; MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Org). p. 33-53. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

TARALLO, F. **A Pesquisa Sociolinguística**. 6ª edição. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **A Pesquisa Sociolinguística**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2001.

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. **Dois anos entre os indígenas: viagens no noroeste do Brasil, 1903/1905**. Manaus: EDUA, 2005.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa**. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UNB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL

INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Questionário I

Línguas de Observação

LB – Língua Baniwa

LN – Língua Nheengatu

LP – Língua Portuguesa

Escala de Avaliação de Frequência de Uso

- 0 – Ninguém usa
- 1– Usa-se com pouca frequência
- 2– Usa -se frequentemente
- 3– Usa -se com muita frequência

Questionário II

FICHA DE OBSERVAÇÃO SEMANAL: SALA DE AULA

	SITUAÇÕES COMUNICATIVAS	LB				LN				LP				OBSERVAÇÃO
		0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
1	Sala de aula													
a	Professor → com alunos													
b	Alunos → com professor													
c	Alunos entre si													
d	Textos lidos por alunos													
f	Textos escritos por alunos													
g	Textos lidos por professores													
h	Textos escritos por professores													
i	Materiais didáticos dos alunos													
j	Materiais usados pelos professores													
k	Língua de Instrução em matemática, história, geografia, ciência, etc.													
l	Língua de instrução na alfabetização de LB ou LN													
m	Língua de instrução na alfabetização de LP													

Questionário III

FICHA DE OBSERVAÇÃO GLOBAL: ESCOLA (FORA DA SALA DE AULA)

	SITUAÇÕES COMUNICATIVAS	LB				LN				LP				OBSERVAÇÕES
		0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
2	Escola (fora da sala de aula)													
a	Paisagem linguística das escolas													
b	Professores e gestores entre si													
c	Alunos entre si													
d	Professores, gestores e familiares													
e	Reuniões de professores													
f	Oficinas de formação de professores													
h	Aula prática de ensino via pesquisa													
l	Eventos festivos													

Questionário IV

GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA														
<i>Quais são os principais gêneros textuais praticados pelas pessoas na escola?</i>														
<i>Em que Língua eles são produzidos?</i>														
		LB				LN				LP				OBSERVAÇÕES
		0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
1	Cantos													
2	Carta													
3	Avisos													
4	Bilhetes													
5	Convite													
6	Anotações nos cadernos													
7	Seminário													
8	Textos religiosos													
9	Redações													
10	Textos com ilustrações													

QUESTIONÁRIO V PESSOAS DAS COMUNIDADES DAS ESCOLAS INDÍGENAS

QUESTIONÁRIO PARA CADA FAMÍLIA NA COMUNIDADE

INFORMAÇÕES DEMOGRÁFICA	
Nome do pai de família	
Idade do pai de família	
Clã do pai de família	
Local de nascimento pai de família	
Nome da esposa	
Idade da esposa	
Clã da esposa	
Local de nascimento da esposa	
Número de Filhos	
Idade dos filhos	

Usos e atitudes linguística				
	Pai de família	Esposa	Filho até 10 anos	Filho de 11 a 20 anos
1.1 Qual língua aprendeu primeiro?				
1.2 Como a aprendeu?				
2. Como aprendeu/está aprendendo o Português				

3. Qual língua usa mais frequentemente no dia-a-dia?				
4. Que língua usa mais para falar com seus filhos?				
5. Que língua usa mais para falar com o marido/esposa?				
6. Que língua usa mais para falar com a mãe?				
7. Que língua usa mais para falar com o pai?				
8. Que língua usa mais para falar com os irmãos?				
10. Que língua usa mais para falar com os avós				
11. Em que língua você acha mais fácil escrever ou ler?				
12. Quando você escreve ou lê em Baniwa?				
13. Quando você escreve ou lê em Nheengatu?				
14. Quando você escreve ou lê em Português?				
15. Qual língua você usa quando...				
15.1 fala no Telefone				
15.2 fala no Rádio				

15.3 escreve na Internet				
15.4 fala com parentes em São Gabriel				
16. Qual língua você gostaria de aprender mais?				
17. Você quer que seu filhos aprendam				
16.1 Baniwa?				
16.2 Nheengatu?				
16.3 Português?				
17. Para sua vida, qual é a língua mais importante?				
18. Qual língua é mais usada na sua comunidade?				

**1. ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COORDENADOR (a) DAS ESCOLAS
INDÍGENAS**

INFORMAÇÃO PESSOAL

01 - Nome:

02 - Data: 03 - Local:

04 - Sexo: M() F()

05 - Idade:

06 – Línguas que fala:

07 – Onde e até que nível estudou:

08 – Etnia e clã:

09 – Local de nascimento:

10 – Anos de atuação na escola:

1. Que língua você usa mais quando realiza nas reuniões com professores e estudantes na escola?

() Baniwa () Nhegatu () Português

2. Que Língua você e os professores usam mais para conversar no dia-a-dia da escola?

() Baniwa, () nhegatu () português

3. Na escola onde você está atuando como coordenador, há Projeto Político Pedagógico-PPP?

() Sim () Não

4. No seu ponto de vista vocês estão conseguindo trabalhar de acordo com PPP da escola?

5. Com que Língua o professor ensina as crianças nas séries iniciais na sala de aula?

() Baniwa () Nhegatu Português ()

5. Com que Língua o professor ensina as crianças em séries mais avançadas na sala de aula?

() Baniwa () Nhegatu Português ()

6. Em que Língua você se comunica com os estudantes?

() Baniwa () Nhegatu Português ()

7. Como você acha que está o nível de Alfabetização em LI e no Português das crianças em sua escola? As duas estão bem? Existe alguma melhor do que outra?

8. Conforme o seu ponto de vista, na sua escola, o que precisa para fortalecer as Línguas indígenas?

9. O que precisa para a escola melhorar suas atividades para cumprir sua missão?

2.ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PROFESSOR (A) DA ESCOLA INDÍGENA

INFORMAÇÃO PESSOAL

01 - Nome:

02 - Data: 03 - Local:

04 - Sexo: M() F()

05 - Idade:

06 – Línguas que fala:

07 – Onde e até que nível estudou:

08 – Etnia e clã

09 – Local de nascimento

10 – Anos de atuação na escola

1. Que disciplinas você tem ensinado?

2. Que Língua você usa mais na sala de aula para ensinar as crianças?

Baniwa Nhegatú Português

3. Qual Língua você usa primeiro para explicar os conteúdos?

Baniwa Nhegatú Português

4. Qual Língua os estudnates usam mais para falar contigo?

Baniwa Nhegatú Português

5. Qual a grafia Baniwa/nheengatu que você usa com seus estudantes na escola? -Comente.

6. Que tipo de material didático que você usa na sala de aula?

livros cartilhas dicionário Baniwa dicionario Português Outros.

Explique?

7. Em que Língua você prefere mais para ler com seus alunos?

Baniwa() nhegatú() Português()

8. Em que Língua você prefere escrever na lousa para seus estudantes?

Baniwa() nhegatú() Português()

9. Que Língua você prefere para fazer animação com seus estudantes?

Baniwa() nhegatú() Português()

10. Que Língua você usa na escola para falar com seu Coordenador?

()Baniwa () Nhegatú () Português

11. Que Língua você usa com seus colegas professores nas reuniões internas da escola?

()Baniwa () Nhegatú () Português

12. Que Língua você usa nas reuniões internas da comunidade para falar com pais dos estudantes ?

()Baniwa () Nhegatú () Português

13. Qual é a Língua mais importante na sua opinião para o ensino na escola?

()Baniwa () Nhegatú () Português()

14. Em que Língua você prefere escrever textos de comunicação para colocar no mural da escola?

()Baniwa () Nhegatú () Português

15. O que as crianças têm lido? Que texto produzido na sala de aula? Em quais Línguas? Explique

16. Que tipo de material didático você usa com seus alunos? Como você os avalia? Comente.

17. Você usa alguns materiais publicados por algumas escolas?

18. O que você acha do projeto político pedagógico da escola?Comente?

() ruim () bom () ótimo

19. Em que Língua você elabora seu plano de aula das disciplinas?

Baniwa nehagatú português

20. Em que Língua você elabora seu plano de aula para o ensino via pesquisa ?

Baniwa nehagatú português

21. Que Língua você usa para falar com seus estudantes na aula prática de pesquisa?

Baniwa nehagatú português

22. Como você relaciona o conhecimento indígena e conhecimento não indígena nas suas aulas?

23. Que tipo de Recursos você usa com seus alunos na sala de aula?

Recursos indígenas recursos não indígenas

24. Que Língua você prefere fazer avaliação para seus estudantes?

Baniwa nehagatú português

25. De que forma você faz avaliação de seus estudantes?

Participação Interesse Trabalho de exercício de sala de aula e tarefas Teste ou provas orais e escritas relacionadas ao tema Trabalho de observação e o investigação do tema Exposição e relato de trabalhos Exposição e relato de trabalhos Expressão oral Comportamento. Esforços Trabalho individuais e coletivos.

26. Que período vocês realizam palestras, ou seminários para povo da comunidade, onde os estudantes apresentam o resultado da pesquisa?

quinzenal bimestral semestral

27. Como professor (a), qual a maior sua dificuldades enfrentados dentro da escola. Explique?

28. Em sua opinião, O que você acha que seria positivo para melhorar o ensino de Línguas e cultura indígena na escola?

29. E para o período de formação das crianças em séries iniciais?

30. Quais as metodologias para alfabetizar na sala de aula?

31. Em que Língua deve ser alfabetização na sala de aula para voce?

32. Como alfabetizar através de ensino via pesquisa?

33. Quais são objetos de aprendizagem na alfabetização?