



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

TESE DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

**A SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA E DE LETRAMENTO
EM LÍNGUA NHEENGATU DOS PROFESSORES E ALUNOS
DAS ESCOLAS INDÍGENAS DO MUNICÍPIO DE MANAUS, AMAZONAS**

**Doutorando: Ademar dos Santos Lima
Orientadora: Prof^ª. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa**

UnB

PPGL

Brasília - DF

2022



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

Ademar dos Santos Lima

A situação sociolinguística e de letramento em língua Nheengatu dos professores e alunos das escolas indígenas do município de Manaus, Amazonas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Português e Línguas Clássicas Vernáculas da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Linguística**. **Área de concentração: Linguagem e Sociedade. Linha de Pesquisa: Língua, Interação Sociocultural e Letramento**, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a **Rosineide Magalhães de Sousa**.

Financiamento: SEMED/Programa Qualifica
Plataforma Brasil: CAAE: 39892520.0.0000.5558
Comitê de Ética/UnB: Parecer nº 4.458.452
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5091-1465>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4545079406254528>

Brasília – DF
2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

LL732s Lima, Ademar dos Santos
A situação sociolinguística e de letramento em língua Nheengatu dos professores e alunos das escolas indígenas do município de Manaus, Amazonas / Ademar dos Santos Lima; orientador Rosineide Magalhães de Sousa. -- Brasília, 2022. 387 p.

Tese (Doutorado em Linguística) -- Universidade de Brasília, 2022.

1. Sociolinguística. 2. Letramento. 3. Socioletramento. 4. Ecosocioletramento. 5. Educação Escolar Indígena. I. Magalhães de Sousa, Rosineide, orient. II. Título.

**A SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA E DE LETRAMENTO EM LÍNGUA
NHEENGATU DOS PROFESSORES E ALUNOS DAS ESCOLAS INDÍGENAS DO
MUNICÍPIO DE MANAUS, AMAZONAS**

ADEMAR DOS SANTOS LIMA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Português, Línguas Clássicas Vernáculas da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Linguística**. **Área de concentração: Linguagem e Sociedade. Linha de pesquisa: Língua, Interação Sociocultural e Letramento**, defendida em 05 de dezembro de 2022 e aprovada pela Banca constituída pelos seguintes Professores:

Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa
Universidade de Brasília (UnB) - Presidente

Prof. Dr. Rainer Enrique Hamel
Universidade Autónoma Metropolitana - Iztapalapa - México (D.F) - Membro externo

Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo
Universidade de Brasília (UnB) - Membro interno

Profa. Dra. Severina Alves de Almeida – SISSI
Faculdade de Ciências do Tocantins (FCT - Campus Araguaína) – Membro externo

Profa. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro
Universidade de Brasília (UnB) – Membro suplente

AGRADECIMENTOS

Autor da Tese



Aos meus familiares



O meu agradecimento aos meus familiares pelo estímulo e apoio ao longo de minha jornada de mais de 35 anos de estudos, desde as primeiras letras da Educação Infantil ao Programa de Pós-Graduação do Doutorado em Linguística. À minha mãe Nazaré Lima, meus irmãos Antônio Lima, Francisco Lima, Dionizio Lima, Marinelza Lima, Marina Lima, Maurício Lima, José Lima, Manoel Lima, Estevo Lima, Paulo Lima, Maria Lima e Maria Gorete Lima. Meus sobrinhos Adriano Lima, Márcia Lima, José Rodrigo, Mônica Lima, Margarete Lima, Adriana Lima, Nazaré Passos, Israel Lima, Kelren Benacon, Junior Lima, Caio Manoel, Isabel Lima e Inês Lima. O meu KUEKATU RETÉ! (Muito obrigado).

À minha Professora Orientadora do PPGL



Os meus mais sinceros votos de agradecimento à minha orientadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa, pela forma com que me orientou para que meu estudo de pesquisa chegasse a esta relevante Tese de Doutorado, a qual contribui com as pesquisas sociolinguísticas e de letramento da língua indígena Nheengatu na região do Baixo rio Negro, Amazonas. Esta Tese representa a realização de um sonho de uma jornada que começou às margens do grande rio Amazonas, onde aprendi as primeiras letras ao ingressar na escolinha de palafita da comunidade Ribeirinha do Araçá, de modo, que este trabalho faz parte dessa jornada acadêmica e, ao mesmo tempo, é o resultado de um esforço conjunto de dedicação e empenho em estreita parceria entre mim e minha orientadora que me conduziu neste estudo com excelente e modelar orientação ao longo de todo o processo de pesquisa, assim como na parceria de produção e publicação de artigos científicos na revista TELLUS. Por tudo isso, o meu KUEKATU RETÉ!

Aos Professores Doutores da Banca de Defesa/PPGL



Dra. Rosineide



Dra. Stella Maris



Dr. Rainer Hamel



Dra. Severina



Dra. Ormezinda

Agradeço à presidente da banca Profa. Dra. Rosoneine Magalhães de Sousa e aos membros da banca de defesa professores Dr. Rainer Enrique Hamel, Dra. Severina Alves de Almeida, Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo e Dra. Ormezinda Maria Ribeiro por terem aceitado participar da banca examinadora de minha Tese de Doutorado do PPGL, e demais professores do Instituto de Letras (IL) que contribuíram diretamente com a minha formação no curso de doutorado - o meu mais sincero KUEKATU RETÉ!

Aos professores, alunos e comunitários

Meu agradecimento especial ao professor Joarlison Melo pela hospitalidade, amizade e apoio durante o período que permaneci na Comunidade Pisasú Sarusawa (Nova Esperança), e aos professores e alunos indígenas das escolas Arú Waimí (Sapo Ancião), Kunyatá Putira (menina Flor) e Puranga Pisasú (Boas Novas) pelo apoio que recebi ao longo da pesquisa de campo. Sou grato, também, à Sra. Hugolina e ao Sr. José, lideranças da comunidade *Pisasú Sarusawa*, assim como à Prof^a. Dra. Aline da Cruz pela parceria e apoio na publicação do livro “Mayé yamunhã bûgu, uma abordagem sociolinguística sobre a origem do casco de madeira”. Sou muito grato ao apoio que recebi dos professores e coordenadores da Gerência de Educação Escolar Indígena da SEMED, Prof. Dr. Glademir Sales, Prof^a Me. Giovana Ribeiro e Prof^a. Me. Silvanira Matos. O meu KUEKATU RETÉ!

Aos colegas de turma do PPGL

Agradeço ao apoio dos colegas de turma pela amizade e companheirismo. Especialmente, ao Prof. Doutorando Fernando Felix pela troca de experiências ao longo do curso de Doutorado em Linguística, à Profa. Me. Ana Júlia pela colaboração na tradução para o inglês do livro “Mayé yamunhã bũgu, uma abordagem sociolinguística sobre a origem do casco de madeira” (*A sociolinguistic approach about the origin of wooden canoe*). Desse modo, quero dizer a todos os que de algum modo, direta ou indiretamente me ajudaram e estiveram presentes comigo na minha jornada de doutorado o meu mais sincero KUEKATU RETÉ!

Aos Professores e corpo administrativo do PPGL

No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), agradeço, especialmente, aos professores do PPGL que me proporcionaram mais que conhecimentos, mas também uma nova forma de “olhar” e compreender o mundo – o olhar sociolinguístico, de socioletramento e de ecossocioletramento. Agradeço, igualmente, às Secretárias e secretários do PPGL pela solicitude, cordialidade e presteza em todas as ocasiões em que eu precisei de seus apoios, principalmente em relação à documentação e acesso ao sistema Matrícula Web/UnB. O meu KUEKATU RETÉ!

Às instituições UnB, SEMED Manaus e CAPES

Finalmente, na esfera institucional, sou grato à Universidade de Brasília (UnB) pela oportunidade de ingressar e cursar o curso de doutorado em Linguística, para qualificação de minha carreira profissional, e à Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), por meio do Programa Qualifica, pela oportunidade a mim concedida para a realização dos meus estudos, bem como à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao Decanato de Pós-Graduação (DPG) e à Comissão do Programa de Pós-Graduação (PPG) pela concessão do auxílio pesquisa que me permitiu, assim, a realização de minha pesquisa.

Kuekatu reté peyarãma!

(Meu muito obrigado a todos!)

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese aos povos indígenas da Amazônia, à minha família que muito tem feito por mim, aos meus colegas de doutorado e professores do PPGL que sempre me apoiaram.



EPÍGRAFE

“Ora, as línguas não existem sem as pessoas que as falam e, a história de uma língua é a história de seus falantes”.

(CALVET, 2002, p. 12).

* * * * *

“A educação escolar indígena foi uma luta travada por nós, povos indígenas do Brasil, desde meados da década de 80, para mostrar que temos nossos conhecimentos específicos, que precisam ser reconhecidos e valorizados no ambiente da escola e na educação nacional”.

(CABALZAR (org.), 2012, p. 5).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa da região do Baixo Rio Negro	40
Figura 2. Escolas indígenas municipais de Manaus	47
Figura 3. Experiência brincadeira de curumim e cunhantã – 2015	136
Figura 4. Experiência de canoagem – 2016	137
Figura 5. Experiência de arte musical e dança indígena – 2017	138
Figura 6. Experiências aprendidas nos jogos interculturais indígenas – 2018	139
Figura 7. Experiências aprendidas nos jogos interculturais indígenas – 2018	140
Figura 8. Culminância das experiências professores indígenas – 2019	141
Figura 9. Experiências escolares por meio de via remota – 2020	142
Figura 10. Mapa de localização das escolas e centros de educação indígena de Manaus	146
Figura 11. A situação sociolinguística e os fenômenos sociolinguísticos	158
Figura 12. Ecosocioletramento da fauna	165
Figura 13. Ecosocioletramento da flora	168
Figura 14. Ecosocioletramento dos rios	170
Figura 15. Aspectos do letramento da criança da floresta e da Zona Urbana	176
Figura 16. Ecosocioletramento por meio do grafismo	180
Figura 17. Ecosocioletramento por meio do grafismo corporal	181
Figura 18. Ecosocioletramento da bototerapia	187
Figura 19. Povos indígenas na Costa do Atlântico, Brasil colônia (Sec. 16)	194
Figura 20. Mapa do Maranhão e Grão-Pará (Sec. 17)	196
Figura 21. Mapa da Amazônia brasileira	198
Figura 22. Mapa dos contatos linguísticos e expansão da LGA	199
Figura 23. Nheengatu, a língua das civilizações da Amazônia	200
Figura 24. Bũgu (casco de tronco de árvore)	213
Figura 25. Analogia da resignificação dos troncos arbóreos e linguísticos	215
Figura 26. Práticas de ensino por meio do ecosocioletramento	238
Figura 27. A didática do wirá aiury em sala de aula	239
Figura 28. Didática do wirá aiury	240
Figura 29. Mbuésáua-munhãyua (ferramentas pedagógicas)	241
Figura 30. Munhãyua wirá (canto do pássaro)	242
Figura 31. Munhãyua arú (coaxar do sapo)	243

Figura 32. Munhãyua eauéuara (semente que assobia)	244
Figura 33. Munhãyua myrá (madeira que assobia)	245
Figura 34. Munhãyua pitaua (Canto do bem-te-vi)	246
Figura 35. Munhãyua pikasú (Canto da pikasú)	247
Figura 36. Titeá arapasú (o martelar do pica-pau)	247
Figura 37. Peteka-paranã (as vozes dos rios)	248
Figura 38. Munhãyua munhã-iaué (imitador)	249
Figura 39. Canoa do ecossocioletramento	262
Figura 40. Meio de transporte dos alunos	263
Figura 41. Yumbuesara mupinima (escrita do aluno)	264

LISTA DE ICONOGRÁFICOS

Iconográfico 1. Região do Baixo Rio Negro, Manaus	42
Iconográfico 2. Troncos e famílias linguísticas de línguas e variedades faladas no Brasil	62
Iconográfico 3. Estimativa de falantes de línguas minoritárias no Brasil	80
Iconográfico 4. Técnica de geração e coleta de dados de línguas dos povos isolados	97
Iconográfico 5. A situação das línguas amazônicas	106
Iconográfico 6. Povos e línguas faladas em Manaus	112
Iconográfico 7. Educação escolar indígena no período colonial	122
Iconográfico 8. Ações pedagógicas propostas no PPPEI	131
Iconográfico 9. Atividades pedagógicas realizadas pela GEEI no período de 2014 a 2020	133
Iconográfico 10. Sons e onomatopeicos produzidos por animais da fauna amazônica	183
Iconográfico 11. A LGA e sua assimilação pelos povos amazônicos	201

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. População e línguas cooficializadas e em processo de cooficialização	83
Gráfico 2. Famílias linguísticas e línguas indígenas por estados amazônicos	87
Gráfico 3. Localização dos povos indígenas isolados em terras indígenas	92
Gráfico 4. Número de línguas amazônicas por categoria e classificação	108
Gráfico 5. Farol da situação das línguas indígenas ensinadas em Manaus	148
Gráfico 6. Alunos indígenas matriculados na Educação Escolar Indígena de 2015 – 2020	150
Gráfico 7. Levantamento sociolinguístico dos professores indígenas	152
Gráfico 8. Proficiência do professor em língua indígena	153
Gráfico 9. A língua materna do professor indígena	153
Gráfico 10. Professores indígenas de Nheengatu	220
Gráfico 11. Proficiência em falar o Nheengatu	221
Gráfico 12. Proficiência em compreender o Nheengatu	222
Gráfico 13. Proficiência em ler em Nheengatu	224
Gráfico 14. Proficiência em escrever em Nheengatu	225
Gráfico 15. Tipos de suplementos pedagógicos	227
Gráfico 16. Contexto de prática da língua indígena	228
Gráfico 17. Nível de ensino dos alunos indígenas	230
Gráfico 18. Língua materna dos alunos indígenas pesquisados	231
Gráfico 19. Situação sociolinguística dos colaboradores	233
Gráfico 20. Proficiência em língua Nheengatu	257
Gráfico 21. QSL-Nheengatu por série/ano dos alunos indígenas	258
Gráfico 22. A situação comunicativa dos alunos no contexto social da comunidade	265

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. População investigada e índice de amostragem	49
Tabela 2. Professores indígenas da modalidade de ensino Educação Escolar Indígena	151
Tabela 3. População indígena falante de Nheengatu	204

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. População escolar indígena do Baixo Rio Negro	48
Quadro 2. A Etnografia da Comunicação de Dell Hymes	51
Quadro 3. Abordagem comunicativa em Nheengatu	52
Quadro 4. Categorias de línguas e variedades linguísticas faladas no Brasil	63
Quadro 5. As línguas e variedades linguísticas faladas no Brasil	65
Quadro 6. As línguas indígenas faladas no Brasil	69
Quadro 7. As variedades linguísticas indígenas faladas no Brasil	70
Quadro 8. As línguas de imigração faladas no Brasil	72
Quadro 9. As variedades linguísticas do português brasileiro faladas no Brasil	74
Quadro 10. Línguas oficializadas, cooficializadas e reconhecidas no Brasil	78
Quadro 11. As categorias de línguas indígenas amazônicas e suas caracterizações	90
Quadro 12. Categoria e conceito das línguas amazônicas	105
Quadro 13. Lista das comunidades linguísticas e de suas respectivas línguas	113
Quadro 14. Decretos, leis, pareceres e resoluções da Educação Escolar Indígena	114
Quadro 15. Áreas e disciplinas oferecidas nas escolas indígenas	127
Quadro 16. Temas e conceitos Sociais Contemporâneos	129
Quadro 17. As práticas escolares e suas especificidades	134
Quadro 18. Grau das línguas em risco de desaparecer	147
Quadro 19. Os níveis de socioletramento da criança dos povos da floresta	173
Quadro 20. Tipos de ecossocioletramentos dos povos da floresta	185
Quadro 21. Empréstimos linguísticos da língua geral amazônica	189
Quadro 22. Lista de palavras das línguas extintas baré, mura, matanawí e warekena	216
Quadro 23. Questionário de sondagem de letramento em língua Nheengatu	254
Quadro 24. Palavras mais usadas em sala de aula	261

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEB – Câmara de Educação Básica
CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CEE – Conselho Estadual de Educação
C F – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
COPIARN – Conselho dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro
EEI – Educação Escolar Indígena
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
FUNASA – Fundação Nacional de Saúde
FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
GEEI – Gerência de Educação Escolar Indígena
GTI – Grupo de Trabalho Indígena
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IES – Instituto de Educação Superior
IPÊ – Instituto de Pesquisas Ecológicas
LGA – Língua Geral Amazônica
LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNDL – Plano Nacional do Livro Didático
PPGLA – Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes
PPP – Projeto Político Pedagógico
PSS – Processo Seletivo Simplificado
PROFORMAR – Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena
SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECAD - Sistema de Educação Continuada à Distância
SEDUC – Secretaria de Estado e Qualidade de Ensino
SEIND – Secretaria de Estado para Povos Indígenas
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SEMSA – Secretaria Municipal de Saúde
SEMASH – Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos
SESAI – Secretaria de Saúde Indígena
TV - Televisão
UEA – Universidade do Estado do Amazonas
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMO

A Tese “**A situação sociolinguística e de letramento em língua Nheengatu dos professores e alunos das escolas indígenas do município de Manaus, Amazonas**” resulta de uma pesquisa com os Baré, povo indígena que habita no Baixo Rio Negro, Manaus, no estado do Amazonas, falantes bilíngues de português brasileiro e língua indígena Nheengatu pertencente ao Tronco Tupí da Família Linguística Tupí-Guarani subconjunto III. A população do grupo Baré do Baixo Rio Negro é composta de 728 pessoas, distribuídas por 3 comunidades Aru Waimí, Kunyatá Putira e Pisasú Sarusawa. O objetivo geral é conhecer a situação sociolinguística e de letramento em língua Nheengatu dos professores e alunos indígenas, os fenômenos sociolinguísticos e de letramento social entre esse grupo de falantes, as competências e habilidades linguísticas da oralidade, da compreensão, da leitura e da escrita em Nheengatu aprendidas por meio da modalidade de educação escolar indígena oferecida pelas escolas indígenas existentes nas comunidades bilíngues do Baixo rio Negro, Manaus. A pesquisa é de cunho qualitativo, mas também é constituída de dados qualiquantitativos, e tem como base os estudos de Calvet (2002), Labov (2008), Tarallo (2003) e Paiva (2019). Também, apresenta uma etnografia participante e colaborativa, abordagem comunicativa de Dell Hymes (1972), Hanks (2008) e Cabalzar (1998). Os dados foram gerados qualitativa e quantitativamente a partir de observações, entrevistas e aplicação de questionários sociolinguísticos, com a finalidade de averiguar a situação sociolinguística e de letramento a partir de reflexões dos estudos de Bortoni-Ricardo (2004), Leffa (1988), Kleiman (1995), Soares (2003), Street, (2014) e Sousa (2021). O corpus investigado é composto de levantamento sociolinguístico e de letramento realizados com professores e estudantes Baré das escolas indígenas municipais Aru Waimí, Kunyatá Putira e Puranga Pisasú. Destaco para análise da Sociolinguística teóricos como Calvet (2002); Bagno (2017); Labov (1972; 2008); Bortoni-Ricardo, (2005; 2011; 2014); Hamel (1988; 1989; 1991); Sousa (2006; 2013; 2014; 2021); Fishman (1967); Gumperz (1962); Crystal (1998); Gonçalves (2018). Para bilinguismo RCNEI (1998); Ferreira (2008) e Hamel (1981). Sobre Educação Escolar Indígena: Cabalzar (1998); Grupioni (2002, 2003; 2006); acerca dos Baré Curt Nimuendajú (1983); Cruz (2011); Herrero e Fernandes (2015). Letramento: Brian Street (2007, 2014), Roxane Rojo (2009), Kleiman (1995), Soares (2003) e Sousa (2021), dentre outros. Constata-se que a situação sociolinguística dos colaboradores pesquisados é de bilinguismo equilibrado entre falantes de 28 a 56 anos, de bilinguismo intermediário entre falantes de 14 a 27 anos, e de bilinguismo incipiente entre falantes de 6 a 13 anos. A prática de letramento no contexto escolar e fora dele é de ecossocioletramento que ocorre através da interação socioecológica. Constata-se também a ocorrência dos fenômenos de deslocamento sociolinguístico e de alternância de códigos entre os falantes bilíngues das três comunidades. Os resultados permitem afirmar que a Sociolinguística e o Letramento têm importantes contribuições para construção e viabilização de um Currículo Escolar Indígena que venha atender aos anseios e necessidades do povo Baré do Baixo Rio Negro, assim como de elucidar os fenômenos sociolinguísticos e de ecossocioletramento que ocorrem nessas comunidades bilíngues, desde que os indígenas, professores e alunos sejam os principais mentores da proposta curricular da educação escolar indígena e acompanhem o processo de letramento e sua realização no contexto da realidade da educação escolar local.

Palavras-Chave: Sociolinguística. Socioletramento. Ecossocioletramento. Educação escolar indígena.

UYUMUKUIARAWA NHEENGATU¹

Muraki yumukame rupiara “**Kua maye uiku mira tayēga asui kua pinĩmasa yēgatu rupi, kua ũbuesara ita asui uyũbuesara ita kua uyũbuesara ruka ĩdijina upe kua Tawa Barra “Manaus” upe**”, kua tetama Amazuna (amazonas) upe ĩrupi usemu yepe sikaysa Bare mira ita irũ, mira ita taikuwa Parana Wasu Pixuna tumasa kiti, tawa Barra “Manaus”, kua tetama Amazuna “Amazonas” upe, upurũgitawa mukũi yēga kariwa tãyēga “português” brasileru “brasileiro” ĩdijina tayēga yēgatu Tupi rupitã, kua Tupi anama ita tayēgawa tupi guarani aĩta tayatirisa musapiri mũti. Kua Bare mira ita taikuwa Parana Pixuna tumasa upe, ape aikuewa 728 mira ita tayusãi musapiri tēda upe Aru Waimĩ, Kũyã Taputira asui Pisasú Sarusawa. Maã taputari takuarã maye mira ita yēga rese, maye siya tayēga rese asui kua pinĩmasa yēgatu rese, kua ũbuesara ita asui uyũbuesara ita kua uyũbuesara ĩdijina, maye tapurũgitasa tãpinĩmasa kua mira ita tapurũgitawa tamũtisa upe, maã takuasa rese tamuyã tayēga irũ tapurũgita rame, maye taleri asui tãpinĩma yēgatu rupi, tayũbuewa kua yũbusara amurupiwa ĩdijina takitiwara, tãbuesa ruka upe, aikuewa kua tēdawa ita mukũiwa tayēga Parana Wasu Pixuna Tumasa kiti, Tawa Barra “Manaus”. Kua sikaisa maã purãgawa, asui yamuyã takũtai tamusiyasa arã, maye tãbeu kua Calvet (2002), Labov (2008), Tarallo (2003) e Paiva (2019). Yawewa rupi tamukame yepe pinĩmasa tamirasa rupi tayatiri yepewasu tãbeu arã maye tamuyã tapurũgitasa rupi ũbeu kua Dell Hymes (1972), Hanks (2008) e Cabalzar (1998). Kua tãbeusa rupi sesewara kua maã purãgawa takũtai tamasa rupi, purãdusa ita rupi tamusasa sesewara kua purãdusa tãyēga rupi, sesewara tamaã yepe uyũbuesara tãyēga rupi asui pinĩmasa rupi, ape tamuyã maye tamãduaisa ũbuesara kua ũbue waita Bordoni-Ricardo (2004), Leffa (1988), Kleiman (1995), Soares (2003), Street, (2014) e Sousa (2021). pãyē maã tasikariwa purãdusa rupi tamuyã maye tamuyã arã tãyēga rupi asui tapinĩmasa rupi tamuyãwa rese kua ũbuesara ita asui uyũbuesara Bare mira ita ũbuesara ruka ĩdijina kua Aru Waimĩ, kũyã Taputira asui PurãgaPisasú. Tamukame maye sesewara mira tayēga rese uyũbuewa maye kua Calvet (2002); Bagno (2017); Labov (1972; 2008); Bortoni-Ricardo, (2005; 2011; 2014); Hamel (1988; 1989; 1991); Sousa (2006; 2013; 2014; 2021); Fishman (1972); Gumperz (1962); Crystal (1998); Gonçalves (2018). Kua mukũi waaita yēga “bilingũismo” RCNEI (1998); Ferreira (2008) e Hamel (1981). Maye sesewara kua ũbuesara amurupiwa uyũbuesara ruka ĩdijina: Cabalzar (1998); Grupioni (2002, 2003; 2006); acerca dos Baré Curt Nimuendajũ (1983); Cruz (2011); Herrero e Fernandes (2015). Letramento “pinĩmasa”: Brian Street (2007, 2014), Roxane Rojo (2009), Kleiman (1995), Soares (2003) e Sousa (2021), asui siya amuita. Sikuyara tamuyã tamãduai, maye kua mira tãyēga asui pinĩmasa purãgawa umusãgawa tamuyã arã, ũbawa iwasu tamuyã yepe papera uyũbuesara sese kua uyũbuesara ruka ĩdijina upe, uri arãwa umukame asui umuyã maye taputariwa kua Bare mira ita Parana wasu Pixuna tumasa kiti, yawe tãbeu sesewara maye tamuyã tayēga uyupirũgawa suiwara, maye mira tapurũgitawa rupi, maye tãsasawa kua ita tēdã upe tapũgitawa mukũi yēga yawe kuiri kua ĩdijina ita, ũbuesara ita asui uyũbuesara ita, aĩtarikute tamuyã maã kua takuasa resewara supirwa maye maã kua tayũbuesara rupira kua uyũbuesara ĩdijina ruka upe, ape tamuyã maã usu sũde kiti yepewasu kua pinĩmasa asui maye tamuyã arã kua mãduarisa rupi takitiwara yũbuewa uyũbuesara ruka mame uiku.

Ũpinimasa umukamewa supirwa sesewara: Mira tayēga ita. Mira ita ũpinimasa. Pãyē siyasa miraita tãpinĩmasa. Asui uyũbuesara amurupiwa takitiwara, ĩdijina uyũbuesa ruka.

¹ Resumo na língua Nheengatu com tradução da Professora Sidinha GonçalvesTomas Baré - Graduada em Letras e Artes pela UFAM-PROLIND. Formação de Professores Indígenas.

ABSTRACT

The thesis “The sociolinguistic and literacy situation in the Nheengatu language of teachers and students of indigenous schools in the municipality of Manaus, Amazonas” resulted from a research with the Baré, indigenous people who live in Rio Negro Lower, Manaus, in the state of Amazonas, bilingual speakers of Brazilian Portuguese and Nheengatu indigenous language belonging to the Tupi Trunk Tupi-Guarani Linguistic Family subset III. The population of the Baré group of Baixo Rio Negro is 728 people distributed among 3 communities Aru Waimí, Kunyatá Putira and Pisasú Sarusawa. The general objective was to know the sociolinguistic and literacy situation in the Nheengatu language of indigenous teachers and students, the sociolinguistic and social literacy phenomena among this group of speakers, the competences and linguistic abilities of orality, comprehension, reading and writing in Nheengatu learned through the indigenous school education modality offered by indigenous schools in the bilingual communities of Baixo Rio Negro, Manaus. The research is qualitative in nature, but also consists of quantitative and quantitative data, based on studies by Calvet (2002), Labov (2008), Tarallo (2003) and Paiva (2019). It also presents a participatory and collaborative ethnography based on the communicative approach of Dell Hymes (1972), Hanks (2008) and Cabalzar (1998). Data were generated qualitatively and quantitatively from observations, interviews and application of sociolinguistic questionnaires, which aimed at a sociolinguistic and literacy study and was adapted from reflections from studies by Bordoni-Ricardo (2004), Leffa (1988), Kleiman (1995), Soares (2003), Street, (2014) and Sousa (2021). The investigated corpus is composed of a sociolinguistic and literacy survey carried out with Baré teachers and students, from the indigenous municipal schools Aru Waimí, Kunyatá Putira and Puranga Pisasú. I highlight for the analysis of Sociolinguistics theorists such as Calvet (2002); Bagno (2017); Labov (1972; 2008); Bortoni-Ricardo, (2005; 2011; 2014); Hamel (1988; 1989; 1991); Sousa (2006; 2013; 2014; 2021); Fishman (1972); Gumperz (1962); Crystal (1998); Gonçalves (2018). For bilingualism RCNEI (1998); Ferreira (2008) and Hamel (1981). On Indigenous School Education: Cabalzar (1998); Grupioni (2002, 2003; 2006); about the Baré Curt Nimuendajú (1983); Cruz (2011); Herrero and Fernandes (2015). Literacy: Brian Street (2007, 2014), Roxane Rojo (2009), Kleiman (1995), Soares (2003) and Sousa (2021), among others. It appears that the sociolinguistic situation of the surveyed collaborators is one of balanced bilingualism among speakers aged 28 to 56 years, intermediate bilingualism among speakers aged 14 to 27 years, and incipient bilingualism among speakers aged 6 to 13 years. The practice of literacy in the school context and outside it is eco-socioliteracy that occurs through socio-ecological interaction. It is also noted the occurrence of sociolinguistic displacement phenomena and code switching among the bilingual speakers of the three communities. The results allow us to affirm that Sociolinguistics and Literacy have important contributions to the construction and feasibility of an Indigenous School Curriculum that will meet the desires and needs of the Baré people of Baixo Rio Negro, as well as to elucidate the sociolinguistic and eco-socioliteracy phenomena that occur in these bilingual communities, provided that Indigenous people, teachers and students are the main mentors of the curriculum proposal for indigenous school education and accompany the literacy process and its realization in the context of the reality of local school education.

Keywords: sociolinguistics. Socioliteracy. Ecosocioliteracy. indigenous school education.

RESUMEN

La tesis “La situación sociolingüística y alfabetizadora en lengua Nheengatu de profesores y alumnos de escuelas indígenas del municipio de Manaus, Amazonas” resultó de una investigación con los Baré, indígenas que habitan el Bajo Río Negro, Manaus, en el estado de Amazonas, hablantes bilingües de portugués brasileño y lengua indígena nheengatu pertenecientes al subconjunto III de la Familia Lingüística Tupí-Guaraní Troncal Tupí. La población del grupo Baré del Baixo Rio Negro es de 728 personas distribuidas en 3 comunidades Aru Waimí, Kunyatá Putira y Pisasú Sarusawa. El objetivo general fue conocer la situación sociolingüística y alfabetización en lengua nheengatu de docentes y estudiantes indígenas, los fenómenos sociolingüísticos y alfabetización social entre este grupo de hablantes, las competencias y habilidades lingüísticas de oralidad, comprensión, lectura y escritura en nheengatu aprendidas a través de la modalidad de educación escolar indígena que ofrecen las escuelas indígenas en las comunidades bilingües del Baixo Rio Negro, Manaus. La investigación es de naturaleza cualitativa, pero también consta de datos cuantitativos y cuantitativos, basados en estudios de Calvet (2002), Labov (2008), Tarallo (2003) y Paiva (2019). También presenta una etnografía participativa y colaborativa basada en el enfoque comunicativo de Dell Hymes (1972), Hanks (2008) y Cabalzar (1998). Los datos fueron generados cualitativa y cuantitativamente a partir de observaciones, entrevistas y aplicación de cuestionarios sociolingüísticos, que tuvieron como objetivo un estudio sociolingüístico y de alfabetización y fueron adaptados de reflexiones de estudios de Bordoni-Ricardo (2004), Leffa (1988), Kleiman (1995), Soares (2003), Calle, (2014) y Sousa (2021). El corpus investigado está compuesto por una encuesta sociolingüística y de lectoescritura realizada con docentes y alumnos Baré, de las escuelas municipales indígenas Aru Waimí, Kunyatá Putira y Puranga Pisasú. Destaco para el análisis de teóricos de la Sociolingüística como Calvet (2002); Bagno (2017); Labov (1972; 2008); Bortoni-Ricardo, (2005; 2011; 2014); Hamel (1988; 1989; 1991); Sousa (2006; 2013; 2014; 2021); Hombrope (1972); Gumperz (1962); Cristal (1998); Gonçalves (2018). Por bilingüismo RCNEI (1998); Ferreira (2008) y Hamel (1981). Sobre la Educación Escolar Indígena: Cabalzar (1998); Grupioni (2002, 2003; 2006); sobre el Baré Curt Nimuendajú (1983); Cruz (2011); Herrero y Fernandes (2015). Alfabetización: Brian Street (2007, 2014), Roxane Rojo (2009), Kleiman (1995), Soares (2003) y Sousa (2021), entre otros. La situación sociolingüística de los colaboradores encuestados es de bilingüismo equilibrado entre hablantes de 28 a 56 años, bilingüismo intermedio entre hablantes de 14 a 27 años y bilingüismo incipiente entre hablantes de 6 a 13 años. La práctica de la alfabetización en el contexto escolar y fuera de él es la ecosocioalfabetización que se produce a través de la interacción socioecológica. También se nota la ocurrencia de fenómenos de desplazamiento sociolingüístico y cambio de código entre los hablantes bilingües de las tres comunidades. Los resultados nos permiten afirmar que la Sociolingüística y la Alfabetización tienen importantes aportes para la construcción y viabilidad de un Currículo Escolar Indígena que atienda los deseos y necesidades del pueblo Baré del Baixo Rio Negro, así como para dilucidar los fenómenos sociolingüísticos y ecosocioalfabetizadores que se dan en estas comunidades bilingües, siempre que los Indígenas, docentes y estudiantes sean los principales mentores de la propuesta curricular para la educación escolar indígena y acompañen el proceso de alfabetización y su concreción en el contexto de la realidad de la educación escolar local.

Palabras clave: Sociolingüística. Socioalfabetización. Eco-socioalfabetización. educación escolar indígena.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	27
CAPÍTULO I. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	37
1.1 Considerações iniciais	37
1.2 Arcabouço teórico	37
1.3 Desenhos da pesquisa	40
1.3.1 Breve contexto da região do Baixo Rio Negro	40
1.3.1.1 Aspectos sociolinguísticos	43
1.3.1.2 As escolas indígenas municipais Aru waimí, Kunyatá Putira e Puranga Pisasú	46
1.4 Universo e amostra da população pesquisada	48
1.5 Métodos e procedimentos da investigação	50
1.5.1 Métodos	50
1.5.1.1 Procedimentos sociolinguísticos etnográfico-interacional	50
1.5.1.2 Alcance da investigação	53
1.5.1.3 Recursos e materiais de geração e coleta de dados	53
1.5.1.4 Procedimento e técnica de análise dos dados gerados	54
1.6 Considerações parciais	55
CAPÍTULO II. UM PANORAMA SOCIOLINGÜÍSTICO DO BRASIL	57
2.1 Considerações iniciais	57
2.2 Breve contexto da situação sociolinguística do Brasil	58
2.3 A diversidade linguística no Brasil	60
2.4 As variedades linguísticas do português brasileiro	73
2.5 Línguas oficializadas, cooficializadas e reconhecidas no Brasil	77
2.6 A situação sociolinguística na Amazônia	85

2.6.1	As línguas negligenciadas ...	89
2.6.1.1	A emergência de estudos linguísticos das línguas dos indígenas isolados	96
2.6.2	As línguas amazônicas vivas, extintas, mortas, debilitadas e revitalizadas	99
2.6.2.1	Língua viva	99
2.6.2.2	Língua extinta	100
2.6.2.3	Língua morta	102
2.6.2.4	Língua debilitada	102
2.6.2.5	Língua revitalizada	103
2.6.2.6	Classificação das línguas amazônicas por categoria	104
2.7	O multilinguismo no município de Manaus	109
2.8	Os fenômenos de diglossia e bilinguismo em contextos bilíngues	114
2.9	Considerações parciais	116
CAPÍTULO III. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM MANAUS		119
3.1	Considerações iniciais	119
3.2	Breve contexto histórico da educação escolar indígena em Manaus	119
3.3	O marco regulatório da educação escolar indígena em Manaus	123
3.4	A proposta pedagógica de ensino na educação escolar indígena	126
3.5	As práticas educativas nas escolas indígenas de Manaus	132
3.6	As experiências escolares nas escolas e centros municipais indígenas	135
3.7	Os espaços escolares da educação escolar indígena em Manaus	144
3.8	A situação das línguas indígenas em Manaus	147
3.9	Censo dos alunos indígenas da Rede Municipal de Ensino	149
3.10	Senso dos professores e alunos indígenas da Rede Municipal de Ensino	151
3.11	Considerações parciais	154
CAPÍTULO IV. SOCIOLETRAMENTO NA PERSPECTIVA DOS POVOS DA FLORESTA		156

4.1	Considerações iniciais	156
4.2	A Sociolinguística e os fenômenos de letramento	157
4.2.1	Letramento	159
4.2.2	Socioletramento	162
4.2.3	Ecosocioletramento	164
4.2.3.1	O ecosocioletramento na perspectiva dos povos da floresta	164
4.2.3.2	O ecosocioletramento no cotidiano da criança dos povos da floresta	177
4.2.3.2.1	A sonoridade da ecologia como pedagogia do ecosocioletramento	182
4.2.3.2.2	O ecosocioletramento da bototerapia	186
4.3	Amazônia, a gramática do mundo	188
4.4	Considerações parciais	191
CAPÍTULO V. CONTEXTO SOCIOLINGUÍSTICO DO NHEENGATU		192
5.1	Considerações iniciais	192
5.2	Do Tupinambá à língua geral amazônica (LGA)	193
5.2.1	O Nheengatu como língua franca na Amazônia	201
5.2.2	A geolinguística do Nheengatu	202
5.2.2.1	A língua Nheengatu no estado do Pará	204
5.2.2.2	A língua Nheengatu no estado do Amazonas	205
5.2.2.3	A língua Nheengatu na Venezuela e Colômbia	206
5.3	Breve abordagem macrossociolinguística do Nheengatu e seu uso social	207
5.3.1	O code switching na comunidade indígena bilíngue	207
5.3.2	Empréstimo linguístico	209
5.4	Língua, natureza e práticas socioculturais na Amazônia	210
5.4.1	Analogia da resignificação dos troncos arbóreos e linguísticos	212
5.5	Considerações parciais	217

CAPÍTULO VI. A SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA NO BAIXO RIO NEGRO.....	219
6.1 Considerações iniciais	219
6.2 A situação sociolinguística dos professores indígenas em Nheengatu	220
6.3 A situação sociolinguística dos alunos indígenas em Nheengatu	229
6.4 Os fenômenos sociolinguísticos nas comunidades do Baixo Rio Negro	232
6.5 Considerações parciais	236
CAPÍTULO VII. A SITUAÇÃO DE LETRAMENTO NO BAIXO RIO NEGRO	237
7.1 Considerações iniciais	237
7.2 As práticas do ecossocioletramento nas escolas indígenas	237
7.2.1 O ecossocioletramento através da sonoridade da ecologia amazônica	241
7.3 A situação de letramento dos alunos indígenas em língua Nheengatu	254
7.4 As competências e habilidades linguísticas dos alunos indígenas em Nheengatu	256
7.5 Expressões em Nheengatu do contexto escolar dos alunos indígenas	260
7.6 O ecossocioletramento nas comunidades do Baixo Rio Negro	262
7.7 A situação comunicativa nas escolas indígenas bilíngues	265
7.8 Considerações parciais	266
CONCLUSÃO	266
REFERÊNCIAS (Paperamunhangawa)	270

APÊNDICES

Apêndice I. Questionários sociolinguísticos de coletas de dados

Apêndice II. Questionário sociolinguístico em Letramento (QSL)

Apêndice III. Planejamento mensal das escolas indígenas municipais de Manaus

Apêndice IV. Documentos de sondagens de letramento em língua nheengatu

Apêndice V. Plano de aula em língua Nheengatu

Apêndice VI. Proposta Pedagógico-Curricular de Língua Indígena Nheengatu

Apêndice VII. Documentos da legislação da Educação Escolar Indígena de Manaus

Apêndice VIII. Glossário do léxico da língua Nheengatu do Baixo Rio Negro (Nheengamuatiresawa)

Apêndice IX. Declaração de exame de qualificação do projeto de pesquisa

ANEXOS

Anexo I. Gráficos e iconográficos de estudo da arte

Anexo II. Fotos (imagens) de atividades e jogos interculturais dos povos indígenas

Anexo III. Publicação do Livro Mayé yamuyã Bũgu

INTRODUÇÃO

Quando nasci às margens do rio Amazonas nos idos de 1970, ouvia os vizinhos e pessoas dessa Zona Ribeirinha falarem palavras diferentes daquelas que eu ouvia meus avós e pais, de origem nordestina falarem. Enquanto meus avós pronunciavam /*poupa*/ para a parte traseira da embarcação, a população originária da região amazônica pronunciava /*pupa*/. Para a palavra /*canoal*/, os nativos falavam /*canual*/, e para a palavra /*boial*/, eles falavam /*buia*/. Contudo, naquele tempo, ainda, sem nenhum conhecimento sociolinguístico, achei que se tratava de erro de pronúncia por parte da população nativa ribeirinha ou por questões de nível de escolaridade.

Entretanto, a partir dos conhecimentos que adquiri no Curso de Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Inglesa na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), onde passei quatro anos de minha vida acadêmica estudando linguística e sociolinguística, principalmente, textos de William Bright, William Labov, Jean-Calvet e de outros estudiosos, foi que descobri a relevância dos estudos sociolinguísticos no contexto social no interior de uma comunidade linguística, e que essas variações ou variedades linguísticas estavam relacionadas ao contato linguístico de falantes do português brasileiro com os da língua geral amazônica (LGA) em um contexto multilíngue amazônico.

Nesse campo fértil de superdiversidade linguística, logo, descobri que a variedade de fala pronunciada pelos caboclos ribeirinhos e indígenas daquele período tratava-se, na verdade, de vocabulários da língua geral amazônica, o Nheengatu, da família linguística Tupi-Guarani, do subconjunto III, e não estava associado a erros de pronúncia do português brasileiro, tal como pensei à época. Posteriormente, tive a oportunidade de conhecer comunidades indígenas bilíngues que falam o Nheengatu e o português brasileiro no interior da Amazônia e, assim, constatar a riqueza sociolinguística que há nessa região tão heterogênea e multilíngue.

Ao ingressar no Curso de Pós-Graduação, Mestrado em Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), com pesquisas sociolinguísticas entre os falantes do Nheengatu do povo Baré do Baixo Rio Negro, Manaus, descobri que a variedade de fala que ouvia desde a infância era mais que palavras e enunciados, e que toda a região amazônica, sua fauna, sua flora e topônimos estão nomeados nessa língua geral amazônica, o Nheengatu desde o início do Século 18.

Descobri, também, que a Amazônia é apenas uma parte da superdiversidade linguística que há no Brasil. Em minhas visitas por diferentes regiões e estados do país, percebi que muitas

ruas, bares, lojas, supermercados, empresas, nomes de cidades e lugares são nomeados em diferentes línguas, desde línguas indígenas, principalmente, da família linguística Tupi-guarani à idiomas estrangeiros, assim como também de variedades linguísticas do português brasileiro que nomeiam vários tipos de objetos e produtos que são conhecidos por diferentes nomes em diversos lugares do país. Por exemplo: na região Norte, o que se conhece como “macaxeira”, no Sul e Sudeste é conhecido como “aipim”. O que é conhecido no Rio de Janeiro como “sacolé”, no Amazonas é conhecido como “din-din”, em Santarém, o mesmo produto é chamado de “chope”. Já no Nordeste, é conhecido como “flau” e no Sul é chamado de “geladinho”, de modo, que essas variedades lexicais de nomes e palavras mostram como o Brasil é um país que possui grande diversidade sociolinguística.

A diversidade linguística no Brasil vai muito além da variedade de nomes e palavras incorporadas ao léxico da língua nacional, o português brasileiro. O país é considerado o segundo mais multilíngue da América Latina e possui o maior número de etnias entre os países latinos, com um total de 305 etnias e 340 línguas faladas em diferentes regiões do território nacional, fazendo com que o Brasil seja o 10º país mais multilíngue do Mundo (ETHNOLOGUE, 2020; FUNAI, 2017; RODRIGUES, 2013).

Ao se falar de multilinguismo no Brasil, é preciso compreender também a concepção de “superdiversidade” (VERTOVEC, 2007). Pois o país destaca-se por sua superdiversidade cultural e linguística, haja vista, que além das centenas de povos indígenas, afro-brasileiros e crioulos que formam a sociedade brasileira, há também dezenas de povos imigrantes de diferentes países do mundo que aqui se estabeleceram e integraram-se à sociedade nacional, transformando o Brasil em um país de superdiversidade sociocultural e sociolinguística.

Nesse sentido, é necessário trazer à luz dessa discussão o processo de decolonialidade, principalmente, de decolonização linguística do pensamento brasileiro, haja vista, que no período de mais de cinco séculos o Brasil foi submetido a uma política linguística colonizadora que levou ao desaparecimento de centenas de línguas indígenas no país, e até hoje, a maioria dos brasileiros têm seus pensamentos arraigados na cultura do monolinguismo. (SANTOS & MENEZES, 2013).

Mesmo o país tendo cooficializadas 18 línguas indígenas e 9 línguas de imigração em níveis municipais, a situação das línguas indígenas no Brasil, em especial na Amazônia, é de risco de desaparecer, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020; BAGNO, 2017, p. 228). Esse risco está associado à falta de políticas

linguísticas eficazes, pressões sociais e culturais externas sobre as comunidades bilíngues, contato linguístico, atitudes linguísticas negativas e forte influência de línguas majoritárias sobre as línguas minoritárias (CALVET, 2002, p. 141; BAGNO, 2017, p. 139).

É o caso das línguas faladas nas comunidades linguísticas bilíngues do Baixo Rio Negro, Manaus, onde o resultado deste estudo aponta para o avanço do fenômeno de deslocamento sociolinguístico, indicando que o uso da língua indígena nessas comunidades bilíngues são cada dia menos frequente. Isso sugere que há a necessidade de urgência de se pesquisar as práticas de aprendizagem sociolinguística e de letramento dessas populações ribeirinhas e do fenômeno de bilinguismo, haja vista, que o estudo desses fenômenos mostra a situação sociolinguística de uma comunidade em que a língua indígena está em risco de desaparecer do contexto social dos falantes que a usam como meio de comunicação (UNESCO, 2020).

Desse modo, por meio das pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (UnB), busco conduzir o estudo voltado à situação sociolinguística e de letramento em língua indígena Nheengatu dos professores e alunos indígenas das escolas municipais indígenas do município de Manaus e, assim, entender a situação sociolinguística, de letramento e os tipos de fenômenos sociolinguísticos que ocorrem nessas comunidades indígenas bilíngues.

Desse modo, o esforço para se estudar o Nheengatu, uma das línguas indígenas mais influentes da Amazônia, é devido sua relevância histórica, principalmente, nos séculos 17, 18, 19 e início do século 20, em que a língua geral amazônica (LGA), atualmente chamada de Nheengatu já foi a língua indígena mais falada na Amazônia, inclusive como língua franca, falada em todos os núcleos populacionais da região amazônica, e só perdeu sua hegemonia e espaço para o português brasileiro a partir do início do século 20 (BESSA FREIRE, 2003).

No início do século 20, o Nheengatu foi deixando de ser transmitido como língua materna (L1) no interior dessas comunidades indígenas do Baixo Rio Negro, restando, agora, por meio da educação formal a vitalização e o fortalecimento dessa língua através da modalidade de ensino de Educação Escolar Indígena que foi implantada nas escolas indígenas de Manaus em 2007, mesmo que de forma facultativa, com o objetivo de ensinar a cultura e a língua indígena nas comunidades indígenas do município. Assunto que discuto no Capítulo III deste trabalho sobre “Educação Escolar Indígena no Município de Manaus”.

O Nheengatu, que no século 20 ficou restrito apenas ao Noroeste Amazônico, região de São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, atualmente, é falado numa vasta região que vai desde o Baixo Rio Tapajós, no estado do Pará, nos municípios de Autazes, Careiro, Manaus, Nova Olinda do Norte, Novo Airão, Barcelos, Santa Isabel do Rio Negro e São Gabriel da Cacheira, no estado do Amazonas até à região de fronteira do lado venezuelano e colombiano. Em cada uma dessas localidades e/ou município, a situação sociolinguística e de letramento é bem diversificada, com realidades socioeconômicas, culturais, históricas e sociolinguísticas tão distintas que seria impossível não imaginar que essas diferenças, também, não produzam efeitos vários sobre as falas e habilidades linguísticas dessas comunidades bilíngues e multilíngues tão singulares e de culturas e línguas tão distintas.

Os falantes de língua Nheengatu do Baixo Rio Tapajós em Santarém, PA, por exemplo, revelam muitos aspectos dos paradigmas sociolinguísticos existentes nos diversos falares da população paraense. Já os falantes de Nheengatu do Amazonas revelam misturas de vocabulários de outras línguas indígenas da família linguística *Aruák*, de forma, que não há uma única forma padrão nem na escrita e nem na fala do Nheengatu entre seus falantes.

Mas não quero me antecipar na teoria ou em outros aspectos mais particulares da pesquisa. Em termos gerais, o que estudo aqui é a questão da situação sociolinguística e de letramento em língua Nheengatu dos professores e alunos indígenas das escolas indígenas da região do Baixo Rio Negro, Manaus. E, antes de tudo, faço alguns questionamentos: como se dar o ensino e aprendizagem do Nheengatu nas escolas indígenas? O que é a modalidade de Educação Escolar Indígena? O ensino do Nheengatu na escola indígenas promove as habilidades linguísticas dos alunos e fortalece a língua para seu uso no cotidiano da comunidade? Que fenômenos sociolinguísticos ocorrem nessas comunidades bilíngues do Baixo Rio Negro, Manaus?

Nesse sentido, me debruço sobre essas indagações e outras que surgem ao longo da pesquisa, para saber até que ponto as competências e habilidades sociolinguísticas e de letramento ensinadas nas escolas indígenas leva ao grau de bilinguismo equilibrado nas comunidades indígenas. Se existem, portanto, falantes com grau de bilinguismo equilibrado que aprendem na escola como acabei de apontar, se é possível, mediante alguns levantamentos sociolinguísticos e de letramento, medi-los a partir de fatores de competências e habilidades linguísticas no contexto social das práticas da oralidade, da compreensão, da leitura e da escrita em língua Nheengatu, assim como verificar que fenômenos sociolinguísticos ocorrem no contexto social dessas comunidades bilíngues.

A partir das perguntas exploratórias, realizei este estudo, que é de cunho qualitativo, mas que traz consigo o que chamo de alguns “apontamentos” de dados quantitativos. Para isso, elenquei três escolas indígenas municipais da região do Baixo Rio Negro, Manaus: a escola *Aru Waimi* (Sapo Ancião), a escola *Kunyatá Putira* (Menina Flor) e a escola *Puranga Pisasú* (Boas Novas), com que possuo forte vínculo por ter desenvolvido trabalhos de assessoramento pedagógico na área de sociolinguística nesses ambientes escolares. Além disso, a escolha dessas três escolas como corpora da investigação foi motivada também pelo fato de nessa região do Baixo Rio Negro existir a maior concentração de falantes da língua Nheengatu, depois da região do Alto rio Negro, em São Gabriel da Cachoeira, onde a língua é cooficializada pela Lei Nº 145/2002.

Além da delimitação das três escolas indígenas como local da pesquisa, elenquei também dois grupos de colaboradores, correspondentes às categorias de “professor indígena” e de “aluno indígena”. A categoria de “professor indígena” contempla pessoas do sexo masculino e feminino com idades entre 25 e 58 anos e a categoria “aluno indígena” contempla colaboradores do sexo masculino e feminino com idades entre 6 e 16 anos que cursam do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Os principais processos investigados neste estudo são os de situação sociolinguística, competências e habilidades linguísticas e de letramento em Nheengatu dos professores e alunos indígenas (BORTONI-RICARDO, 2004; CABALZAR, 2012; KLEIMAN, 1995; NAVARRO, 2016; SOARES, 2018). Meu interesse é entender de que forma essas competências e habilidades sociolinguísticas e de letramento em Nheengatu aprendidas na escola são usadas no contexto social da comunidade e se, de fato, promove o fortalecimento da língua indígena para o uso nas práticas da oralidade no contexto sociocultural da comunidade.

A Sociolinguística entra nesse estudo também como base para a pesquisa de fenômenos sociolinguísticos que ocorrem em comunidades bilíngues e multilíngues que é o caso das comunidades da região do Baixo Rio Negro, Manaus. Aliás, ela é um ramo das Ciências Linguísticas muito amplo e que dá conta de estudar vários fenômenos que ocorrem no contexto social de uma comunidade de fala ou linguística, como aqui pretendo argumentar a partir do contexto sociolinguístico das comunidades em estudo (CALVET, 2002; BORTONI-RICARDO, 2004).

No entanto, parto da sua vertente conhecida como Etnográfico-Interacional (GUMPERZ e HYMES, 1972; BELL, 2014), sem deixar de recorrer às contribuições de sua

vertente Variacionista (WEINREICH, LABOV e HERZOG, (2008[1968])). Abordo também os estudos macrossociolinguísticos em contexto social (BORTONI-RICARDO, 2004; CALVET, 2002). As correntes e estudos possuem paradigmas distintos, mas também muitas similaridades ao configurarem o que atualmente se entende por microssociolinguística e macrossociolinguística, áreas que situam este estudo em seu escopo teórico, assim como no campo da teoria do letramento social e da área de educação escolar indígena, em que busco argumentar com os estudos de (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2018; CABALZAR, 2012; RCNEI, 1998).

Nos aspectos metodológicos do estudo, busco suporte em algumas vertentes da Etnografia, como a Etnografia da Comunicação (HYMES, 1974; SAVILLE-TROIKE, 2003), a Autoetnografia (HAYANO, 1979; SILVA, 2017; TARALLO, 2003) e as Práticas Pedagógicas de Sociointeração de letramentos multissemióticos, socioletramento e ecossocioletramento (KRESS, 2015; ROJO, 2009; SOUSA, 2021, no prelo).

Nas técnicas de geração e coletas de dados e de análise dos resultados, assim como na elaboração de questionários, interatuo com (BAGNO, 2017; BORTONI-RICARDO, 2011; (CASANOVAS, 2006); GIL, 2006; LEFFA, 2016; LIMA E MELO, 2020; NAVARRO, 2016 e PAIVA, 2019), a partir de correlações entre a realização de determinadas variáveis em seus aspectos sociolinguísticos e de letramentos. Aqui, elas foram divididas em duas: os tipos de fenômenos sociolinguísticos: deslocamento sociolinguístico, grau de bilinguismo, alternância de códigos, submetidas a uma análise qualitativa que levou em conta a oralidade da fala em contexto social; e as análises das competências e habilidades sociolinguísticas em falar, compreender, ler e escrever em língua indígena Nheengatu.

Com esse primeiro enquadre, penso já ter fornecido o aporte necessário à apresentação de meu desenho de pesquisa. Seguem nos próximos parágrafos, os meus objetivos, perguntas exploratórias e asserções subjacentes a todo o estudo. Ressalto que a dinâmica de interação entre eles está mais bem detalhada na seção dos “caminhos metodológicos”.

Objetivo geral

Conhecer a situação sociolinguística e de letramento em língua Nheengatu dos professores e alunos indígenas, os fenômenos sociolinguísticos e de letramento social entre esse grupo de falantes, as competências e habilidades linguísticas da oralidade, da compreensão, da leitura e da escrita em Nheengatu aprendidas por meio da modalidade de educação escolar indígena oferecido pelas escolas indígenas existentes nas comunidades bilíngues do Baixo rio Negro, Manaus.

Objetivos específicos

- ✓ Verificar a situação sociolinguística em Nheengatu dos professores e alunos indígenas da região do Baixo rio Negro;
- ✓ Analisar o processo de letramento social em língua Nheengatu dos alunos das escolas indígenas do Baixo rio Negro;
- ✓ Identificar os fenômenos sociolinguísticos que ocorrem nas comunidades bilíngues do Baixo rio Negro;
- ✓ Averiguar as competências e habilidades linguísticas em Nheengatu aprendidas nas escolas pelos alunos indígenas do Baixo rio Negro.

Perguntas exploratórias

- (1) Nas escolas indígenas em estudo, qual a situação sociolinguística do uso da língua indígena Nheengatu no contexto social pelos professores e alunos indígenas?
- (2) Como se opera o processo de letramento social em língua indígena Nheengatu dos alunos das escolas indígenas do Baixo rio Negro, Manaus?
- (3) Que fenômenos sociolinguísticos ocorrem nas comunidades bilíngues do Baixo rio Negro?
- (4) Como o ensino em língua Nheengatu oferecido pelas escolas indígenas fortalece o uso desse idioma nas práticas sociolinguísticas no cotidiano das comunidades indígenas do Baixo rio Negro?

Para contextualizar e interpretar os dados sociolinguísticos gerados, foi preciso primeiro compreender o que seria contexto e quais os elementos que o integra dentro de uma determinada área de conhecimento abrangendo duas dimensões: a emergência e a incorporação. Desse modo, Hanks (2013, p. 174) afirma que, “o contexto funciona como uma estrutura radial cujo ponto central é o enunciado falado [...]”. Nessa perspectiva, o contexto é um concomitante local da conversação e da interação centrado sobre o processo emergente de fala. Para esse autor, o contexto é um conceito teórico intrinsecamente baseado em relações. A maneira como esse contexto é tratado vai depender de como são construídos outros elementos fundamentais, como linguagem, discurso, produção e recepção de enunciados, práticas sociais e culturais, entre outros.

Nesse sentido, a emergência designa aspectos de discursos que surgem das produções e recepções de processos em cursos. Diz respeito às atividades mediadas verbalmente, às interações, às co-presenças, às atemporalidades em contextos mais restritos como fatos sociais sensíveis. Já a incorporação designa relações entre os aspectos contextuais relacionados aos enquadramentos dos discursos, em centrações ou assentamentos em quadros teóricos muito mais amplos. Desse modo, se observa que há um alinhamento prévio da emergência com a

esfera local das produções de enunciados, enquanto a incorporação se dá em contextos mais abrangentes e de larga escala (HANKS, 2013, p. 175; BOURDIEU, 1989; BAKHTIN, 2003).

Levando em consideração a proposta de contexto enfatizado por Hanks (2013) e Bakhtin, (2003), a condução desse estudo começa por uma breve contextualização sociolinguística, observando-se três aspectos de contextos: situacional, sociocultural e sociolinguístico, buscando dialogar com as dimensões de emergência e incorporação. Desse modo, faço o levantamento sociolinguístico a partir de uma contextualização macrossociolinguística do Brasil, da Amazônia e de Manaus, começando com uma breve discussão da situação de multilinguismo no Brasil, com base nos estudos sociolinguísticos enquanto ciência da Linguagem, partindo de uma visão macrossociolinguística à microssociolinguística (CALVET, 2002).

Assim, busco discutir proposições de uma corrente mais voltada para o contexto social de fala, que subsidia este estudo. Além disso, discuto também importantes conceitos aqui presentes, tais como: educação escolar indígena, letramento, socioletramento, ecossocioletramento, ecossociolinguística, bilinguismo, categorias de línguas, línguas cooficializadas, línguas de povos indígenas isolados, línguas vivas, debilitadas, mortas, extintas, vitalizadas e revitalizadas.

O estudo está dividido em três fases de pesquisa, o levantamento etnográfico, o levantamento sociolinguístico e o letramento social e as análises sociolinguísticas dos dados gerados. Assim, à condução desse estudo começa pela etnografia da região do Baixo rio Negro, Manaus e da população que reside nessa localidade da Zona Ribeirinha do município amazonense. Na fase etnográfica, utilizo recursos e ferramentas tecnológicas, como drone, câmera em 4k e celular para registros por meio de geração de vídeos e imagens e captação de áudio, e uso de embarcação (canoa) para deslocamento no espaço geográfico das comunidades indígenas.

No segundo momento, na fase de levantamento sociolinguístico e de letramento social, utilizo gravador de voz, imagens de vídeo em 4k, questionários sociolinguísticos impressos e observações em sala de aula para registrar a conversação em língua indígena, identificar possíveis fenômenos sociolinguísticos e medir as habilidades de letramento de proficiência em língua Nheengatu dos professores e alunos indígenas. Por último, faço as análises macro e microssociolinguísticas dos dados gerados no decorrer do estudo. Com os principais elementos

dispostos nesta introdução, sigo com a apresentação da estrutura desta tese, que se divide em sete capítulos.

No Capítulo 1, abordo sobre as bases teóricas e procedimentos metodológicos, mostrando os principais caminhos percorridos para o desenvolvimento do estudo, o contexto da pesquisa, assim como apresento também as comunidades e escolas indígenas municipais *Aruwaimí*, *Kunyatá Putira* e *Puranga Pisasú* e suas populações que são o universo da pesquisa.

No Capítulo 2, faço uma breve discussão dos estudos sociolinguísticos enquanto ciência, buscando discutir proposições de uma corrente mais voltada para o contexto social de fala que subsidia este estudo. Além disso, discuto também importantes conceitos aqui presentes, tais como os de diglossia, bilinguismo, de deslocamento sociolinguístico, de alternância de código, de comunidade de fala e comunidade linguística que servem de aporte no estudo da língua Nheengatu no contexto sociolinguístico das comunidades pesquisadas.

No capítulo 3, apresento a discussão da modalidade de educação escolar indígena que é um termo usado pela área da Educação Básica para promover o ensino da cultura e língua indígena nas escolas que estão localizadas dentro do território dos povos indígenas. Consiste em propostas pedagógicas de ensino diferenciadas com legislação específica e que contempla a população indígena brasileira.

No capítulo 4, faço uma breve discussão sobre letramento social, socioletramento, ecossocioletramento e as práticas ecossocioecológicas em língua Nheengatu com base nas práticas socioculturais de interação com a ecologia a partir da modalidade de ensino de educação escolar indígena oferecida pela escola indígena, mostrando, desse modo, como se dá o processo de letramento no desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas da oralidade, da compreensão, da leitura e da escrita no processo de ensino e aprendizagem do aluno em sua língua indígena no contexto da comunidade.

No Capítulo 5, apresento um breve contexto histórico e a situação da língua indígena Nheengatu que no início do século 20 ficou restrita ao município de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas. Mas com a nova onda de migração dos povos indígenas na segunda metade do 20 e a disseminação do ensino da cultura e língua indígena por meio da modalidade de educação escolar indígena nas comunidades, principalmente, das zonas ribeirinhas, isso fez com que o Nheengatu se espalhasse novamente por vários municípios e estados, inclusive na divisa entre

Brasil, Colômbia e Venezuela, levando, assim, a língua Nheengatu a uma nova expansão geográfica na região amazônica no presente século.

No Capítulo 6, faço uma breve abordagem etnográfica das escolas indígenas pesquisadas, levantamento de dados sociais, escolares e sociolinguísticos dos professores e alunos indígenas de língua Nheengatu que são os colaboradores do estudo. Os discentes são estudantes matriculados no 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental nas escolas indígenas municipais do Baixo Rio Negro, Manaus - Amazonas.

No Capítulo 7, faço a interpretação e análise macro e microssociolinguística dos dados gerados. Nele, trato da questão dos fenômenos sociolinguísticos que ocorrem nas comunidades bilíngues pesquisadas a partir de uma análise qualitativa conectada à do capítulo de sociolinguística, das práticas de ecossocioletramento com base nas competências e habilidades linguísticas dos colaboradores pesquisados, e de uma breve análise quantitativa embasada em algumas discussões levantadas neste estudo que exponho por meio de gráficos, icnográficos, quadros, tabelas e imagens (figuras).

Assim, com os principais elementos dispostos nessa introdução, apresento esta tese que se constitui de sete capítulos e mais as considerações iniciais e finais. E por fim, em minha conclusão final, faço um apanhado geral do estudo e revisito-os com o intuito de avaliar o alcance dos objetivos, a veracidade das asserções delineadas e a viabilidade de responder expressamente todas as perguntas exploratórias colocadas neste trabalho de pesquisa “A situação sociolinguística e de letramento em língua Nheengatu dos professores e alunos das escolas indígenas do município de Manaus, Amazonas”.

1. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

“O universo não é uma ideia minha. A minha ideia do universo é que é uma ideia minha. Por isso, a noite não anoitece pelos meus olhos, mas a minha ideia da noite é que anoitece por meus olhos” (FERNANDO PESSOA, 1917).

1.1 Considerações iniciais

A presente pesquisa tem como aporte teórico as Ciências Linguísticas, no ramo da Sociolinguística e se insere na área de concentração “Linguagem e Sociedade”, Linha de Pesquisa “Língua, Interação Sociocultural e Letramento”, do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) da Universidade de Brasília (UnB).

O estudo tem como objetivo conhecer a situação sociolinguística e de letramento em língua Nheengatu dos professores e alunos indígenas das escolas indígenas do município de Manaus, e tem como referência as escolas indígenas *Aru Waimí* (Sapo Ancião), *Puranga Pisasú* (Boas Novas) e *Kunyatá Putira* (Menina Flora), localizadas no Baixo Rio Negro, *Zona Rural Ribeirinha*², do município de Manaus, Amazonas. A partir das abordagens teóricas, busco discutir e contextualizar também em seus aspectos situacional, cultural e sociolinguístico o multilinguismo no Brasil, a expansão da língua Nheengatu na Amazônia, a modalidade de Educação Escolar Indígena, as práticas de letramentos, socioletramento e ecossocioletramento em língua indígena nas escolas indígenas e a situação sociolinguística dos povos indígenas que falam o Nheengatu em Manaus.

1.2 Arcabouço teórico

O estudo busca dialogar com os teóricos da área de Sociolinguística e da área de letramento e socioletramento, pois se insere no campo que trata dos aspectos sociais que constituem o ambiente e as condicionantes para se examinar as práticas linguísticas e

² Zona Rural Ribeirinha – Refere-se às áreas das margens dos rios, paranás e igarapés da Amazônia. Local em que as chamadas “populações ribeirinhas constroem suas casas de palafitas (casa suspensa por estacas de madeira) como moradia ao longo das margens desses mananciais de água doce (BENCHIMOL, 2009, p. 39. grifo do autor).

habilidades e competências dos falantes da língua indígena Nheengatu. Por essa razão, recorro a conceitos no âmbito da Sociolinguística que são fundamentais como aportes teóricos para o desenvolvimento desta pesquisa, principalmente, os estudos de Almeida (2015), Bortolini (2009), Bortoni-Ricardo (2004 - 2011), Bourdieu (1989), Bromberg (2007), Calvet (2002 - 2007), Dell Hymes (1964 - 1974), Ferreira (2008), Fishman (1972), Gonçalves (2018), Grupioni (2006.), Gumperz (1962), Hanks (2008), Leffa (1988), Kriegl (2002), Labov (2006 - 2008), Milroy e Gordon (2003), Moita Lopes (2006), Nobre, (2011), Romaine (1995), Tarallo (2003), (RCNEI/1998), Silva (2018), Sousa (2021) e outros.

Para Crystal, 1998, p. 243), “a Sociolinguística é o ramo da Linguística que busca estudar os variados aspectos da relação entre língua e sociedade”. Trata-se de um termo relativamente novo e comumente empregado para se referir a uma área de pesquisa que faz a ligação da Linguística com a Antropologia e a sociedade. Desse modo, a Sociolinguística se ocupa também da variação da língua no interior de uma comunidade de fala, além dos aspectos estritamente geográficos, os quais já vinham sendo pesquisados há gerações pelos estudiosos da área de Geografia Dialetoleologia (CALVET, 2002, p. 78).

Nessa perspectiva, se pode afirmar que a relação intrínseca entre língua e sociedade é um fenômeno concreto, complexo e plausível de toda a atenção científica. Dessa forma, a Sociolinguística é uma das vertentes teóricas da Linguística, cujo propósito é averiguar a língua com foco maior nos falantes no seio das comunidades de fala, considerando os aspectos sociais norteadores do sujeito (TARALLO,1999, p. 89; CALVET, 2002, p. 17).

Calvet (2002, p. 16) destaca, ainda, que a língua só pode ser um fato social, posto que as diversas correntes filosóficas a respeito dos fenômenos sociolinguísticos deixam evidentes a importância de se considerar nos estudos linguísticos a afirmação de que, “se a língua é um fato social, a Linguística então só pode ser uma Ciência Social”.

Leite e Callou (2004, p. 132) enfatizam que os estudos sociológicos provocam todo um despertar alusivo com destino à preservação das línguas indígenas, tanto que a constituição de 1988, nos Artigos 210 e 231, surgiu nesse contexto como incentivo e apoio legitimado, assegurando a cada etnia indígena o direito de preservar sua língua dentro de um país reconhecido como multilíngue por possuir 340 línguas.

É notório que o olhar sociolinguístico concernente ao estudo e ensino das línguas indígenas em Manaus é demasiado rico e pode-se dizer até mesmo que imprescindível, haja vista, reputar o contexto social tão relevante deste estudo até suas últimas instâncias, gerando,

assim, preciosíssimos legados à sociedade em geral deficitária de reflexões promissoras quanto a sua posição linguística e identitária na vivência de mundo, em especial em um país tão multilíngue como o Brasil.

Assim, nesta pesquisa, faço a interface entre os campos de estudo da Sociolinguística e do Multilinguismo que se divide nos ramos da Sociolinguística Crítico-constructivista e da Sociologia da Linguagem e da Sociolinguística Etnográfico-interacional. Ao longo deste trabalho, trato mais especificamente a Sociolinguística do Multilinguismo utilizando-a em contextos macrosociolinguísticos da investigação, especialmente nos contextos bilíngues/multilíngues, deslocamento sociolinguístico e de alternância ou mistura de códigos (FISHMAN, 1972).

Mostro como que a língua Nheengatu é utilizada no contexto escolar e social e como ocorre a manutenção de múltiplos códigos disponíveis em situações de uso social. E na corrente etnográfico-interacional, apresento o que se entende por Microsociolinguística que trata do contexto da estrutura da língua Nheengatu em seus aspectos morfológicos, sintáticos e lexicais.

No campo de estudo das competências e habilidades sociolinguísticas, discuto também com a teoria do letramento social que, para Bortolini (2009, p. 51), “são habilidades linguísticas no uso social das práticas letradas [...]”. Para Ferreira (2008, p. 513), “é o estado ou condição do indivíduo ou grupo capaz de utilizar-se da leitura e da escrita, ou de exercê-las como instrumentos de sua realização de seu desenvolvimento social e cultural”. Ou como propõe Bortoni-Ricardo (2004, p. 24) “cultura de letramento”.

Para Gonçalves (2018, p.46), o termo “parte do pressuposto que o letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica neutra [...]”. E Almeida (2015, p. 176) assinala, ainda que, “[...] o construto teórico da sociolinguística e do letramento tem importantes contribuições a fornecer para a Educação Escolar Indígena [...]”. Desse modo, a interface entre Sociolinguística e letramento como prática social se convergem como aportes teóricos no desenvolvimento deste estudo.

Assim, no contexto das competências linguísticas, enfatizo a habilidade de compreensão da maneira pela qual a linguagem oral (abstrata) pode ser dividida em sons menores (sílabas e grafemas), para depois serem constituídas em palavras e textos por meio de notações (escrita). Discuto, também, as práticas de socioletramento e ecossocioletramento no contexto da interação socioecológica dos povos da floresta amazônica (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2003; KRESS, 2015; SOUSA, 2021, no prelo).

1.3 Desenho da pesquisa

1.3.1 Breve contexto da região do Baixo Rio Negro

O contexto pode ser as interrelações de circunstâncias que acompanham um fato ou uma situação e, que pode se dá em diferentes áreas do conhecimento. Mas, quando falo em contexto neste estudo, trago a ideia de Hanks (2008, p. 169), o qual cita que “a língua e a informação de vários tipos comunicada verbalmente são formadas ou moldadas pelos contextos sociais e interpessoais no qual o discurso acontece”. Assim, ao contextualizar a região do Baixo Rio Negro, o foco principal é a questão sociolinguística nas comunidades bilíngues que falam as línguas Nheengatu e o português brasileiro. Contudo, os elementos que compõem o cenário da pesquisa são inclusos, como: dados geográficos da região, vida social dos falantes, cultura e dados educacionais da população situada nas comunidades pesquisadas Pisasú Sarusawa (Nova Esperança), Kuniyatá Putira (Menina Flor) e Pixuna-tetama (Terra Preta) (BOURDIEU, 1989, p. 111).

Figura 1. Mapa da região do Baixo Rio Negro



Fonte: Researchgate.net (2021)

O termo Baixo Rio Negro refere-se a uma região que integra cinco municípios do estado do Amazonas: Barcelos, Iranduba, Manaus, Manacapuru e Novo Airão. A palavra “baixo” faz referência a parte baixa do rio Negro, que é dividida em três partes: Baixo, Médio e Alto Rio

Negro. Em relação a elevação de altitude, no Alto Rio Negro chega-se a três mil e quatorze metros, no Médio Rio Negro a altitude é de aproximadamente dois mil novecentos e noventa e cinco metros, e no Baixo Rio Negro é de noventa e dois metros. No caso da parte baixa, é onde o rio Negro faz confluência com o rio Amazonas, no encontro das águas entre os rios Negro e Solimões, formando, assim, o Rio Amazonas (ZEIDEMANN, 2001).

No Baixo Rio Negro, há 2,8 milhões de pessoas (IBGE, 2010), sendo 90% só na capital do Estado, Manaus, e na Zona Rural os outros 10% que é constituída por cerca 180 comunidades, formadas por caboclos ribeirinhos e indígenas que sobrevivem, principalmente, da agricultura familiar, da pesca e do extrativismo florestal, principalmente, da produção do polo madeireiro. Contudo, essas sociedades buscam também envolverem-se nas atividades ligadas ao turismo e na venda de artesanatos, com forte inserção do componente “tradição cultural”. Essa parte da região amazônica totaliza cerca de 8 milhões de hectares de ecossistemas de florestas e água doce que vai do castanho escuro à cor preta, chamada pelos ribeirinhos de *Paranã Pixuna* (Rio Negro), devido suas cores tão escuras, do efeito das vegetações da floresta tropical que formam o rio Negro e seus afluentes.

Toda a região do Baixo Rio Negro está nomeada em língua geral amazônica (LGA), como o próprio nome do rio Negro (*Paranã Pixuna*) e os nomes dos municípios, comunidades e escolas indígenas. A fauna, a flora, os complexos de ilhas, de lagos e rios da região do Baixo Rio Negro e outras partes da Amazônia estão também nomeadas em língua geral amazônica (LGA), que na atualidade, chama-se Nheengatu (língua boa). No capítulo “Panorama Sociolinguístico do Brasil”, no tópico sobre a situação sociolinguística da Amazônia e em seu subtópico “Amazônia, a gramática do mundo”, apresento dados linguísticos sobre a toponímia da região e de como a língua geral amazônica (LGA) tornou-se a língua hegemônica da Amazônia nos séculos 17, 18 e 19, e assim, serviu de língua doadora de vocabulários à várias outras línguas indígenas e ao português brasileiro, e até mesmo às línguas inglesa, francesa, espanhola e outras línguas do mundo (BESSA FREIRE, 2003).

Com tantas peculiaridades e especificidades de palavras únicas e sem termos equivalentes em suas línguas maternas para nomear tudo que existia e existe de diferente na Amazônia do resto do mundo, os navegantes relatores das missões colonizadoras do período colonial utilizaram-se de empréstimos linguísticos, para, assim, poder traduzir e dá significado a tudo de novo que eles encontraram nos léxicos das línguas da região amazônica, e que, ainda,

não havia sido registrado em suas línguas europeias, principalmente, por falta de vocabulários de equivalência semântica denotativa (ABBEVILLE, 1975).

Iconográfico 1. Região do Baixo Rio Negro, Manaus



Fonte: Autoria Própria

A região do Baixo rio Negro é formada por uma grande variedade de floresta tropical e um dos fenômenos naturais mais conhecidos é o “encontro das águas” entre os rios Negro e Solimões, localizado no município de Manaus. As águas não se misturam por causa da diferença de temperatura, densidade e velocidade numa extensão de 10 Km (ZEIDEMANN, 2001). Nesse lugar, o principal meio de transporte são as embarcações de diferentes tipos e formatos que servem para transportar pessoas, produtos agroflorestais e manufaturados. Os povos tradicionais da Amazônia mantêm, ainda, suas culturas tradicionais e rituais, principalmente, como manutenção da cultura local e entretenimento turístico regional.

A formação populacional do Baixo Rio Negro está ligada ao processo de migração dos povos indígenas, assim como da chegada de migrantes nordestinos e até mesmo de imigrantes de outros países ao Amazonas. No caso dos indígenas, de acordo com textos de historiadores como Bessa Freire (2003, p. 129), esse movimento migratório se deu a partir do Decreto de 24 de julho de 1845, do primeiro governador da Província do Amazonas, Bento de Figueiredo de

Tenreiro Aranha, sob o qual os indígenas de diferentes etnias foram regularmente mandados à região de Manaus para trabalharem na construção das casas da capital.

Com o Decreto do Novo Diretório, os indígenas foram submetidos ao trabalho obrigatório, acabando por perderem todos os seus direitos. Uma das tarefas principais dos diretores dos indígenas era convencê-los a se deslocarem para os povoados e vilas coloniais, onde serviam de mão de obra nos trabalhos de construção ou de extração de recursos naturais (CABALZAR, 1998, p. 85).

Assim, esse processo exploratório levou, no século 19, a um esvaziamento de muitas comunidades indígenas tradicionais dos rios Uaupés, Içana e Xié, no Alto Rio Negro, cujas famílias eram levadas à força para o Baixo e Médio Rio Negro”. Muitos indígenas foram envolvidos na exploração extrativista e submetidos a trabalhos compulsórios. Esse procedimento deu início a uma migração forçada, sobretudo, dos povos Baré, Baniwa, Warekéna, Tukano e Desano que foram deslocados de suas aldeias de origem para as vilas e cidades.

Essas migrações intensificaram-se, principalmente, entre os anos de 1960, 1970 e 1980, e o principal motivo que contribuiu para esse fato foi o fechamento dos internatos salesianos de Pari Cachoeira, no Tiquié, Iauareté e Taracua, no rio Uaupés e de Assunção, no rio Içana nos anos de 1984 a 1987 nos municípios de Santa Isabel do Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira, Amazonas. Com isso, as famílias indígenas viram-se obrigadas a mudar-se para as missões e, principalmente, para as vilas e cidades para possibilitar aos seus filhos o acesso à educação nas escolas formais. Atualmente, há famílias de diferentes povos, como: Baré, Baniwa, Desano, Tikuna, Tukano, Tuyúka, Tatuyo, e outros grupos residindo na região do Baixo Rio Negro, principalmente, em comunidades e vilas situadas às margens dos rios e afluentes dessa parte da região amazônica (FOIRN – ISA, 2000; NOBRE, 2011).

1.3.1.1 Aspectos sociolinguísticos

É evidente que as migrações indígenas causaram impactos nos processos educacionais, principalmente, sociolinguísticos desses povos que habitam a região do Baixo Rio Negro, pois o contexto da educação dessa população está intrinsecamente ligado ao processo das políticas linguísticas do período colonial no estado do Amazonas. Bessa Freire (2003) ressalta que, a partir da retirada dos povos indígenas de suas aldeias de origens para as chamadas *aldeias de*

*repartições*³, os indígenas foram deixando de falar suas línguas maternas e passaram a falar o Nheengatu que, segundo Cruz (2011, p. 1) é “[...] a variedade moderna da língua geral amazônica que teria se desenvolvido a partir do Tupinambá, língua da família Tupi-Guarani do subconjunto III.”.

De acordo com Métraux (1948, p. 95), “o Tupinambá foi uma língua falada em toda a costa do Atlântico, Brasil, desde a confluência do rio Amazonas até ao Sul do estado de São Paulo, no século 16”. Já no século 17, surgiu a língua geral brasílica, variedade do Tupinambá que, segundo Cruz (2011, p. 4) era a “[...] língua geral falada na província de Maranhão e Grão-Pará, de 1616 até o final do século 18”.

Segundo Bessa Freire (2004, p.114), “de 1616 até 1686, a língua geral amazônica expandiu-se pelos núcleos populacionais da Amazônia de forma assistemática, e, no século 19 ela evoluiu para a variedade chamada língua Nheengatu”. O termo “Nheengatu” é traduzido como “língua boa” para o português brasileiro e foi usado pela primeira vez por Couto de Magalhães (1876, p. 4). Para esse autor, “a palavra *Nheengatu* significa língua boa e compõe-se de *nheẽ* e *katú*”. Ou seja, *nheẽ* ou *nheenga* (língua) e *katú* (boa, bom).

No contexto sociolinguístico do Baixo Rio Negro, no período colonial da Amazônia, duas línguas se destacaram entre as demais línguas indígenas da região: o português brasileiro e o Nheengatu. No caso do português brasileiro, os povos Baniwa, Desano, Tikuna, Tukano, Tuyúka, Tatuyo tornaram-se bilíngues e passaram também a falar o idioma português brasileiro juntamente com a língua indígena de suas respectivas comunidades.

Entretanto, a situação do povo Baré foi diferente, pois perderam sua primeira língua materna, o Baré, da família linguística Aruák do Norte e assimilaram a língua Nheengatu, variedade que surgiu da língua geral amazônica, que por sua vez, se originou do Tupinambá a partir do contato linguístico com outras línguas indígenas amazônicas e da introdução da LGA pelos padres jesuítas e carmelitas nos séculos 17 e 18 nas chamadas aldeias de repartições.

Para Casasnovas (2006, p. 10), “A língua geral amazônica foi sendo assimilada pelas populações da Amazônia, principalmente, a partir do século 17 por todo o Norte do Brasil, mesmo onde nunca tinha vivido povo Tupinambá e, assim, se tornou veículo, não somente da catequese, mas também como meio de ação social e política luso-brasileira”. Essa variedade, atualmente, chamada de “Nheengatu”, surgiu a partir das mudanças linguísticas que ocorreram no contato da língua geral amazônica com as muitas línguas indígenas que eram faladas na bacia da Amazônia. Esse contexto multilíngue e multicultural propiciou o surgimento do

³ Aldeamentos religiosos que acomodavam os indígenas vindos dos descimentos que eram feitos através de convencimento dos nativos para saírem de suas terras de origens.

Nheengatu que foi adotado como língua de comunicação interétnica, principalmente, entre os povos Baré, Baniwa e Werekena (CRUZ, 2011).

Desse modo, o povo Baré deixou de falar sua primeira língua materna e assimilou a língua Nheengatu, e posteriormente, assimilaram também o português brasileiro, tornando-se bilíngues. Esse contato linguístico levou ao desaparecimento da língua Baré, outrora falada pelo povo Baré do Rio Negro e que atualmente se encontra extinta. Esse fato linguístico é noticiado por Cruz (2011, p. 21) que afirma: “Hoje em dia, os Baré não falam mais Baré, falam o português e o Nheengatu”.

A introdução do português brasileiro no início do século 19 na Amazônia pelos portugueses colonizadores, de forma incisiva, fez com que os povos do Baixo Rio Negro adotassem também esse idioma neolatino. A esse respeito, Bessa Freire (2003, p. 112) cita que, “a educação desses indígenas não passava mais pelas línguas indígenas, sendo feita diretamente em português”. Esse fato linguístico está relacionado ao Secretário de Estado Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal que em 1758 proibiu o ensino de línguas indígenas na Amazônia obrigando somente o ensino do português. Ainda, por razões estratégicas de Estado, substituiu os nomes indígenas dos povoamentos das aldeias e vilas e atribuiu-lhes nomes portugueses. Dessa forma, a língua Nheengatu que até 1877 era mais falada que o português na Amazônia, inclusive nas suas cidades grandes ou pequenas, como Belém, Manaus, Macapá, Santarém, Tefé, Óbidos, passou a perder espaço para o português” (BESSA FREIRE, 2003); NAVARRO, 2016, p. 7).

Outros fatores de natureza política contribuíram também para o apagamento das línguas indígenas na Amazônia, principalmente, do Nheengatu, como a guerra da cabanagem, revolta popular do período regencial que ocorreu entre os anos de 1835 e 1840 na província do Grão-Pará (hoje, estado do Pará), região Norte do Brasil. Nessa batalha, foram dizimadas aproximadamente 40 mil pessoas, após cinco anos de repressão (1835-1840), e em sua maioria eram falantes da língua Nheengatu” (BESSA FREIRE, 2003, p. 111).

O intenso contato linguístico no período da migração nordestina durante o primeiro ciclo da borracha na Amazônia em 1879 contribuiu também para a disseminação do português entre os falantes de Nheengatu e de outras línguas indígenas, levando, assim, essa população a deixarem de falar suas línguas indígenas maternas e passarem a falar o idioma português (NASCIMENTO, 1998, p. 2).

Segundo Nascimento (1998, p. 3), “no período de 1879 a 1910, o contingente de pessoas de origem nordestina que migraram para a Amazônia não teria sido inferior a meio milhão”.

Fato confirmado por Navarro (2016, p. 7) que afirma: “[...] mais de quinhentos mil nordestinos, fugidos da seca migraram para a Amazônia”. É evidente que esses falantes trouxeram consigo a língua portuguesa para a região amazônica, fazendo com que o idioma português passasse a ser a língua dominante e formando, assim, um novo contexto sociolinguístico na Amazônia brasileira (LACERDA, 2006, p. 28).

Outros fatores como os de natureza educacional contribuíram também para o apagamento das línguas indígenas na região, principalmente, com a proibição do uso das línguas indígenas entre 1916 a 1990 pelos missionários salesianos que eram responsáveis nesse período pelo ensino aos indígenas através da modalidade de Educação Escolar Indígena. Esses, proibiram o uso das línguas indígenas nesses espaços escolares, assim como também as manifestações tradicionais e culturais dos povos indígenas (CABALZAR, 2012, p. 29).

A situação sociolinguística somente começou a mudar em 1991, por ocasião do Decreto 26/91, quando o governo Federal retirou a incumbência exclusiva da Fundação Nacional do Índio e atribuiu ao Ministério da Educação (MEC) a competência para coordenar as ações referentes à Educação Escolar Indígena. Desse modo, em 1997, através da Resolução nº 03/99/CNE, o MEC fixou diretrizes e competências às secretarias municipais e estaduais de educação que passaram a coordenar a modalidade de ensino Educação Escolar Indígena. Contudo, foi somente a partir do ano de 2007 que a Secretaria Municipal de Educação de Manaus passou a oferecer o ensino de língua indígena à população indígena da região do Baixo Rio Negro, Manaus, pois antes de 2007 não havia profissionais qualificados e nem infraestrutura física escolar nas comunidades indígenas (GEEI/SEMED, 2020).

Na atualidade, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus oferece o ensino na área de Linguagem em sete línguas indígenas e mais o português brasileiro, a saber: *Apurinã*, *Kambeba*, *Kokama*, *Nheengatu*, *Mawé*, *Tikúna* e *Tukáno*. O ensino se dá por meio da modalidade de Educação Escolar Indígena nas escolas e centros de educação escolar indígena do município de Manaus. No caso da língua *Nheengatu*, ela é oferecida ao povo *Baré* que usa essa língua como língua de comunicação e constitui-se, ainda, como instrumento de afirmação étnica dos *Baré* do Baixo, Médio e Alto Rio Negro.

1.3.1.2 As escolas indígenas Aru waimí, Kunyatá Putira e Puranga Pisasú

Localizadas às margens do rio Cuieiras afluente do rio Negro na região do Baixo Rio Negro a 80 Km da cidade de Manaus, as escolas indígenas municipais *Aru Waimí*, *Kunyatá*

Putira e Puranga Pisasú, do povo Baré, estão situadas na Mesorregião do Centro Amazonense, Microrregião Manaus, na divisa com o município de Novo Airão, estado do Amazonas, Brasil.

As escolas indígenas municipais de Manaus foram criadas por meio do Decreto nº 1.394/2011, através do qual a Prefeitura de Manaus estabeleceu o funcionamento da categoria escola indígena no âmbito municipal, já previstos nos artigos 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1.994/96).

As unidades de ensino indígenas foram construídas dentro das próprias comunidades indígenas em cumprimento a Lei nº 8.069 (Art. 53), do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que garante ao aluno o acesso à escola pública e gratuita próximo de sua residência. Esse é um dos aspectos fundamentais do ECA para quem reside, principalmente, no interior da Amazônia, haja vista, que os alunos percorriam longas distâncias e períodos de até quatro horas de barco para chegar em uma escola pública onde pudessem estudar.

Figura 2. Escolas indígenas municipais de Manaus



Fonte: Autoria própria (2021).

As escolas indígenas municipais estão localizadas numa densa área de vegetação conhecida como rio Cuieiras (paraná Kuieira), Terra Preta (pixuna-tetama) e Paraná do Sumaúma (paraná sumaúma), afluentes do rio Negro no município de Manaus, estado do Amazonas. Trata-se de uma área constituída de vegetação nativa e protegida pelos institutos de proteção ambiental em parceria com as comunidades indígenas ribeirinhas que habitam no Baixo Rio Negro.

A escola indígena municipal *Puranga Pisasú* está localizada na cabeceira do rio Cuieiras, na divisa entre os municípios de Manaus e Novo Airão; a escola indígena municipal *Aru Waimí* localiza-se na comunidade Terra Preta, margem esquerda do Rio Negro, e a escola indígena municipal *Kunyatá Putira* localiza-se no paran do Sumaúma, ambas situadas no Baixo Rio Negro, no município de Manaus, estado do Amazonas. Essas unidades de ensino podem abrigar até 200 alunos por turno e oferecem a Educao Básica nas modalidades de Educao Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e finais, Educao Escolar Indígena e Ensino Médio.

As escolas indígenas municipais começaram a oferecer a modalidade de Educao Escolar Indígena a partir do ano de 2007, por meio de reivindicaes das próprias lideranças das comunidades indígenas que buscavam melhores condies de atendimento nas áreas de saúde e educao escolar indígena aos seus filhos, serviços que até então não eram oferecidos pelo Estado. Desse modo, a partir da criao dessas escolas indígenas municipais dentro dos espaços das comunidades indígenas do Baixo Rio Negro, os alunos indígenas passaram a ter acesso aos seguintes níveis e modalidades de ensino, conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1. Populao escolar indígena do Baixo Rio Negro

Populao escolar	Faixa etária	Masculino	Feminino	Total
Educao Infantil	4 a 6 anos	48	55	103
Ensino Fundamental de 1 ao 5 ano	7 a 11 anos	66	71	137
Ensino Fundamental de 6 ao 9 ano	12 a 16 anos	56	48	104
Educao de Jovens e Adultos (EJA)	18 a 30 anos	26	18	44
Ensino Médio Mediado por Tecnologia	18 a 30 anos	48	56	104
Educao Escolar Indígena	6 a 16	92	108	200
Total Geral	4 a 30 anos	336	356	692

Fonte: Gerência de Educao Escolar Indígena (GEEI, 2021).

Numa breve leitura dos dados do Quadro 1, constata-se que as escolas indígenas oferecem quatro níveis de ensino: Educao Infantil, Ensino Fundamental de 1 ao 5 ano, Ensino Fundamental de 6 ao 9 ano e Ensino Médio Mediado por Tecnologia. A Educao Básica nessas escolas divide-se em seis modalidades, infantil, anos iniciais, EJA, anos finais, mediao tecnológica ensino médio e educao escolar indígena. A populao escolar  constituída de alunos entre 4 a 30 anos, sendo 336 alunos do sexo masculino e 356 do sexo feminino que somam um total de 692 alunos indígenas nas três escolas indígenas da região do Baixo Rio Negro, Manaus, Amazonas.

1.4 Universo e amostragem da população pesquisada

Para pesquisar a situação sociolinguística e de letramento em língua Nheengatu nas escolas indígenas *Aru Waimí*, *Kunyatá Putira* e *Puranga Pisasú*, o universo da pesquisa e a amostragem foi constituído de 212 colaboradores, sendo doze (12) professores indígenas, oitenta e dois (82) alunos indígenas da escola municipal *Puranga Pisasú*, sessenta e dois (62) alunos indígenas da escola municipal *Aru Waimí* e cinquenta e seis (56) alunos da escola municipal *Kunyatá Putira*, da modalidade de ensino de Educação Escolar Indígena.

Essa amostragem e população pesquisada representa apenas os professores e alunos indígenas da língua Nheengatu da modalidade de Educação Escolar Indígena do Baixo Rio Negro, os professores e alunos de outras modalidades de ensino regular não foram inclusos e nem de professores e alunos indígenas de outras línguas indígenas da Educação Escolar Indígena do município de Manaus. Esse recorte do grupo pesquisado refere-se somente ao universo das comunidades bilíngues que falam o Nheengatu e o português brasileiro.

Tabela 1. População investigada e índice de amostragem

	Professores indígenas de língua Nheengatu	
	Fn	F%
População	36	100%
Amostragem	12	33%
	Alunos indígenas de língua Nheengatu	
	Fn	F%
População	692	100%
Amostragem	200	29%
População total	728	100%

Fonte: Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI, 2021).

O universo populacional da comunidade escolar indígena onde estão localizadas as escolas é de 36 professores indígenas e 692 alunos indígenas, que em sua totalidade, somam 728 pessoas. O critério de seleção dessas localidades e desses indivíduos é devido se tratar da maior comunidade de falantes de língua Nheengatu, depois da região do Noroeste Amazônico em São Gabriel da Cachoeira e Santa Isabel do Rio Negro, Amazonas, além das escolas indígenas municipais dessa região do Baixo Rio Negro oferecer o ensino da língua indígena Nheengatu.

A partir desse breve contexto do local da pesquisa e dos colaboradores da pesquisa das escolas indígenas pesquisadas, sigo com a discussão do desenho do estudo sobre os métodos,

os procedimentos da pesquisa e das técnicas e instrumentos de geração e coleta de dados, e dos desdobramentos e discussões dos dados pesquisados, conforme proposto nos objetivos deste trabalho.

1.5 Métodos e procedimentos de investigação

“A pesquisa é um procedimento pelo qual tentamos encontrar sistematicamente, e com o apoio de fato demonstrável, a resposta a uma questão ou a solução de um problema”. (LEEDY, 1989, p. 5).

1.5.1 Métodos

Geralmente, os métodos são confundidos com metodologia e metodologia com o desenho da pesquisa. Entretanto, métodos são procedimentos empregados para recolher dados usados como base para inferência e interpretação, para explicação e prevenção, ao passo que metodologia descreve e analisa esses métodos, mostrando suas limitações e recursos, esclarecendo seus pressupostos e consequências e relacionando suas potencialidades na transição das fronteiras do conhecimento científico (PAIVA, 2019, p. 15).

Assim, um método de pesquisa refere-se a uma tecnologia para conduzir um estudo científico. Ou seja, ferramenta e técnica para fazer pesquisa com o propósito de descobrir novas informações ou entender melhor o objeto de estudo, a partir da geração de novos dados e/ou, ainda, de levantamentos e cruzamentos de dados existentes.

1.5.1.1 Procedimentos sociolinguísticos Etnográfico-interacional

Os procedimentos sociolinguísticos começam com a Etnografia da Comunicação, teoria proposta por Dell Hymes (1972; 1974) e que deriva da Antropologia Social. A partir desse aporte teórico, descrevo como ocorre a comunicação em língua Nheengatu do grupo de colaboradores investigados em seus aspectos sociolinguísticos, o que pressupõe o conhecimento de suas formas de cultura e práticas sociais, tanto no âmbito comunitário como no ambiente escolar. Assim, ao conferir uma abordagem Etnográfica e Sociolinguística dos colaboradores, contextualizo também o ambiente geográfico do Baixo Rio Negro, onde esse grupo de investigados estão inseridos.

Dell Hymes (1972;1974) evidencia que os códigos linguísticos são mais um dos fatores que devem ser observados na competência comunicativa de um determinado indivíduo ou grupo social. Nesse sentido, utilizei como aporte a etnografia da comunicação que é a

abordagem do paradigma *Speaking* utilizado desde os anos 60 em estudos anteriores por Hymes (1964), Philipsen (1989), Travancas (2006), Winkin (2001) e Blommaert (2018) para descrever o contexto etnográfico; e no contexto das interações sociolinguísticas, seus desdobramentos e discussão da situação sociolinguística da população escolar indígena do Baixo Rio Negro Bortoni-Ricardo (2014), Leffa (1998), Bagno (2017), Bell (2014), Calvet (2003), Gumperz (2003), Hanks (2008), Goffman (2011), Fabrício (2020) e Ribeiro & Garcez (1998) e (Paiva, 2019, p. 50).

Quadro 2. A Etnografia da Comunicação de Dell Hymes

Etnografia da comunicação		Desenho da pesquisa
S	Setting – Local e cenário da pesquisa	Baixo Rio Negro, Manaus, Amazonas
P	Participants – Falantes informantes e audiência	Professores e alunos das escolas indígenas
E	Ends – As finalidades	Levantamento sociolinguístico e de letramento em língua Nheengatu
A	Act sequence – As sequências de atos da pesquisa	Dados etnográficos, levantamento sociolinguístico e análises dos dados gerados
K	Key - Formas e estilos de discurso, pistas que estabelecem o “tom”	Registro de conversas em Nheengatu dos professores e alunos colaboradores
I	Instrumentalities – Os recursos e instrumentos utilizados na pesquisa	Questionários sociolinguísticos, gramática, áudio, gravador, câmera e drone
N	Norms – As regras e instruções da pesquisa	Comunicação oral e escrita em Nheengatu no espaço comunitário e escolar
G	Genre - O tipo de ato narrativo ou evento da pesquisa	Atos narrativos do cotidiano em Nheengatu que ocorrem na comunidade e no espaço escolar

Fonte: Adaptada da teoria *Speaking* de Dell Hymes (1972).

Com base na proposta de Dell Hymes (1972, p. 65), conhecido como “a etnografia da comunicação” ou *speaking*, que corresponde aos aspectos do evento comunicativo a ser observado: cenário, participantes, objetivos, sequência de atos, clave (tom do evento), instrumentos utilizados, normas e gênero, organizei o desenho da primeira parte da pesquisa. Essa teoria ajudou na identificação, desenho, geração e coleta dos dados propostos nos objetivos do estudo.

Na fase seguinte de geração e coleta de dados, fiz uma interface entre a abordagem de Leffa (1988) e Bortoni-Ricardo (2004) sobre as competências comunicativas nos estudos da sociolinguística em sala de aula, letramento como prática social Kleiman (1995), Soares (2003), Street, (2014), socioletramento Sousa (2021) e os trabalhos de letramento sociolinguístico em Nheengatu organizado por mim e pelo professor indígena Melo (2020), para averiguar o

levantamento das competências e habilidades linguísticas dos colaboradores em língua Nheengatu. E nos desdobramentos das discussões do estudo foram utilizados autores da sociolinguística interacional, como Gumperz (2003), Hanks (2008), Goffman (2011), Fabrício (2020) e Ribeiro & Garcez (1998).

Essa forma de levantamento sociolinguístico das habilidades linguísticas em uma língua adicional de um indivíduo já é bem conhecida nos institutos de idiomas que se utilizam de testes de sondagens ou nivelamentos para medir a competências e habilidades que uma pessoa possui em *compreender* (kunheseri), *falar* (purungitá), *ler* (mungitá) e *escrever* (mupinima) em uma determinada língua. Esses termos são, geralmente, usados para realizar testes de sondagens por meio de questionários sociolinguísticos para averiguar habilidades sociolinguísticas que mede a proficiência de uma pessoa numa determinada língua.

No caso desta pesquisa, apliquei um questionário sociolinguístico com 20 questões com base na abordagem da competência comunicativa (Quadro 3) ao grupo de 200 estudantes da língua Nheengatu das escolas indígenas Aru Waimí, Kunyatá Putira e Puranga Pisasú, do Baixo Rio Negro, Manaus, com o objetivo de averiguar a proficiência em *kunheseri* (compreender), *purungitá* (falar), *mungitá* (ler), *mupinima* (escrever) desses colaboradores.

Quadro 3. Abordagem comunicativa em Nheengatu

Sendusawa yuíri kwausawa purungitásáwa (competência e habilidade comunicativa)	
Kunheseri (Compreender)	Averiguar por meio de teste de áudio as competências da compreensão em língua Nheengatu dos alunos colaboradores
Purungitá (Falar)	Averiguar por meio de teste oral as competências da fala em língua Nheengatu dos alunos colaboradores
Mungitá (Ler)	Averiguar por meio de teste de leitura textual as competências do ato de lê em língua Nheengatu dos alunos colaboradores
Mupinima (Escrever)	Averiguar por meio de teste de escrever as competências da escrita em língua Nheengatu dos alunos colaboradores

Fonte: Autoria própria

O teste de sondagem em competências e habilidades linguísticas entre alunos da Educação Básica é comum nas escolas públicas, principalmente, em português brasileiro e línguas adicionais. Entretanto, com línguas indígenas essa é a primeira vez que se mede o grau de proficiência dos alunos que estudam a língua indígena Nheengatu. No caso deste estudo, foi possível aplicar a pesquisa, pois a língua indígena Nheengatu configura-se como segunda língua (L2) e sua aquisição já não é mais transmitida naturalmente no contexto familiar, e sim, por meio da modalidade de educação escolar indígena no espaço escolar. Assim, as competências comunicativas (habilidades linguísticas) que analisei nessa pesquisa se refere ao conhecimento

linguístico dos alunos colaboradores em língua Nheengatu aprendido no contexto escolar. Contudo, levei em consideração também o conhecimento sociolinguístico sobre como e quando esse grupo de alunos pesquisados se expressam no contexto social da comunidade bilíngue.

Desse modo, o estudo sobre a situação sociolinguística e de letramento em língua Nheengatu dos alunos das escolas indígenas do município de Manaus, Amazonas, em sua fase inicial constou de leituras correspondentes à revisão da literatura do assunto abordado que trazem informações sobre o tema específico em questão.

Nesse sentido, estabeleci um modelo alternativo de questionário que favoreceu a investigação de significados sociolinguísticos que não podem ser apreendidos somente da correlação lógica de causa ou consequência e de quantificação dos dados. Desse modo, essa epistemologia que é utilizada por várias disciplinas das Ciências Humanas e Letras privilegia um viés qualitativo que recai sobre a investigação de caráter sociolinguístico a que aqui conduzi por meio da abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2000; CANÇADO, 1994).

1.5.1.2 Alcance da investigação

A investigação teve um alcance de estudo explicativo (PAIVA, 2019, p. 14), que tem como princípio identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse nível de pesquisa proposto teve como objetivo estudar os aspectos linguísticos da população, fenômenos sociolinguísticos e estabelecimento de relações entre variáveis do tema estudado. No caso desta pesquisa, o alcance foi o estudo da situação sociolinguística e de letramento social em Nheengatu dos professores e alunos das escolas indígenas *Aru Waimí* (Sapo Ancião), do povo Baré da comunidade Terra Preta, rio Negro; *Puranga Pisasu* (Boas Novas), do povo Baré do Rio Cuieiras, e *Kunyatá Putira*, (Menina Flor), do povo Baré do Paraná do Sumaúma, rio Negro, Manaus, assim como também o estudo dos fenômenos sociolinguísticos que ocorrem no contexto sociocultural dessas comunidades bilíngues.

1.5.1.3 Recursos e materiais de geração e coleta de dados

Os dados foram gerados por meio de gravação de conversas, gravação de vídeos e de dois questionários sociolinguísticos fechados aplicados com perguntas, conforme o objetivo da pesquisa, seguindo a estratificação de faixa etária, sexo e a etnicidade, assim como de questões educacionais e linguísticas: formação, grau de instrução, competências e habilidades

linguísticas em língua indígena Nheengatu sobre a proficiência de falar, compreender, ler e escrever. E por último, a observação de ocorrência de fenômenos sociolinguísticos, como: diglossia, tipos de bilinguismos, deslocamento sociolinguístico e alternância de códigos.

A construção dos questionários foi elaborada a partir dos objetivos que se pretendia alcançar com a pesquisa. O questionário dos 12 Professores foi dividido em nove partes: 1) Perguntas referentes a etnia, formação, número de alunos e número de falantes na língua indígena; 2) Sobre o plano de ensino na língua indígena; 3) Sobre as práticas pedagógicas de ensino; 4) identificar o grau de proficiência deles na língua indígena; 5) inferir a correlação entre grau de proficiência linguística e letramento, presença de falantes nativos proficientes na língua indígena; 6) averiguar a metodologia usada pelos professores no ensino da língua indígena; 7) verificar as estratégias de ensino, ferramentas e materiais didáticos empregados pelos professores indígenas; 8) examinar se o ensino da língua indígena na escola é suficiente para o fortalecimento da língua indígena na comunidade; 9) explicar se o ensino da língua indígena oferecido pela escola mantém o idioma vitalizado na comunidade.

O segundo questionário foi direcionado aos alunos indígenas, dividido em cinco partes, conforme segue: 1) identificação: povo/etnia, idade, sexo, série/ano, formação; 2) analisar o grau de proficiência linguística e de letramento dos alunos indígenas na língua indígena Nheengatu; 4) verificar as práticas de aprendizagem da língua indígena no cotidiano escolar; 5) examinar o uso social da língua Nheengatu no espaço cultural da comunidade. Nesse sentido, foram utilizadas quatro estratégias para a geração e obtenção dos dados: (a) questionário; (b) entrevista; (c) observação; e (d) experiência pessoal.

1.5.1.4 Procedimento e técnica de análise dos dados gerados

A primeira fase da pesquisa teve como propósito dar ciência à comunidade e à escola sobre o estudo de pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE.), o qual foi registrado na Plataforma Brasil sob o CAAE 39892520.0.0000.5558, Parecer N° 4.458.452, do Comitê de Ética da Faculdade de Medicina/UnB. A pesquisa foi oficializada por meio de carta à direção das escolas municipais indígenas e aos pais e responsáveis de alunos em janeiro de 2021.

Em fevereiro de 2021, foi realizado o levantamento etnográfico das escolas indígenas e das comunidades que contou com o uso de tecnologias como: câmera e drone. Assim, parte da descrição etnográfica do cenário da pesquisa se deu a partir das imagens e vídeos registrados, e de iconográficos que compõem a tese. A outra parte etnográfica foi sobre os aspectos sociais,

culturais e educacionais dos colaboradores da pesquisa, descrita a partir de documentos das escolas, de cadastros do posto comunitário de saúde, da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), e de dois questionários socioeconômicos. Nessa fase, descrevi também sobre a naturalidade, o nível de formação, a idade e o sexo dos pesquisados, tendo como técnica de análise dos dados qualitativos a própria etnografia com base nos trabalhos de (HYMES,1964; PHILIPSEN, 1989; TRAVANCAS, 2006; WINKIN, 2001; CHIZZOTTI, 2000; CANÇADO, 1994).

Na segunda fase, nos meses de março, abril e maio de 2021, apliquei os questionários sociolinguísticos de coleta de dados aos colaboradores (professores e alunos), com os quais coletei junto a eles informações como: grau e tipos de bilinguismos, fenômenos linguísticos de alternância de código, deslocamento sociolinguístico, níveis de competências e habilidades linguísticas e de letramento em oralidade, compreensão, leitura e escrita. A análise dos dados gerados dessa fase do estudo foi por meio de interpretação macro e microsociolinguística Calvet, (2002); Labov, (2006); Leffa,(1988); Bortoni-Ricardo, (2004-2014; Kleiman,1995; Soares, 2003; Street, 2014; Sousa, 2021; Navarro (2016), teorias usadas também nas discussões e cruzamentos dos dados sociolinguísticos e de letramento coletados dos questionários sociolinguísticos aplicados aos colaboradores pesquisados.

E nos desdobramentos das discussões dos dados de socioletramentos que foram observados em sala de aula e fora da escola, que neste estudo se configura como “ecosocioletramento”, por considerar o contexto socioecológico dos colaboradores informantes, dialoguei com autores, como Gumperz (2003), Hanks (2008), Goffman (2011), Fabrício (2020), Heller (1999), Ribeiro & Garcez (1998), Couto (2012), Hamilton (1998), Haugen (1972) e Mufwene (2001).

1.6 Considerações parciais

Na construção do desenho da pesquisa, o primeiro apontamento que realizei foi o levantamento etnográfico do local e de dados sociais dos colaboradores, procedimento que foram também sugeridos nos estudos de Dell Hymes (1974), Labov (2008), Chizzotti (2003), Cançado (1994), entre outros. Em seguida, fiz o levantamento sociolinguístico e de letramento social das competências e habilidades linguísticas dos professores e alunos indígenas falantes bilíngues de Nheengatu e português brasileiro, observando, conseqüentemente, os fenômenos linguísticos e de letramento social que ocorrem também entre esse grupo de pessoas (BORTONI-RICARDO, 2004-2014; CALVET, 2002; KLEIMAN, 1995; SOARES, 2003).

A partir da concepção de Hanks (2008) sobre emergência e incorporação, contextualizei o multilinguismo no Brasil em seu aspecto sociolinguístico, a educação escolar indígena no município de Manaus, as práticas de letramento social em língua indígena, a expansão da língua Nheengatu na Amazônia e os processos de ecossocioletramentos correlacionando esses subtemas ao tema principal deste estudo de pesquisa. E por último, fiz as análises, as discussões e interpretações dos dados gerados da pesquisa por meio de abordagem macro e microsociolinguística e um breve “documentário audiovisual” de 40 minutos, a partir dos vídeos e imagens geradas no decorrer da pesquisa de campo baseado nos objetivos e asserções propostas no estudo.

2. UM PANORAMA SOCIOLINGUÍSTICO DO BRASIL

“Ora, as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes” (CALVET, 2002, p. 12).

2.1 Considerações iniciais

Há muitas sociedades bilíngues e multilíngues no mundo, como o Canadá, país oficialmente bilíngue com *inglês* e *francês* funcionando a nível nacional, o Paraguai, país bilíngue em que se fala o *espanhol* e o *guarani* como línguas oficiais, a Bélgica, país trilíngue que tem como línguas oficiais o *alemão*, o *francês* e o *holandês* (flamengo), a Suíça, país oficialmente quadrilíngue com *alemão*, *francês*, *italiano* e *romanche* como línguas oficiais nacionais, e a África do Sul, país multilíngue que possui 11 línguas oficiais nacionais: *zulu*, *xhosa*, *afrikaans*, *sepedi*, *inglês*, *tswana*, *soto do sul*, *tsonga*, *swazi*, *venda* e *ndebele* (CROWLY, 1997, p. 264).

Há outras nações multilíngues que são complexas em sua composição sociolinguística, como a antiga União Soviética, a China, o Brasil, a Índia e a Indonésia, onde existem centenas de línguas diferentes, embora nem todas elas tenham status de línguas majoritárias e nem tampouco são línguas oficializadas. Mas as nações mais complexas linguisticamente são os pequenos países da Melanésia, como Papua Nova Guiné que possui mais de 800 línguas distintas, faladas por cerca de 8 milhões de pessoas. Próximo à Nova Guiné está Vanuatu, país com mais de 100 línguas faladas por aproximadamente 292 mil pessoas. No mundo cerca de 90% das línguas existentes são faladas por aproximadamente 10% de sua população (CROWLY, 1997, p. 264).

O Brasil, em termos de multilinguismo é tão rico em diversidade linguística como países da Melanésia, apesar que em nível nacional, o país possui somente o português brasileiro como idioma oficial nacional, em decorrência, principalmente, de políticas colonizadoras do período colonial. Mas há também em nível nacional a língua de sinais (LIBRAS) que é reconhecida pela Lei nº 10.436/2002 e o alfabeto braille português reconhecido pela Portaria do MEC nº 2678/2002. Em nível municipal, há 27 línguas cooficializadas, sem contar com outras dezenas de línguas que constam apenas em registros linguísticos e mais de uma centena de línguas de povos indígenas isolados que nem se quer foram estudadas, de forma, que o país se apresenta como uma nação de superdiversidade linguística.

2.2 Breve contexto da situação sociolinguística do Brasil

O Brasil é considerado o segundo país com a maior diversidade de etnias da América Latina, de acordo com a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL, 2015), e é constituído por centenas de comunidades linguísticas que falam 340 línguas, incluindo-se o idioma oficial, o português brasileiro. O país apresenta-se como a décima nação mais multilíngue do mundo. Entretanto, dentre as dezenas de línguas existentes no Brasil, apenas 27 delas foram cooficializadas, sendo 18 línguas indígenas e 9 línguas de imigrantes (ETHNOLOGUE, 2020).

De acordo com o *Ethnologue Languages of the World* (2020) (Etnólogo de pesquisa das línguas do mundo) falam-se atualmente no planeta 7, 97 mil línguas. Só no Brasil são faladas 340 línguas, se incluirmos nessa lista o português brasileiro, as 199 línguas indígenas conhecidas do trabalho de Rodrigues (2013), as 114 línguas não-conhecidas dos povos indígenas isolados, as 24 línguas de imigração e as 2 línguas de sinais Libras e Kaapor. As línguas, por serem elementos vivos e dinâmicos, evoluem tão rápido como as comunidades linguísticas que as falam no processo de interação com o mundo globalizado, e o Brasil é, ainda, um dos poucos países com maior número de línguas e povos indígenas isolados do mundo (FUNAI, 2017).

No Brasil, desde a Constituição Federal de 1988, com base no (Art. 231), os povos indígenas são reconhecidos por suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições, e o (Art. 215, § 1º) da Constituição Federal ressalta, ainda, que o Estado é responsável também por apoiar e incentivar a valorização e a difusão das manifestações das culturas populares indígenas, afro-brasileiras e das de outros grupos imigratórios participantes do processo de construção da sociedade nacional.

Nessa mesma direção, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394/96 – ART. 32, § 3º) prevê que o ensino fundamental regular no Brasil será ministrado em língua portuguesa, mas assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Assim como prescrito na LDBEN (Lei 9394/96), o Estatuto do Índio prevê também que a alfabetização dos indígenas deve ser feita na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira (LEI nº 6001/73 - ART. 49).

O ensino de língua estrangeira nas escolas públicas e privadas é também contemplado na (LEI nº 9.394/96 – ART. 26) que, posteriormente, foi alterada pela (LEI nº 13.415/ 2017) que determina também a obrigatoriedade do ensino de Língua Estrangeira (LE), chamadas também

de línguas adicionais a partir do 5º ano do Ensino Fundamental em nível de ensino da Educação Básica. Desse modo, em virtude de o país ser multilíngue, foi editado o Decreto (nº 7.387/2010), que instituiu o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), e que, por meio desse documento criou-se as condições necessárias para a elaboração de uma política linguística específica para as línguas faladas no Brasil.

Tal política linguística tem como principal objetivo a valorização e a promoção da diversidade linguística brasileira que, além do português brasileiro e de suas variedades regionais, abrange também 313 línguas indígenas, incluindo-se as dos povos indígenas isolados, 24 línguas de imigração e 2 línguas de sinais Libras e *Kaapor*⁴ (variedade indígena), totalizando 340 línguas, sem contar com as variedades do português brasileiro (INDL, 2014; grifo do autor).

Desse modo, sendo o Brasil um país multilíngue, houve a necessidade de se criar o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) que funciona como instrumento com dupla finalidade de pesquisar e reconhecer as línguas como patrimônio cultural e disponibilizar orientações para a realização de inventários linguísticos. Há também o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) que serve de orientação e instrução para o ensino de línguas indígenas, o qual estabelece que a educação aos povos indígenas deve ser intercultural e de preferência em sua própria língua materna (RCNEI, 1998, p. 117).

Contudo, desde o início da colonização no Brasil, o governo disseminou a ideia de que o país era homogêneo e monolíngue e, assim, adotou medidas de repressão contra os falantes de línguas indígenas e imigratórias, de modo, que por muitas décadas falar português era visto como uma condição para ser brasileiro. Dessa forma, se observa que havia no Brasil uma tendência ao monolinguismo (mito da homogeneidade linguística), principalmente, do ponto de vista de Estado que pregava a ideia de “uma língua um território uma comunidade de fala com base na união e integração dos Estados Nacionais” (SANTOS, 2018, p. 153).

O processo de colonização exploratória de mão de obra escrava, assim como de supressão cultural e linguística dos povos indígenas do Brasil por colonizadores portugueses, inclusive por meio de decretos de proibição do ensino e de comunicação em línguas indígenas resultou, também, no apagamento de dezenas de línguas e, sobretudo, na ideia de um pensamento de monolinguismo na sociedade brasileira. Nesse sentido, se percebe que o protagonismo do monolinguismo brasileiro é inconsistente, pois com a Lei 10.436/2002 que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão entre não-ouvintes (surdos) no Brasil em concomitância com o português brasileiro, e com 18 línguas indígenas e

⁴ Língua indígena da família Tupi-Guarani originária do Pará e que atualmente é falada no Sul do Maranhão em duas variedades: língua oral e língua de sinais por 1.863 pessoas (ISA, 2014).

9 línguas de imigração cooficializadas em nível municipal, isso mostra que o país é oficialmente multilíngue, mesmo sendo ignorado pela maioria da sociedade brasileira.

Embora tardiamente, a política linguística de Estado aos poucos está mudando, e para um país que tem 305 etnias indígenas, 3.524 mil comunidades quilombolas, grupos imigratórios alemães, asiáticos, haitianos, italianos, latinos, portugueses, sírios, entre outros, e 340 línguas, somando-se as indígenas, as de imigração e as línguas brasileiras de sinais, é imprescindível uma política linguística de Estado que dê conta de promover o ensino dessas línguas nos municípios ou estados onde são faladas, haja vista, que essas diversas línguas existentes no país não podem ser ignoradas, já que há várias maneiras de se gerir essas situações de multilinguismo, pois as línguas faladas no Brasil podem cumprir diferentes funções sociais e culturais dentro das comunidades linguísticas brasileiras (LAGARES, 2018, p. 62).

Desse modo, se deve instigar o pensamento de “decolonialidade linguística” em oposição ao processo colonizador que assolou o Brasil nos últimos cinco séculos, para que, assim, se construa políticas linguísticas de valorização de diversidade sociolinguística tão heterogênea e diversificada como é o caso da sociedade brasileira (SANTOS & MENEZES, 2013).

A língua tem uma representação identitária, principalmente, a partir do pensamento sobre o ativismo linguístico ou de como ela influencia no discurso do falante que a usa como meio de expressar seus valores culturais e identitários. Por meio dela se expressa também as práticas das tradições e cultura de um povo. Assim como a língua tem uma função social e cultural, ela possui também uma função educacional, haja vista, que a língua pode ser usada como meio de instrução na educação e, ainda, carrega a marca identitária de uma nação. Daí a importância de se potencializar as políticas sociolinguísticas no Brasil para o fortalecimento das línguas, principalmente, das línguas minoritárias (LAGARES, 2018, grifo do autor).

2.3 A diversidade linguística no Brasil

Os troncos, as famílias linguísticas e as variedades de línguas faladas no território nacional dispostas no Iconográfico 2 deste estudo, a partir de cruzamentos e de interpretação de dados linguísticos levantados do IBGE (2010), INDL (2014), Rodrigues (2013), Ethnologue (2020) e Funai (2020-2021) mostra que o Brasil se configura como um dos países com maior diversidade linguística das américas, mesmo depois de muitas línguas terem sido *extintas*⁵ ou

⁵ Língua extinta é aquela que todos os falantes morreram e não houve nenhum registro escrito da língua para que seja possível a revitalização dela.

*mortas*⁶ no país. É claro que a maioria das línguas faladas no Brasil concentram-se na região amazônica, distribuídas entre os estados do Amazonas, Acre, Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, onde há também a maior concentração de línguas dos povos indígenas isolados do mundo (FUNAI, 2020).

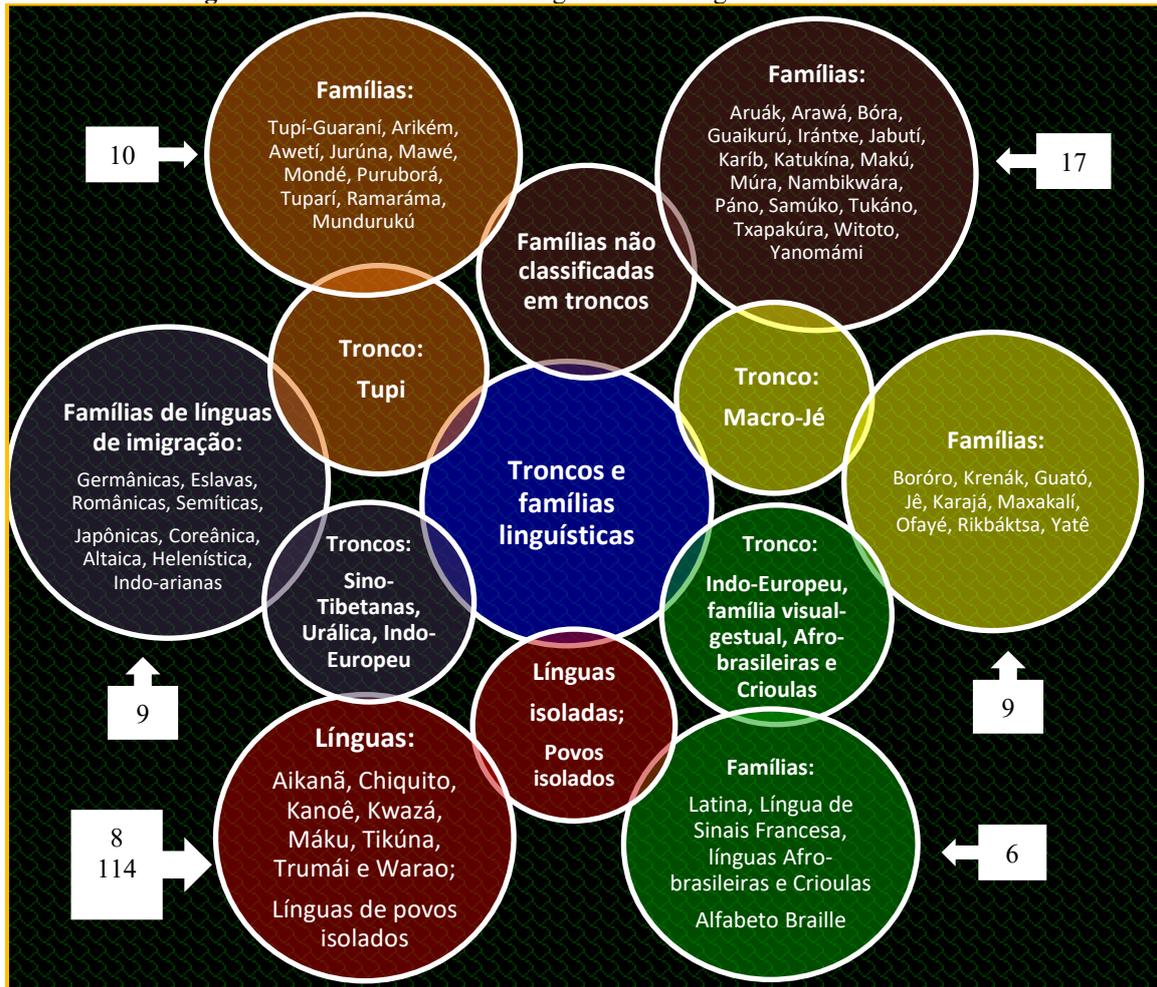
Vale esclarecer que há uma diferença entre língua e idioma, apesar que ambos os termos são sinônimos. Uma língua, por exemplo, se torna um idioma quando passa a ser falada, oficialmente, em determinado país, sendo utilizada para identificar uma nação. Entende-se, então, que para uma língua ser reconhecida como idioma, ela deve estar relacionada à existência de um Estado Político Nacional. Ou seja, o termo idioma está sempre vinculado à língua oficial de um país (ALMEIDA, 2022; PEREZ, 2017).

Desse modo, se considera que entre todas as línguas maternas brasileiras faladas nas comunidades bilíngues, mesmo aquelas que são cooficializadas, como as línguas indígenas e as de imigração, são denominadas apenas de “línguas”, enquanto o português brasileiro pode ser considerado tanto como “idioma” e “língua” ao mesmo tempo. Cabe aqui se fazer, também, uma reflexão sobre a língua brasileira de sinais (LIBRAS) que é falada em todo território nacional. Contudo, ela não pode ter status de idioma porque é apenas reconhecida e não oficializada.

Na perspectiva da Sociolinguística que estuda a relação entre a língua e a sociedade, “idioma” e “língua” são termos que apresentam diferenças significativas entre si. A língua, por exemplo, tem como principal finalidade ser usada como instrumento de comunicação, pois é considerada um instrumento de fala de qualquer comunidade linguística, seja ela grande ou pequena, e em nível municipal, estadual ou nacional.

O termo “idioma”, por sua vez, pode ser usado também para uma língua própria de um país. Contudo, o termo está relacionado à existência de um Estado político, sendo utilizado com o objetivo de identificar uma nação em relação às demais. Por exemplo, no Reino Unido o idioma oficial é o inglês, na Espanha é o espanhol, na França é o francês e no Brasil, o idioma oficial é o português brasileiro.

⁶ Língua morta é aquela que tem registros escritos, gramáticas, dicionários, entre outros registros, mas não há mais falantes que a pratique.

Iconográfico 2. Troncos e famílias linguísticas de línguas e variedades faladas no Brasil

Fonte: INDL (2014; ETHNOLOGUE (2020); IBGE (2010); IPOL (2014); FUNAI, (2020).

As línguas e variedades linguísticas faladas no Brasil estão agrupadas em 4 troncos, 45 famílias linguísticas, 340 línguas, incluindo-se o português, as línguas indígenas conhecidas, as línguas de imigração, as línguas de sinais e as línguas dos povos indígenas isolados. Supondo-se que cada povo indígena isolado fale uma língua diferente ou variedade, o país constitui-se, assim, em um dos mais multilíngues da América Latina. Como o Brasil continua também recebendo grupos de refugiados de diversas partes do mundo e faz fronteira com dez países, há hipóteses de surgirem novas comunidades linguísticas falantes de novas variedades linguísticas, como haitianas, sírias, venezuelanas e/ou até mesmo indígenas nas fronteiras da Amazônia. Ou, então, evoluir para um caminho inverso em que as comunidades bilíngues, principalmente, indígenas deixarem de falar suas línguas indígenas e passarem a falar somente o português brasileiro, tornando-se, assim, monolíngues.

O Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) estima que pode haver aproximadamente 30 línguas estrangeiras em uso no país trazidas por imigrantes

desde o início do século 19 que, em contato com o português brasileiro, resultam em evoluções como *talian* e *hunsriqueano*, por exemplo. Essa diversidade sociolinguística foi dividida pelo INDL (2014), conforme descrita no Quadro 1, em cinco categorias de línguas em âmbito nacional, como: *línguas indígenas*, *línguas de imigração*, *línguas afro-brasileiras*, *línguas crioulas* e *línguas de sinais*.

Entretanto, para um estudo mais completo e aprofundado sobre a situação sociolinguística brasileira, organizei mais três categorias que considero necessárias para o cenário sociolinguístico atual do país, o *português brasileiro*, a *variedade linguística* e o *alfabeto braille português*, para assim, compor de forma mais ampliada a diversidade do estudo sociolinguístico das categorias de línguas e variedades faladas ou usadas como meio de comunicação no Brasil e que não constam, ainda, na relação do INDL (2014).

Quadro 4. Categorias de línguas e variedades linguísticas faladas no Brasil

CATEGORIAS	CONCEITO
Português brasileiro	Refere-se à língua oficial nacional falada em todo o Brasil e que difere da língua portuguesa de Portugal em três principais aspectos: vocabulário, fonética, sintaxe e morfologia, devido à influência das línguas indígenas brasileiras, afro-brasileiras e crioulas.
Línguas indígenas	Refere-se às línguas autóctones, originárias do continente da América do Sul faladas por populações indígenas no território brasileiro.
Línguas de Imigração	Refere-se às línguas alóctones trazidas ao Brasil por grupos de imigrantes advindos da Europa, Oriente Médio e Ásia e que, inseridas em dinâmicas e experiências específicas desses grupos em território brasileiro, tornaram-se referência de identidade e memória cultural.
Línguas afro-brasileiras	Refere-se às línguas de origem africanas faladas no Brasil. Essas línguas apresentam diferenças linguísticas em diferentes aspectos de suas estruturas gramaticais, produzidas por mudanças históricas desencadeadas pelo contato com o português brasileiro.
Línguas crioulas	Refere-se às línguas naturais resultante da mistura da língua autóctone com uma outra língua e que passa a ser língua materna. Elas se distinguem das restantes devido a três características: o processo de formação, a relação com línguas de prestígios e algumas particularidades gramaticais.
Línguas de sinais	Refere-se às línguas faladas por pessoas surdas, incluindo-se também pessoas ouvintes que se utilizam da modalidade visuo-espacial com sinais manuais e não manuais, tais como expressão facial e corporal para se comunicar.
Variações linguísticas	Variação linguística refere-se à evolução natural de uma língua que varia principalmente por fatores históricos, sociais e culturais, e diferenciam-se em quatro grupos: <i>diatráticas</i> (sociais), <i>diatópicas</i> (regionais), <i>diacrônicas</i> (históricas) e <i>diafásicas</i> (estilísticas), baseado no contexto de comunicação e interação dos falantes dessa língua. Nesse caso, do português brasileiro.
Alfabeto braille português	É um sistema de código de escrita em relevo voltado às pessoas com deficiência visual. Possui letras e números e é constituído também de símbolos, pontuações e outros sinais que facilitam o entendimento de uma mensagem por aqueles que não conseguem enxergar.

Fonte: INDL (2014); BRASIL (2018).

A classificação das categorias de línguas mostra o quanto o Brasil é um país multilíngue e plurilíngue, assim como é constituído também de comunidades linguísticas das línguas mais faladas no mundo, como o *inglês*, o *alemão*, o *espanhol*, o *chinês*, o *francês*, entre outros idiomas que circulam no país e servem de comunicação e de interação entre diferentes grupos linguísticos que residem no Brasil.

De acordo com Rodrigues (2013, p. 2), o país possui 199 línguas indígenas. Contudo, se somarmos as línguas e variedades linguísticas das categorias descritas pelo (INDL, 2014), o português brasileiro, as línguas de sinais e as línguas dos povos indígenas isolados da Amazônia, o número solta para 340 línguas. Entretanto, quando se fala em número de línguas é preciso relativizar, pois não há um documento oficial que dê conta de fornecer um número exato de línguas e variedades linguísticas faladas no Brasil, pois há um certo conflito entre os números de 199 línguas indígenas encontrados na literatura linguística brasileira (RODRIGUES, 2013) com o número de 274 línguas informado pelo censo do IBGE (2010). Há, ainda, a problematização da separação entre o que de fato é língua e o que é variedade (dialeto), principalmente, quando se trata de línguas indígenas.

Uma das hipóteses de divergência entre os dados de Rodrigues (2013) e os dados do censo do IBGE (2010), é que as informações do IBGE são baseadas em autodeclaração dos informantes que se dizem falantes dessa e/ou daquela língua, sem comprovação de estudos linguísticos. Enquanto os dados fornecidos pelos linguistas (RODRIGUES, 2013; INDL, 2014) são baseados em pesquisas linguísticas, apresentando-se, assim, com maior grau de veracidade, principalmente, em termos de números de línguas. Contudo, nem o IBGE e nem os linguistas levam em consideração em seus levantamentos linguísticos as línguas dos povos indígenas isolados (FUNAI, 2020).

Nesse sentido, a partir de cruzamentos de dados levantados do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL, 2014), do Instituto Socioambiental (ISA, 2020), de documentos da Fundação Nacional do Índio (FUNAI, 2020), de Rodrigues (2013), de Abreu (2008) e de Altenhofen e Morello (2018), listei nos quadros 5, 6 e 7 as estimativas de línguas, de variedades linguísticas faladas no Brasil, desde o português brasileiro, a língua nacional, às línguas indígenas e suas variedades por família linguística, às línguas de sinais e variedades afro-brasileiras e crioulas.

Quadro 5. As línguas e variedades linguísticas faladas no Brasil

Fonte: INDL (2014)

Observa-se no Quadro 5 que, além da língua oficial nacional, o português brasileiro da família linguística latina, há também as línguas de sinais libras e *kaapor*, as variedades afro-brasileiras e as crioulas faladas no Brasil. Além das quatro variedades linguísticas faladas no país, há também o sistema braille português, que não é considerado uma língua e, sim, um alfabeto usado na comunicação e interação da leitura e da escrita por pessoas que possuem deficiências visuais.

O português brasileiro, de acordo com (IBGE, 2010), é falado por aproximadamente 98% da população brasileira. É o idioma usado nas ações formais e nos atos legais em todas as camadas e níveis da sociedade, em documentos escritos, rádio, televisão, jornais, mídias digitais, entre outros meios de comunicação midiáticos do país.

A língua de sinais libras é usada pela população surda (não ouvintes) e por um pequeno número de ouvintes que se somando aos surdos, são aproximadamente 5 milhões de falantes de um universo de 10 milhões de surdos no Brasil. A variedade *kaapor* é uma língua de sinais indígena falada no Sul do Maranhão pelo povo do mesmo nome e se divide em duas variedades: oral e de sinais, e é falada por aproximadamente 1,863 mil falantes (ISA, 2014).

No caso do alfabeto braille português, apesar de haver aproximadamente 624 mil pessoas com deficiência visual no Brasil, o IBGE (2010) estima que, desse número tão significativo, apenas 400 mil pessoas são alfabetizadas em alfabeto braille português e fazem uso dele para se comunicar por meio da leitura e da escrita. É claro que essa população com deficiência visual

usa também o português brasileiro para se comunicar de forma oral, e vale ressaltar que o braille não é considerado uma língua, mas, sim, um sistema que foi criado para possibilitar que as pessoas com deficiência visual, parcial ou total tivessem acesso à leitura e à escrita (DEFEND, 2011).

O sistema do alfabeto braille é constituído por caracteres em relevo permitindo que a pessoa com deficiência visual consiga comunicar-se e interagir por meio do tato. Esse sistema recebeu esse nome, “Braille” em homenagem ao francês Louis Braille (1824) que foi o criador desse código para pessoa portadora de deficiência visual (DEFEND, 2011).

O alfabeto braille é usado em quase todos os países do mundo, a partir de adaptações nas diferenças linguísticas de cada língua de um país ou região. Assim, o braille apresenta grafia em diferentes línguas, mas mantendo sua estrutura central. Além da grafia para a língua portuguesa, o sistema braille é composto de outros referenciais que permitem que a pessoa com deficiência visual leia e produza seus próprios conteúdos em diferentes áreas do conhecimento, como grafia em química braille, código matemático unificado braille português, grafia braille para informática, manual internacional de musicografia em braille, estenografia braille em língua portuguesa, a construção do conceito de número, entre outros referenciais (BRASIL, 2018).

As línguas ou variedades afro-brasileiras e crioulas são faladas somente em contexto sociocultural e religioso, exceto o crioulo haitiano que é a língua materna dos haitianos refugiados no Brasil e que usam esse idioma para se comunicar entre eles. Somando-se essas variedades linguísticas, estima-se que elas são faladas por aproximadamente 0,6% da população, representando 1,6 milhões de pessoas (IBGE, 2010); FERNANDES, D.; MILESI, R.; FARIAS, A. (2012).

Mas nem sempre foi assim, o surgimento de línguas afro-brasileiras e crioulas no Brasil e expressivo número de falantes entre os séculos 18 e 19 está associada às línguas africanas do período do tráfico de escravos que, por mais de três séculos seguidos, entre 1502 a 1860 introduziu no país em torno de 3,6 milhões de africanos de origens diversas, como: sudaneses (Guiné e Costa de Mina nos séculos 17 e 18); bantos, do Sul do Equador (Congo e de Angola no século 17), e no século 19 de escravos vindos de outras regiões, com predominância de origem Angolana e Moçambicana (MATTOSO, 1982).

Não se tem registros precisos de número de línguas africanas que aportaram no Brasil com seus falantes, mas se sabe que na área onde se concentrava o tráfico de escravos eram faladas cerca de 200 a 300 línguas que representava uma pequena parcela do número de línguas africanas que naquele período colonial contava com mais de 2000 línguas, segundo o inventário

mais recente (GRIMES, 1996; ALKMIN, T, 1999).

Atualmente, entre os grupos que mais usam as línguas afro-brasileiras, estão os *babalorixás* e *yalorixás* (Pais e Mães de Santos), como são chamados nessas línguas, haja vista, que esses grupos de pessoas são os que estão sempre à frente das atividades religiosas e das culturas tradicionais de suas comunidades afrodescendentes e utilizam-se dessas variedades de comunicativas para proferirem seus ritos aos demais membros da sociedade local.

Nesse contexto sociocultural e religioso, as línguas são praticadas e transmitidas às gerações mais novas e, assim, se mantêm vivas no seio das sociedades afro-brasileiras e crioulas através das práticas religiosas. Entre os ambientes que tornam possível o uso e manutenção dessas línguas, estão os espaços (terreiros) onde são realizados cultos como o *candomblé* nas diferentes comunidades *nagô-quetu*, *jeje* e *angolana* que utilizam diversas línguas, como o *iourubá* nas atividades de cunho religioso, assim como os falantes do *ewe-fon* nos cultos *jeje*, *kimbundu* e *kikongo* nos cultos de *candomblé* de *angola* (ALKMIN, T, 1999).

Na comunidade afro-brasileira Tambor de Mina, no estado do Maranhão existe um misto de língua *mina-nagô* com o português brasileiro. Nas atividades religiosas desse grupo afro-brasileiro, eles empregam vocabulários, semantismos e traços morfossintáticos particulares, específicos da *entidade* incorporada pelo médium no estado de transe. Nas comunidades que praticam cultos de *umbanda* empregando os dogmas do espiritismo e do catolicismo e que são formadas por pessoas de origem africanas e indígenas, usam como línguas nas cerimônias religiosas o *umbundu* e o português popular brasileiro (BONVINI e PETTER, 1998, 78).

As línguas afro-brasileiras e crioulas, geralmente, são utilizadas em rituais e cultos e, assim, se mantêm como veículos de expressões dos cânticos, das saudações e nomes dos iniciados nas práticas religiosas, servindo também como meio de comunicação entre alguns membros da mesma comunidade religiosa. Essas línguas, muitas vezes, refletem formas de *pidginização*, em que os léxicos e as gramáticas desses idiomas distanciam-se das línguas africanas e crioulas de origem e mesclam-se ao português brasileiro (BONVINI e PETTER, 1998, 78).

O uso dessas línguas afro-brasileiras e crioulas em comunidades negras (quilombolas) pode se configurar também como forma de resistência cultural. Por exemplo, há relatos de que os usos dessas línguas se alternam (alternância de código) com o português brasileiro nas situações de interações em que os interlocutores desejam ocultar de pessoas estranhas os conteúdos de suas falas (VOGT e FRY, 1996).

Diante dessa realidade sociolinguística brasileira, é necessário ampliar o repertório e a competência linguística das comunidades linguísticas do país e fortalecer suas variedades

linguísticas, valorizando-as tanto do ponto de vista sociocultural quanto sociolinguístico, pois essas variedades de línguas são elementos de formação da identidade social e patrimônio cultural do povo brasileiro.

No contexto das línguas dos povos indígenas, a situação sociolinguística é mais complexa, haja vista, que o contato linguístico e a diversidade de línguas entre essas populações autóctones são intensas e com diferentes graus de bilinguismo nas comunidades onde essas línguas indígenas são faladas (WINFORD, 2005).

Mesmo sendo todas essas línguas consideradas minoritárias, há aquelas que possuem maior prestígio entre elas e são priorizadas no sistema de ensino de línguas no contexto da educação escolar indígena brasileira. Assim, as demais línguas indígenas que não são ensinadas na escola, tornam-se desprestigiadas e, conseqüentemente, os falantes dessas línguas aos poucos vão deixando de praticá-las, de modo, que em determinado momento essas línguas podem desaparecer. Os dados do censo do (IBGE, 2010) aponta que 13% das línguas indígenas possuem, atualmente, menos de 50 falantes, sem contar com outras dezenas de línguas que já foram extintas no Brasil.

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2018), a cada 14 dias morre uma língua no mundo, de forma, que nos últimos 10 anos desapareceram 100 línguas. No caso das línguas indígenas brasileiras, para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), todas elas estão em situação de risco de desaparecer. Essa é uma realidade plausível que, se não houver políticas linguísticas eficientes que fortaleçam as práticas de educação linguísticas nas comunidades que falam essas línguas indígenas minoritárias, certamente, que essas línguas entrarão para a lista de línguas mortas ou extintas.

Nos quadros 6 e 7, relacionei, a partir de cruzamentos de dados das pesquisas do (IBGE, 2010), do ISA (2019) e dos estudos de Rodrigues (2013) as línguas e variedades linguísticas indígenas falados no Brasil por famílias linguísticas. Uma família linguística é um grupo de duas ou mais línguas rigorosamente identificadas em uma unidade filogenética, ou seja, línguas membros do grupo que derivam de uma mesma língua ancestral. Quando uma língua não possui unidade filogenética com outras línguas, diz-se que ela é “língua isolada”. No Quadro 6, apresento somente as famílias linguísticas e mais 8 línguas isoladas que não possuem ancestralidades com outras línguas e que já foram pesquisadas pelos linguistas.

Quadro 6. As línguas indígenas faladas no Brasil

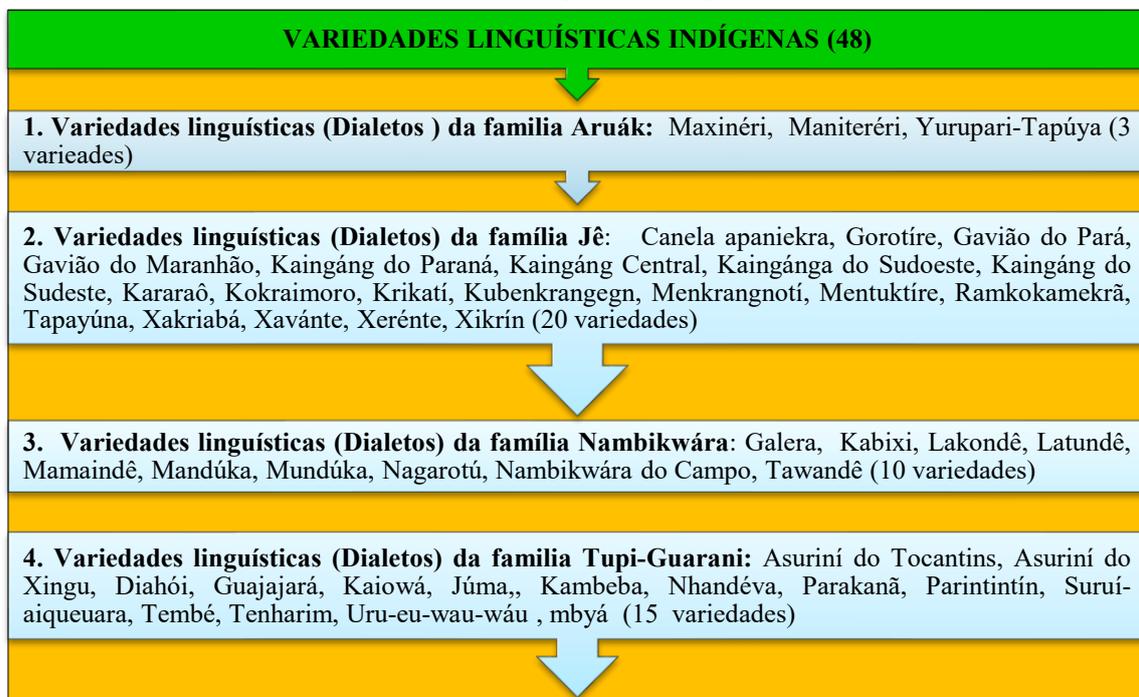
LÍNGUAS INDÍGENAS (166)	
1. Família Arawá:	Banawá, Dení, Jamamadi, Jarawára, Kulína (madihá), Paumarí, Zuruahá (7 línguas)
2. Família Aruák:	Apurinã,, Baniwa, Kámpa, Kuripako, Mehináku, Palikúr, Paresí, Piro, Salumã, Tariána, Teréna, Wapixána, waurá, Yawalapití (14 línguas)
3. Família Arikém:	Karitiána (1 língua)
4. Família Awetí:	Awetí (1 língua)
5. Família Bóra:	Miránha (1 língua)
6. Família Boróro:	Boróro (1 língua)
7. Família Guató:	Guató (1 língua)
8. Família Guaikurú:	Kadiwéu. (1 língua)
10. Família Jabutí:	Arikapú, Djeoromitxi (2 línguas)
9. Família Irántxe:	Irántxe, mynký (2 línguas)
11. Família Jurúna:	Jurúna, Xipáya. (2 línguas)
12. Família Jê:	Akwê xerente, Apinayé, Kaingáng, Kayapó, Krahô, Panará, suyá, Timbira, Xokléng (9 línguas)
13. Família Karajá:	Javaé, Karajá, Xambioá (3 línguas)
14. Família Karib:	Aparaí, Arara do Xingu, Bakairí, Galibí do Oiapóque, Galibí do Uaçá, Hixkaryána, Ikpéng, Ingarikó, Kalapálo, Katuéna, Kaxuyána, Kuikúru, Makuxí, Matipú, Nahukwá, Patamóna, Taulipáng, Tiriýó, Waimirí, Waiwái, Wayána, Yekuána (22 línguas)
15. Família Krenák:	Krenák(1 língua)
16. Família Katukína:	Kanamari, Katawixí, Katukína, Txunhuã-djapá (4 língua)
17. Família Makú:	Dâw, Húpda, Nadêb, Yuhúp (4 línguas)
18. Família Maxakali:	Maxakali. (1 língua)
19. Família Mawé:	Mawé (Sateré-Mawé) (1 língua)
20. Família Mondé:	Arara do Beiradão, Aruá, Cinta-Larga, Gavião, Mondé, Suruí de Rondônia, Zoró (7 línguas)
21. Família Mundurukú:	Kuruáya, Mundurukú (2 línguas)
22. Família Mura:	Mura †, Mura-pirahã, Matanawí †
23. Família Nambikwára:	Nambikwára do Norte, Nambikwára do Sul,, Sabanê (3 línguas)
24. Família Ofayé:	Ofayé (1 língua)
25. Família Pano:	Amawáka, Katukína-Pano, Kaxararí, Kaxinawá, Korúbo, Kulíno, Marúbo, Matis, Matsés, Nukiní, Poyanáwa, Xawanáwa, Yamináwa, Yawanáwa. (14 línguas)
26. Família Puruborá:	Puruborá (1 língua)
27. Família Ramaráma:	Káro (1 língua)
28. Família Rikbaktsá:	Rikbaktsá (1 língua)
29. Família Samuko:	Chamacoco (1 língua)
30. Família Tukáno:	Arapáso, Bará, Barasána, Desana, Karapanã, Kubéo, Makúna, Mirity-tapuya, Pira-tapuya, Siriáno, Tukáno, Tuyúka, Tatuyo, Wanáno (14 línguas)
31. Família Tuparí:	Akuntsú, Makuráp, Mekém, Sakirapiár, Tuparí Wayoró (6 línguas)
32. Família Tupi-Guarani:	Amanayé, Anambé, Amondáwa, Apiaká, Araweté,, Aurê-Aurá, Avá-Canoeiro, Guajá, amayurá, Ka'apór, Kayabí, Kokáma, Nheengatu, Suruí de Tocantins, Tapirapé, Warázu, Wayampi, Xetá, Zoé (19 línguas)
33. Família Txapakúra:	Kujubim, Orowín, Torá, Wrupá. Warí. (5 línguas)
34. Família Yanomámi:	Ninám, Sanumá, yanomám, Yanomámi. (4 línguas)
35. Família Yatê:	Yatê (Carnijó, Fulniô) (1 língua)
36. Línguas isoladas:	Aikanã, Chiquitano, Kanoê, Kwazá, Máku, Tikuna, Trumái, Warao (8 línguas)

Fonte: Rodrigues (2013); ISA (2020)

As línguas que estão classificadas por famílias linguísticas e as línguas isoladas registradas somam 166 línguas indígenas faladas no Brasil, sem contar com as 2 línguas da família mura que foram extintas, as variedades linguísticas do Quadro 7 e as línguas dos povos indígenas isolados. Dentre essas 166 línguas, 21, ou seja, 13% têm entre 1000 a 48.000 falantes, outras 101 línguas que representam 60% do total de línguas indígenas, têm entre 100 a 1000 falantes, enquanto que outras 23 línguas, 14% têm entre 50 a 100 falantes, e 21 línguas, 13% têm menos de 50 falantes (RODRIGUES, 2013).

Entre as famílias linguísticas das línguas indígenas as que possuem maior número de línguas são Karib com 22 línguas, Tupi-Guarani com 19 línguas, Aruák, Pano e Tukano ambas com 14 línguas. Contudo, nem sempre a família linguística com maior número de línguas significa que as línguas dessas famílias possuem maior número de falantes, pois o Tikuna, uma língua isolada falada no Amazonas é que possui o maior número de falantes entre as línguas listadas, com cerca de 48.000 falantes.

Quadro 7. As variedades linguísticas indígenas faladas no Brasil



Fonte: ISA (2014)

O Instituto Socioambiental (ISA, 2014) classifica as línguas indígenas no Quadro 7 como “dialeto”. Contudo, por ser o termo “dialeto” considerado pejorativo, principalmente, por falantes dessas línguas indígenas, neste estudo, uso o termo “variedade linguística”, que Bagno (2017, p. 474) sugere como um termo neutro, empregado nos estudos sociolinguísticos em geral

para se referir as variedades de uma língua falada com sotaques e significados diferentes entre seus falantes no contexto sociocultural daquela língua dita padrão. O idioma português brasileiro é um exemplo de uma língua que possui mais de dez variedades diferentes de falas, dependendo da região geográfica e/ou estado brasileiro onde ele é falado, sem contar que o português falado no Brasil difere muito daquele falado em Portugal, e nesse caso, os portugueses poderiam considerar que o português brasileiro é um “dialeto”, coisa imaginável na cabeça de um brasileiro.

Para Calvet (2002, p. 79), as variáveis linguísticas que ocorrem em uma língua podem ser de duas formas: geográfica, quando a mesma língua pode ser pronunciada diferentemente e, conseqüentemente, produzir mudanças no léxico em diferentes pontos do território onde ela é falada. Esse tipo de mudança é conhecido também como variante regional. O outro tipo de variável é a social que ocorre quando num mesmo ponto do território há uma diferença linguística isomorfa devido a diferenças sociais entre os grupos de falantes.

No caso das variedades linguísticas indígenas, as evidências apontam que o motivo que gera os tipos de variáveis (dialetos) que são falados pelos grupos indígenas que usam essas variedades linguísticas para se comunicar está relacionado a questão “geográfica”, devido as dispersões que ocorreram e, ainda, ocorrem entre os povos indígenas do mesmo grupo étnico. Esse processo de migração em que os grupos indígenas se deslocam de um lugar para outro é comum na Amazônia. Na atualidade, por exemplo, há grupos indígenas do povo Tatuyo habitando na região do Baixo Rio Negro, Manaus. Mas como se sabe, esse grupo indígena é originário do rio Uaupés e seus afluentes na fronteira entre Colômbia e Brasil, no Alto Rio Negro (ISA, 2020).

Desse modo, os grupos indígenas vão se distanciando uns dos outros numa extensa área geográfica amazônica e, com isso, a língua sofre mudanças, principalmente, no léxico. Esse fenômeno linguístico é também comum no português brasileiro. Nesse sentido, se observa que há aproximadamente 49 variedades linguísticas (dialetos) indígenas sendo falado no Brasil. Entre as línguas indígenas, as que têm maior número de falantes são tikuna com 48 mil, guarani-kaiowá com 26,5 mil, kaingang com 22 mil, Nheengatu com 26 mil, xavante com 13,3 mil e Yanomami com 12,7 mil falantes (IBGE, 2010).

Apesar de existir muitos povos e línguas indígenas no Brasil, em especial na Amazônia, de acordo com o Atlas das Línguas em Perigo (UNESCO, 2020), todas as línguas indígenas brasileiras estão ameaçadas de extinção e/ou de morte. Se de fato, elas desaparecerem, com elas desaparecerão também a história, as tradições e a memória dos povos que as falam. A situação é considerada crítica, pois uma língua sem falantes, mesmo que tenha sido registrada sua grafia,

perde sua essência como instrumento de comunicação que é sua principal finalidade, haja vista, que essa pertence aos falantes que dela se utilizam para estabelecer interações com a sociedade na qual estão inseridos (CALVET, 2002).

No Quadro 8, estão listadas as línguas de imigração de grupos de imigrantes espalhados por todo o território brasileiro advindos de diferentes países e regiões do mundo. Os dados aqui apresentados foram com base nas informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE,2010), do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL, 2014) e do *Languages of the World* (ETHNOLOGUE, 2020).

Quadro 8. As línguas de imigração faladas no Brasil

LÍNGUAS DE IMIGRAÇÃO (26)	
1. Família Românica:	Espanhol, Francês, Italiano, Talian (4 línguas)
2. Família Coreânica:	Coreano (1 língua)
3. Família Eslava:	Polonês, Russo , Ucrainiano (3 língua)
4. Família Germânica:	Alemão, Holandês, Inglês, Hunsrückisch, Pomerano, platt menonita, Suíço-alemão, Suíço-francês, Vêneto, vestfaliano (10 línguas)
5. Família Japônica:	Japonês (1 Língua)
6. Família Semítica:	Árabe, Hebraico (2 línguas)
7. Família Sino-tibetana:	Chinês (1 língua)
8. Família Crioulo de Base Francesa:	Créole (1 língua)
9. Família Urálica:	Húngaro (1 língua)

Fonte: IBGE (2010); INDL (2014); ETHNOLOGUE (2020)

As línguas de imigração, como são denominadas pelo INDL (2014), somam 9 famílias e 24 línguas. Dentre essas, as que possuem maior número de falantes são os idiomas *inglês* com aproximadamente 14 milhões, *espanhol* com aproximadamente 8 milhões, as línguas *alemão*, *hunsrückisch* e *pomerano* com aproximadamente 3 milhões, *talian* com 1 milhão, e *Japonês* com 1 milhão de falantes (ETHNOLOGUE, 2020).

Dentre essas línguas de imigração, o *alemão*, o *hunsrückisch*, o *hunsriqueano*, o

plattdüütsch, o *pomerano*, *polonês*, *Ucraniano* e o *talian* são línguas cooficializadas em nível municipal no Brasil. E na área de ensino de línguas adicionais (L2) nas redes públicas da educação básica brasileira destacam-se a língua inglesa com mais 20,5 milhões de alunos e 125,761 mil professores, e a língua espanhola com aproximadamente 12,5 milhões de estudantes e 12,551 mil professores (ALTENHOFEN & MORELLO, 2018; INEP, 2019).

Entre as línguas de imigração cooficializadas, as que possuem maior número de falantes são as variedades do alemão, o *hunsrückisch* e o *pomerano*, seguidos pela variedade italiana *talian*. Não há, ainda, um documento que conste um número exato da população de falantes dessas línguas de imigração cooficializadas e o que trago aqui são estimativas baseadas nos cruzamentos de dados coletados, principalmente, de (ALTENHOFEN & MORELLO, 2018).

2.4 As variedades linguísticas do português brasileiro

São denominadas de variedades linguísticas do português brasileiro as formas de falar desse idioma no Brasil, visto que, essa língua padrão não é homogênea no país. É um movimento comum e natural do idioma que varia, principalmente, por fatores históricos e culturais, modo pelo qual é usado sistematicamente, de acordo com o contexto histórico, geográfico e sociocultural no qual os falantes do português brasileiro se manifestam verbalmente. Essas variedades são percebidas nos diversos falares existentes em todo o território nacional, como o *acreeanês*, o *amazonês*, o *mineirês*, o *sotaque carioca*, o *falar sulista*, o *falar paulista*, o *baianês*, o *sotaque nordestino* etc.

As variedades linguísticas do português brasileiro estão relacionadas também à heterogeneidade sociocultural, contatos de línguas, estilístico, regional, etário e ocupacional. Isso faz com que os grupos e comunidades sociais brasileiras de diversas regiões e de diferentes perfis sociais criem as suas próprias variedades e modo de falar que são suas formas de comunicação coloquial (BAGNO, 2017).

Nessa seção, faço um recorte e destaco as variedades e diferenças no léxico do português brasileiro nas diferentes regiões e estados do Brasil, pois quando se refere à *variedade linguística*⁷, o léxico de uma língua é um dos mais afetados por influências externas, haja vista, que o contexto vocabular de uma língua é intrinsecamente ancorado pela herança cultural de uma sociedade, particularizando aspectos da vida social, dos valores e crenças de uma

⁷ Variedade linguística é um termo empregado nos estudos sociolinguísticos em geral, para se referir a qualquer tipo específico de linguagem, como dialeto, sotaque, socioleto ou estilo que o linguista deseje considerar como uma entidade individual para fins de análise empírica ou teorização (BAGNO, 2017, p. 472).

comunidade (BIDERMAN, 1990).

Para Câmara Jr. (1985), ao se utilizarem do léxico, os falantes expressam suas ideias, as de suas gerações, as das comunidades que estão inseridos e, assim, usam as variedades linguísticas como retratos de seus tempos, atuando como agentes modificadores e imprimindo marcas linguísticas geradas a partir de seus contextos socioculturais e históricos. Dessa forma, essas variedades linguísticas passam a ser instrumentos particulares das manifestações culturais e linguísticas das populações das diferentes regiões brasileira. No Quadro 9, estão listadas as principais variedades linguísticas (falares regionais) do português brasileiro encontrados em diferentes regiões e estados do território nacional.

Quadro 9. As variedades linguísticas do português brasileiro faladas no Brasil

VARIEDADE LINGUÍSTICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO (11)	
1. Variedade linguística do Acre:	Falar acreanês (1)
2. Variedade linguística do Amazonas:	Falar amazonês (1)
3. Variedade linguística da Bahia:	Falar baianês (1)
4. Variedade linguística da região Centro-Oeste:	Falar mato grossense (1)
5. Variedade linguística do Distrito Federal:	Falar brasiliense (1)
6. Variedade linguística de Minas Gerais:	Sotaque mineirês (1)
7. Variedade linguística da região Nordeste:	Sotaque Nordestino (1)
8. Variedade linguística do Rio de Janeiro:	Sotaque carioca (1)
9. Variação linguística de São Paulo:	Falar paulista (caipira) (1)
10. Variedade linguística da região Sul:	Falar sulista (1)
11. Variedade linguística do Pará:	Falar paraense (1)

Fonte: Cardoso; Ferreira, (1994); Perez, 2020); Silva, 2020)

A variedade (variante ou variação) linguística é a ramificação natural de uma língua que se diferencia da norma dita padrão em razão de fatores como convenções sociais e culturais, momento histórico, contexto ou região em que falantes ou grupos sociais inserem-se. O estudo da variedade ou variante linguística ganhou destaque a partir dos trabalhos desenvolvidos por William Labov na década de 1960. Um dos primeiros estudos se deu na ilha de *Martha's Vineyard*, em 1963 com os habitantes nativos daquela ilha e, posteriormente, com os negros da cidade de Nova York, em 1966. Para mostrar as mudanças que ocorrem na língua numa

determinada região ou comunidade de fala, Labov (1972) concebe a *variação linguística*⁸ como um fenômeno sistemático e não aleatório, por meio da correlação entre fatores linguísticos e fatores sociais.

De modo geral, se pode descrever as variedades ou *variantes linguísticas*⁹ com base em dois parâmetros: geográfica ou *diatópica* que está relacionada às diferenças linguísticas distribuídas no espaço físico, constituídas por falantes de origens geográficas distintas, e a variação social ou *diastrática* que, por sua vez, está relacionada a um conjunto de fatores que têm a ver com a identidade dos falantes e também com a forma de organização sociocultural da comunidade de fala (MUSSALIN; BENTES, 2006, p. 34).

No Brasil, há relevantes trabalhos de pesquisas sobre as variedades linguísticas ou variantes regionais, como aponta o estudo do Atlas Linguístico do Brasil (ALIB), o qual foi criado por pesquisadores do português brasileiro com o objetivo de registrar os diversos falares praticados no território nacional, assim como discutir essas variedades linguísticas com o propósito de desmistificar o preconceito linguístico que, muitas vezes, desconsidera a diversidade sociocultural e sociolinguística das comunidades de fala no Brasil (BAGNO, 2008).

Nas pesquisas dialetológicas documentadas nesses atlas linguísticos e que se constituem de relevantes estudos nos campos fonético, lexical e morfossintático, os pesquisadores procuram traçar um perfil, ainda que preliminar sobre o léxico das variedades linguísticas do português brasileiro falado nas regiões e estados, de modo a descrever essas diversidades linguísticas encontradas no território nacional.

Vale lembrar, que essa diversidade linguística presente na população brasileira se figura como se fosse um tempero, enriquecendo e diversificando o português brasileiro e a cultura do país. Os tipos de variedades linguísticas do português brasileiro evidenciam o modo de falar nas diferentes regiões, estados e comunidades de fala no Brasil. O que se escuta de falantes da região Sul, é diferente do que se ouve dos falantes das regiões, Norte, Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste, inclusive, atribuindo, muitas vezes, nomes diferentes para o mesmo substantivo que nomeia um objeto ou coisa, como por exemplo, no Sul e Sudeste chamam a “mandioca” de “aipim” e no Norte e Nordeste é conhecida como “macaxeira”.

No caso do picolé de suco de frutas servido num saquinho plástico, no Norte é chamado de “din-din”, “flau” e “chopp”. No Nordeste é chamado de “din-din”, no Sul é chamado de

⁸ Variação linguística trata-se da propriedade intrínseca, da natureza mesma da língua que constitui sistema heterogêneo, múltiplo e variável (BAGNO, 2017, p. 469).

⁹ Variantes linguísticas são formas linguísticas alternativas, cuja ocorrência pode ser condicionada por fatores de natureza linguística, de natureza social ou de ambas (BAGNO, 2017, p. 471).

“sacolé”, “geladinho” e “chupe-chupe”, no Sudeste é conhecido como “geladinho” e “sacolé”, e no Centro-Oeste é chamado de “laranjinha”, “refresco” e “geladinho”. As variedades linguísticas do português brasileiro, quando comparado com a língua portuguesa falada em outros países que tem esse idioma como língua oficial apresenta, ainda, maior diferença tanto nos aspectos lexicais e semânticos como sintáticos. Por exemplo, palavras de origem indígena e africana, como *oca*, *maloca*, *macumba*, *vatapá*, *piracema* etc. Essas palavras de uso comum no Brasil não são tão comuns em Portugal e em outros países lusófonos, uma vez que o português falado por eles, por razões históricas e culturais não recebeu contribuições das línguas dos povos indígenas que, aliás são as principais influências no modo de falar do Brasileiro, principalmente, no uso do /r/ retroflexo, conhecido também como /r/ caipira, usado por boa parte dos falantes do Sudeste, Sul e Centro-Oeste do Brasil (AMARAL, 1976).

Nesse sentido, as variedades linguísticas presentes no território nacional carregam suas riquezas, heranças culturais e representam a identidade do povo brasileiro. Assim, a língua portuguesa não é um bloco compacto, homogêneo, parado no tempo e no espaço, mas sim um universo complexo, rico, dinâmico e heterogêneo (BAGNO, 2008, p. 136; TERRA, 2008, p. 64).

Para estudar as variedades linguísticas do português brasileiro, estudiosos de todo o país em um esforço conjunto têm mapeado os diversos falares e sotaques do povo brasileiro. Deste estudo, surgiu o Atlas Linguístico do Brasil (ALIB). Nesse trabalho encontram-se diversos registros da oralidade, marcas prosódicas dos falares de cada estado ou região brasileira, assim como aspectos fonéticos relacionados às variedades linguísticas no país, de forma, que o Brasil se apresenta como um país de características heterogênicas multilíngue e culturalmente, rico em diversidades sociolinguísticas e socioculturais que fornecem subsídios para estudos de diversos elementos linguísticos presentes na oralidade e na escrita de seu povo (CARDOSO et al, 2014).

O português brasileiro figura-se como um dos idiomas com maior diversidade de variedades linguísticas devido as enormes diferenças históricas, sociais e culturais encontradas em um país de dimensões geográficas continentais como o Brasil. Essas diferenças influem diretamente na fala e no léxico que apresentam variedades significativas de estado para estado ou de região para região. As variedades linguísticas estão relacionadas, sobretudo, às expressões regionais, cuja etimologia é guardada pelos falantes de uma determinada região, estado ou comunidade, assim como também aos sotaques (falares) que promovem uma verdadeira variação na fonética, no léxico, na sintaxe e na semântica do português brasileiro.

2.5 Línguas oficializadas, cooficializadas e reconhecidas no Brasil

A República Federativa do Brasil, constituída por 26 estados, 5.570 municípios e mais o Distrito Feral, possui 305 etnias, mais de 2 mil comunidades linguísticas e 340 línguas espalhadas por todo território nacional. Essas línguas são usadas por uma população de 212 milhões de pessoas. Contudo, quando se trata de cooficialização de línguas, apenas 27 das 340 foram cooficializadas, representando 6,5% delas, indicando o baixo índice de línguas cooficializadas. Dos 26 estados brasileiros, apenas 11 possuem línguas cooficializadas, distribuídas em 41 municípios dos 5.568 espalhados pelo território brasileiro. Isso mostra que as políticas linguísticas no Brasil, ainda, merecem uma atenção especial, pois as línguas indígenas estão em situação de risco de desaparecer (UNESCO, 2020). Nesse sentido, a cooficialização dessas línguas minoritárias podem significar seus fortalecimentos e vitalizações diante de pressões políticas, sociais e culturais externas que enfraquecem essas línguas.

Para Crystal (2003, p. 212), é de suma importância que uma língua seja cooficializada, pois assim, ela é inserida, por exemplo, nos meios de comunicações, nas mídias, na educação e nos documentos oficiais do governo. Mas, para que isso ocorra, é necessário que a comunidade de falantes a domine, para que não fique deslocada na sociedade, mesmo que sua língua seja vista apenas como mais um meio de comunicação, ou seja, como uma segunda língua.

Uma língua cooficial possui o mesmo status jurídico do português, idioma que foi oficializado no Brasil através do *Decreto Diretorio dos Índios (Art. 6)*¹⁰ (Alvará), de 3 de maio de 1757. No país, as cooficializações de línguas são adotadas apenas em nível municipal (C. F, 1988, Art. 13). De acordo com o Instituto de Desenvolvimento em Política em Linguística (IPOL, 2017), “foram cooficializadas vinte e sete línguas em trinta e dois municípios brasileiros e mais o reconhecimento em nível nacional da língua brasileira de sinais (LIBRAS)”.

As primeiras línguas a serem cooficializadas no Brasil em nível municipal foram as línguas indígenas nheengatu, tukano e baníwa, no município de São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, através da Lei (nº 145/2002). No Quadro 10, listo as línguas que foram oficializadas, as que estão em processo de cooficialização e as línguas que são reconhecidas no Brasil.

¹⁰ Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando, pois todas as Nações polidas do Mundo, este prudente e sólido sistema, nesta conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros conquistadores estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios que os podiam civilizar, permanecessem na rústica e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum que os Meninos e as Meninas que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual e Temporal do Estado (D. JOSÉ I, 1757).

Quadro 10. Línguas oficializadas, cooficializadas e reconhecidas no Brasil

Línguas oficializadas, cooficializadas e reconhecidas no Brasil			
Língua portuguesa	Tronco/Família	Cidade/Estado	Lei nacional/Ano de publicação
Português brasileiro	Latim	Nacional	Decreto dos índios de 3 de maio de 1757
Língua de Sinais	Tronco/Família	Cidade/Estado	Lei/Ano de publicação
LIBRAS	LS/Francesa	Todos os estados	Lei nº 10.436 de 24/04/2002
Línguas indígenas	Tronco/Família	Cidade/ Estado	Lei Municipal/Ano de publicação
Akwê Xerente	Macro-Jê	Tocantins/TO	Lei nº 411 de 25/04 de 2012
Apinayé	Macro-Jê	Tocantins/TO	Projeto de Lei 3074/19
Krahô	Macro-Jê	Tocantins/TO	Projeto de Lei 3074/19
Karajá	Macro-Jê	Tocantins/TO	Projeto de Lei 3074/19
Baniwa	Aruák	São Gabriel da Cachoeira/AM	Lei nº 145 de 22/11 de 2002
Guarani	Tupy-Guarani	Tacuru/MS	Lei nº 848 de 24/05 de 2010
Igarikó	Karib	Uiramutã/RR	Lei nº 06/2018
Macuxi	Karib	Bonfim//RR	Lei nº 211 de dezembro de 2014
		Cantá/RR	Lei nº 281/2014
		Uiramutã/RR	Lei nº 06/2018
Menbêngôkre-Kayapó	Macro-Jê	São Felix do Xingu/PA	Lei nº 571/2019
Nheengatu	Tupy-Guarani	São Gabriel da Cachoeira/AM	Lei nº 145 de 22/11 de 2002
Mawé	Tupy-Guarani	Maués/AM	Projeto de Lei 3074/19
Tenetehara/Guajajara [GUB]	Tupy-Guarani	Barra do Corda (MA)	Lei n. 900/2020
Terena [TER]	Aruák	Miranda (MS)	Lei n. 1.382/2017 – Ampliada pela Lei n. 1.417/2019
Tikuna	Isolada	Santo Antônio do Içá/AM	Lei nº 298/2020
Tupy/Nheengatú	Tupy-Guarani	Monsenhor Tabosa/CE	Lei nº 13/2021
Tukano	Tukano Oriental	São Gabriel da Cachoeira/AM	Lei nº 145 de 22/11 de 2002
Wapichana	Aruák	Bonfim//RR	Lei nº 211 de dezembro de 2014
		Cantá/RR	Lei nº 281 de dezembro de 2014
Yanomami	Yanomami	São Gabriel/AM	Lei nº 0084/2017
Línguas de imigração (Alóctones)	Tronco/Família	Cidade/Estado	Lei Municipal/Ano de publicação
Alemão	Germânica	Pomerode/SC	Lei nº 2251 de 01/09/2010
		São João do Oeste/SC	Lei nº 1685 de 12/07/2016
Hunsriqueano/Hunsrik [HRX]	Germânica	Antônio Carlos/SC	Lei nº 132 de 05/09/2010
		Santa Maria do Herval/RS	Lei nº 14061 de 12/2010
		Barão (RS)	Lei n. 2.451/2021
		Ipumirim (SC)	Lei n. 1.868/2020
Plautdietsch	Germânica	Palmeira (PR)	Lei n. 5.348 de 15/07/2021
Plattdüütsch - Sapato de Pau [NDS]	Germânica	Westfália/RS	Lei nº 1.302 de 16/03/2016
		Canguçu (RS)	Lei nº. 3.473/2010
		Domingos Martins/ES	Lei nº 2356 de 10/10/2011
		Itarana/ES	Lei nº 1195 de 18/03/2016

Pomerano [NDS]	Germânica	Laranja da Terra/ES	Lei nº 510 de 27/06/2008
		Pancas/ES	Lei nº 987 de 27/07/2007
		Pomero de/SC	Lei nº 2907 de 23/05/2017
		Santa Maria de Jetibá/ES	Lei nº 1136 de 26/06/2009
		Vila Pavão/ES	Lei nº 671 de 11/11/2009
Dialeto Trentino [VEC]	Italiano/Latim	Rodeio (SC)	Lei n. 2.156/2020
Talian [VEC]	Italiano/Latim	Antônio Prado (RS)	Lei n. 3.017/2016
		Barão (RS)	Lei n. 2.451/2021
		Bento Gonçalves/RS	Lei nº 6109 de 07/06/2016
		Camargo (RS)	Lei n. 1.798/2017
		Caxias do Sul/RS	Lei nº 8208 de 09/10/2017
		Casca/RS	Lei nº 3.049, de 16 de março de 2022
		Fagundes Varela/RS	Lei nº 1922 de 10/06/2016
		Flores da Cunha/RS	Lei nº 3180 de 27/04/2015
		Guabiju (RS)	Lei n. 1.315/2016
		Ipumirim (SC)	Lei n. 1.868/2020
		Ivorá/RS	Lei nº 1.307/2018
		Nova Erechim/SC	Lei nº 1783 de 11/08/2015
		Nova Pádua (RS)	Lei n. 1.214/2020
		Nova Roma do Sul/RS	Lei nº 1310 de 16/10/2015
		Pará/RS	Lei nº 3122 de 25/08/2015
Pinto Bandeira (RS)	Lei n. 414/ 2019		
Polonês	Eslavo-Ocidental	Serafina Corrêa/RS	Lei nº 2615 de 13/11/2009
		Áurea/RS	Lei nº 3.049, de 16 de março de 2022
		Casca/RS	Lei nº 3.049, de 16 de março de 2022
Ucraniano	Eslavo-Oriental	Mallet (PR)	Lei nº 3.049, de 16 de março de 2022
		Prudentópolis (PR)	Lei 2.479/2022
		Mallet (PR)	Lei 2.479/2022

Fonte: IPOL (2021)

Observa-se que a situação sociolinguística no Brasil é bem heterogênea e que o define como um país que possui uma grande diversidade linguística. Em termos de cooficialização, no país já foram cooficializadas em nível municipal 18 línguas indígenas, 9 línguas de imigração, e mais o reconhecimento da língua brasileira de sinais (LIBRAS), totalizando 28 línguas. No âmbito da América Latina, o Brasil destaca-se como o país com maior número de etnias. De acordo com o relatório Povos Indígenas na América Latina, da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL, 2015), o número de indígenas na América Latina era de 45 milhões, distribuído em 826 comunidades, o equivalente a 9,2% da população.

Os países da América Latina com maior proporção de populações indígenas são Bolívia (62,2%), Guatemala (41%), Equador (25%), Peru (24,0%), México (15,1), El Salvador (8%), Honduras (7,7%), Nicarágua (6,9%), Panamá (6,0%), Chile (5%), Venezuela (2,7%), Colômbia (1,8%), Paraguai (1,7%), Argentina (1,0%), Brasil (0,38) e Costa Rica (0,8%). Os países que não foram citados não possuem população indígena. Apesar de o Brasil ter uma população indígena menor que as de alguns países latinos, em termos de etnias, povos, o país possui o

maior número (305), seguido pela Colômbia (102), Peru (85), México (78) e Bolívia (39) (CEPAL/ONU, 2015).

As línguas indígenas no Brasil estão distribuídas em 2 troncos linguísticos: Tupi e Macro-Jê e em 36 famílias linguísticas, além de 8 línguas isoladas que não têm parentesco genético com outras línguas, sem contar com as línguas dos povos indígenas isolados que, ainda, não são conhecidas. Essas línguas estão dispersas pelo território brasileiro, mas especificamente na Amazônia que concentra a maior diversidade linguística do país, sendo a segunda maior do mundo, atrás apenas da Nova Guiné (IBGE, 2010).

No Iconográfico 3, estão listadas as populações no Brasil que falam línguas indígenas, línguas de imigração, línguas afro-brasileiras, línguas crioulas e línguas de sinais, baseado em estimativas a partir de cruzamentos e interpretações de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), do Instituto de Desenvolvimento em Política Linguística (IPOP, 2017), e do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL, 2014).

Iconográfico 3. Estimativa de falantes de línguas minoritárias no Brasil



Fonte: IBGE (2010); INDL (2014).

Os dados apresentados no Iconográfico 3 são estimativas de números de falantes em línguas minoritárias no Brasil. Para se chegar aos números informados, foram feitos cruzamentos de dados com base nas informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL, 2014) e

de informações dos estudos de (ALTENHOFEN; MORELLO, 2018).

Na categoria de línguas indígenas, chegou-se ao número de 310 mil falantes com base nas informações do IBGE (2010), o qual estima que 38% dos indígenas falam suas línguas maternas, de uma população estimada em 817 mil pessoas que se autodeclararam indígenas no censo de 2010. Os dados das línguas de imigração obtidos a partir de informações do IBGE (2010), do INDL, (2014) e Altenhofen e Morello (2018) sobre as populações e línguas faladas nessa categoria, as estimativas apontam que há mais de 5 milhões de falantes de *alemão*, *hunsrückisch/hunsriqueano*, *plattdüütsch*, *pomerano* e *talian*.

Os dados das línguas de sinais foram coletados a partir de informações do *Wikipédia* (2020), o qual estima que há 5 milhões de falantes de LIBRAS e *kaapor*, de um total de 10 milhões de surdos no Brasil. Esses são dados de estimativas, mas se espera que no próximo levantamento do IBGE haja informações mais precisas sobre os falantes de língua brasileira de sinais Libras e de língua de sinais *kaapor*.

As línguas afro-brasileiras e crioulas usadas, principalmente, no contexto sociocultural e religioso nas 3.524 mil comunidades quilombolas existentes no país são faladas por cerca 1,6 milhões de falantes. Essas línguas não são faladas plenamente pela sociedade afro-brasileira atual, tendo passado a se manifestar mais especificamente em usos sociais de línguas de rituais como as usadas nos cultos afro-brasileiros, e/ou, como línguas secretas que identificam identitariamente as populações quilombolas. Contudo, com a chegada de aproximadamente 72 mil refugiados haitianos entre os anos de 2010 a 2015 houve um aumento considerável no Brasil de falantes da variedade crioulo haitiano (*créole*), grupo que, de fato, fala essa variedade linguística fluentemente, somando-se, assim, as variedades crioulas já existentes no país (SANTOS; BURGEILE, 2015; IBGE, 2010).

As estimativas de falantes nas categorias de variantes afro-brasileiras e crioulas foram feitas a partir de cruzamentos de dados sobre a demografia da população de pessoas de origem afro-brasileiras, crioulas e haitianas, e de números de comunidades quilombolas e de entidades religiosas de origem africana e crioula no Brasil que usam essas línguas nas práticas socioculturais e de cunho religioso. Entre essas variedades linguísticas, destaco a comunidade de refugiados haitianos que representam uma parcela significativa de falantes de língua crioula haitiana no Brasil, espalhados por todas as regiões do país. Diferente dos outros grupos de crioulos e de afro-brasileiros naturais do Brasil que têm o português brasileiro como língua materna e usam as suas variedades linguísticas somente no contexto cultural e religioso, o grupo de haitianos têm o idioma haitiano *créole* como língua materna e estão em processo de

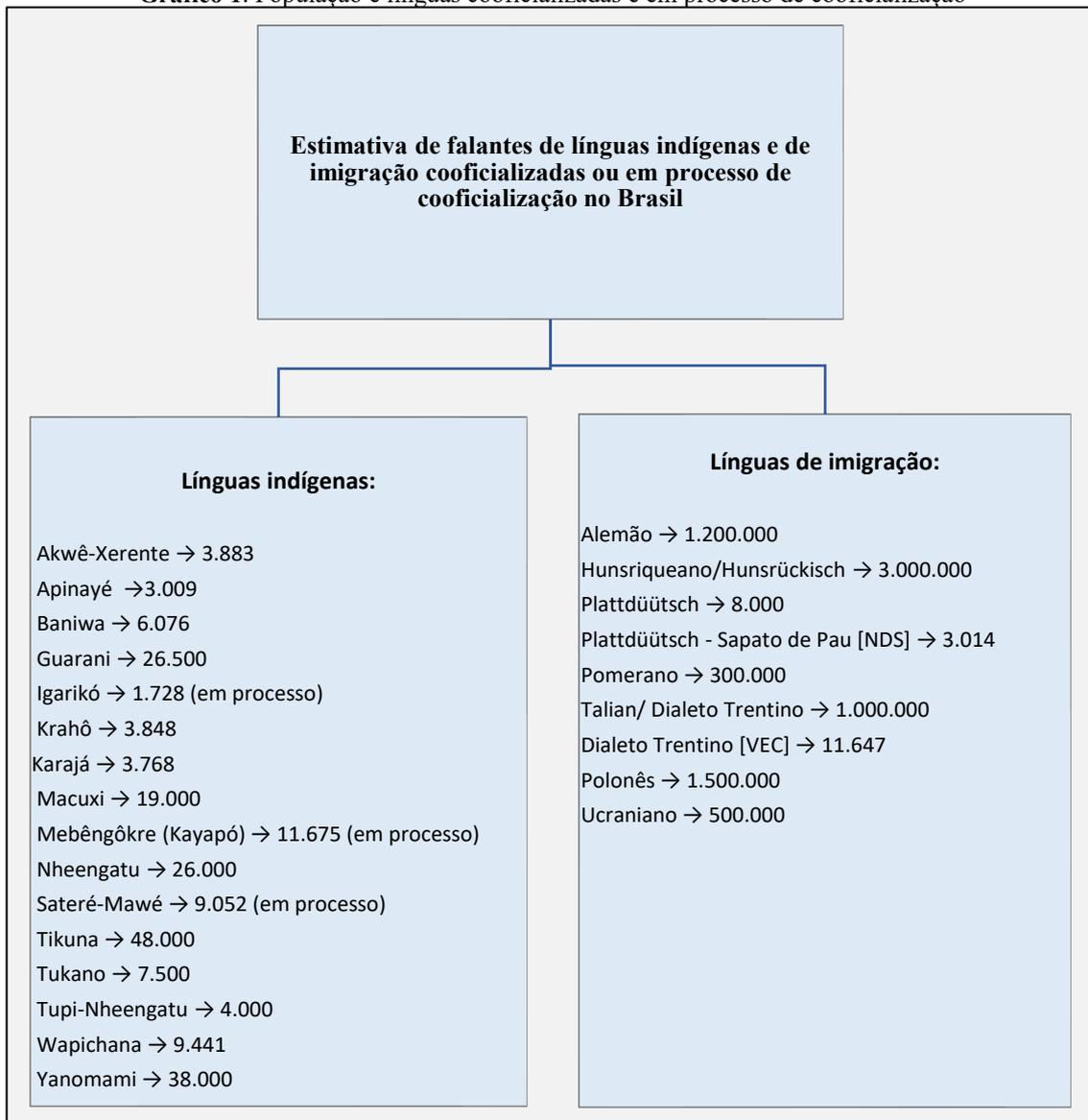
assimilação do português brasileiro (SANTOS & BURGEILE, 2015).

Para Silva e Lima (2016), o grupo de refugiados haitianos que chegaram ao Brasil se depararam com uma grande barreira linguística, por não falarem o português e, assim, se comunicam somente em crioulo haitiano entre eles. O idioma *créole* é falado por aproximadamente 95% da população do Haiti. Os outros 5% da população haitiana usam o francês que é considerada uma língua de elite no país. Para transpor essa barreira linguística, os mais de 70 mil haitianos que vivem no Brasil, passaram a frequentar cursos de português brasileiro com intuito de aprender o idioma para se comunicar com os brasileiros (SANTOS & BURGEILE, 2015).

Em termos de cooficialização das línguas minoritárias no Brasil, o processo visa substanciar e atribuir também a essas línguas status de línguas oficiais ao lado da língua nacional, o português brasileiro, por meio de instrumentos legais como, por exemplo, decretos, estatutos, pareceres e leis que legitimam as políticas linguísticas municipais. Contudo, um dos principais documentos sobre cooficialização de línguas indígenas no país, o Projeto de Lei nº 3.074 -A/2019 tramita, ainda, no Congresso Nacional Brasileiro (OLIVEIRA, 2015).

Morello (2018, p.140) ressalta que, as leis e decretos de cooficialização de línguas no Brasil têm como principais propósitos atender as reivindicações das populações autóctones e alóctones brasileiras que falam essas línguas minoritárias, visando o fortalecimento das políticas linguísticas, principalmente, em contexto local. Desse modo, 32 municípios brasileiros cooficializaram dezoito línguas indígenas e nove línguas de imigração através de leis e decretos, conforme disponibilizado no Quadro 10, no Iconográfico 3 e no Gráfico 1, em que listei a estimativa da população de falantes de cada língua cooficializada e em processo de cooficialização, com base em estimativas de cruzamentos de dados coletados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE (2010), do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL (2014), e do Instituto de Invenção e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL, 2018).

Entre as línguas cooficializadas, há algumas com menos de 5 mil falantes, que é o caso do Akwê Xerente com 3,2 mil e o Igarikó com 1,7 mil falantes. Contudo, há línguas indígenas com mais de 5 mil falantes que, ainda, não foram cooficializadas, como: Apurinã com mais de 10 mil falantes, Ashaninka com mais de 11 mil falantes entre Brasil e Peru, Mundurukú com mais 13 mil falantes, Terena com mais de 26 mil falantes, Guajajara com mais de 27 mil falantes, Galibi do Oiapoque com mais de 39 mil falantes entre Brasil, Guiana Francesa, Suriname e Venezuela, Kubeo com mais de 4,8 mil falantes entre Brasil, Colômbia e Venezuela, Kulina com mais de 7,6 mil falantes entre Brasil e Peru (ISA, 2020).

Gráfico 1. População e línguas cooficializadas e em processo de cooficialização

Fonte: IBGE (2010); INDL (2014); IPOL (2018); ISA (2021); Almeida et al (2021); (DSEI, 2022).

Com base nos dados do Gráfico 1, observa-se que há 221,480 mil falantes de línguas indígenas cooficializadas ou em processo de cooficialização, sendo a língua Akwê Xerente com 3,883 mil, língua Apinayé com 3.009, língua Krahô com 3.848, língua Baniwa com 6.076 mil, língua Guarani com 26,5 mil, língua Igarikó com 1,728 mil, língua Macuxi com 19 mil, língua Kayapó com 11,675 mil, língua Nheengatu com 20 mil, língua Mawé com 9,052, língua Tikuna com 48 mil, língua Tukano com 7,5 mil, Tupi-Nheengatu com 4 mil, língua Wapichana com 9,441 mil e língua Yanomami com 38 mil. Entre essas línguas, destaca-se a língua Tikuna que possui aproximadamente 48 mil falantes (ISA (2021); ALMEIDA et al (2021); (DSEI, 2022).

As línguas de imigração cooficializadas somam aproximadamente 7.522,661 milhões de

falantes, sendo o Alemão com 1,200 milhões, *Hunsruckisch* com 3 milhões, pomerano com 300 mil, *Plattdüütsch* com 8 mil, *Plattdüütsch - Sapato de Pau* [NDS] com 3.014, Dialeto *Trentino* [VEC] com 11.647, *Talian* com 1 milhão, Polônês 1,5 milhões e Ucrâniano 500 mil falantes. As duas categorias de línguas cooficializadas e em processo de cooficialização, a indígena e a de imigração somam 7.744,141 milhões de falantes, representando 3,65% da população brasileira (ALTENHOFEN; MORELLO, 2018).

Como se pode observar, o número de línguas cooficializadas, ainda, é insignificante diante de um país com 340 línguas e que faz do Brasil um dos países mais multilíngue do mundo. O processo de cooficialização é importante, pois não só valoriza as línguas, mas busca também potencializar uma proposta de ensino bilíngue nesses municípios que cooficializaram suas línguas em situações minoritárias e que têm como propósito fortalecê-las para serem usadas como línguas maternas ou adicionais na manutenção do bilinguismo equilibrado nas comunidades linguísticas situadas nos municípios brasileiros.

Assim, o reconhecimento das línguas cooficiais garante a prestação de serviços públicos, desde atendimento em bancos, órgãos administrativos municipais, atendimento na área de saúde, como campanhas de prevenção de doenças e tratamentos, disponibilização de documentos públicos na língua oficial, o português e nas línguas cooficiais.

A cooficialização de línguas se converge com a posição defendida pelo Ministério Público Federal (MPF), de que o Brasil é multiétnico e que o português não pode ser considerado a única língua utilizada no País. Sobretudo, porque o Brasil é signatário do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos que determina que nos Estados em que haja minorias étnicas ou linguísticas, pessoas pertencentes a esses grupos não poderão ser privadas de usar sua própria língua.

A Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) determina que durante procedimentos legais deverão ser tomadas medidas para garantir que os membros das minorias étnicas possam compreender e se fazer compreender em procedimentos legais, facilitando a esses, se for necessário, intérpretes ou outros meios eficazes de comunicação.

Nesse sentido, a reivindicação dos direitos linguísticos pelas comunidades de falantes de línguas em situação minoritária baseia-se na importância atribuída à diversidade de línguas por sua estreita relação com a diversidade étnica e cultural e suas diferentes formas de construir a realidade com todos os saberes tradicionais que lhe estão associados. (LAGARES, 2018, p. 149).

A linguagem verbal humana é a gênese do homem, pois não há pensamento sem uma língua e a arquitetura da linguagem exerce forte influência na forma como raciocinamos e

interagimos com o mundo. Mesmo o Brasil formando uma só nação, há um caldeirão cultural e de diversidade linguística que precisa ser respeitada e valorizada pela sociedade brasileira sem nenhum tipo de preconceito. É o que Vertovec (2007, p. 1047) chama de “superdiversidade cultural”, e nesse aspecto, o país se enquadra nesse perfil plurilíngue, não só de superdiversidade cultural, mas também de superdiversidade linguística, por se tratar de um país multicultural e multilíngue.

2.6 A situação sociolinguística na Amazônia

Não se pode falar da situação sociolinguística brasileira senão destacar a realidade linguística amazônica, o epicentro do “contato linguístico” que é um assunto recorrente desde os primeiros relatos de textos dos navegadores ocidentais dos séculos 16, 17 e 18 do período colonial na Amazônia. Esses documentos descrevem de forma detalhada e minuciosa as características geográficas, ambientais, culturais e o intenso contato linguístico na Amazônia entre os povos que nela habitavam e, ainda, habitam.

As cartas escritas por Carvajal (1541) *Relación del Descubrimiento del Río de las Amazonas*; Acunã (1637), *Novo Descobrimiento do Grande Rio das Amazonas*; Fritz (1686) *O diário do Padre Samuel Fritz*; La Condamine (1745) *Viagem na América Meridional descendo o rio das Amazonas*; Noronha (1768) *Roteiro da viagem do Pará até as últimas colônias do sertão*; Heriarte, (1874) *Descrição do Estado do Maranhão, Pará, Corupá e Rio das Amazonas*, e La Espada, (1889) *Viaje del capitán Pedro Texeira, aguas arriba del rio de las Amazonas: 1638-1639*, são verdadeiros diários de bordo para se investigar o contexto sociolinguístico da região e das línguas amazônicas que já foram extintas, mortas e/ou, ainda, sobrevivem. Discussões que apresento aqui a partir da comparação de dados linguísticos dessas cartas com os textos linguísticos da atualidade.

Ao analisar esses documentos, observei que houve uma situação linguística negligenciada por parte de linguistas e instituições de pesquisa ao não se analisar os números reais de línguas indígenas faladas no Brasil, haja vista, que desde os primeiros estudos e levantamentos linguísticos até o presente, as pesquisas não levaram em consideração as línguas faladas pelos povos indígenas denominados de gentios (bárbaros) daquele período colonial, e nem tampouco, levam em consideração também as línguas faladas pelos povos indígenas isolados que vivem na Amazônia. Os estudos linguísticos não contemplaram e nem contemplam, ainda, o contexto sociolinguístico desses povos indígenas, mesmo sabendo que cada povo indígena gentio falava uma língua e/ou que cada povo isolado fala uma língua

(GOFFMAN, 1998).

Nesse complexo contexto de línguas e povos amazônicos, para entendermos o termo línguas amazônicas, precisamos observar também os termos países amazônicos e fronteiras linguísticas amazônicas, haja vista, que todos esses termos estão intrinsicamente ligados ao contexto de Amazônia, pois a Etimologia desse topônimo surge por ocasião da expedição de Francisco de Orellana em 1540 e 1542 quando desceu o rio Amazonas em toda sua extensão, a partir dos Andes, e que em seus relatos afirmou ter visto mulheres guerreiras que ele as chamou de Amazonas. Assim, o rio passou a se chamar rio das Amazonas, do qual derivou o termo Amazônia (BESSA FREIRE, 1983; ACUÑA, 1641).

Para Queixalós e Renault-Lescure (2000), há três variáveis mais aceitáveis no processo de classificação de línguas amazônicas. A primeira delas seria considerar todas aquelas línguas que se encontram dentro do bioma amazônico, ou seja, no espaço geográfico da Amazônia Legal. A segunda variável seria considerar as conexões filológicas entre as línguas, e a terceira variável seria considerar como línguas amazônicas aquelas que são pertencentes às famílias linguísticas e protolínguas que se originaram e/ou que tiveram como ponto de dispersão à Amazônia.

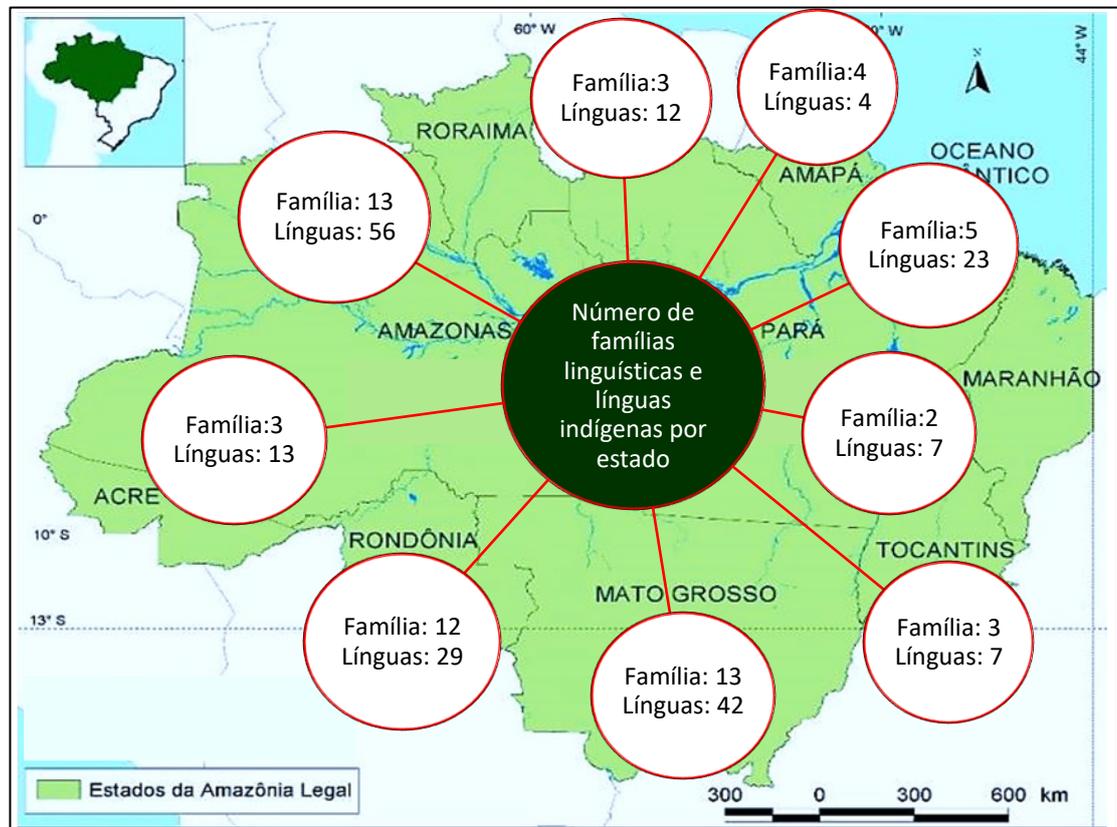
De todo modo, ao se falar em línguas amazônicas observa-se que, na atualidade, o panorama sociolinguístico da região Amazônia se caracteriza pelo predomínio de três famílias linguísticas amplamente dispersas no espaço geográfico do bioma amazônico, abrangendo os chamados países amazônicos, como: Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana Inglesa, Guiana Francesa, Peru, Suriname e Venezuela que são as famílias linguísticas *Aruák*, *Karib* e *Tupi-Guarani*. É claro que, atualmente, encontramos também línguas da família linguística Macro-Jê na Amazônia, principalmente, no estado de Rondônia e Tocantins, decorrente do fluxo migratório dos povos Jê nos séculos 17, 18, 19 e 20 (QUEIXALÓS; RENAULT-LESCURE, 2000).

O número de famílias linguísticas contabilizadas na Amazônia é de 36 famílias e, em cada família linguística, o número de línguas varia entre 2 e 40 línguas, sem contar com as 8 línguas isoladas que não têm parentesco com outras. Ao todo, o quantitativo de línguas indígenas amazônicas que, ainda, são consideradas vivas ou debilitadas, na atualidade, é de 193 línguas, incluindo-se as variedades (dialetos). Mas se for levada em consideração as línguas dos povos indígenas isolados, o número sobe para 307 línguas indígenas (QUEIXALÓS; RENAULT-LESCURE, 2000).

Essas famílias linguísticas e línguas estão dispersas pela vasta região amazônica e distribuídas em 9 estados brasileiros - Amazonas, Acre, Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Pará,

Rondônia, Roraima e Tocantins, conforme dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI, 2021).

Gráfico 2. Famílias linguísticas e línguas indígenas por estados amazônicos



Fonte: Rodrigues, (2013).

Contabilizar o número de línguas indígenas faladas no Brasil e, em especial na Amazônia sempre foi um trabalho complexo. Nos dados do Gráfico 2, baseados somente no trabalho de Rodrigues (2013) sobre “Línguas indígenas brasileiras”, contabilizou 199 no país, sendo 193 dessas línguas distribuídas entre 36 famílias linguísticas espalhadas por 9 estados da Amazônia brasileira. 13 famílias linguísticas e 56 línguas no estado do Amazonas, 3 famílias linguísticas e 13 línguas no estado do Acre, 4 famílias linguísticas e 4 línguas no estado do Amapá, 2 famílias linguísticas e 7 línguas no estado do Maranhão, 13 famílias e 42 línguas no estado do Mato Grosso, 5 famílias linguísticas e 23 línguas no estado do Pará, 12 famílias linguísticas e 29 línguas no estado de Rondônia, 3 famílias linguísticas e 12 línguas no estado de Roraima e 3 famílias linguísticas e 7 línguas no estado do Tocantins.

O primeiro censo demográfico da população indígena na Amazônia ou de parte dela foi aplicado por meio de levantamento *survey* e amostragem, realizado por Abbeville (1614, p. 221-222) na Ilha do Maranhão e terras circunvizinhas que em sua convivência com o povo

Tupinambá do Maranhão e do Pará, ele constatou através desse censo demográfico que em cada oca (casa) havia cerca de 80 indígenas residindo, e que isso, era comum nas aldeias que ele visitou ao longo de toda aquela área geográfica. Assim, ele fez uma estimativa demográfica da população daquela região no início do século 17, o qual cita que: “[...] a quantidade aproximada era de dez mil homens, mulheres e crianças” (ABBEVILLE, p. 224).

Noronha (1768) usou essa mesma técnica de levantamento *survey*, não só para verificar a demografia populacional nas aldeias ao longo do rio Amazonas e seus afluentes, Tapajós e Madeira, mas para quantificar também o número de línguas na primeira metade do século 18. As projeções e estimativas alcançadas era que havia 718 línguas no início da colonização na Amazônia brasileira. Mas se levarmos em consideração as línguas indígenas dos países amazônicos e de povos indígenas *gentios*¹¹ e *isolados*¹², as estimativas apontam que havia 1.492 línguas indígenas amazônicas agrupadas em seis troncos linguísticos: Tupi, Caribe, Aruák, Pano, Jê e Tukano, e mais as línguas consideradas isoladas ou não classificadas em família ou tronco linguístico (LOUKOTKA, 1968). Entretanto, nesse estudo considero apenas as línguas do bioma amazônico brasileiro.

Vale ressaltar, que no século 17 não havia informações de dados desses pesquisadores sobre o número de famílias linguísticas existentes na Amazônia e nem tampouco se levava em consideração nesses levantamentos linguísticos às línguas dos “povos gentios” que, atualmente, o que restou deles, chamamos de “povos indígenas isolados”. Mas nesse trabalho, considero tanto as línguas dos povos gentios quanto as línguas dos povos isolados amazônicos, pois interessa saber, também, quantas línguas amazônicas, de fato, existiam na Amazônia brasileira, para que, assim, a partir dessa totalidade se possa fazer um breve levantamento linguístico de quantas línguas foram extintas, mortas e de quantas, ainda, sobrevivem somente do lado amazônico brasileiro. Dessa forma, penso que os documentos produzidos por Abbeville, (1614), Carvajal, (1541), Acunã, (1637), Fritz, (1686), La Condamine, (1745) e Noronha, (1768) no período colonial na Amazônia são verdadeiros dossiês sobre as riquezas da região, desde as plantas economicamente viáveis conhecidas como “drogas do sertão”, a fauna como peixes, quelônios e animais silvestres e, principalmente, das populações e línguas amazônicas que nesse capítulo é o foco do estudo.

¹¹ O termo indígena gentio (bárbaro) era usado pelos colonizadores dos séculos 16, 17, 18 e 19 e referia-se ao povo indígena desconhecido e que não se sujeitava ao colonizador.

¹² O termo indígena (povo) isolado é usado desde o século 20 pela FUNAI, que passou a denominar os povos indígenas não contatados de indígenas isolados, referindo-se especificamente a grupos indígenas com ausência de relações permanentes com as sociedades nacionais.

Nesse sentido, é relevante se falar sobre fauna e flora amazônica e do estudo da geografia e da história da região, pois tudo isso se conjugam para se conceber na região amazônica um mosaico de situações linguísticas variadas e multilíngues, e é, sem dúvida, um marco para as Ciências Linguísticas, em especial para Sociolinguística, pois a história das línguas indígenas amazônicas é a história da assolação cultural causada pelos colonizadores, de um universo de 718 línguas que eram faladas antes da chegada dos ocidentais na Amazônia brasileira, e que resultou na extinção e morte da maioria dessas línguas (SANTOS, 2009).

Desse modo, me dedico às questões sociolinguísticas dos povos indígenas da Amazônia e suas línguas que, do ponto de vista da relevância dos estudos sociolinguísticos, são línguas negligenciadas por falta de políticas linguísticas eficazes. Assim, para melhor organizar essa discussão, dividi o estudo das línguas amazônicas em três categorias: línguas dos povos indígenas gentios, línguas dos povos indígenas isolados e línguas dos povos indígenas conhecidos, e em cinco categorias de línguas: as línguas *vivas*, as línguas *extintas*, as línguas *mortas*, as línguas *debilitadas* e as línguas *revitalizadas*.

2.6.1 As línguas negligenciadas

As línguas indígenas são consideradas, atualmente, como riqueza e patrimônio imaterial da sociedade brasileira. Contudo, nem sempre foi assim, pois no período da colonização dos europeus no Brasil, mais especificamente na Amazônia dos séculos 16, 17 e 18 houve várias tentativas de silenciar os povos indígenas, inclusive, os proibindo de falarem suas línguas maternas, como foi o caso do decreto *Diretório dos Índios (Art.6º, 1757)*, do rei de Portugal Dom José I, e executado no Brasil colônia por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, que por meio desse “Alvará”, proibiu o ensino e a prática oral e escrita de qualquer língua indígena na Amazônia daquele período em detrimento do português (COELHO, 2016).

Se não bastassem os impactos que esse decreto causou às línguas indígenas, outros problemas, como doenças trazidas por esses colonizadores e a chamada *guerra justa*¹³ dizimaram também centenas e milhares de falantes de línguas amazônicas e, obviamente, suas

¹³ A chamada guerra justa era um Decreto do Rei de Portugal que declarava guerra aos inimigos da coroa, nesse caso, as tribos indígenas que resistiam ao trabalho compulsório, à aculturação e à ocupação de suas terras pelos colonizadores portugueses.

línguas desapareceram juntamente com esses falantes, principalmente, de línguas que ainda não havia sido nem se quer registradas. Entre os grupos indígenas que mais sofreram com a perda de suas culturas e línguas, estão os chamados indígenas “gentios” (bárbaros), como eram conhecidos pelos colonizadores, em virtude desses grupos não aceitarem o processo de escravização ou de integração à sociedade nacional daquele período. Assim, a esses grupos eram lhes imposta a chamada “guerra justa” pela Monarquia Portuguesa e, com isso, dezenas de povos indígenas foram dizimados e com eles foram também extintas suas línguas, haja vista, que as línguas só existem por causa de seus falantes (CALVET, 2002, p. 12).

A negligência linguística continuou, ainda, entre os anos de 1916 a 1990, período em que os salesianos, responsáveis pelo ensino da modalidade de Educação Escolar Indígena proibiram também o ensino e uso das línguas indígenas em seus espaços escolares, assim como também qualquer tipo de manifestação tradicional e cultural dos povos indígenas, influenciando, assim, de forma negativa as atitudes linguísticas dos alunos indígenas em suas línguas maternas (CABALZAR, 2012, p. 29),

Para melhor exemplificar as categorias de línguas indígenas amazônicas e suas caracterizações, faço um breve contexto sociolinguístico dos povos indígenas da Amazônia, caracterizando em três categorias as línguas indígenas da região amazônica e relacionando-as diretamente com o período do processo de colonização na região entre séculos 17, 18 e 19 com o período dos povos indígenas da atualidade. Esses dados se referem somente as línguas consideradas pertencentes a região amazônica.

Quadro 11. As categorias de línguas indígenas amazônicas e suas caracterizações

CATEGORIA	CARACTERIZAÇÃO	NÚMERO DE LÍNGUAS
Línguas dos povos indígenas gentios	As línguas dos povos indígenas gentios são caracterizadas como aquelas que não foram conhecidas e nem se quer registradas, pois essas línguas desapareceram juntamente com seus falantes (índios gentios), como eram denominados os grupos de indígenas que não aceitavam ser subjugados pelos colonizadores no período colonial na Amazônia.	60 (estimativa)
Línguas dos povos indígenas isolados	As línguas dos povos indígenas isolados são caracterizadas como aquelas que são faladas pelos grupos de indígenas isolados e que, ainda, não tiveram contato com a sociedade ocidental, sendo assim, línguas desconhecidas por parte das instituições de pesquisa e dos pesquisadores da área de linguística.	114 (estimativa)
Línguas dos povos indígenas conhecidos	As línguas dos povos indígenas conhecidos são caracterizadas como aquelas que já são conhecidas e registradas linguisticamente em troncos e famílias linguísticas e estudadas pelos pesquisadores.	193 (estimativa)

Fonte: Noronha (1768); FUNAI (2020); Queixales e Renault-Lescure, (2000).

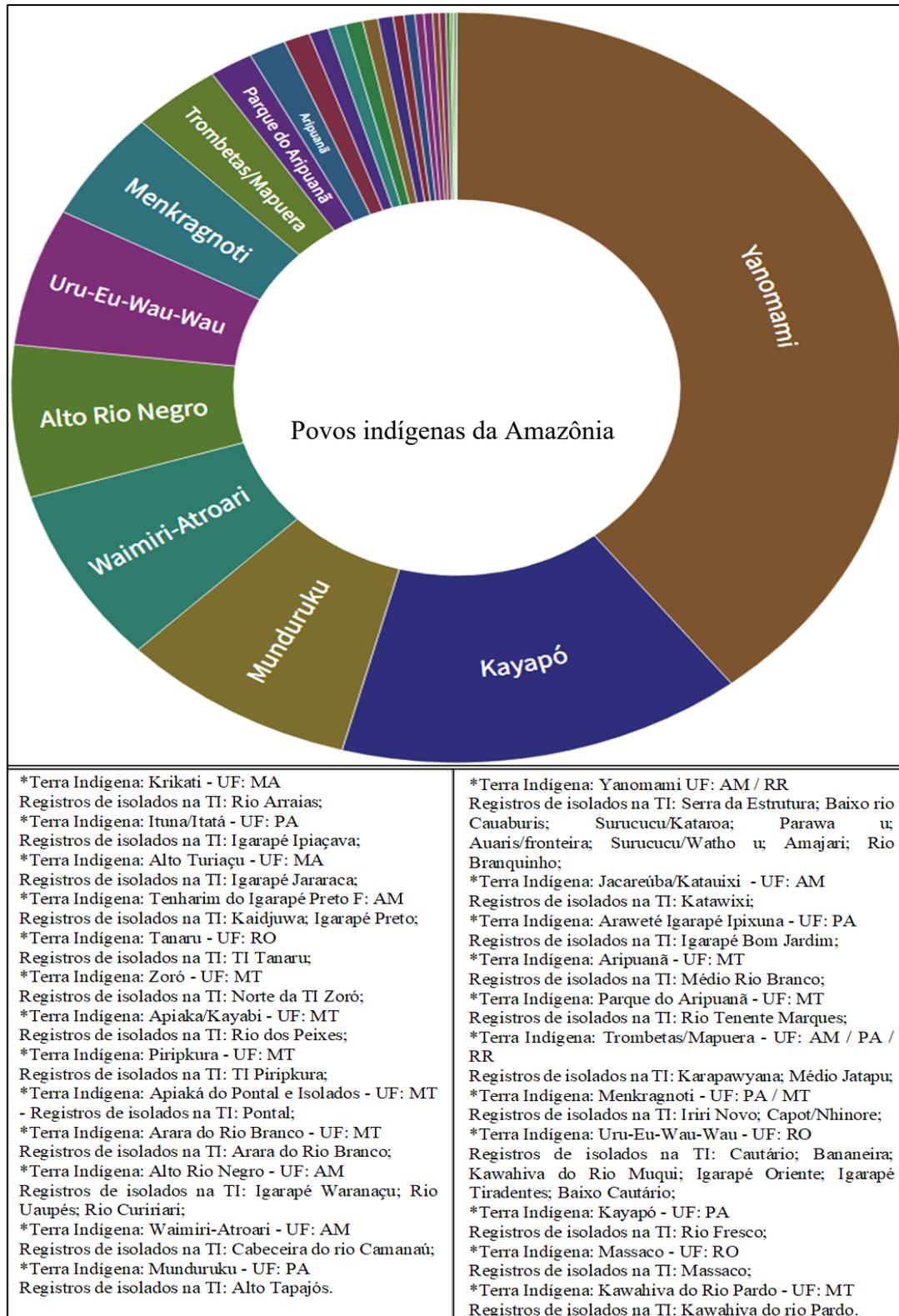
Em um breve levantamento de dados linguísticos, levando em consideração somente as línguas indígenas amazônicas, observa-se que no período da colonização, de acordo com Noronha (1768) havia 60 povos indígenas gentios e, que, por ocasião da repressão dos colonizadores, esses povos desapareceram e com eles suas línguas sem que houvesse nenhum registro linguístico, a não ser a citação nas cartas dos navegadores Abbeville, (1614), *História da Missão dos Padres Capuchinhos na Ilha do Maranhão e terras circunvizinhas*; Carvajal, (1541), *Relación del Descubrimiento del Río de las Amazonas*; Acunã, (1637), *Novo Descobrimiento do Grande Rio das Amazonas*, (1637); Fritz, (1686), *O diário do Padre Samuel Fritz*; La Condamine, (1745), *Viagem na América Meridional descendo o rio das Amazonas*; Noronha, (1768), *Roteiro da viagem do Pará até as últimas colônias do sertão*, em que citam a localização geográfica desses povos gentios. Na atualidade, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI, 2021) identificou 114 povos indígenas isolados (como são denominados atualmente os povos gentios daquele período colonial), e que, na atualidade, permanecem sem nenhum dado sociolinguístico de suas línguas registrados, a não ser de informações de suas localidades geográficas e de suas existências por meio de levantamento dos técnicos indigenistas da Fundação Nacional do Índio. Contudo, se sabe que cada povo indígena isolado usa uma língua para se comunicar, daí se supõe que são 114 línguas.

Quando se observa os dados das línguas dos povos indígenas amazônicos representados no Quadro 11, das 307 línguas existentes, somando-se as línguas dos isolados e conhecidos, somente 193 delas são estudadas e, assim mesmo, muitas já desapareceram. O documento intitulado “Amazônia minada”, da FUNAI/ANM (2021) mostra a distribuição por terra indígena da Amazônia Legal com presença de povos indígenas isolados e suas organizações nas áreas de abrangência das regiões amazônicas do Vale do Javari (AM), Cuminapanema (PA), Awá Guajá (MA), Uru-Eu-Wau-Wau (RO), Envira (AC) e Purus (AM).

O que se conhece até, então, desses povos indígenas isolados são suas localizações geográficas numa vasta região da Amazônia Legal Brasileira. Essas identificações são feitas pelos técnicos indigenistas da Funai, geralmente, por meio de informações repassadas por outros grupos indígenas já contactados e através de voos aéreos com helicópteros, para evitar o contato com os indígenas, e assim, transmitir-lhes doenças e dizimá-los. Em termos linguísticos, não se sabe que línguas esses grupos isolados falam, o que se sabe é que onde há um grupo de povos indígenas isolados, ali há também uma língua falada por aquele grupo. Daí, a estimativa de que existem 114 línguas, por haver 114 povos indígenas isolados, e supondo-se que cada grupo fale uma língua ou variedade diferente. É o que preconiza a FUNAI, (2021, p.

4), “Os indígenas isolados vivem em suas terras de acordo com sua cultura original, utilizando-se de sua língua nativa e não conhecem nenhum tipo de tecnologia ou objetos da sociedade brasileira, assim como não possuem contato com outras tribos indígenas”.

Gráfico 3. Localização dos povos indígenas isolados em terras indígenas



Fonte: Amazônia Minada/FUNAI/ANM (2021)

Para a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), esses grupos indígenas são considerados "povos isolados" porque, ainda, não estabeleceram contatos permanentes com a população nacional e nem com outros povos indígenas, diferenciando-se, assim, de outros grupos indígenas que mantêm contatos intensos com outros indígenas e não-indígenas. A FUNAI contabilizou 114 povos indígenas "isolados" em toda a Amazônia Legal Brasileira, vivendo em grupos de 8 a até 80 indivíduos.

Em relação a questão sociolinguística desses grupos indígenas isolados, acredito que cada povo fala uma língua e/ou uma variedade diferente, mesmo que entre essas 114 etnias haja línguas do mesmo tronco ou família linguística, haja vista, que a Funai (2021) preconiza que não há contato entre os grupos, ou seja, não há contato linguístico entre esses povos. Trata-se de caçadores e coletores, povos isolados que só se comunicam entre os membros do mesmo grupo. Essa é uma hipótese relativista, no sentido de que se sabe que existe uma língua porque há um povo que a fala (CALVET, 2002). Contudo, não se sabe se todas as 114 línguas são diferentes umas das outras, pois ao longo do tempo, a língua sofre mudanças diacrônicas. No caso dessas línguas, com o distanciamento cultural, social e o não contato linguístico entre os grupos, podem ter levado variações de fala, mesmo havendo um certo grau parental entre essas línguas e falantes. O fato, é que se sabe da existência desses povos e, conseqüentemente, de suas línguas, mas não há estudos linguísticos sobre o assunto em seu aspecto sociolinguístico (FUNAI, 2021).

Desde 1987, a Funai tem implantado políticas diferenciadas para os povos indígenas isolados, com o propósito de se fazer respeitar seus modos de vida, afastando-se, assim, a ideia de obrigatoriedade do contato para proteção desses grupos indígenas. O trabalho da Funai com os "povos indígenas isolados" tem como objetivo identificar a localização geográfica desses grupos, para não só comprovar a existência deles, mas obter também maiores informações sobre seu território e suas características socioculturais, de modo, que os registros sobre esses "povos isolados" evidenciem a existência desses grupos indígenas e sejam devidamente inseridos no banco de dados de pesquisas (FUNAI, 2021).

A permanência dos povos indígenas em estado de "isolamento" tem amparo legal no (Art. 231/88, C.F), que reconhece a organização social, hábitos, costumes, tradições e as diferenças culturais dos povos indígenas no Brasil, assegurando-lhes, assim, o direito de manterem suas culturas, identidades e modos de vida, tendo na constituição do Estado brasileiro as garantias de proteção e manutenção de seus modos de vida (C.F/88).

Desse modo, compete à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), por meio da Coordenação Geral fazer-se cumprir o que determina a (C.F/88), inclusive, com relação aos Grupos de Índios Isolados e Recém Contatados (GIIRC) que, através das Frentes de Proteção Etnoambiental (FPE) e de unidades descentralizadas da Funai, especializadas na proteção de “povos indígenas isolados”, garanta a esses povos indígenas isolados o livre arbítrio e o exercício de suas liberdades e de suas atividades tradicionais e culturais sem a necessidade e obrigatoriedade de contatá-los (Art.2º, inciso II, Alínea "d", Decreto nº 7.778/2012).

Contudo, quando se tem uma visão holística desses povos isolados numa perspectiva sociolinguística, percebe-se que somente identificar a localização geográfica e o comportamento cultural desses indígenas isolados não é suficiente, pois a língua representa também a marca identitária de um povo. Logo, se pode inferir que há, nesse sentido, uma situação de “línguas negligenciadas”, haja vista, que houve negligência nos estudos linguísticos com os povos gentios do período colonial, e no contexto sociolinguístico atual, em que vivem os povos indígenas isolados, observa-se que há também uma situação linguística negligenciada por parte do Estado e dos linguísticas, pois os estudos linguísticos com esses povos continuam à margem do preconceito linguístico e de falta de políticas linguísticas que dê conta também de estudos sociolinguísticos das línguas faladas por esses indígenas isolados.

O descaso com as línguas indígenas no Brasil já vem desde o século 16 que, na visão dos colonizadores, as línguas indígenas sempre representaram um problema de Estado para eles, e empenhados na conquista do território amazônico no período colonial, trataram de providenciar a extinção dessas línguas, usando como pano de fundo o papel da religião e o idioma português na pregação e na confissão dos indígenas, de modo, que no século 18 houve uma acentuação mais drástica, na qual a evangelização com a finalidade em si, perde definitivamente seu papel de protagonista, submetendo-se à integração política e econômica do Estado, e assim, surgem às ideias de universalização da língua portuguesa, provenientes da Coroa Real Portuguesa através do Decreto Diretório dos Índios (OUEIXALES; RENAULT-LESCURE, 2000).

Desse modo, o português foi instituído como língua da colonização. Contudo, não se reproduziu na colônia portuguesa exatamente a naturalização do português falado em Portugal, embora essa colonização linguística fosse voltada para esse fim. Dessa forma, se operou uma disjunção histórica no próprio termo “português” e, assim, paralelamente se constituiu um país com outro lugar enunciativo e com o nome de Brasil. Mas para que a língua portuguesa fosse

institucionalizada no Brasil colônia, houve a necessidade de um ato político-jurídico que ficou conhecido como “Diretório dos índios”, para assim, institucionalizar e oficializar de modo impositivo o idioma português no país. De modo, que apenas a língua portuguesa devia ser falada, ensinada e escrita, com base nos moldes da gramática portuguesa vigente na Corte Portuguesa.

Desse modo, por meio desse “Diretório” buscou-se silenciar a língua geral amazônica e seus falantes, disseminando-se na sociedade a ideia de que a LGA era uma língua ruim e de invenção diabólica. Assim, estava decretado o extermínio, não só da LGA, mas também das línguas indígenas amazônicas que eram tão numerosas e diversas que, de acordo com os cálculos dos linguistas, esses estimavam que havia aproximadamente 1.200 línguas indígenas no Brasil e, dessas centenas de línguas, cerca de 718 eram faladas na Amazônia, incluindo-se as línguas dos povos indígenas gentios e isolados (RODRIGUES, 2007).

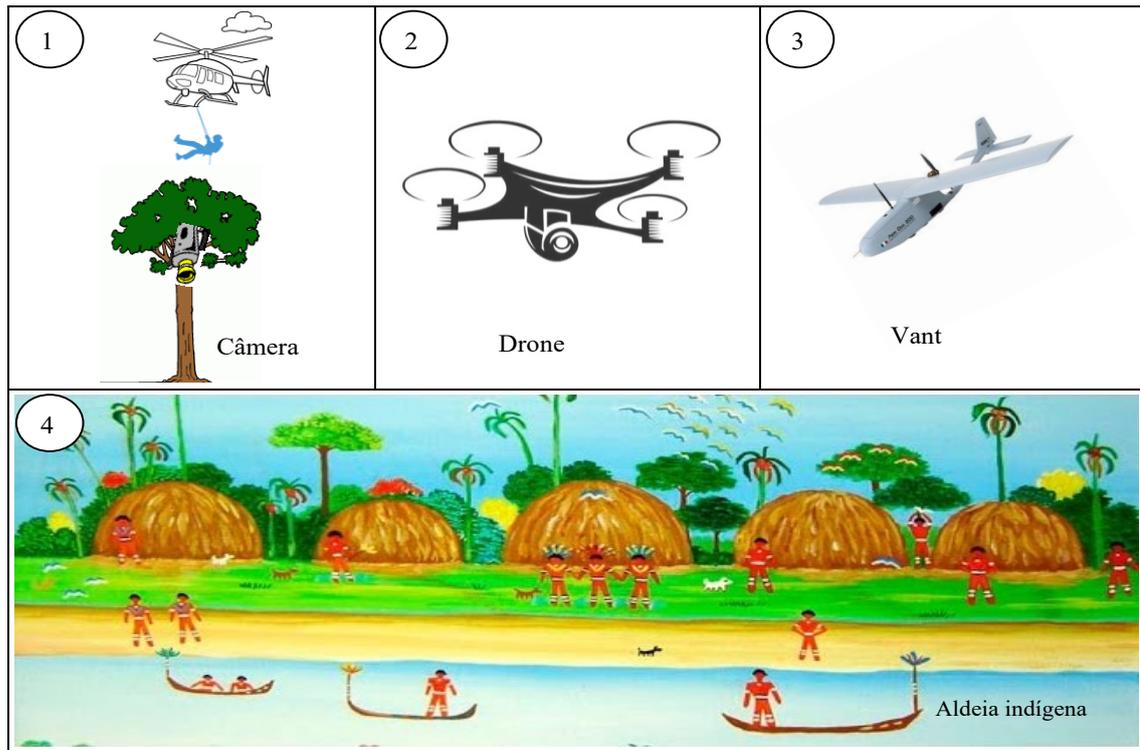
Desse modo, acredito que a extinção dessas línguas indígenas da forma como foi imposta pelos colonizadores europeus não só gerou o caos no modo de comunicação social dos povos nativos do Brasil, mas também no modo como os povos indígenas elaboravam, codificavam e conservavam seus conhecimentos do mundo. Assim, busco mostrar que ao longo de cinco séculos de colonização praticada pelos ocidentais na Amazônia brasileira, restaram poucas línguas indígenas ainda vivas ou revitalizadas, dentre dezenas que foram extintas, mortas ou estão em estado de debilitada. Como se pode observar no Quadro 11, somando-se as 60 línguas dos povos indígenas gentios que foram extintas e mais as 114 línguas dos povos indígenas isolados que não são, ainda, nem se quer conhecidas, chega-se a um total de 174 línguas que nunca foram levadas em consideração por estudos linguísticos no Brasil. Essa situação negligenciada, pode levar, ainda, o desaparecimento das 114 línguas existentes dos indígenas isolados, haja vista, que os povos que as falam estão ameaçados pela invasão de suas terras e, conseqüentemente, por conflitos entre invasores e esses indígenas, sem contar com doenças disseminadas por esses invasores que, com isso, pode levar a extinção desses grupos indígenas e de suas línguas maternas. Para Benchimol (1999) a Amazônia não poderá ficar isolada ou alheia ao desenvolvimento, contudo, ela terá que se autossustentar em quatro parâmetros: “economicamente viável”, “ecologicamente adequado”, “politicamente equilibrado” e “socialmente justo”. E aqui cabe acrescentar, também, em seus aspectos de “multilinguismo”.

2.6.1.1 A emergência de estudos linguísticos das línguas dos indígenas isolados

Os estudos linguísticos no Brasil, ainda, não abrangem pesquisas com línguas dos povos indígenas isolados e, isso, sem dúvida, tem afetado a realidade sociolinguística do país, por não levar em consideração essas dezenas de línguas faladas por esse grupo de indígenas brasileiros. Percebe-se, assim, que há uma “emergência sociolinguística” de inclusão das línguas dos povos indígenas isolados aos estudos linguísticos no Brasil, pois a inserção dessas línguas dos povos indígenas isolados nas pesquisas linguísticas colocaria o país na vanguarda de estudos sociolinguísticos com povos indígenas isolados em um novo patamar (HANKS, 2013).

É certo que há barreiras e desafios em pesquisar as línguas dos povos indígenas isolados, como a proibição de contatar esses povos presencialmente, conforme (Art.2º, inciso II, Alínea "d", Decreto nº 7.778/2012, assim como de riscos de transmissão de doenças pelos pesquisadores aos indígenas isolados que poderia causar a dizimação parcial ou total dessa população. Por outro lado, também, os riscos que poderiam ocorrer com a falta de segurança aos próprios pesquisadores no ato da coleta dos dados linguísticos poderia ser um empecilho. Contudo, há alternativas plausíveis de pesquisas e que se apresentam viáveis para essa situação de estudo de campo na área da Linguística – as chamadas “ferramentas tecnológicas” que aqui as apresento como sugestão de técnicas de geração e coleta de dados linguísticos dos povos indígenas isolados.

Na atualidade, existem diferentes modelos de câmeras especiais, drones, vantes e outras tecnologias aeroespacial que são utilizadas em várias áreas do conhecimento científico como técnica de coleta de dados, como é o caso das super câmeras usadas em ambientes de florestas por pesquisadores das áreas de Biologia e Botânica, entre outras áreas para coletar imagens e sons da fauna e flora, e que, certamente, podem também ser adaptadas e utilizadas nos estudos linguísticos desses grupos de indígenas isolados sem que se tenha que contatá-los presencialmente. Tecnologias como câmeras especiais que podem filmar e captar sons (fala) à distância de 200 metros sem ser percebido por quem está sendo observado são alguns dos exemplos de como coletar informações sobre esses povos indígenas isolados e suas línguas, como apresento na ilustração do (Iconográfico 4).

Iconográfico 4. Técnica de geração e coleta de dados de línguas dos povos isolados

Fonte: Autoria própria

As técnicas de geração e coleta de dados que proponho nos estudos com línguas indígenas dos povos isolados, até então, são utilizadas, principalmente, por biólogos em ambientes florestais, por engenheiros em trabalhos de mapeamentos e por profissionais da área aeroespacial. No caso do uso dessas tecnologias como técnica de coleta de dados das línguas indígenas dos povos indígenas isolados, seria uma adaptação às técnicas de pesquisas linguísticas em que se usa as mesmas tecnologias, mas, ao invés de coletar imagens e sons da fauna, flora e outras informações, se coleta imagens e falas dos grupos de indígenas isolados, como práticas culturais e conversas do cotidiano da aldeia, para assim, descobrir que língua e família linguística essas línguas indígenas pertencem.

A estratégia da coleta de informações está no modo como as tecnologias são adaptadas e empregadas, conforme ilustrado no Iconográfico 4. O uso do helicóptero (Fig. 1) tem como propósito instalar a câmera e evitar o contato dos pesquisadores com os indígenas. A câmera é posicionada no topo da árvore mais alta do local, a cerca de 100m de distância da aldeia, de forma, que os indígenas não possam retirá-la. A árvore selecionada para instalação da câmera deve-se localizar entre 100m à 200m da aldeia e ser a mais alta possível, impossibilitando alguém de escalar a partir de seu tronco. A câmera deve ser focada para a aldeia (Fig. 4), de forma, que possa captar imagens e falas visível e audívelmente. Esse equipamento é

desenvolvido especialmente para coleta de dados em áreas de florestas e possui resistência a umidades, chuvas e sua bateria tem durabilidade de vários dias de uso ininterruptos.

Na (Fig. 2), apresento outra técnica plausível de geração e coleta de dados com o uso de drones que são plataformas voadoras que se deslocam até três mil metros de distância e mil metros de altitude, transportando uma super câmera, capaz de filmar em formato K4 e HD, e assim, captar sons e imagens a longas distâncias. Com autonomia de até 100 minutos de voo, o drone é uma das tecnologias que oferecem uma boa alternativa de coleta de dados, a partir de seu uso de uma base de até três Km de distância do local da pesquisa (Fig. 4).

E por último, na (Fig. 3), uma das tecnologias mais modernas da atualidade, o Veículo Aéreo Não Tripulado (VANT), aparelho com autonomia e capacidade de se deslocar a longas distâncias e altitudes sem nenhuma tripulação a bordo. Essa plataforma possui um poderoso conjunto de equipamento capaz de coletar informações de imagens e sons a longa distância e enviar simultaneamente a uma base de dados, tornando-se, assim, também, uma alternativa de coleta de dados das línguas dos povos indígenas isolados.

Essas técnicas de geração e coleta de dados linguísticos sugeridas são apenas algumas das possibilidades que se pode utilizar a partir das tecnologias atualmente disponíveis e testadas, principalmente, nos estudos da área biológica e espacial, e que se pode também utilizá-las para se coletar novos dados sobre o modo de vida e das línguas dos povos indígenas isolados. Contudo, é preciso se fazer uma pesquisa experimental com um grupo de indígenas isolados, para averiguar a eficácia dessas técnicas no campo da Sociolinguística. Lembrando que, para tal estudo, é necessário uma autorização e acompanhamento da Funai, no que tange a lei que regula o distanciamento social dos povos indígenas isolados no Brasil (FUNAI/DECRETO Nº 7.778/2012).

Potencializar os estudos sociolinguísticos a partir de pesquisas das línguas dos povos indígenas isolados seria uma nova forma de engajamento das políticas linguísticas no Brasil, assim como de incorporação de novos estudos que, de fato, possam abranger todas as línguas faladas no país e, que se nada for feito, podem desaparecer sem ter sido registradas em pleno século XXI. Desse modo, a emergência em pesquisar as línguas dos povos indígenas isolados, pode ser a solução para se evitar novas negligências com os indígenas isolados e suas línguas no campo dos estudos sociolinguísticos no Brasil, em especial na Amazônia.

2.6.2 As línguas amazônicas vivas, extintas, mortas, debilitadas e revitalizadas

Para Almeida (2005), a língua pode ser classificada como *viva*, *morta* ou *extinta*. Entretanto, percebe-se que na atualidade a concepção desse autor não dá conta de uma classificação mais precisa, pois os estudos sociolinguísticos dos últimos quinze anos apontam para mais dois tipos de classificações fundamentais nas pesquisas desses fenômenos sociolinguísticos que são línguas *debilitadas* e *revitalizadas* (CALVET, 2002).

Saber observar e identificar esses fenômenos sociolinguísticos nas comunidades linguísticas, principalmente, de grupos que falam línguas minoritárias é de sua importância para que se possa implementar políticas linguísticas adequadas com o objetivo de fortalecer as línguas em risco de desaparecer. Desse modo, observar os fenômenos sociolinguísticos que ocorrem nas comunidades indígenas bilíngues, como de deslocamento sociolinguístico e de atitudes linguísticas negativas, é de suma relevância, pois as políticas linguísticas devem ser pautadas com base nas necessidades sociolinguísticas das comunidades indígenas.

2.6.2.1 Língua viva

O conceito de língua viva está relacionado ao tempo, ao espaço e ao uso dela no contexto social, ou seja, ela é viva porque está sendo empregada em vários contextos socioculturais e em várias situações comunicativas e de interações entre as pessoas que a falam. Em outras palavras, ela é o produto de uma prática social transmitida de forma intergeracional e ininterrupta entre os membros da comunidade linguística que a fala (CALVET, 2002, p. 134).

Para Bakhtin (2006, p. 270) a língua tem vida porque é um diálogo contínuo entre os sujeitos sociais, ou seja, está em constante uso pelos seus falantes, tanto na prática oral quanto na escrita e na leitura. Nesse sentido, se pode afirmar que a língua viva se caracteriza como aquela que é usada como meio de instrumento contínuo de comunicação e interação entre os indivíduos de uma determinada comunidade linguística (COSTA, 1996).

Como exemplos de línguas vivas indígenas, cito o Tikúna que possui mais de 48 mil falantes, o Guaraní Kaiowá com mais 30 mil falantes, o Nheengatu com aproximadamente 26 mil falantes entre outras línguas indígenas. Uma língua é considerada viva quando ela é falada por todas as gerações e a sua transmissão é intergeracional e ininterrupta entre os membros da comunidade linguística (UNESCO, 2020).

Contudo, para o *Ethnologue* (2020) todas as línguas indígenas brasileiras estão em risco de desaparecer, e esse fenômeno não é exclusivo das línguas minoritárias do Brasil, mas

também das línguas minoritárias de todo o mundo, que juntas somam mais 2,5 mil línguas em perigo de desaparecerem. Isso só aumenta a preocupação dos povos que falam essas línguas minoritárias, pois cada língua que desaparece, significa que parte da história e da cultura do povo que a fala deixa também de existir.

Sabe-se que as línguas, por meio do contato linguístico das pessoas que as falam, que as escrevem e que as ouvem a cada dia têm a capacidade de sobreviverem a diversos fenômenos climáticos naturais, mas quando seus falantes morrem ou são sujeitados por outras culturas e línguas hegemônicas, suas línguas tendem também a desaparecerem ou evoluir para uma nova variedade linguística que, mesmo assim, se apresenta como um problema de comunicação social (CALVET, 2002, P. 43).

Nesse sentido, as línguas vivas, principalmente, as minoritárias que são faladas por uma minoria étnica ou as minorizadas que estão em situação política e social de línguas desprestigiadas são mais susceptíveis de desaparecerem, principalmente num contexto tão globalizado em que o contato linguístico é cada vez mais intenso entre línguas hegemônicas e minoritárias, em que a língua hegemônica funciona como uma espécie de borracha que vai apagando a língua minoritária do contexto social de fala da comunidade bilíngue (CALVET, 2002, p. 136, grifo do autor).

2.6.2.2 Língua extinta

O termo “língua extinta” significa que a língua não possui mais falantes e nem tampouco ela foi registrada. Ou seja, é uma língua que, antes mesmo de ter sua construção fonológica constituída (gramatizada), seus falantes faleceram ou perderam a habilidade de falar nessa língua (VIOTTI, 2008); (VIARO, 2013).

Isso ocorre quando as línguas minoritárias são sufocadas por línguas majoritárias, devido ao contato linguístico, assim como línguas *maiorizadas* sufocam as línguas *minorizadas* e o resultado pode ser a extinção dessas línguas de menor prestígio caso elas, ainda, não tenham passado pelo processo de construção fonológica e seus falantes deixarem de existir ou de falar essas línguas (Harrison, 2011, p. 399).

Desse modo, uma língua na situação de minoritária ou de minorizada pode desaparecer em apenas algumas décadas sem deixar nenhum vestígio ou fragmento. Foi o que ocorreu entre os séculos XVI e XVII com as línguas *Manáu* e *Tarumã* da família linguística *Aruák*, em que tanto os povos quanto essas línguas foram extintas sem nem se quer ter sido registrados alguns vocabulários do léxico dessas línguas. Daí a expressão “não sobrou raiz e nem ramo”. Ou seja,

a raiz representava os falantes e o ramo a língua (MALAQUIAS, 2008, p.439).

A extinção de uma língua envolve vários fatores, desde ações negativas do Estado sobre a língua, perda de território ou por mudanças forçadas à cultura tradicional do povo que a fala, quando ela cai em desuso e/ou obsolescência, contato entre línguas, atitudes negativas e comportamento linguístico dos falantes (CALVET, 2002, p. 133).

O conceito de língua extinta é diferente de língua morta, pois enquanto o termo “língua extinta” se refere à língua que desapareceu sem deixar registros e seus falantes também foram extintos ou deixaram de falá-la como meio de comunicação, a “língua morta”, por sua vez, é aquela que há registros fonológicos e gramaticais, mas caiu em desuso pelos seus falantes e não se faz mais uso dela (VILAS BOAS & HUNHOFF, 2014).

A língua uma vez extinta, não há mais como recuperá-la e/ou revitalizá-la, já a língua morta, por ter registros fonológicos e gramaticais, pode ser revitalizada, desde que haja comunidades de falantes interessadas em aprender ou reaprender a língua morta e utilizá-la novamente nas práticas sociais e culturais da comunidade linguística (HARRISON, 2011).

Do ponto de vista da teoria criacionista, o estado da vida para morte e da morte para vida e/ou ressurreição é uma discussão recorrente nas Ciências da Religião e da Bioética. E nas Ciências Sociolinguística é algo muito mais plausível e real, ainda, pois a língua, mesmo depois de ter sido considerada morta, pode ser revitalizada e voltar ao estado de viva e ser usada como meio de comunicação em uma comunidade linguística (LUCAS, 2008); (COHEN, 1995).

Assim, do ponto de vista da Sociolinguística só não há mais solução para a língua considerada extinta, haja vista, que o processo de extinção resulta, não só no desaparecimento por completo dos falantes, mas também indica que não há mais provas oral e escrita da existência da língua (ALMEIDA, 2005, p. 18).

O processo de extinção de uma língua pode ser classificado em três tipos, o primeiro é a *extinção repentina* e que ocorre quando há perda de um grupo completo de falantes de forma rápida e brusca; o segundo tipo é a *extinção radical* que é parecida com o primeiro caso, todavia, há, ainda, alguns sobreviventes que, aos poucos abandonam a sua língua por não terem mais com quem interagir e se comunicar; e por último, o tipo de *extinção gradual* que é o mais comum e pode demorar décadas até que não se tenha mais falantes e nem registros dessa língua. Em todos os casos, a extinção da língua representa o desaparecimento de seus falantes ou o apagamento da língua da memória deles e/ou, ainda, a língua não foi registrada ao longo de sua existência (JONES, 2003).

2.6.2.3 Língua morta

O conceito de *língua morta* difere do termo *língua extinta*, pois a palavra *morta* para a Linguística quer dizer que não há mais falantes, mas a língua possui registros fonológicos gramaticais, de forma, que se houver um grupo de pessoas interessadas em apreender a língua, eles podem revitalizá-la no contexto social de interação sociocomunicativa (HERRISON, 2011).

Desse modo, a partir da gramática e do vocabulário (léxico) da língua já conhecidos e registrados em documentos escritos e/ou em mídia, a língua pode ser revitalizada e, assim, ser reintroduzida no contexto social e cultural do grupo ou comunidade linguística. Nesse sentido, a morte de uma língua é diferente do processo de extinção, pois uma língua, mesmo depois de ter sido considerada morta, há, ainda, a possibilidade de ela ser revitalizada, enquanto a extinção da língua é definitiva (HERRISON, 2011).

Ao se falar de língua morta, geralmente, se pensa no latim e esquece-se das dezenas de línguas indígenas que foram mortas ou extintas na Amazônia. Se o latim que era considerada uma língua hegemônica e atualmente encontra-se morta, isso significa que as línguas indígenas, mesmo as consideradas vivas correm riscos de desaparecerem, conforme ressalta a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020).

2.6.2.4 Língua debilitada

O conceito de língua debilitada recai sobre o fato de que ela está em risco de desaparecer e não pode ser classificada nem como língua extinta e nem como língua morta, pois por seu turno, ela é marcada pelo fato de estar em situação de languidez e não ser mais usada de maneira coloquial ou social, mas apenas em situações de representação de algum contexto cultural, como em rituais e atividades religiosas. Do ponto de vista do contexto sociointeracional, a língua perdeu seu valor enquanto meio de comunicação e, de forma tímida, ela é usada em ritos, principalmente, religioso e cultural, e por pessoas mais idosas nas comunidades linguísticas bilíngues/multilíngues. (CRISTÓFARO-SILVA, 2002).

Em outras palavras, a língua em estado de *debilitada* é quando entra em situação de desuso e os falantes praticantes da oralidade ou escrita dessa língua aos poucos vão deixando de praticá-la no contexto de comunicação sociocultural do grupo. Assim, se pode afirmar que a língua *debilitada* está em processo de transição para língua morta e/ou até mesmo para o processo de extinção se nada for feito. Nesse sentido, a língua em situação debilitada passa pelo

processo de déficit linguístico em que os falantes vão perdendo suas habilidades e competências linguísticas ao mesmo tempo em que a língua vai caindo em desuso (BAGNO, 2017, p. 79).

É um estado que pode ser denominado também de língua hipotética, pois não se sabe exatamente o que poderá ocorrer com a língua debilitada, havendo três possíveis possibilidades de ocorrências: a língua pode ser vitalizada, ou seja, precisa passar por um processo de fortalecimento linguístico que vai desde atitudes linguísticas de seus falantes até mesmo a introdução do ensino da língua na escola, que é o que tem ocorrido nos últimos anos com as línguas debilitadas; evoluir do estado de debilitada para o estado de morta, quando seus falantes deixarem de falar a língua e restou apenas registros escritos. Ou, ainda, evoluir para o estado de língua extinta, quando não há mais falantes e nem registros dessa língua (VIARO, 2013).

Desse modo, do ponto de vista da Sociolinguística uma língua viva pode passar por vários estados que vai de debilitada para o estado de língua morta e/ou, ainda, de língua extinta. Como exemplo, pode-se citar o latim que passou do estado de língua viva, usada no contexto social e empregada em vários contextos socioculturais e em várias situações comunicativas e de interações, para uso restrito em determinados ritos em ambientes religiosos e em espaços acadêmicos e jurídicos, sendo decretada como língua morta, atualmente.

Uma língua, quando entra no estágio de debilitada e perde sua vitalidade de estado de língua viva, ela pode passar por cinco níveis e estágios diferentes, de modo progressivo que vai de um estágio de língua viva e segura para o de insegura, de ameaçada para o de severamente ameaçada e desse para o estágio de criticamente ameaçada. Esses são os estágios de evolução dentro da categoria de língua debilitada. Isso significa que, a língua em estado de debilitada, precisa ser vitalizada urgentemente, senão, ela poderá passar para o estado de língua morta ou extinta e, assim, se torna mais difícil sua sobrevivência.

2. 6.2.5 Língua revitalizada

O conceito de língua revitalizada ou de revitalização linguística, conhecida também como recuperação linguística é uma tentativa de reverter o estado de uma “língua morta” para o estado de “língua viva” por meio de sua recuperação sociolinguística quando a língua é reintroduzida no contexto social e cultural de uma comunidade linguística, e que, geralmente, ocorre através de políticas linguística de Estado e/ou, ainda, a partir da iniciativa do próprios membros da comunidade que almejam revitalizar a língua como meio de interação e comunicação (CALVET, 2007).

O termo revitalização ou recuperação linguística é controverso nos estudos da literatura de contatos de línguas, haja vista, que depende da área de interesse dos pesquisadores da Linguística, da Sociologia, da Antropologia, entre outras ciências. As interpretações variam também, de modo, que a “revitalização linguística” pode ser entendida como um conjunto de ações para resgatar uma língua do estado de morta (CRYSTAL, 2005, p. 58).

Desse modo, o ato de revitalização de uma língua morta surge como uma alternativa de intervenção numa situação em que a *língua minoritária* perdeu seu espaço como língua de interação comunicativa para a *língua majoritária* numa comunidade bilíngue e, assim, se busca revitalizá-la ao convívio sociolinguístico e cultural de seus falantes (CALVET, 2002, p. 138).

Nesse sentido, partindo de uma visão relativista de revitalização linguística, entende-se que o termo *ressuscitar* uma língua morta seria o mesmo que revitalizá-la, de modo, que a ação de revitalização necessita ser construída em conjunto com a comunidade linguística (in vivo) (CALVET, 2002, p. 133).

Dessa forma, a revitalização linguística não consiste somente em inserir no ensino regular uma língua indígena minoritária com base na legislação nacional, estadual e/ou municipal, mas pressupõe também uma série de orientações no planejamento e nas atitudes linguísticas e nas decisões de conscientização sociolinguística do uso social da língua pelos membros da comunidade (ALTENHOFEN, 2013).

Desse modo, entendo que as políticas de revitalização de línguas indígenas minoritárias precisam ser acompanhadas e orientadas em conjunto e em estreita parceria com as entidades educacionais da Educação Escolar Indígena e as lideranças e professores das comunidades linguísticas onde essas línguas são revitalizadas (CABALZAR, 2012).

2.6.2.6 Classificação das línguas amazônicas por categorias

Neste breve levantamento linguístico de categorias e de conceito de línguas amazônicas listadas no Quadro 12, mostro que se pode dividir as línguas indígenas em 6 categorias: línguas vivas, línguas extintas, línguas mortas, línguas debilitadas, línguas vitalizadas e línguas revitalizadas. Essa nomenclatura linguística é plausível e é baseada na classificação das “línguas do mundo em risco de desaparecer” (UNESCO, 2020).

Quadro 12. Categoria e conceito das línguas amazônicas

CATEGORIA	CONCEITO
Línguas vivas	Língua de comunicação diária usada em contextos socioculturais e em várias situações de interações de práticas comunicativas entre as pessoas que a falam.
Línguas extintas	Língua que não possui mais nenhum falante e nem registros fonológicos ou gramaticais.
Línguas mortas	Língua que possui registros fonológicos e gramaticais, mas não há mais falantes.
Línguas debilitadas	Língua falada por um grupo minoritário e somente entre os mais idosos, ou em liturgias e rituais religiosos e apresentação cultural.
Línguas vitalizadas	Línguas que se encontram no estado de debilitadas e necessitam de vitalização para seus fortalecimentos e usos no contexto social e cultural das comunidades bilíngues
Línguas revitalizadas	É o estado de recuperação das línguas do estado de mortas para o estado de línguas vivas.

Fonte: Autoria própria

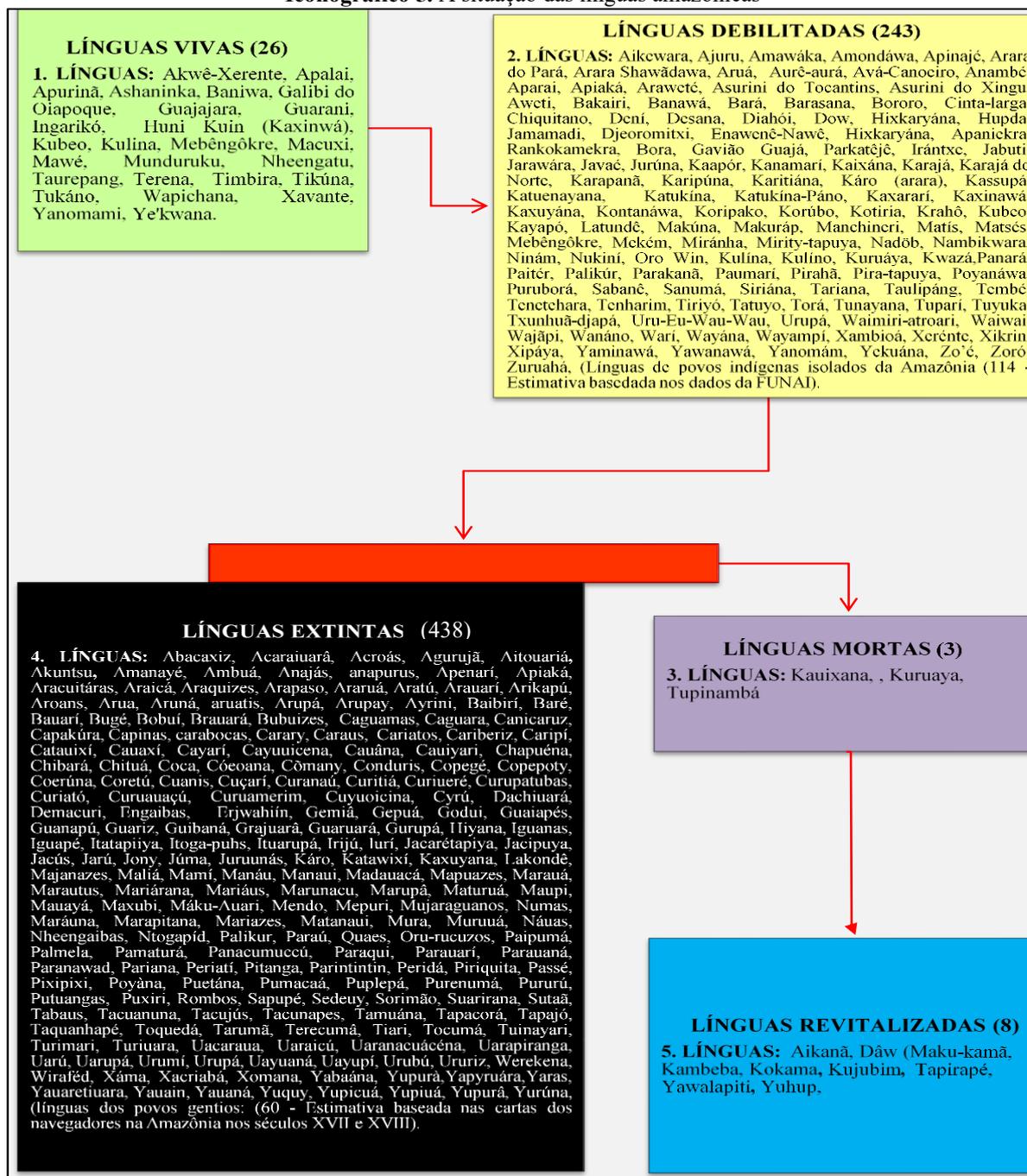
O termo língua viva, quando se refere às línguas indígenas amazônicas tem uma conotação diferente de quando se refere às línguas modernas, haja vista, que as línguas indígenas, mesmo sendo consideradas “línguas vivas”, para a UNESCO (2020) todas estão em risco de desaparecer, em virtude exatamente do fenômeno de deslocamento sociolinguístico que os falantes dessas línguas minoritárias sofrem em detrimento da expansão dos idiomas dominantes ou majoritários, assim como de contato linguístico e de ações sobre essas línguas minoritárias.

Nos estudos de Crystal (2000, p. 20), a classificação das línguas são da seguinte forma: vivas, as que são faladas por uma população grande o suficiente para garantir uma provável existência a longo prazo; línguas viáveis, porém pequenas que possuem mais de 1.000 falantes e que são faladas em comunidades isoladas ou com uma grande organização interna, as quais estão cientes da sua língua como marca de sua identidade; línguas em perigo que são faladas por um número de pessoas suficiente para garantir a sua sobrevivência, mas apenas em circunstâncias favoráveis e com o crescimento de seu suporte comunitário; línguas quase extintas que estão quase além da possibilidade de sobrevivência, usualmente sendo faladas apenas por poucas pessoas idosas; e línguas extintas que são aquelas que seu último falante fluente morreu e não existe nenhum sinal de revitalização.

Essas classificações propostas por Crystal (2005), como se pode observar, me parece um pouco complexa e confusa, pois apenas se discute uma realidade macro, mas não consegue mostrar à realidade das línguas já extintas ou sem nenhum falante e, ainda, a autora dá a possibilidade de haver revitalização dessas línguas, mesmo depois da morte dos últimos falantes dessas línguas extintas sem registros. Crystal (2005) assinala, ainda, que línguas indígenas que têm uma base populacional grande pode se manter por longo período sem ser ameaçada de extinção, quando na verdade todas as línguas indígenas estão em risco de desaparecerem, segundo a (UNESCO, 2020).

Por essa razão, proponho uma reclassificação mais precisa e didática com o objetivo de facilitar o entendimento e clareza por parte do leitor sobre essas categorias de línguas indígenas, com uma proposta mais próxima da que é recomendada pela UNESCO (2020), conforme descrevo em uma lista de línguas amazônicas por categorias de vivas, extintas, mortas, debilitadas e revitalizadas a partir de cruzamentos de dados de diversos documentos.

Iconográfico 5. A situação das línguas amazônicas



Fonte: Autoria própria

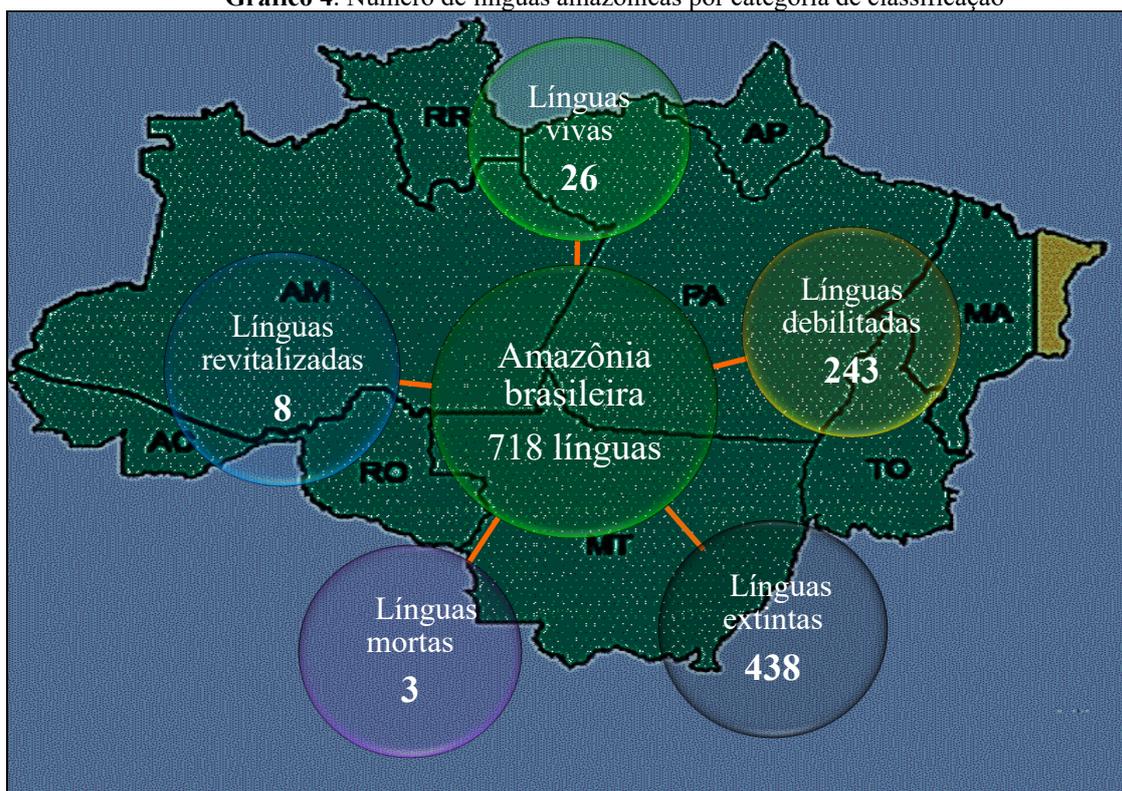
O cenário linguístico da Amazônia nos últimos cinco séculos mudou drasticamente, como se pode observar na lista de línguas amazônicas por categorias. Na categoria de línguas vivas, há 26 línguas indígenas amazônicas que, ainda, são faladas por grupos indígenas com mais de 5 mil falantes e, que suas aquisições são concebidas naturalmente no seio familiar. Na categoria línguas debilitadas, há 243 línguas que se encontram em situação de línguas ameaçadas de desaparecer. Na categoria línguas extintas, são 438 línguas que já desapareceram e, portanto, não há mais como revitalizá-las. Na categoria línguas mortas, encontram-se 3 línguas. Entretanto, essas línguas podem, ainda, ser revitalizadas, e na categoria línguas revitalizadas, há 8 línguas que estavam na situação de mortas e foram revitalizadas. Somando-se as cinco categorias de línguas, os números chegam a um total 718 línguas indígenas, incluindo-se as línguas dos povos indígenas gentios e as línguas dos povos indígenas isolados.

A princípio, o número de línguas parece ser bem animador, mas quando se leva em consideração a situação linguística das línguas em risco de desaparecer na perspectiva da UNESCO (2020), os dados apontam que somente 26 línguas amazônicas são consideradas vivas, de fato, e possui mais de 5 mil falantes. As línguas que estão na situação de debilitadas possuem entre 2 falantes a 5 mil falantes, e nas comunidades linguísticas onde essas línguas são veículo de comunicação, geralmente, somente os mais idosos acima de 40 anos as falam como língua materna. Já os mais jovens somente compreendem, mas não as falam. Isso pode ser um sinal de que aos poucos as línguas indígenas estão deixando de ser faladas nas comunidades indígenas.

Mas o que de fato mais chama atenção é o impressionante número de 438 línguas indígenas já extintas no decorrer desses últimos cinco séculos na Amazônia. Praticamente a região amazônica passou da situação de mais multilíngue do mundo para o estado de cemitério de línguas extintas. Os números são assustadores e se nada for feito, muitas outras línguas indígenas irão desaparecer sem nem se quer deixar registros, é o que pode ocorrer com as dezenas de línguas dos povos indígenas isolados.

Ao se observar os dados do Iconográfico 5, fica evidente que o número de línguas extintas e em situação de debilitadas é infinitamente superior ao número de línguas que até o presente foram revitalizadas ou são consideradas vivas. Isso significa que o trabalho de vitalização linguística não tem sido suficiente para fortalecer as línguas em situação de debilitadas e nem as políticas linguísticas de Estado têm sido eficientes para evitar as mortes e extinções de línguas indígenas no Brasil, em especial na Amazônia.

Gráfico 4. Número de línguas amazônicas por categoria de classificação



Fonte: Autoria própria

No Gráfico 4, estão organizadas as línguas amazônicas por categorias dentro de círculos representados por cores. No círculo verde-claro estão as 26 línguas vivas, no círculo amarelo estão as 243 línguas debilitadas, no círculo azul-claro estão as 8 línguas revitalizadas, no círculo roxo estão as 3 línguas mortas, no círculo preto estão as 438 línguas extintas, e no círculo verde-folha centralizado estão as 718 línguas amazônicas. Esses são dados de estimativa de número de línguas indígenas que havia na Amazônia brasileira no início da colonização entre os séculos 17 e 18 (BESSA FREIRE, 1983; LOUKOTKA, 1968; PORRO, 1995; SANTOS, 2009).

As cores dos círculos nas cores verde, amarelo, azul, roxo e preto simbolizam a situação em que as línguas se encontram, conforme idealizado pela UNESCO (2020). O **verde** simboliza as línguas **vivas** e faladas fluentemente, o **amarelo** simboliza as línguas **debilitadas** faladas por poucos falantes e acima de 40 anos, o **roxo** simboliza as línguas **mortas** que não possui mais falantes e apenas registros, o **preto** simboliza as línguas **extintas** que não possuem mais falantes e nem registros, e o círculo **verde-folha** grande simboliza o **bioma amazônico** onde estavam ou estão localizados os povos e suas línguas.

As informações principais para a composição da lista de classificação das categorias de línguas ou povos que as falavam ou as falam foram baseados nos textos dos navegadores do período colonial, desde os relatos de Abbeville (1614), Carvajal (1541), Fritz (1686), La

Condamine (1745), Noronha (1768), Heriarte (1874), Metraux (1998), assim como também de estudos linguísticos mais recentes, como (RODRIGUES, 2009; ISA, 2020; BESSA FRIRE, 1983 - 2003; ETHNOLOGUE, 2020; FISHMAN, 1996; GUMPERZ, 1962); IPOL, 2014; LOUKOTKA, 1968; MARTINS, 2011; MOORE, 2014; PORRO, 1995; QUEIXALOS & RENAULT-LESCURE, 2000; RAMIREZ, 2006; UNESCO, 2020; VILAS BOAS, 2014; VIOTTI, 2008).

A situação sociolinguística atual é preocupante, pois de uma estimativa de 718 línguas indígenas amazônicas que havia no início do século 16 na Amazônia brasileira, em apenas 400 anos foram extintas 438 línguas e outras 243 línguas podem não passar de cinco décadas. Assim, urge a necessidade de esforços conjuntos para o desenvolvimento de políticas linguísticas e de ações positivas sobre as línguas indígenas minoritárias amazônicas para que a cultura e a diversidade linguística na Amazônia continuem vivas, mantendo um país continental como o Brasil numa nação de superdiversidade cultural e linguística.

2.7 O multilinguismo no município de Manaus

O município de Manaus está localizado no encontro das águas entre os rios Negro e Solimões, na região Norte do Brasil. Possui uma extensão territorial de 11.401,092 Km², e sua população é estimada pelo IBGE (2016), em 2.094.391 habitantes, considerado o sétimo município mais populoso do país. O nome “Manaus” é em homenagem aos primeiros habitantes indígenas, os *Manáos*. Essa informação é encontrada no relato: *O diário do Padre Samuel Fritz*, de 1686. Nesse documento, Fritz usa a palavra *Yenefiti* (casa da rainha dos deuses), da língua materna desse povo para nomeá-los pela primeira vez, pois naquele tempo os manauaras falavam a língua *Manáu* da família *Arawak*.

Com a introdução da língua geral amazônica nos núcleos populações indígenas daquele período colonial, muitos povos assimilaram a língua geral amazônica (LGA) e os topônimos, ou seja, os nomes próprios de lugares, fauna e flora passaram a ser nomeados nessa língua LGA, atualmente, chamada de Nheengatu (língua boa).

Assim, a palavra *Yenefiti* de origem *Arawak* foi substituída por *Yanauauóca* em língua geral amazônica, mas o significado, basicamente, manteve-se em ambas as línguas que em português brasileiro traduz-se como “casa da mãe ou rainha dos deuses”. Esse termo *Yanauauóca* em língua geral amazônica (LGA) aparece nos escritos de La Condamine (1745 p. 73), *Viagem na América Meridional descendo o rio das Amazonas*.

Com o passar do tempo, a palavra foi grafada como cidade de *Manoa* e o respectivo gentílico *manáo*. Esses termos foram encontrados no texto *Roteiro da viagem do Pará até as últimas colônias do sertão*. Esse documento foi escrito na Vila de Barcelos pelo vigário geral do Rio Negro, o padre Dr. José Monteiro de Noronha, no ano de 1768.

Esse relato mostra que, mesmo a língua portuguesa sendo imposta aos indígenas naquele período colonial, ainda havia influência da língua geral amazônica (LGA), principalmente, nas práticas de comunicação oral e na descrição dos topônimos que nomeavam a flora, a fauna e os nomes dos povos indígenas e dos lugares. Em Noronha, (1768, p. 64) encontra-se a seguinte citação: “povoado de índios das nações Manáo, Baré e Passé”. Essa passagem é citada pelo autor quando descreve a região do Baixo Rio Negro.

No texto de La Condamine (1735, p. 33-79) *Viagem na América Meridional descendo o rio das Amazonas*, o autor descreve um trecho, ainda no prefácio, no qual ele afirma que: “Tal é o caso das inquirições da Cidade do Ouro, e do marco plantado por Teixeira, e do lago Parima, e da cidade de *Manoa*, e do rio de Vicente Pinzón”. A palavra *Manoa* citada nesse texto é também encontrada no texto de Noronha (p. 69), e ambos os termos se referem à cidade de *Manaus*, conforme a localização geográfica descrita por esses autores.

La Condamine (1735) ressalta que os habitantes do *Caciquiari* (atual rio Negro) faziam comércio com seu vizinho, o povo *Manaus*, e esse com os indígenas das margens do rio Amazonas. Apesar de mudanças no nome, em 04 de setembro de 1856 o município foi nomeado definitivamente pelo termo *Manaus*, tornando-se a capital do estado do Amazonas.

A composição da palavra *Manaus* é constituída da junção do termo *mana* que derivou de *manha* (mãe) mais o morfema número-pessoa de 3ª pessoa do singular /u/ e o afixo /s/, que indica a relação da palavra que o recebe com a pessoa de quem se fala, no caso casa da mãe, ou seja, casa dela (STRADELLI, 1929).

O substantivo próprio *Manaus* foi incorporado ao português brasileiro por meio de empréstimo linguístico da língua Nheengatu mediante a reprodução sem alteração de pronúncia e de grafia, e as formas mais pronunciadas da palavra *Manaus* são: /mẽ'naʊs/, som nasalizado e fechado ou /ma'naʊs/, som aberto. Nota-se que o nome do lugar era *Yanauauóca*, do Tupinambá, depois evolui para *Manoa* em língua geral amazônica, e por último, para *Manaus* em língua Nheengatu, forma que foi incorporada por meio de empréstimo linguístico ao português brasileiro no século 19.

O município se caracteriza como uma das regiões mais multilíngue da Amazônia, devido à diversidade linguística que apresenta. São mais de treze povos indígenas que habitam em Manaus e, ainda, conta com a forte presença de várias comunidades de imigrantes de várias

partes do mundo, principalmente de haitianos, de asiáticos, de árabes e de latinos de países da América do Sul que fazem divisa com o Amazonas, sobretudo, de venezuelanos, peruanos e bolivianos (IBGE, 2010).

Nessa perspectiva, o multilinguismo em Manaus é notável pela diversidade de línguas faladas, e nesse contexto multilíngue, destacam-se as línguas indígenas que são faladas por mais de vinte e duas comunidades linguísticas em todo o município. Mas o que é uma comunidade linguística? Esse é um assunto que trato aqui com cautela, haja vista, que vários autores entram em conflito sobre o que seria comunidade linguística e comunidade de fala (EPPS; SALANOVA, 2012, p. 23).

Na concepção de Lyons (1981, p. 35), “comunidade linguística ou comunidade de fala são sinônimos e dizem respeito ao grupo de falantes que compartilha um conjunto de regras linguísticas que governam as estratégias de comunicação e de interpretação do discurso”.

Entretanto, ao consultar outros autores, percebo que há divergências entre eles sobre o que vem a ser uma comunidade linguística ou comunidade de fala. Para Gumperz (1962, p. 31), por exemplo, o termo “comunidade linguística” refere-se a um grupo social que pode ser monolíngue ou multilíngue, mantido em conjunto por meio da interação de um mesmo código linguístico que o autor denomina de *communication matrix* (matriz de comunicação), abrangendo uma determinada área geográfica.

Nessa perspectiva, o entendimento é que a comunidade linguística pode consistir-se em pequeno grupo ligado pelo contato linguístico face a face ou pode abranger grandes regiões e, a comunidade de fala constitui-se por várias redes de socialização ligadas a “padrões de uso e de interpretação linguística” (GUMPERZ, 1968, p. 381).

Na perspectiva de Labov (2008) e Ferguson (1959) comunidade linguística é um grupo que partilha as mesmas normas referentes à língua. Para Calvet (2002, p. 105), uma comunidade linguística pode se constituir de pessoas que se compreendem graças a uma mesma língua.

Na concepção de Vanin (2009, p. 1), comunidade de fala está relacionada às variantes utilizadas por indivíduos que compartilham informações linguísticas similares por conviverem em uma mesma região. Elia (2000, p.7) reforça que, “uma comunidade linguística é uma reunião de pessoas que interagem por meio da linguagem”. Nessa mesma perspectiva, Fishman (1972) argumenta que, por uma comunidade linguística se entende aquela cujos membros participam pelo menos de uma variedade linguística e das normas para o seu uso adequado.

Observa-se que o entendimento é complexo e não há uma unanimidade entre os autores sobre uma definição exata entre comunidade linguística ou comunidade de fala. O conceito de comunidade linguística se assenta, desse modo, na necessidade de reconhecimento de uma

norma comum aos falantes de uma dada variedade linguística (CALVET, 2002).

Assume-se, neste estudo, que “comunidade linguística” se refere a um grupo de pessoas de uma região geográfica que se utiliza de um código linguístico para se comunicar em uma determinada língua, enquanto que “comunidade de fala” se define como o uso social e homogêneo da língua pela comunidade. Nessa perspectiva de entendimento de comunidade linguística, Manaus apresenta-se como um município multilíngue, no sentido de que existe uma grande área multilíngue que engloba muitas etnias, povos e, que cada grupo possui sua própria língua (sistema linguístico).

Iconográfico 6. Povos e línguas faladas em Manaus



Fonte: Autoria própria

No Iconográfico 6, apresento as principais línguas majoritárias e minoritárias faladas em Manaus, além do português brasileiro que é o idioma oficial do município. As línguas majoritárias que são aquelas faladas por grande número de falantes como veículo de comunicação oficial nacional em um país e, que em Manaus são constituídas pelas línguas inglesa, espanhola, japonesa, crioulo haitiano, coreano, chinês e Libras (BAGNO, 2017, p. 239).

Entre essas línguas majoritárias estrangeiras, o inglês e o espanhol destacam-se por possuir maior número de falantes, assim como também são idiomas ensinados nas escolas

públicas como línguas adicionais. O idioma inglês, o japonês e o crioulo haitiano são falados por comunidades linguísticas de imigrantes que vivem em Manaus, e as línguas coreana e chinesa são faladas pelos profissionais coreanos e chineses que trabalham nas indústrias do Polo Industrial de Manaus, principalmente, em empresas de origem coreana e chinesa. Além dessas línguas majoritárias estrangeiras, há também a Língua de Sinais (LIBRAS) que é usada pela população de surdos (não-ouvintes) no município de Manaus, e em todo o território nacional.

Entre as línguas consideradas minoritárias, por serem faladas por pequenos grupos de falantes e tradicionalmente num determinado território, estado ou município, Bagno (2017), há em Manaus as línguas indígenas Apurinã, Kambeba, Kokama, Mawé, Nheengatu, Tatuyo, Tikuna, Tukano e Tuyúka. Os grupos que falam essas línguas minoritárias vivem em comunidades linguísticas bilíngues e falam o português brasileiro e sua(s) língua(s) indígena(s) em contexto local, fazendo com que Manaus se apresente como um município multilíngue (Quadro 13).

Quadro 13. Lista das comunidades linguísticas e de suas respectivas línguas

Comunidades linguísticas	Línguas faladas	1º língua (L1) / 2º língua (L2)
1. Comunidade Japonesa I	L1 Japonês	L2 Português
2. Comunidade Japonesa II	L1 Japonês	L2 Português
3. Comunidade Americana	L1 Inglês	L2 Português
4. Comunidade Baré Terra Preta	L1 Português	L2 Nheengatu
5. Comunidade Baré Pisasú Sarusawa	L1 Português	L2 Nheengatu
6. Comunidade Kambeba	L1 Português	L2 Kambeba
7. Comunidade Baré do Samaúma	L1 Português	L2 Nheengatu
8. Comunidade Tikuna	L1 Português	L2 Tikuna
9. Comunidade Kokama I	L1 Português	L2 Kokama
10. Comunidade Sateré-Mawé	L1 Português	L2 Mawé
11. Comunidade Buû-Miri	L1 Português	L2 Tukano
12. Comunidade Kokama II	L1 Português	L2 Kokama
13. Comunidade Bayaroá	L1 Português	L2 Tukano
14. Comunidade Inhaã-Bé	L1 Português	L2 Tikuna e Mawé
15. Comunidade Karapãna	L1 Português	L2 Nheengatu
16. Comunidade Roxinol	L1 Português	L2 Tukano
17. Comunidade Apurinã I	L1 Português	L2 Apurinã
18. Comunidade Barrerinha	L1 Português	L2 Tukano
19. Comunidade Apurinã II	L1 Português	L2 Apurinã
20. Comunidade Boa Esperança	L1 Português	L2 Nheengatu
21. Comunidade Nusoken	L1 Português	L2 Mawé
22. Comunidade Livramento	L1 Português	L2 Nheengatu
23. Comunidade Sol nascente	L1 Português	L2 Nheengatu

24. Comunidade Nações Indígenas	L1 Português	L2 Nheengatu
25. Comunidade Parque das Tribos	L1 Português	L2 Nheengatu/Kokama
26. Comunidade Tukano	L1 Português	L2 Tukano
27. Comunidade Tatuyo	L1 Português	L2 Tatuyo
28. Comunidade Cipiá	L1 Português	L2 Desano

Fonte: SEMED (2020).

No Quadro 13, listo as vinte e oito comunidades linguísticas e as línguas que são faladas nessas respectivas comunidades, pontuando-as como primeira língua (L1), que é a língua que o indivíduo aprende por primeiro, e a segunda língua (L2) ou língua adicional que se refere a qualquer língua que a pessoa aprende depois da primeira.

Nesse contexto de diversidade linguística, pontuo também os conceitos de multilinguismo e plurilinguismo, pautado no documento do Conselho da Europa, (2001, p. 23). Para o (C.E, 2001), o conceito de “multilinguismo” é entendido como a presença de variadas línguas no mesmo espaço geográfico, enquanto o “plurilinguismo” é compreendido como o conhecimento de certo número de línguas, repertório de línguas que uma pessoa pode falar, ou seja, é um fenômeno pessoal relacionado à competência linguística.

Na concepção de Stenzel (2005, p. 14), plurilinguismo refere-se a pessoas que falam várias línguas. Nessa perspectiva, fica evidente que plurilinguismo se refere às competências e habilidades linguísticas da pessoa em falar várias línguas e não a diversidade de línguas faladas numa determinada região geográfica.

No contexto linguístico da Amazônia, o Amazonas é o estado que apresenta o nível mais elevado de multilinguismo que, de acordo com Sorensen (1967, p. 670), existe uma grande área multilíngue que engloba muitas etnias, onde quase todos os indivíduos são trilingues e políglotas, ou seja, conhecem três, quatro ou mais línguas. Nesse sentido, em Manaus, município do estado do Amazonas constata-se também o fenômeno do multilinguismo com mais de dez línguas espalhadas em sua região geográfica. Desse modo, o município, em termos de situação sociolinguística, é formado por dezenas de comunidades linguísticas bilíngues (MARTINS, 2016).

2.8 Os fenômenos de diglossia e bilinguismo em contextos bilíngues

Os fenômenos de diglossia e bilinguismo no Brasil são os mais conhecidos, devido grande número de comunidades bilíngues no país. A literatura linguística que trata desses fenômenos os classifica em diferentes tipos, níveis e graus. Por exemplo, Ferguson (1959) apud

Calvet (2002, p. 50) trabalha com conceito de diglossia quando há a coexistência de duas formas linguísticas em uma mesma comunidade linguística, e que ele as denomina de “variedade baixa” e “variedade alta”, tendo como traços característicos uma divisão funcional de usos em que a variedade alta é usada nas correspondências, nos discursos e nos documentos oficiais, enquanto a variedade baixa é usada nas conversações do cotidiano familiar. Assim, cada língua desempenha um papel definido. Fishman (1967, p. 32) vai além e retoma a discussão ampliando o conceito de diglossia como “fenômeno social”, e suscita que pode existir diglossia entre mais de dois códigos linguísticos, e que esses códigos não necessitam ter uma origem comum, ou seja, uma relação genética. Fishman (1967) trabalha também com o conceito de bilinguismo, e ele o distingue como “fato individual” e que esse fenômeno interessa à psicolinguística. Silva (2001) denomina esse fenômeno linguístico de “bilinguismo estável”, que é quando uma pessoa ou grupo se comunica em duas línguas de igual modo.

Weinreich (1953) sugere três tipos de bilinguismos: o “bilíngue composto” que se usa duas línguas simultaneamente, o “bilíngue coordenado” que se fala uma língua, enquanto aprende uma segunda língua, e o “bilíngue subordinado” que aprende uma língua secundária a partir da língua primária. Mccleary (2009) conceitua os tipos de bilinguismos em “individual” e “social”, e os graus de bilinguismos em “equilibrado”, “semibilíngue” ou “intermediário” e “passivo”. Para Romaine (1995, p.8), o bilinguismo não é um fenômeno da língua, e sim de seu uso. Por isso, também, a definição do termo requer a identificação de categorias que dizem respeito às instâncias e à capacidade de uso da língua por parte do indivíduo.

Essa capacidade, que é variável, mostra-se evidente entre as interpretações de bilinguismo quando Bloomfield (1933, p.56) considera que há bilinguismo quando o indivíduo tem controle de duas línguas como falante nativo. Já Diebold (1964) apresenta uma definição que ele chama de “bilinguismo incipiente”, para caracterizar o estágio inicial do uso de duas línguas. Haugen (1953, p.7) considera que o bilinguismo começa quando o falante de uma língua pode produzir enunciados plenamente significativos em outra língua, e Macnamara (1967) propõe que um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas de falar, ouvir, ler ou escrever (ROMAINE, 1995, p. 11-12).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998, p. 116), cita que “bilinguismo se refere ao número de línguas usadas por um indivíduo ou grupo”. Para Maher, 2007, p. 79, o termo bilíngue se refere a capacidade do indivíduo de fazer uso de mais de uma língua. Braggio (2012, p.160), por sua vez, propõe que, “[...] um indivíduo bilíngue é aquele que usa (fala) duas línguas no seu cotidiano e, portanto, tem conhecimento das duas línguas e sabe como usá-las em diferentes situações de interação social”. Dessa forma, se sugere

que o fenômeno de bilinguismo é a capacidade de um indivíduo ou grupo de usar duas línguas distintas, como se ambas fossem a sua língua materna, optando por uma ou por outra, conforme a situação social em que no momento se acha (CÂMARA JÚNIOR, 1974, p. 94).

Nesse sentido, Mackey (2000, p. 12) sugere que, para se definir o bilinguismo é preciso se considerar quatro situações: o grau de proficiência, ou seja, o conhecimento do indivíduo sobre as línguas que ele fala. Desse modo, o conhecimento de tais línguas não precisam ser equivalentes em todos os níveis linguísticos; a função e o uso das línguas, ou seja, as situações nas quais o indivíduo faz uso das duas línguas devem ser objeto de estudo ao conceituar o bilinguismo.

No contexto de bilinguismo, há a alternância de código que é a frequência com que o indivíduo alterna de uma língua a outra ao se falar as duas línguas, e o deslocamento sociolinguístico que é quando uma língua influencia e se sobrepõe à outra e aos poucos vai tomando espaço até se tornar dominante no cotidiano do indivíduo ou do grupo social. Desse modo, Mackey (2000) entende que, ao se definir o termo bilinguismo, quatro pontos devem ser levados em consideração: grau de proficiência, função e uso das línguas, alternância de código e interferência entre línguas.

Neste estudo, sobre a situação de bilinguismo nas comunidades bilíngues do Baixo Rio Negro, o tipo de fenômeno linguístico observado é o de “bilinguismo social”. Nesse contexto de convivência bilíngue nessas comunidades, a língua indígena Nheengatu disputa sua funcionalidade comunicativa com o português brasileiro, que é a língua veicular e dominante, de modo, que diferentes graus de bilinguismo são observados, em especial, três principais, que são de “bilinguismo equilibrado” ou “balanceado” – fluentes nas duas línguas, de “semibilíngue” ou “intermediário” – fala algumas palavras e expressões suficientes para se fazer entender e, de “bilinguismo incipiente” – compreende uma segunda língua, mas não consegue falar (MCCLEARY, 2009; MEGALE, 2019).

2.9 Considerações parciais

O multilinguismo é um fenômeno representativo e substanciado por uma grande diversidade de línguas no Brasil, incluindo-se as línguas dos povos indígenas isolados. Essas línguas não são somente um meio de comunicação e interação, mas também elementos culturais e identitários dos povos que habitam no país, em especial na Amazônia. Elas funcionam como elos condutores de expressões das comunidades linguísticas que unem os falantes nos processos

de conhecimentos socioculturais e sociolinguísticos e nas experiências aprendidas do cotidiano das comunidades linguísticas brasileiras.

O Brasil, ao longo do período colonial não passou somente por processos de colonização cultural e de políticas integracionistas, mas também pelo processo de colonização linguística em que a língua portuguesa foi imposta como modelo único, monolíngue. Isso fez com que as dezenas e centenas de outras línguas faladas no país fossem desprestigiadas, mortas e até mesmo extintas. Isso, do ponto de vista sociolinguístico representou um tipo de canibalismo linguístico, em que a língua portuguesa se alimentou das línguas indígenas amazônicas, principalmente da LGA, e depois essas línguas foram descartadas pela Coroa Portuguesa em prol de uma política linguística monolíngue.

Contudo, o Brasil é, ainda, considerado pela UNESCO (2020) como o 10º país mais multilíngue do mundo. Cabe agora, a partir da conscientização sociolinguística da população brasileira e de políticas linguísticas eficientes instigar o processo de decolonização linguística, para que, assim, a sociedade brasileira mude sua postura monolíngue à de concepção de um país de superdiversidade cultural e linguística.

Desse modo, as ações positivas sobre as línguas faladas no Brasil, principalmente, sobre as línguas indígenas são fundamentais para potencializar o processo de vitalização, revitalização e fortalecimento das línguas minoritárias no país. Dessa forma, o contato sociolinguístico, assim como a natureza da relação entre os habitantes e o caráter social dos contatos e a finalidade da interação precisam ser estimulados no contexto sociocultural dos falantes no complexo espaço multilíngue que faz do Brasil um dos países de maior diversidade linguística das américas.

As atitudes, os valores e os conhecimentos sociolinguísticos dos falantes são imprescindíveis para que se mantenha a interação entre os grupos linguísticos com seus pares e com os de outras culturas sem perder a identidade linguística local. Desse modo, a comunidade linguística minoritária precisa compreender como os fatores sociolinguísticos podem agir em favor da manutenção de sua língua minoritária e fazer com que a situação social e linguística nos ambientes de contato sejam sempre propícios ao engajamento e manutenção do multilinguismo. Para Crystal (2003, p. 7), a língua precisa de falantes que a utilizem e, quando eles conseguem fazê-lo com proficiência, a língua também se fortalece, do contrário, se os falantes não a utilizam, ela poderá desaparecer.

A heterogeneidade das línguas no mundo já é representada por poucos falantes e essas pouquíssimas representatividades precisam ter voz por suas próprias línguas minoritárias, fazendo com que esses falantes, ao invés de usar línguas majoritárias e hegemônicas, usem

também línguas maternas em ambientes que podem exercitar suas línguas locais, transferindo, assim, todas as suas práticas sociais, culturais e sociolinguísticas para suas línguas maternas ou de comunicação em prol da riqueza cultural e linguística de um país tão multilíngue como o Brasil.

3. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM MANAUS

“Discutindo teoria, práticas e relatos de experiências e lições aprendidas na Educação Escolar Indígena em Manaus”.

3.1 Considerações iniciais

Este capítulo tem por objetivo contextualizar a história da Educação Escolar Indígena desde o período dos jesuítas na Amazônia, o marco regulatório do ensino formal para os povos indígenas na região amazônica e as normas que regulamentam e orientam essa modalidade de ensino no âmbito do município de Manaus, assim como apresentar também uma breve discussão da proposta pedagógica de ensino e das práticas e experiências educativas no contexto escolar indígena, e de dados do censo escolar dos professores e alunos indígenas da Rede Municipal de Ensino de Manaus entre os períodos de 2014 a 2020.

3.2 Breve contexto histórico da educação escolar indígena em Manaus

Historicamente, a educação escolar indígena no município de Manaus teve seu início no século 17, através do ensino da língua geral amazônica (LGA) pelos padres jesuítas e, posteriormente pelos padres carmelitas. Contudo, o ensino não contemplava as necessidades da sociedade indígena, pois suas tradições, cultura e línguas não eram disciplinas integrantes do currículo escolar no processo de ensino promovido pelos padres nos séculos 17 e 18.

Nesse período não havia também a nomenclatura do termo “educação escolar indígena”, que surgiu somente no século 20. Nesse sentido, a educação escola indígena foi dividida em quatro fases distintas, caracterizadas por diferentes encaminhamentos e diretrizes tanto políticas como ideológicas (FERREIRA, 1992).

A primeira fase ocorreu nos séculos 17 e 18 e coincide com o processo de colonização na Amazônia. Nesse período, a responsabilidade da educação dos indígenas era dos missionários jesuítas que, no início já esbarraram na questão da língua (s), uma vez que os padres não sabiam falar as dezenas de línguas dos povos indígenas da Amazônia. Desse modo, a principal estratégia dos missionários foi utilizar a língua geral amazônica (LGA), por ser a língua indígena mais falada na região naquele período. Já no século 18, a responsabilidade do ensino aos indígenas foi incumbida aos padres carmelitas (FERREIRA, 1992).

Apesar de os missionários ensinarem a língua geral amazônica (LGA), isso não

significava que havia por parte deles interesse na cultura e língua indígena, pois essa escolarização oferecida pelos padres tinha como propósito a catequização e cristianização do indígena, assim como de sua pacificação e aproveitamento desse como mão-de-obra escrava para ajudar na construção do projeto colonial da Coroa Portuguesa. Assim, o ensino da língua geral indígena era usado apenas como mero instrumento para atingir esse propósito (BESSA FREIRE, 2003).

E mesmo que os padres jesuítas tivessem como propósito, de fato, a alfabetização dos indígenas em suas línguas, seria uma missão praticamente impossível, pois nesse período havia aproximadamente 6,8 milhões de indígenas que não sabiam ler e nem escrever e, ainda, falavam dezenas de línguas ágrafas. Tudo isso, representaria um gigantesco desafio aos missionários jesuítas na tarefa de alfabetizar os povos indígenas da Amazônia (SOUZA, 2015).

Para agravar mais ainda a situação da escolarização indígena e a valorização de um ensino intercultural, o decreto real português de 1758 executado por Marques de Pombal proibiu o ensino de língua indígena na Amazônia e obrigou, assim, que fosse ensinado somente o idioma português. Com isso, desde 1758 até 1909 houve o apagamento não só do ensino da língua indígena, mas também das tradições e da cultura dos povos indígenas, haja vista, que é por meio da língua que se expressa a vida sociocultural de uma sociedade (MELIÀ, 1979).

Esse período, eu costumo chamar de “páginas em branco”, pois foram mais de 150 anos sem que o ensino da língua indígena, a valorização da tradição e da cultura indígena tivessem espaço no contexto da educação escolar indígena. Nesse período, foi quando houve o maior número de línguas indígenas mortas e extintas na Amazônia. Dados que podem ser conferidos no subcapítulo desse trabalho: “As línguas amazônicas vivas, extintas, mortas, debilitadas e revitalizadas” (p. 106).

A segunda fase da educação escolar indígena teve como marco inicial a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910, quando o Estado brasileiro passou a implementar uma política indigenista de integração à sociedade indígena em todo o território nacional. Nesse período, o indígena ainda era visto numa condição étnica inferior aos brancos e sem perspectivas de emancipação da imposição colonizadora (MELIÀ, 1979, p. 36).

Assim, a educação escolar indígena que o Estado pensava para o indígena não diferia estruturalmente, funcionalmente e nem em seus pressupostos ideológicos daquele modelo de educação escolar indígena oferecido pelos missionários jesuítas e carmelitas portugueses do período colonial nas vilas e cidades da Amazônia.

Desse modo, esse modelo de ensino mostrou-se tão fracassado quanto o da primeira fase. Não houve avanços na educação escolar indígena, principalmente, no que diz respeito ao

fortalecimento da cultura e línguas dos povos indígenas, de forma, que até 1966 muitas línguas indígenas foram extintas e as tradições e cultura desses povos caíram no esquecimento (GRUPIONE, 2006).

A terceira fase da educação escolar indígena teve seu início em 1967, com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), assim como da criação de outras entidades não-governamentais de apoio às causas indígenas, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) em 1972 e o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), conhecido também em português como “Sociedade Internacional de Linguística”. O instituto SIL foi criado nos Estados Unidos em 1934 e implantado também no Brasil por meio da política indigenista de Estado.

A educação escolar indígena coordenada pela FUNAI também assumiu uma postura integracionista de Estado. Nessa fase da educação, criou-se o Estatuto do Índio em 1973 que tornou obrigatório a alfabetização dos indígenas em língua indígena nas escolas indígenas, mediado pelo SIL. Contudo, o SIL condicionou o ensino do bilinguismo nas escolas indígenas em estratégia de dominação e descaracterização cultural ao propor como meta a tradução da bíblia para as línguas indígenas com o propósito de evangelização dos povos indígenas, mantendo, assim, a mesma proposta de educação dos jesuítas e carmelitas (BORGES, 1997).

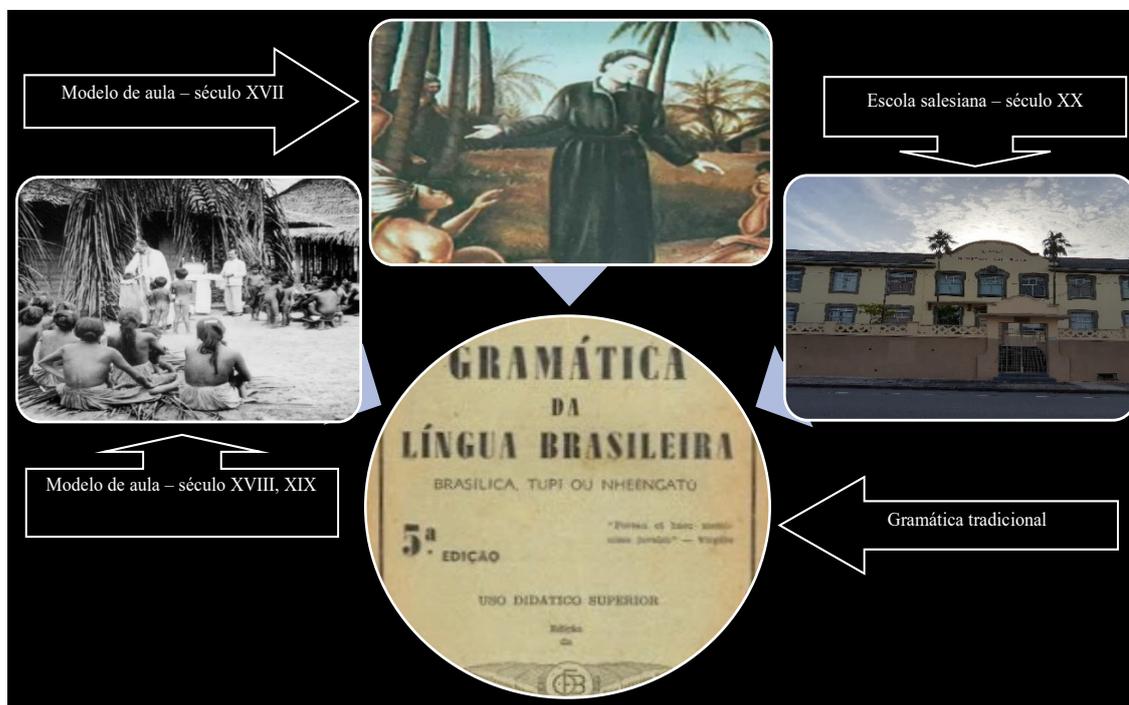
A quarta fase teve seu início na década de oitenta com o advento do movimento indígena que surgiu a partir da consolidação de diversas organizações de educadores indígenas. Nesse mesmo período, iniciou-se também um movimento de criação de variadas experiências escolares indígenas, assim como de formação de educadores com apoio de diversas instituições de assessorias (MELIÁ, 1979).

O contexto histórico da educação escolar indígena no Amazonas, em particular no município de Manaus acompanha o percurso da educação escolar indígena no Brasil. Assim, se identifica nesse processo de ensino um projeto claro, pragmático e explícito que norteou a educação escolar indígena com base na catequese e socialização para a integralização dos indígenas na sociedade nacional e local. O lema principal era “civilizar e integrar o indígena à sociedade brasileira”, mas concebido como estrato social e submetido a uma condição étnica e cultural inferior à da sociedade ocidental.

O que se percebe é que essa política colonialista de apagamento das línguas minoritárias era um dos males daquele período colonial em todo mundo, pois não foi somente no Brasil Colônia que se manifestou essa ideia. Hamel (1981, p.127), em seus estudos sobre situação linguística no México, já apontava que os projetos das políticas colonialistas geravam conflitos linguísticos entre a língua nacional, o espanhol com as diversas línguas indígenas existentes em comunidades mexicanas, e isso refletia como um problema social que causava rupturas na ideia

de unidade nacional, de modo, que havia uma situação de subordinação dessas diversas línguas minoritárias frente ao idioma espanhol. Subordinações que, no Brasil, causaram também profundas rupturas na formação das comunidades linguísticas brasileiras.

Iconográfico 7. Educação escolar indígena no período colonial



Fonte: Museu amazônico (1981)

A imagem à esquerda do canto superior mostra como se dava a educação escolar indígena no período jesuítico, entre os séculos 17 e 18 na Amazônia, em particular no município de Manaus. Na imagem à direita do canto superior, apresenta-se o modelo de educação escolar indígena dos missionários carmelitas portugueses do século 17. Na imagem à esquerda do canto inferior da Figura mostra o colégio de internatos dos missionários salesianos que no século 20 eram responsáveis pela educação escolar indígena em Manaus, e a imagem à direita no canto inferior mostra o modelo de ensino da gramática tradicional que tinha como propósito a tradução de textos bíblicos para as línguas indígenas com o objetivo de evangelização dos povos originários da Amazônia.

Após cinco séculos de educação escolar indígena, desde o período jesuítico no século 17 até o presente século 21, a sociedade indígena luta, ainda, em defesa de seu território, por respeito à diversidade linguística e cultural, e por processos educacionais específicos e diferenciados junto às instituições de políticas públicas educacionais brasileiras.

Para Nascimento (2012), diante da diversidade étnica e cultural indígena, é preciso saber

lhe dá com a interculturalidade para assegurar aos povos indígenas uma educação de qualidade e plural que possa abranger os aspectos tradicionais, culturais, sociais e sociolinguísticos da comunidade escolar indígena, de forma, que se possa construir novas experiências de práticas pedagógicas nas escolas indígenas que valorizem os processos socioculturais desses povos.

3.3 O marco regulatório da educação escolar indígena em Manaus

A modalidade de Educação Escolar Indígena em Manaus é amparada pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB Nº 9.394/96) que no (Art. 32, § 3º) estabelece que essa modalidade de educação será assegurada às comunidades indígenas por meio do ensino de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Entretanto, desde a Constituição Federal (CF/88 – Art. 210, § 2º) já era assegurado aos indígenas o ensino de suas culturas e línguas maternas como processos próprios de aprendizagem. No (Art. 231) dessa mesma Constituição Federal é reconhecido aos indígenas suas organizações sociais, seus costumes, suas línguas, suas crenças e suas tradições, assim como o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam (BRASIL, 1988, p.150).

Como documento de orientação nacional para o funcionamento da modalidade de Educação Escolar Indígena, o Ministério da Educação (MEC) criou o Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena (RCNEI/1998). Esse documento de instrução enfatiza a necessidade de uma construção curricular e de planejamentos pautados na dinâmica da realidade concreta e nas experiências educativas vivenciadas pelos professores e alunos indígenas.

Em nível municipal, a modalidade de Educação Escolar Indígena ganhou força com o Decreto Nº 8.396/2006, cujo objetivo era desenvolver atividades educativas que atendessem às reivindicações do povo indígena de Manaus, assim como consolidar as políticas linguísticas voltadas à Educação Escolar Indígena do município de Manaus. Nesse sentido, foi publicado o Decreto Nº 0090/2009, cujo propósito era a implantação de uma política linguística pautada em projetos “societários dos povos e comunidades indígenas” que se estabeleceram na área de abrangência do município de Manaus.

Entretanto, a consolidação dessa política linguística de Estado só veio, de fato, a ganhar força com o Decreto Nº 1.394/2011 que criou a categoria escola indígena no âmbito da Educação Básica e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no sistema da rede Municipal de Ensino, organizada e coordenada pela Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI).

Como reforço aos decretos já mencionados, a Secretaria Municipal de Educação por meio da Lei Nº 1.610 de 28 de novembro de 2011, em seu (Cap. II – Art. 3º) destaca que as escolas indígenas obedecem aos seguintes princípios: “Reconhecimento e respeito à diversidade étnica, cultural e linguística dos povos e comunidades indígenas de Manaus”. Com isso, os povos indígenas de diferentes etnias e línguas passaram, de fato, a ter direito ao processo de ensino público de suas culturas e línguas indígenas através da modalidade de ensino de Educação Escolar Indígena, regulamentado por decretos, leis, pareceres e resoluções no âmbito municipal, estadual e nacional (Quadro 14).

Quadro 14. Decretos, leis, pareceres e resoluções da Educação Escolar Indígena

Decreto/Lei/Parecer/Resolução	Ano	Nível	Propósito
Lei nº 6.001	1973	Nacional	Regula a situação jurídica dos indígenas e de suas comunidades, com o propósito de preservar as suas culturas, assim como, assegura também a alfabetização do indígena na língua do grupo a que pertence, e em português, salvaguardado o uso da primeira.
Constituição Federal/Artigos: 78/79/210/231	1988	Nacional	Trata do dever do Estado no oferecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, assim como, assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.
Decreto n.º 26	1991	Nacional	Confere ao Ministério da Educação a responsabilidade de coordenar as ações relativas à Educação Escolar Indígena.
Lei nº 9.394	1996	Nacional	Assegura às comunidades indígenas o ensino de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.
Resolução nº3	1999	Nacional	Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.
Parecer nº 14	1999	Nacional	Fundamenta a Educação Indígena, determina a estrutura e funcionamento da escola indígena e propõe ações concretas em prol da Educação Escolar Indígena.
Lei nº 10.172	2001	Nacional	Trata da oferta, das diretrizes, dos objetivos e metas da Educação Escolar Indígena.
Decreto nº 5.051	2004	Nacional	Trata da promulgação no Brasil da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de junho de 1989, que dispõe acerca dos direitos dos Povos Indígenas e Tribais. Nessa convenção, a educação escolar indígena está contemplada nos artigos 26 a 31, enfatizando os programas e serviços de educação, criação de instituições e instalações de educação próprias, a pertinência em elaborar objetivos para a educação infantil em condições de igualdade com a comunidade nacional.
Lei nº 11.494	2007	Nacional	Institui o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) que se destina à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação, na qual, também, encontram-se os profissionais da educação escolar indígena.
Decreto 6.861	2009	Nacional	Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais e trata

			de políticas públicas específicas para os povos indígenas.
Parecer CNE/CEB nº 20	2009	Nacional	Trata da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e orienta o atendimento da educação escolar infantil indígena e quilombola em suas especificidades.
Resolução CNE/CEB nº 4	2010	Nacional	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica em que a Educação Escolar Indígena é considerada uma modalidade de ensino.
Resolução CNE/CEB nº 7	2010	Nacional	Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para todas as modalidades do Ensino Fundamental previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como à Educação do Campo, à Educação Escolar Indígena e à Educação Escolar Quilombola.
Resolução CNE/CEB nº 05	2012	Nacional	Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Respalda a Educação Escolar Indígena específica, intercultural, diferenciada, bi/multilíngue, comunitária e de qualidade.
Resolução CNE/CEB nº 01	2015	Nacional	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.
Decreto nº 18.749	1998	Estadual	Trata da integração da Educação Escolar Indígena à estrutura da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Amazonas.
Resolução n.º 11	2001	Estadual	Fixa normas para a criação e funcionamento da escola indígena, autorização e reconhecimento de curso, no âmbito da Educação Básica no Estado do Amazonas.
Decreto nº 8.396	2006	Municipal	Trata do desenvolvimento de atividades educativas que atendam às reivindicações dos povos indígenas de Manaus.
Decreto nº 0090	2009		Cria a Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), da Secretaria Municipal de Educação de Manaus.
Decreto Nº 1.394	2011	Municipal	Cria a categoria escola indígena no âmbito da Educação Básica e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no sistema da Rede Municipal de Ensino.
Lei Nº 1.610	2011	Municipal	Trata do reconhecimento e respeito à diversidade étnica, cultural e linguística dos povos e comunidades indígenas de Manaus
Decreto nº 1.893	2014	Municipal	Trata da alteração do nome da escola indígena que não estava em língua indígena para denominação em língua indígena, conforme o idioma de cada povo.
Lei nº 2.000	2015	Municipal	Define o Plano Municipal de Educação e dá outras providências, estabelece metas que propõem ações voltadas à educação escolar indígena no Município de Manaus.
Lei nº 2.781	2021	Municipal	Dispõe sobre a criação da categoria Escola Indígena Municipal, dos cargos dos profissionais do magistério indígena, da regularização dos espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas na rede municipal de ensino da Secretaria Municipal de Educação, no âmbito do município de Manaus, e dá outras providências.
Resolução nº 293	2021	Municipal	Dispõe sobre a regularização da Proposta Pedagógico-Curricular das línguas indígenas kambeba e Nheengatu nas escolas indígenas do município de Manaus

Fonte: GEEI/SEMED (2021).

Apresento no Quadro 14 os principais decretos, leis, pareceres e resoluções que regulamentam e instruem o funcionamento da modalidade de Educação Escolar Indígena, tanto no âmbito nacional, como estadual e municipal. No Apêndice 1, há uma lista com mais documentos da legislação da Educação Escolar Indígena municipal de Manaus. Esses documentos são frutos das reivindicações dos povos indígenas das últimas quatro décadas de lutas pelas terras, manutenção de suas tradições, culturas e línguas indígenas.

Desse modo, as reivindicações por força de lei colaboram no processo de construção de uma proposta de Educação Escolar Indígena diferenciada em nível municipal e, que ganhou novo formato para reforçar, assim, o respeito a diversidade tradicional, cultural e linguística dos povos indígenas brasileiros. Contudo, a iniciativa e organização dos saberes indígenas nas escolas e, conseqüentemente, do ensino da cultura e da língua indígena têm como protagonistas na propulsão das ações pedagógicas a própria comunidade indígena (NASCIMENTO, 2012, P. 117).

3.4 A proposta pedagógica de ensino na educação escolar indígena

A proposta pedagógica de ensino em língua indígena é pautada em cinco documentos instrutivos: o Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena (RCNEI), o Plano de Ensino da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), o Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena (PPPEI), o Programa Alfabetiza Manaus (PAM) e a Proposta Pedagógico-Curricular Indígena (PPCI) que estrutura o currículo das disciplinas de línguas indígenas das escolas indígenas municipais de Manaus.

O primeiro documento, o RCNEI (1998) visa instruir em nível nacional os procedimentos didáticos de ensino da língua indígena e servir como documento instrucional aos professores indígenas nas práticas de ensino da cultura e língua indígena. O Plano de Ensino da Gerência de Educação Escolar (GEEI) tem como proposta principal orientar o professor indígena na elaboração de seu planejamento anual de ensino, planejamento mensal de ensino e plano de aula. O Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena (PPPEI) tem como objetivo nortear e orientar como cada unidade escolar indígena (escola) deve organizar suas atividades pedagógicas anuais e mensais, assim como servir de base para o planejamento mensal de ensino do professor indígena, observando as áreas de conhecimentos e disciplinas oferecidas pela escola indígena em estreita relação com o Programa Alfabetiza Manaus voltado ao estímulo das práticas de letramento do aluno indígena nas escolas.

A proposta Pedagógico-Curricular Indígena aprovada pela Resolução N° 293/CME/2021 visa estruturar o currículo da escola indígena que contempla as línguas indígenas, haja vista, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento normativo que define o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais ao longo da Educação Básica não fornece nenhuma orientação pedagógica específica sobre o conteúdo curricular de língua indígena, de modo, que fica sob a responsabilidade das secretarias municipais e estaduais de educação a incumbência de estruturar o conteúdo curricular dessa disciplina (Quadro 15).

Quadro 15. Áreas e disciplinas oferecidas nas escolas indígenas

Área/Disciplina	Linguagens	Matemática	Ciências da Natureza	Humanas
Arte	•			
Biologia			•	
Ciências			•	
Educação Física	•			
Ensino Religioso				•
Filosofia				•
Física			•	
Geografia				•
História				•
Língua Est. Moderna /Ing./Esp.	•			
Língua Portuguesa	•			
Matemática		•		
Química			•	
Sociologia	•			•
Cultura Indígena (especial)	•			
Língua Indígena	•			

Fonte: SEMED, (2021).

As áreas de conhecimentos no ensino da Educação Básica oferecidas nas escolas indígenas são Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Humanas. As disciplinas são ofertadas por área de conhecimento. As disciplinas de artes, educação física, língua estrangeira moderna (inglês e espanhol), língua indígena e língua portuguesa compõem o currículo da área de Linguagem; a disciplina de Matemática compõe o currículo da área de Exatas; as disciplinas

de biologia, ciências, física e química compõem o currículo de Ciências da Natureza; as disciplinas de ensino religioso, filosofia, geografia, história e sociologia compõem o currículo da área de Humanas (GEEI/SEMED, 2020).

As disciplinas de filosofia, física, química e sociologia são ofertadas somente em nível de Ensino Médio Mediado por Tecnologia nas escolas indígenas de Manaus. As disciplinas das quatro áreas do conhecimento são constituídas a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), observadas as particularidades de cada região e leva em consideração a Educação Escolar Indígena e o ensino da cultura e língua indígena.

Entretanto, apesar da disciplina de língua indígena compor a área de Linguagem, ela não fazia parte do currículo regular da escola indígena, mas apenas como disciplina especial, de forma, que no histórico do aluno não era registrado essa disciplina, e nem tampouco, constava na proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que apresenta apenas o conceito de cultura e língua indígena, mas não trata das competências específicas dessa disciplina, como faz com língua portuguesa e as demais disciplinas da área de linguagens.

Desse modo, sem a inclusão e participação da comunidade escolar indígena, a BNCC não reflete os anseios e propostas curriculares da modalidade de ensino de Educação Escolar Indígena, haja vista, que ela não traz em seu bojo essa modalidade de ensino. Foi uma lacuna deixada pelo Ministério da Educação ao ter elaborado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sem pensar como ela poderia contemplar o ensino da cultura e língua indígena nas escolas indígenas públicas.

Agora, com a aprovação da Resolução N° 293/CME/2021, a disciplina de língua indígena oferecida pelas escolas indígenas municipais passou a ser incluída na grade curricular regular, fazendo jus, assim, as reivindicações das comunidades indígenas no âmbito do ensino público, de modo, que uma proposta curricular no âmbito municipal preencheu as lacunas deixadas pela BNCC.

No âmbito da Educação Básica, a escola indígena desenvolve também concomitantemente com as disciplinas regulares, os Temas Sociais Contemporâneos que são relacionados a um contexto político e social específico, ancorado na vivência histórica particular da comunidade indígena, os quais se articulam com os componentes curriculares e as áreas de conhecimento através da interdisciplinaridade (GEEI/SEMED, 2020).

Os Temas Sociais Contemporâneos são: terra e conservação da biodiversidade, direito, lutas e movimentos, saúde e educação, pluralidade cultural, vida familiar e social, preservação do meio ambiente com base nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei n° 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia. Esses

temas propostos pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), em concomitância com o Programa Curricular da Secretaria Municipal de Educação é executado pela escola indígena através do Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena (PPPEI).

São atividades educacionais complementares que leva em consideração a realidade de cada comunidade indígena em seus aspectos socioculturais e sociolinguísticos. Essas práticas educativas sociais contemporâneas são selecionadas pelo corpo pedagógico da escola indígena juntamente com os professores indígenas. Esses temas sociais visam complementar e ampliar os conhecimentos no ensino oferecido na Educação Básica por meio da modalidade de Educação Escolar Indígena à comunidade escolar indígena (GEEI/SEMED, 2020).

Quadro 16. Temas e conceitos Sociais Contemporâneos

Tema Social Contemporâneo		Conceito
1	Terra e conservação da biodiversidade	Orienta o aluno para a necessidade de se preservar as sementes e a importância de se preservar biodiversidade. Desenvolve também o estudo dos mitos, das explicações culturais de cada povo relacionados à fertilidade das plantações, que estão ligadas à qualidade do solo e a outros significados simbólicos.
2	Direitos, lutas e movimentos	Trata dos direitos indígenas, tanto aqueles conquistados e assegurados na Constituição Federal de 1988 e, em outros textos legais como aqueles ainda não reconhecidos.
3	Pluralidade cultural	Trata da diversidade cultural de culturas existentes em diferentes grupos humanos, dentre elas das sociedades indígenas. Em detrimento disso, a escola busca reafirmar e reforçar no currículo da escolar a realidade da pluralidade cultural do povo indígena.
4	Diversidade	Busca mostrar que cada nível e modalidade de ensino apresentam suas especificidades. Isso requer de quem lida com o ser humano uma atenção especial quanto às necessidades que caracterizam cada momento e suas respectivas faixas etárias, bem como se torna crucial a compreensão. O trabalho com a diversidade não se restringe apenas às disciplinas de história, literatura e arte, mas a todas que compõem o currículo escolar.
5	Meio Ambiente	Orienta o aluno no desenvolvimento de uma postura crítica em relação às informações obtidas, ampliam a visão sobre as questões ambientais diante da realidade em que vivem e assim eles refletem sobre diferentes aspectos como: o ciclo da água, aproveitamento e desperdício da água, ações de lançamento de lixo nos igarapés, saneamento básico.
6	Saúde e educação	Busca discutir a cultura da saúde dos povos indígenas, valorizando os conhecimentos tradicionais acumulados ao longo do tempo
7	Ética	Busca mostrar que a questão central das preocupações éticas é a análise dos diversos valores presentes na sociedade, com base no respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo
8	Valorização do idoso	Busca discutir o respeito, a valorização do idoso e implementa ações educativas transversais e permanentes, promovendo a dignidade dos idosos na comunidade.

Fonte: GEEI/SEMED, (2020).

Os Temas Sociais Contemporâneos são desenvolvidos de forma transversal e interdisciplinar na programação letiva anual das escolas indígenas, geralmente, em parcerias com outras instituições de ensino e pesquisa. As atividades desenvolvidas a partir dos temas sociais são registradas pelos professores que têm como instrumento a prática reflexiva do diário de classe, no qual registram suas aulas. As práticas avaliativas são múltiplas e contínuas e de caráter formativo e não eliminatório. Os instrumentos são variados e flexíveis e leva em consideração a produção da oralidade, da escrita e da participação assídua do aluno, possibilitando, assim, a interpretação e uso de diferentes códigos e linguagens para o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas (GEEI/SEMED, 2020).

Os momentos educacionais reflexíveis são coordenados pelos professores em formatos de debates e discussões, entrevistas, análise das produções ao longo do ano letivo, resolução de problemas, relatórios e autoavaliação com base na proposta do Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena (PPPEI), sempre buscando fortalecer a cultura e língua indígena no contexto social da comunidade. Para Cabalzar (2012) as experiências dos professores indígenas alinhadas ao Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena contribuem para o sucesso das práticas educativas na Educação Escolar Indígena.

Desse modo, os conhecimentos adquiridos nas experiências vivenciadas pelos professores e alunos indígenas tanto fora como dentro do espaço escolar se convergem numa prática pedagógica mais próxima da realidade desses atores no contexto sociocultural e sociolinguístico da comunidade em que vivem.

Simas e Pereira (2012, p. 45) lembram que os povos indígenas possuem um sistema social próprio e bem peculiar, logo, eles têm uma forma de educar seus filhos diferente da proposta de educação da sociedade ocidental. Essa forma particular tem como princípio organizar o sistema de educação a partir da visão do próprio professor indígena. No Iconográfico 8, listei as principais ações pedagógicas de ensino contempladas pelo Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena (PPPEI), na modalidade de Educação Escolar Indígena, a partir das especificidades do ensino da cultura e língua indígena.

Iconográfico 8. Ações pedagógicas propostas no PPPEI



Fonte: GEEI/SEMED, (2021).

Na modalidade de Educação Escolar Indígena cada unidade de ensino e seu professor tem autonomia para introduzir em suas atividades pedagógicas práticas de ensino específicas de suas comunidades e que contribuam com o fortalecimento da cultura e língua indígena da comunidade. Contudo, essas práticas são compartilhadas de forma coletiva com a participação de todos os educadores e alunos (GEEI/SEMED, 2021).

Para Simas e Pereira (2012, p. 52), a educação indígena se constrói coletivamente, no cotidiano, com a participação dos membros da sociedade e, isso é uma característica comum na sociedade indígena. As ações pedagógicas são divididas em três tipos: *atividade cultural* – grafismo indígena, jogos culturais indígenas, instrumentos musicais e canto em língua indígena; *atividade linguística* – prática da oralidade, prática da compreensão, prática da leitura e prática da escrita em língua indígena e, *atividade interdisciplinar* – plantas medicinais, histórias indígenas, experiências escolares e socialização escolar entre escolas indígenas.

Anualmente, ocorre o encontro pedagógico dos professores indígenas com o intuito de mostrar as atividades e experiências aprendidas ao longo do ano letivo. Esse evento é coordenado e organizado pela Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI) e conta com apresentações de atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores e alunos indígenas de

cada unidade de ensino, na modalidade de Educação Escolar Indígena.

3.5. As práticas educativas nas escolas indígenas de Manaus

O ensino na modalidade de Educação Escolar Indígena no município de Manaus visa trabalhar as práticas educativas específicas, diferenciadas, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária para fortalecer a cultura e línguas dos povos indígenas que vivem na região do Baixo Rio Negro, Manaus, com o intuito de promover à comunidade indígena sua formação plena e intercultural no contexto educacional da região amazônica.

É a partir das práticas educativas que se constrói uma escola forte e representativa no espaço da comunidade indígena, buscando entender a escola como lugar de formação e preparação do aluno indígena para o desenvolvimento dos saberes educacionais, baseados na cultura e língua como representação de sua identidade sociocultural (NASCIMENTO, 2012, p.232).

Nessa perspectiva, é preciso promover políticas públicas que, de fato, possibilite à comunidade escolar indígena autonomia e processos de ressignificação de sua tradição, costumes e de processos socioculturais e linguísticos de forma plural e intercultural nas suas práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem no contexto da Educação Escolar Indígena, assim como aproveitar seus próprios recursos e experiências vivenciadas e aprendidas.

Para Isaac (2004), o próprio conceito de educação indígena já está na vida dos povos indígenas e, esse processo próprio de aprendizagem começa desde a infância, passa pela adolescência e se consoma na fase adulta, a partir das experiências compartilhadas ao longo da vida dentro da comunidade. São vivências e saberes particulares que estão intrinsecamente arraigados na memória de cada povo indígena e em seu modo de vida social e cultural.

Iconográfico 9. Atividades pedagógicas realizadas pela GEEI no período de 2014 a 2020



Fonte: GEEI/SEMED (2021).

Desde 2014, a Gerência de Educação Escolar Indígena coordena ações na modalidade de ensino de Educação Escolar Indígena e vem, por meio dessas atividades pedagógicas promovendo encontros anuais para a apresentação de experiências educacionais por professores indígenas das atividades que são aplicadas nas unidades indígenas de ensino. Esses encontros pedagógicos visam fortalecer o ensino da cultura e línguas indígenas por meio de experiências escolares bem-sucedidas nas escolas indígenas.

A cada evento é trabalhada uma temática. Em 2014, a proposta pedagógica foram os jogos indígenas; em 2015, o tema desenvolvido foi a criação e exposição de artesanatos indígenas; 2016, foi a arte de contação de histórias indígenas; 2017, o assunto proposto foi música e instrumentos indígenas; 2018, realizou-se a cultura dos povos da Amazônia; em 2019, o tema

foi as línguas indígenas e as práticas de ensino, e em 2020, o tema foi os livros e as tecnologias da informação como desafio para o ensino da língua indígena diante da pandemia do Covid19 (GEEI/SEMED, 2021).

As práticas escolares no contexto da Educação Escolar Indígena no Baixo Rio Negro seguem diretrizes curriculares específicas em consonância com o ensino tradicional e regular. As experiências escolares desencadeadas na região propõem práticas pedagógicas que buscam valorizar e fortalecer, principalmente, a cultura e línguas indígenas (CABALZAR, 2012).

Para Cabalzar (2012, p. 76), teoricamente, a legislação da educação escolar indígena valoriza os conhecimentos tradicionais e incentiva o ensino e pesquisa desses conhecimentos nas escolas indígenas. Com isso, acredita-se que os conhecimentos proporcionados pelos professores indígenas funcionem como processo de potencialização nas práticas escolares indígenas. Com o intuito de alfabetizar as crianças indígenas em suas línguas indígenas, a GEEI, por meio das escolas e centros indígenas têm proposto diferentes recursos e práticas pedagógicas que atendam a legislação da educação escolar indígena em vigor no município de Manaus (GEEI/SEMED).

Cabalzar (2012, p. 95) reforça que a mediação da educação escolar indígena por meio de oficinas e de formação continuada em conjunto com as experiências dos professores indígenas fortalecem as práticas escolares vivenciadas no ambiente escolar. Essas atividades pedagógicas reforçam o conhecimento já aprendido pelos professores nas universidades e centros de ensino superior por meio da interação entre teoria e prática.

As experiências aprendidas aliadas as teorias adquiridas no espaço acadêmico pelos professores indígenas contribuem para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas bem-sucedidas na modalidade de Educação Escolar Indígenas, de modo, que o ensino nas escolas indígenas ganha também novos mecanismos de técnicas e ferramentas para a promoção do conhecimento da cultura e línguas indígenas no espaço escolar indígena.

Quadro 17. As práticas escolares e suas especificidades

Práticas escolares	Detalhamentos
Encontro pedagógico dos professores indígenas	Encontro anual realizado com todos os professores indígenas para socializar as atividades culturais e sociolinguísticas desenvolvidas nas escolas e centros indígenas durante o período letivo.
Conhecimento tradicional indígena	Prática pedagógica que trabalha o processo de aprendizagem da cultura, tradições e línguas indígenas entre os alunos buscando conservar e ao mesmo tempo desenvolver e mostrar o conhecimento tradicional indígena à sociedade.
Oficina cultural	Prática pedagógica que busca desenvolver no aluno o gosto pelos instrumentos musicais, criação de grafismo indígena, pintura corporal e de reaproveitamento de material agroflorestral para a produção de artesanatos.

Oficina sociolinguística e de ecossocioletramento	Prática pedagógica que visa trabalhar as competências e habilidades linguísticas dos alunos em língua indígena em estreita relação com a ecologia
Plantas medicinais	Prática escolar que tem como objetivo mostrar aos alunos a importância das plantas medicinais que possuem valores terapêuticos e farmacológicos.
Oficina de culinária indígena	Prática escolar que busca mostrar os tipos de alimentos, formas de conservação, de manipulação e de preparo para o consumo.
Oficina de arquitetura indígena	Prática escolar que trabalha os conceitos de construção, tipos de estruturas e de materiais usados em casas indígenas.

Fonte: GEEI (2021).

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas e centros indígenas de educação por meio da modalidade de Educação Escolar Indígena são específicas e alinhadas à proposta do Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena (PPPEI), em consonância com as práticas socioculturais de cada comunidade. Nesse sentido, a escola trabalha em parceria com a comunidade indígena em busca de oferecer uma educação escolar mais próxima da realidade social da população indígena.

Para Nascimento (2018), é preciso repensar a educação escolar junto as comunidades indígenas em relação aos planos e ações educacionais para decolonizar os paradigmas presentes e persistentes que dominam os discursos escolares que sustentam práticas sociais discriminatórias e preconceituosas e, assim, se construir uma educação intercultural, bilíngue/multilíngue e igualitária à sociedade indígena brasileira.

3.6 As experiências escolares nas escolas e centros municipais indígenas

As experiências escolares na modalidade de Educação Escolar Indígena descritas nesse subtópico busca destacar as principais experiências pedagógicas registradas nos últimos cinco anos de ensino da cultura e línguas indígenas, entre outras atividades realizadas no âmbito educacional nas escolas e centros municipais de educação escolar indígena de Manaus nos últimos anos.

As atividades pedagógicas desenvolvidas dentro do espaço escolar e comunitário pelos professores têm procurado aproveitar o espaço ecológico que a comunidade oferece para possibilitar as práticas e as experiências aprendidas em sala de aula pelos alunos indígenas. Trabalhar as atividades educacionais em um ambiente em que a comunidade escolar indígena já está adaptada, favorece o desempenho no processo de ensino e aprendizagem (CABALZAR, 2012).

Para Nascimento (2012), aproveitar os espaços da comunidade indígena como espaço escolar facilita o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e dá mais autonomia aos

professores indígenas em suas práticas pedagógicas. Com isso, as atividades educacionais se tornam mais prazerosas, interativas e dinâmicas ao se trabalhar numa perspectiva de contexto de ecossocioletramento.

Figura 3. Experiência brincadeira de curumim e cunhantã - 2015



Fonte: GEEI/SEMED (2015).

As experiências escolares de 2015 tiveram como tema central “brincadeira de curumim e cunhantã” (brincadeira de menino e menina) que são atividades educativas voltadas para faixa etária entre 6 a 12 anos e, envolve, principalmente, alunos da Educação Infantil de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e da modalidade de Educação Escolar Indígena (GEEI/SEMED, 2015).

As atividades desenvolvidas no evento tiveram como objetivo promover a integração e socialização dos alunos indígenas por meio de brincadeiras entre as etnias indígenas Tikuna, Baré, Tukano, Sateré-Mawé, Kokama e Apurinã residentes nas proximidades do Rio Tarumã Açu, Manaus. As experiências foram realizadas na Comunidade Indígena Inhã-Bé, do povo Tikuna em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus. A ação pedagógica girou em torno de atividades de ecossocioletramento ao ar livre, como: corrida de saco, corrida de obstáculos, caça ao tesouro, entre outras. Esses tipos de experiências contribuem com o desenvolvimento sociocultural dos povos indígenas e aproxima os povos através da interculturalidade.

Para Medeiros (2012), a tradição, cultura e língua indígena em atividades escolares contribuem na valorização dos saberes indígenas, pois dá a eles a possibilidade de desenvolverem a autoestima e promover a construção de novos conhecimentos a partir da

interação entre os saberes ancestrais, culturais e escolares.

Nascimento (2012) reforça, ainda, que as crianças indígenas aprendem também por meio da observação, em que se espelham nas experiências dos mais adultos para, depois construírem as suas. O ato de ressignificar tudo o que está ao seu redor é uma característica da criança indígena e faz parte do processo de ecossocioletramento. Se você pedir para um aluno indígena da Educação Infantil ou do 1º ano do Ensino Fundamental desenhar qualquer imagem ou figura que venha a sua mente, certamente que ela desenhará um barco, uma árvore, um rio e/ou a figura da família dela. Isso, mostra que o pensamento da criança indígena está diretamente integrado com a realidade em que ela vive, principalmente aos elementos da natureza (Fig. 4).

Figura 4. Experiência de canoagem - 2016



Fonte: GEEI/SEMED (2016).

Em 2016, as experiências escolares desenvolvidas giraram em torno da temática “práticas esportivas de canoagem” em que se buscou desenvolver as competências motoras dos alunos através da atividade de canoagem. A canoagem é uma atividade que utiliza uma pequena canoa de madeira, conhecida na região também como “casco”, e o famoso “remo” que também é feito de madeira. Como se pode observar na primeira imagem à esquerda, a criança já adquiriu habilidades na prática de canoagem. Essa, geralmente, já é a segunda habilidade aprendida pela criança, a primeira é a habilidade de nadar (ALVES, C. R. R.; KLAUSENER, C.; NASCIMENTO, E. F. do; BÖHME, M. T. S, 2011).

A prática de canoagem é uma das mais antigas da região amazônica. Essa atividade vem sendo praticada na região desde as primeiras civilizações ameríndias que chegaram às américas, sendo utilizado como o principal meio de transporte, principalmente, por indígenas e caboclos

que vivem às margens dos rios da Amazônia (LIMA & SOUSA, 2021).

A atividade esportiva de canoagem trabalhada no contexto da Educação Escolar Indígena visa manter e fortalecer as tradições culturais dos povos indígenas da Amazônia, haja vista, que o transporte fluvial de barco é o principal meio de deslocamento das populações da região amazônica, e é também por meio desse tipo de transporte que os pescadores e caçadores realizam suas atividades de caça e pesca (GEEI/SEMED, 2016).

Aliar as experiências e vivências do cotidiano dos alunos às práticas escolares é uma das maneiras de se trabalhar o processo pedagógico de forma mais didática e motivadora possível na modalidade de Educação Escolar Indígena, pois dessa forma, as atividades educacionais fazem muito mais sentido às crianças indígenas (CABALZAR, 2012).

Para Bonin (2012, p.36 “As formas de educar são distintas, assim como são as culturas indígenas e, é para essa diferença que a instituição escola indígena precisa se abrir”. Grupioni (2011) reforça, ainda, que as práticas educativas e as experiências de mundo trazidas pelos alunos devem configurar como os principais aspectos observados pela escola indígena e pelo professor indígena ao desenvolverem os conteúdos das práticas escolares na Educação Escolar Indígena. É sobre essas práticas pedagógicas de ensino escolar que busco aqui enfatizar no decorrer desses cinco anos que tenho acompanhado o ensino de Educação Escolar Indígena nas escolas e centros de ensino de línguas indígenas no município de Manaus (Fig. 5).

Figura 5. Experiência de arte musical e dança indígena - 2017



Fonte: GEEI/SEMED (2017).

As práticas escolares na Educação Escolar Indígena buscam sempre aliar as tradições, a

cultura e línguas indígenas ao processo pedagógico de ensino, estabelecendo uma interrelação entre saberes indígenas e educação escolar. Os trabalhos escolares do ano letivo de 2017, por exemplo, se deram em torno da “arte musical e da dança indígena”. Essas experiências artísticas estão entre as principais atividades socioculturais desenvolvidas pelos povos indígenas da Amazônia, pois fazem parte dos elementos da tradição e da cultura indígena (SIMAS & PEREIRA, 2012).

Desse modo, trabalhar a música e a dança indígena no contexto da Educação Escolar Indígena é oferecer ao aluno indígena a oportunidade de se expressar em sua tradição, cultura e língua. Essa forma conjunta de práticas pedagógicas alinhadas às experiências aprendidas ao longo da vida do educando gera novas perspectivas de ensino e aprendizagem para a modalidade de Educação Escolar Indígena (CABALZAR, 2012).

Nesse sentido, a modalidade de ensino Educação Escolar Indígena, de fato, se apresenta como educação escolar diferenciada, conforme citado na Resolução CNE/CEB nº 05 (2012), em que respalda a “Educação Escolar Indígena específica, intercultural, diferenciada, bi/multilíngue, comunitária e de qualidade”. Esses aspectos diferenciados dessa modalidade de ensino, quando oferecido de forma equalitária e plural, promove a qualidade no ensino intercultural indígena.

Desse modo, a integração entre teoria e prática no contexto da Educação Escolar Indígena faz com que essa modalidade de educação seja prazerosa e apreciativa pelos alunos e promove, assim, uma interação dinâmica no processo de ensino e aprendizagem que vai além das expectativas propostas pela educação tradicional (SOUZA, 2012).

Figura 6. Experiências aprendidas nos jogos interculturais indígenas - 2018



Fonte: GEEI/SEMED (2018).

Os jogos interculturais indígenas (Yayumusarai yayumbuérã) são experiências realizadas anualmente baseadas nas tradições e cultura dos povos indígenas do Baixo Rio Negro, com apoio da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI). Os jogos interculturais de 2018 ocorreram na Escola Indígena Municipal Puranga Pisasú, nos dias 17 e 18 do mês de maio. O objetivo dos jogos interculturais é promover a interação social por meio de práticas culturais, proporcionando, assim, aos participantes a troca de experiências e aprendizados, construindo novos saberes e revitalizando aspectos das culturas dos povos indígenas da região do Baixo Rio Negro. O evento visou, ainda, vitalizar práticas esportivas específicas de cada comunidade indígena, como: arremesso de lança, tiro ao alvo com arco e flecha, tiro ao alvo com zarabatana, natação no rio, canoagem, entre outras atividades culturais que são realizadas anualmente (GEEI/SEMED, 2018).

Para Nascimento (2012), a interação entre educação formal e processos próprios de aprendizagens e concepções de educação indígena devem funcionar de forma colaborativa para que as práticas sociais, culturais e linguísticas tenham seu espaço no contexto da Educação Escolar Indígena e, assim, se promova uma educação de qualidade e mais próximo possível da realidade da sociedade indígena, possibilitando a esse grupo minoritário o acesso ao ensino e aos bens culturais, materiais e imateriais (Fig. 7).

Figura 7. Experiências aprendidas nos jogos interculturais indígenas - 2018



Fonte: GEEI/SEMED (2019).

Aliar as práticas educacionais aos saberes indígenas tem sido um dos grandes desafios da educação no século 21. Desse modo, a Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI) que coordena as ações pedagógicas nas escolas indígenas promoveu no ano de 2019 atividades esportivas baseadas nas experiências das tradições culturais de caça e pesca indígena, a partir do uso de utensílios indígenas adaptados para as práticas esportivas de lançamento de dardo com zarabatana e tiro ao alvo com arco e flecha. O objetivo dessas atividades foram testar as habilidades dos indígenas no uso desses utensílios, em que cada participante foi selecionado por sua comunidade para representá-la no evento esportivo-educacional.

A zarabatana, o arco e a flecha são utensílios utilizados pelos indígenas do Baixo Rio Negro nas atividades de caça e pesca no cotidiano da comunidade indígena. É por meio dessas armas e utensílios que eles capturam peixes e animais silvestres para o alimento do dia a dia na comunidade. Contudo, na atualidade, eles utilizarem também outras tecnologias, como rede de pesca, malhadeira, caniço, espingarda, entre outras ferramentas e utensílios da cultura ocidental (LIMA, 2020).

Para Cabalzar (2012), a valorização dos conhecimentos indígenas nos currículos escolares representa uma nova maneira de gerir a educação nas comunidades indígenas por meio da interlocução de projetos políticos pedagógicos que, de fato, contemplem as necessidades educativas, sociocultural e linguísticas dos povos indígenas (Fig. 8).

Figura 8. Culminância das experiências professores indígenas - 2019



Fonte: GEEI/SEMED (2019).

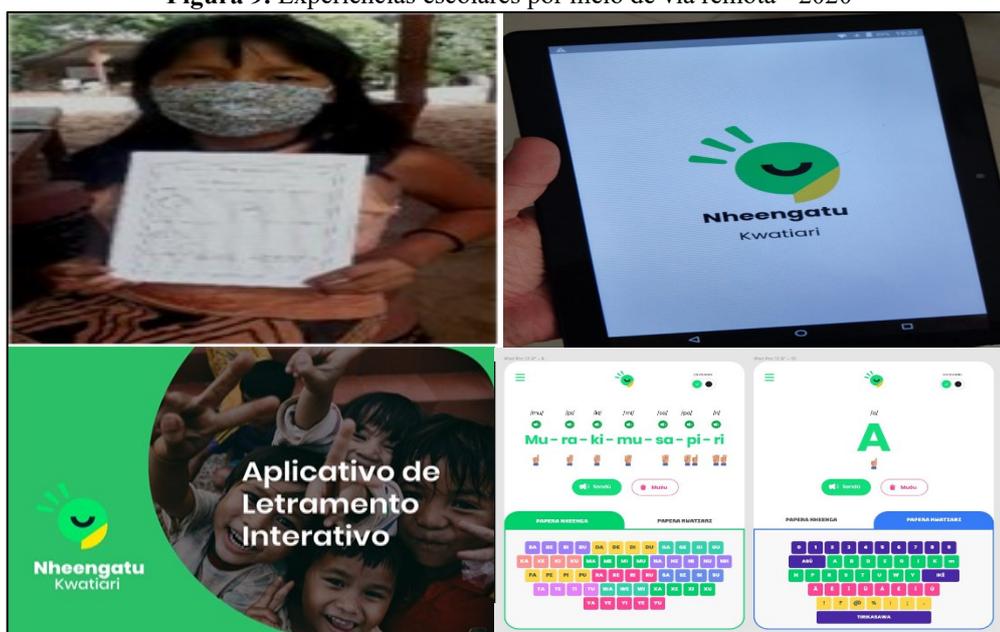
Valorizar os saberes tradicionais indígenas às práticas pedagógicas da educação formal tem sido de suma relevância para o processo de ensino nas escolas indígenas. Por exemplo, em 2019, foram apresentadas experiências pedagógicas desenvolvidas pelos professores indígenas

no decorrer do ano letivo em cada escola indígena. Cada professor indígena apresentou uma experiência pedagógica que desenvolveu com seus alunos ao longo do ano letivo na sua escola. A imagem do canto superior esquerdo mostra a apresentação em língua Nheengatu sobre trabalhos artesanais do professor da escola indígena Puranga Pisasú, do povo Baré, rio Cuieiras. A imagem do canto superior direito exhibe a apresentação musical em língua Tikuna dos alunos e do professor do centro municipal de educação escolar indígena Inhã-Bé, do povo Tikuna, rio Tarumã-Açú. As demais imagens mostram a culminância e socialização das apresentações entre os professores e alunos indígenas do Baixo Rio Negro.

O encontro pedagógico teve como objetivo socializar as experiências aprendidas dos professores e alunos indígenas ao longo do ano letivo de 2019, em que foram apresentadas trinta e seis experiências por sete povos diferentes em línguas *Apurinã, Kambeba, Kokama, Nheengatu, Mawé, Tikuna e Tukano* (GEEI/SEMED, 2019).

As experiências e práticas educativas intercambiais contribuem para a aproximação entre os povos indígenas e troca de conhecimentos socioculturais e sociolinguísticos diversos e plurais, possibilitando, assim, a ampliação e trocas de experiências dos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem entre as escolas indígenas (CABALZAR, 2012).

Figura 9. Experiências escolares por meio de via remota - 2020



Fonte: GEEI/SEMED (2020).

Com o advento da pandemia da Covid19, o SARS-CoV-2 que teve início em 2020, as aulas nos espaços educacionais indígenas passaram a ser ministradas via remota e, com isso, o cenário educacional e as práticas escolares indígenas mudaram drasticamente no modo com que

as experiências pedagógicas ocorreram nesse período de pandemia. Em um ambiente já tão isolado e de difícil acesso, como é o caso da Zona Ribeirinha do Amazonas, o ensino passou a ser realizado por meio de via remota com uso de tecnologias como: computadores, tablets, celulares e outras ferramentas de tecnologias da informação como: aplicativos, *e-mails*, *chats*, *whatsApp* e plataformas interativas (GEEI/SEMED, 2020).

Contudo, as escolas indígenas não dispunham de internet de boa qualidade e nem os alunos possuíam em suas residências computadores, tablets e celulares, e nem tampouco internet para acessar as aulas remotas oferecidas pelas escolas indígenas. Desse modo, com os recursos que recebi do Auxílio Financeiro a Estudantes de Pós-Graduação para o Desenvolvimento de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília (UnB), através do processo SEI 23106.057890/2020-09, que tornou público o Edital Nº 01/2020 que visou auxiliar o desenvolvimento de pesquisas de discentes de pós-graduação stricto sensu regularmente matriculados nos cursos de Mestrado e Doutorado em Linguística do PPGL/UnB, desenvolvi, por meio de parceria com professores indígenas o Aplicativo Letramento Interativo (ALI) que na versão em língua indígena chama-se “Nheengatu Kwatiari” (teclado digital).

O aplicativo tem como propósito potencializar o ensino da língua indígena Nheengatu à comunidade de estudantes indígenas de Nheengatu na Amazônia e promover o fortalecimento do ensino da língua por meio de plataforma digital, assim como ofertar o ensino de língua indígena por meio da educação à distância. Para tanto, o aplicativo foi instalado em trinta tablets e doados às escolas indígenas do Baixo Rio Negro.

Essa iniciativa foi pensada para suprir uma necessidade emergente de novos recursos pedagógicos que possibilitassem o ensino da língua indígena via remota, já que as escolas adotaram o distanciamento social, impossibilitando, assim, as aulas presenciais dos alunos indígenas. Nesse contexto de pandemia, a utilização de tecnologias e ferramentas tecnológicas para a sociointeração digital e letramento indígena é um processo renovador que corrobora com as novas práticas pedagógicas do século 21 (PAIVA, 2019, p. 11).

Certamente que o aplicativo não resolveu todos os problemas enfrentados por alunos e professores indígenas no processo de acesso ao ensino e aprendizagem, mas proporcionou aos professores mais um recurso para o ensino da língua indígena, e aos alunos, subsídios pedagógicos de aprendizagem nas competências e habilidades sociolinguísticas da oralidade, da compreensão, da leitura e da escrita em Nheengatu (GEEI/SEMED, 2020).

Desse modo, o aplicativo “Nheengatu Kwatiari” configura-se como mais uma ferramenta de ensino para a modalidade de Educação Escolar Indígena. Trata-se de um importante recurso

digital na área de ferramentas tecnológicas em língua indígena Nheengatu e, que, conforme se observa na (Fig. 9), possibilitou aos alunos indígenas, mesmo em tempos de pandemia, o acesso ao ensino e aprendizagem em língua indígena.

3.7 Os espaços escolares da Educação Escolar Indígena em Manaus

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus, por meio de sua Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI) organizou as unidades de ensino na modalidade de Educação Escolar Indígena em duas categorias: Escola Indígena Municipal (EIM) e Centro Municipal de Educação Escolar Indígena (CEMEI). A primeira categoria é regulamentada por lei, tem prédio próprio e possui CNPJ, já a segunda não possui regulamentação e funciona, geralmente, em um espaço cedido pela comunidade indígena.

As escolas indígenas oferecem as modalidades de ensino tradicional regular e de educação escolar indígena e os centros de educação escolar indígena oferecem somente a modalidade de educação escolar indígena, tendo como disciplinas: cultura e língua indígena. Outra particularidade das escolas indígenas municipais e dos centros de educação escolar indígena de Manaus é que esses possuem nomes indígenas nomeados por suas lideranças, com base em suas respectivas etnias. O ato de um povo indígena nomear o nome da escola, do lugar e possuir um nome específico em sua língua étnica constitui-se o que, em Sociolinguística entende-se por “ativismo linguístico”, pois é uma forma de o povo mostrar o seu pertencimento e sua origem (LAGARES, 2018, p. 218).

Para Lagares (2018, p. 219), os ativistas da língua são participantes ativos na gestão de suas línguas com o propósito de mantê-las, revitalizá-las e difundi-las, principalmente, quando percebem que suas línguas estão ameaçadas por outras línguas dominantes. Desse modo, todos os meios de fortalecimentos das línguas indígenas são reforçados pelos seus falantes na perspectiva de não deixar que essas línguas caiam em desuso. Trata-se de comportamentos e atitudes linguísticas que estão diretamente relacionados às questões identitárias (CAVELT, 2002).

Em busca de fortalecer o ensino de suas culturas e línguas, os povos indígenas de Manaus, em parceria com o Estado, construíram escolas indígenas na área de suas comunidades como meio de facilitar aos alunos indígenas o acesso ao ensino próximo de suas residências e, assim, se fazer cumprir a legislação educacional que prevê a oferta do ensino público perto da moradia do educando. Essa ideia é reforçada também pela lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Nessa perspectiva, a Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI) organizou as escolas indígenas municipais e os centros de educação escolar indígena por grupo étnico, e coordena e acompanha as atividades pedagógicas indígenas dessas escolas e centros por meio de seus assessores pedagógicos. Essa forma de organização tem como objetivo facilitar o atendimento educacional nas unidades de ensino indígena, assim como o acompanhamento dos assessores pedagógicos aos professores e alunos indígenas da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus, haja vista, que esses espaços escolares se encontram em zonas geográficas bem afastadas do centro urbano (Fig. 10).

Figura 10. Mapa de localização das escolas e centros de educação indígena de Manaus



Escolas e centros de educação escolar indígena	Línguas ensinadas	
1. Escola Aru Waimi, povo Baré – Terra Preta, rio Negro	L1 Português	L2 Nheengatu
2. Escola Puranga Pisasu, povo Baré – Rio Cuieiras	L1 Português	L2 Nheengatu
3. Escola Kanata T-Ykua, povo Kambeba – Rio Cuieiras	L1 Português	L2 Kambeba
4. Escola Kunutá Putira, povo Baré - Paraná do Sumaúma, rio Negro	L1 Português	L2 Nheengatu
5. Espaço Cultural Wotchimaücü, povo Tikuna - Rua Salvador, Cidade de Deus I	L1 Português	L2 Tikuna
6. Espaço Cultural Kuarachi Kokama, povo Kokama - Estrada do Brasileirinho	L1 Português	L2 Kokama
7. Espaço Cultural Wanhut'i, povo Sateré-Mawé - Rua Cmt. Noberto, Redenção	L1 Português	L2 Mawé
8. Espaço Cultural Buû-Miri, povo Tukano - Conj. Villar Câmera, Aleixo	L1 Português	L2 Tukano
9. Espaço Cultural Tsetu Kadun Kokama, povo Kokama - Rua Lábrea, G. Vitória	L1 Português	L2 Kokama
10. Espaço Cultural Bayaroá, povo Tukano – Rua São Luis, São João – BR 174	L1 Português	L2 Tukano
11. Espaço Cultural Aldeia Inhaã-Bé, povo Tikuna/Sateré-Mawé – Igarapé do Tiú	L1 Português	L2 Tikuna e Mawé
12. Espaço Cultural Tupãna Yupirunga, povo Karapãna – Tarumã Açú	L1 Português	L2 Nheengatu
13. Espaço Cultural Inemiri, povo Tukano – Igarapé do caniço, Tarumã Açú	L1 Português	L2 Tukano
14. Espaço Cultural Amarini Arurã Apurinã, povo Apurinã – Av. Real, Mauazinho	L1 Português	L2 Apurinã
15. Espaço Cultural Weku Durpuá, povo Tukano – Rio Cuieiras	L1 Português	L2 Tukano
16. Espaço Cultural Inemãnatã Apurinã, povo Apurinã – Av. Coletora – N. Cidade	L1 Português	L2 Apurinã
17. Espaço Cultural Puranga Yasarú, povo Baré – Rio Cuieiras, Negro	L1 Português	L2 Nheengatu
18. Espaço Cultural Nusoken, povo Sateré-Mawé – Rua N. Wongal, Redenção I	L1 Português	L2 Mawé
19. Espaço Cultural Tupana Aruka, povo Baré – Rio Tarumã Mirim	L1 Português	L2 Nheengatu
20. Espaço Cultural Sol Nascente, diferentes etnias – Francisca Mendes III	L1 Português	L2 Nheengatu
21. Espaço Cultural Nações Indígenas, diferentes etnias – Bairro Tarumã	L1 Português	L2 Nheengatu
22. Espaço Cultural Uka Umbesara Wakenai Anumarehit – Bairro Tarumã	L1 Português	L2Nheengatu/Kokama

Fonte: Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI/SEMED, 2021).

Conforme se observa no mapa, as escolas e centros de educação escolar indígena estão localizados numa extensa área geográfica da região do Baixo Rio Negro que abrange tanto o perímetro Urbano quanto o perímetro Rural do município de Manaus. Nessas escolas e centros são ensinadas sete línguas indígenas: *Apurinã*, *Kambeba*, *Kokama*, *Mawé*, *Nheengatu*, *Tikuna*

e *Tukano*. Contudo, apesar de um número significativo de línguas indígenas nas comunidades linguísticas de Manaus, o português brasileiro desponta-se como a primeira língua de aquisição (L1) nessas localidades. Ao passo, que as línguas indígenas passaram a ser a segunda língua (L2), aprendidas nos espaços escolares. O português configura-se também como língua de instrução do conteúdo das disciplinas da grade curricular nos espaços escolares indígenas e as línguas indígenas apenas como disciplinas especiais, exceto as línguas Kambeba e Nheengatu que foram inseridas no currículo obrigatório escolar das escolas indígenas de Manaus.

3.8 A situação das línguas indígenas em Manaus

Nesse subcapítulo, discuto a situação das sete línguas indígenas ensinadas nas escolas e centros indígenas de Manaus a partir das técnicas de análises propostas pela UNESCO (2020) sobre “Línguas em Risco de Desaparecer”. Nesse sentido, classifico cada uma dessas línguas em relação ao grau de risco e vulnerabilidade que se encontram, baseado no grau de transmissibilidade linguística entre as gerações de cada povo indígena que as fala.

Quadro 18. Grau das línguas em risco de desaparecer

Cor	Grau de risco	Transmissão das línguas entre gerações
	Fora de perigo	A língua é falada por todas as gerações; Transmissão intergeracional e ininterrupta entre os membros da comunidade linguística
	Vulnerável	A maioria das crianças fala a língua, mas pode ser restrita a certos domínios (casa, cerimônias) da comunidade linguística
	Definitivamente em perigo	As crianças já não aprendem a língua como língua materna em casa, mas somente na escola da comunidade
	Severamente ameaçada	A língua é falada por avós e gerações mais velhas, enquanto as gerações mais novas não falam entre si, há uma descontinuidade de aquisição da língua na comunidade linguística
	Criticamente em perigo	Somente alguns falantes mais idosos falam parcialmente e com pouca frequência em rituais e cerimônias da comunidade linguística
	Morta	Não há mais falantes, mas a língua possui registros escritos
	Extinta	Não há mais falantes e nem uso da língua na comunidade linguística, e não possui nenhum tipo de registro

Fonte: Adaptado do Atlas of the world's language in danger (UNESCO, 2020).

Com base nas técnicas de análises das línguas em vulnerabilidade propostas pela UNESCO (2020), consegue-se identificar as características de uma língua quando ela está em risco de desaparecer. O departamento da UNESCO que estuda “As línguas em risco de desaparecer” as divide em sete níveis/grau de risco, representado ao lado esquerdo do Quadro 16 pelas cores verde, branco, amarelo, laranja, vermelho, roxo e preto. A cor verde significa

que a língua está “fora de perigo” e é falada e transmitida por todas as gerações de uma comunidade linguística; a cor branca significa que a língua está no grau de “vulnerável”, apesar que a maioria das crianças da comunidade linguística ainda fala a língua; a cor amarela significa “definitivamente em perigo”, ou seja, as crianças já não adquirem a língua indígena como materna em casa e precisam aprender na escola; a cor laranja significa que a língua está no grau de “severamente ameaçada” e somente é falada por avós e gerações mais velhas, enquanto as gerações mais novas não falam a língua entre si; a cor vermelha significa que a língua está “criticamente em perigo” e somente alguns falantes mais idosos falam parcialmente e com pouca frequência em rituais e cerimônias no espaço cultural da comunidade linguística; a cor roxa significa que a língua evoluiu para o grau de “morta” e não há mais falantes na comunidade linguística que a fale, somente registros escritos; e a cor preta significa que a língua está “extinta” e não há mais pessoas que fale a língua na comunidade linguística e nem tampouco ela possui registros linguísticos.

Com base nas mesmas técnicas de análises da UNESCO (2020), analiso as sete línguas indígenas ensinadas no município de Manaus. Esse diagnóstico se baseia somente ao contexto linguístico do município de Manaus, conforme apresento no Gráfico 5, “Farol da situação das línguas indígenas ensinadas no município de Manaus”. O “farol” simboliza o grau de risco em que cada língua se encontra.

Gráfico 5. Farol da situação das línguas indígenas ensinadas em Manaus



Fonte: Autoria própria

O estudo que realizei nas comunidades indígenas de Manaus entre 2016 a 2018 por meio de observação participante e das técnicas de análises referenciadas pela UNESCO (2020) referente ao grau “fora de perigo”, em que a língua é falada por todas as gerações e que há uma transmissão intergeracional e de forma ininterrupta aponta que não há mais nenhuma língua nessa situação nas comunidades indígenas do município de Manaus.

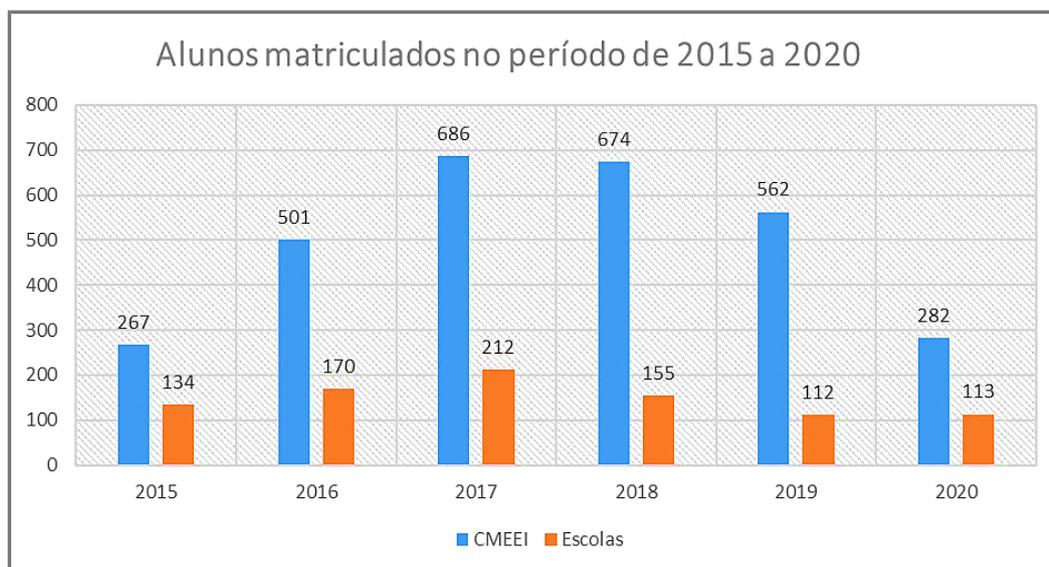
No grau de “vulnerável”, situação em que a maioria das crianças fala a língua, mas pode ser restrita a certos domínios, como em casa, por exemplo, somente a língua *Tikuna* se insere nesse grau. No grau “definitivamente em perigo”, em que as crianças já não aprendem a língua indígena como materna em casa, ou seja, como (L1), estão as línguas *Mawé* e *Tukano*. No grau “severamente ameaçada”, em que a língua é falada por avós e gerações mais velhas enquanto as gerações mais novas não a falam entre si, e ocorre a descontinuidade estão as línguas *Apurinã* e *Nheengatu*. No grau “criticamente em perigo”, quando somente alguns falantes mais idosos falam parcialmente e com pouca frequência estão as línguas *Kambeba* e *Kokama*. E por fim, no grau “extinta”, quando já não há mais falantes e nem registros da língua estão as línguas *Baré* e *Manáu*.

Ressalto que, essa situação das línguas indígenas em grau de vulnerabilidade refere-se exclusivamente as das comunidades linguísticas pesquisadas na região de Manaus. Contudo, de acordo com a própria UNESCO (2020), todas as línguas indígenas do Brasil correm riscos de desaparecerem. O fenômeno de desaparecimento das línguas indígenas no Brasil já é conhecido desde o período colonial entre os séculos 16 a 19, e nas últimas décadas só tem aumentado o grau de risco dessas línguas. Como se observa na (Fig. 10), a situação se inverteu e os indígenas passaram a ter como primeira língua (L1) o português brasileiro e as línguas indígenas passaram a ser aprendidas na escola e usadas como segunda língua (L2), de modo, que as crianças que nascem em uma comunidade indígena de Manaus, atualmente, aprendem por primeiro o português brasileiro e somente depois a língua indígena e, geralmente, quando chegam à escola indígena (BESSA FREIRE, 2003).

3.9 Censo dos alunos indígenas da Rede Municipal de Ensino

As informações disponibilizadas no Gráfico 3 apontam que o número de alunos indígenas matriculados no período de 2015 a 2020 nas escolas e centros municipais indígenas da Secretaria Municipal de Educação de Manaus são bem dispares nesse período. Observa-se que houve oscilações de alunos indígenas matriculados num período de seis anos.

Gráfico 6. Alunos indígenas matriculados na Educação Escolar Indígena de 2015 - 2020



Fonte: GEEI/SEMED, (2021).

Os dados de matrículas no Gráfico 6 aponta que no ano de 2015 foram matriculados 267 alunos indígenas nos centros municipais de educação escolar indígena, e nas escolas indígenas municipais foram 134 alunos, somando-se um total de 401 estudantes. No ano letivo de 2016, houve um aumento considerável de matrículas que resultou em 671 estudantes indígenas matriculados. Uma diferença de 270 alunos indígenas matriculados a mais em 2016. Em 2017, o número de alunos indígenas matriculados alcançou um total de 898 estudantes. Comparado ao ano anterior, houve um aumento de 227 alunos. Em 2018, o número de alunos indígenas matriculados caiu para 829 estudantes. E em 2019, o número de alunos matriculados nos centros e escolas municipais indígenas reduziu para 674 estudantes, e em 2020, foram matriculados apenas 395 estudantes.

Entre os motivos da redução, estão as migrações constantes das famílias indígenas de um território para outro, falta de interesse em continuar os estudos. Mas no caso de 2020, o baixo número de alunos indígenas matriculados se deve a pandemia causada pelo Coronavírus (COVID-19) que impossibilitou as aulas presenciais nas escolas indígenas e, com isso, afetou o sistema de ensino nas zonas rurais de Manaus.

Contudo, mesmo com alguns entraves no sistema de gestão das escolas indígenas, no período de 2015 a 2020 foram atendidos nas escolas e centros municipais de educação escolar indígena um total de 3,868 mil alunos indígenas. Vale ressaltar, que a matrícula na modalidade de ensino de Educação Escolar Indígena é facultativa, cabendo ao aluno indígena decidir por sua matrícula ou não na disciplina. Desse modo, a não obrigatoriedade é uma das causas que pode também impactar no número de alunos indígenas matriculados na modalidade de ensino

de Educação Escolar Indígena.

3.10 Os professores indígenas da Rede Municipal de Ensino

Nas Tabelas e gráficos deste tópico, apresento o número de professores indígenas que fazem parte do corpo docente das escolas indígenas municipais e dos centros de educação escolar indígenas do município de Manaus, assim como também da formação profissional desses educadores indígenas e de suas situações sociolinguísticas.

Tabela 2. Professores indígenas da modalidade de ensino Educação Escolar Indígena

PROFESSORES INDÍGENAS	FORMAÇÃO	PROFISSÃO	QUANTITATIVO
Professores das escolas indígenas	Ensino Médio	Prof. de língua indígena	10
Professores das escolas indígenas	Graduação	Prof. de língua indígena	02
Professores dos centros de educação escolar indígena	Ensino Médio	Prof. de língua indígena	24
Total:			36

Fonte: GEEI/SEMED (2021).

Conforme exponho na Tabela 2, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus dispõe de trinta e seis professores indígenas que foram nomeados por meio de processo seletivo, Edital (001/2016). Esses profissionais indígenas passaram a fazer parte do corpo docente da SEMED como integrantes do quadro de profissionais da educação na modalidade de ensino de Educação Escolar Indígena e atuam como professores indígenas. De acordo com a (GEEI, 2020), dos trinta e seis professores indígenas do quadro de docente da secretaria, apenas dois têm formação superior, e os outros trinta e quatro professores possuem somente o Ensino Médio completo.

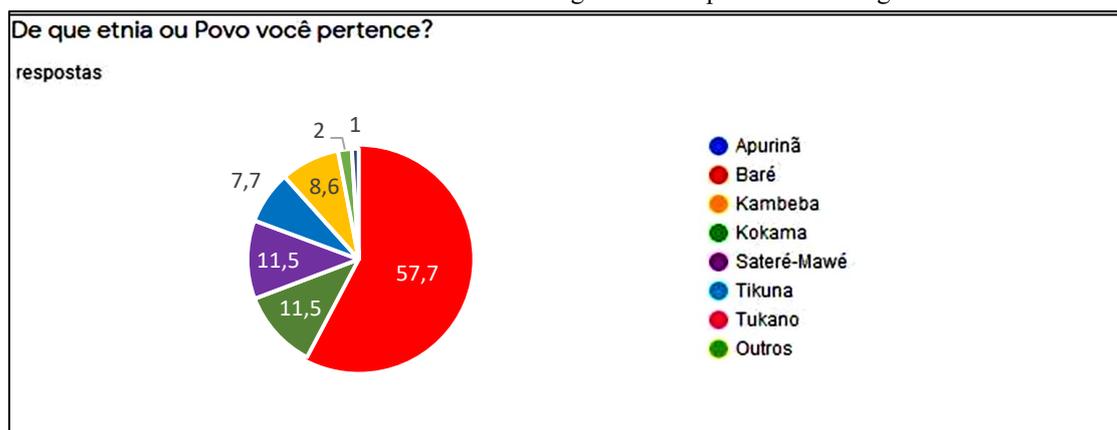
No caso dos professores que possuem somente o Ensino Médio, as contratações se deram devido aos conhecimentos tradicional e saberes indígenas que eles possuem na área de cultura e língua indígena, assim como também, por eles residirem na comunidade indígena onde a escolas ou centro está localizado.

Um ponto a destacar no quadro de professores docentes da modalidade de Educação Escolar Indígena, é que o número de profissionais somente com o nível de Ensino Médio é bastante alto. Isso se deve, entre outros fatores, a baixa oferta de cursos de Licenciatura em cultura e língua indígena no estado do Amazonas e as dificuldades enfrentadas pelos indígenas de ingressar numa universidade pública, haja vista, que em Manaus há apenas duas universidades públicas e um instituto federal.

Desse modo, a falta de profissionais de educação com qualificação específica para suprir às necessidades da modalidade de Educação Escolar Indígena na Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus tem sido uma das principais reivindicações das lideranças indígenas no município, de modo, que as políticas públicas na área de Educação Escolar Indígena no município está a quem das necessidades dos povos indígenas de Manaus.

A situação sociolinguística dos professores indígenas é bem heterogênea, principalmente, em questões relacionadas aos níveis de conhecimento e competências linguísticas em suas línguas indígenas, conforme apontam os dados sociolinguísticos desses profissionais da modalidade de ensino da Educação Escolar Indígena.

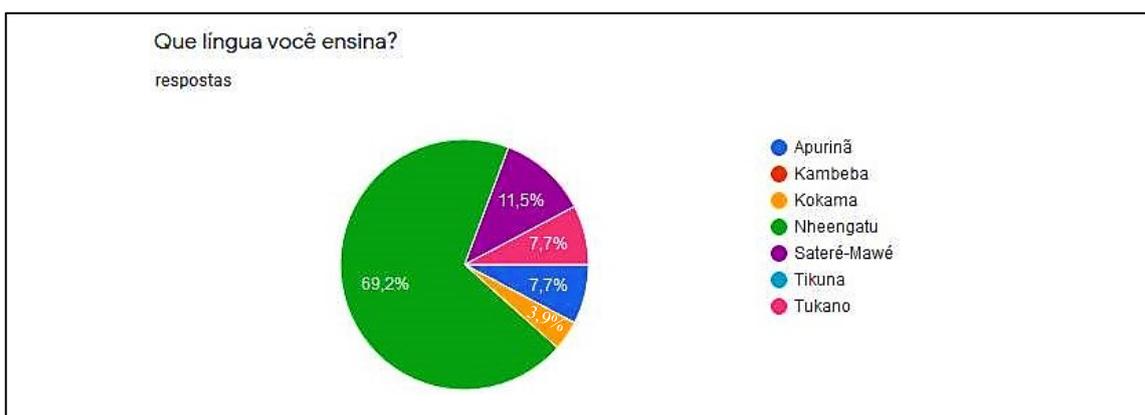
Gráfico 7. Levantamento sociolinguístico dos professores indígenas



O levantamento sociolinguístico realizado em 2021 com 26 professores indígenas dos 36 que compõem o quadro de docentes da modalidade de ensino Educação Escolar Indígena, 57,7 % disseram pertencer ao grupo étnico povo Baré, 11, 5% ao grupo étnico povo Saterê-Mawé, 8,6% ao grupo étnico povo Tukano, 7,7% ao grupo étnico povo Apurinã, 2% ao grupo étnico povo Kokama, 1% ao grupo étnico povo Kambeba e 11,5% a outros grupos não identificados.

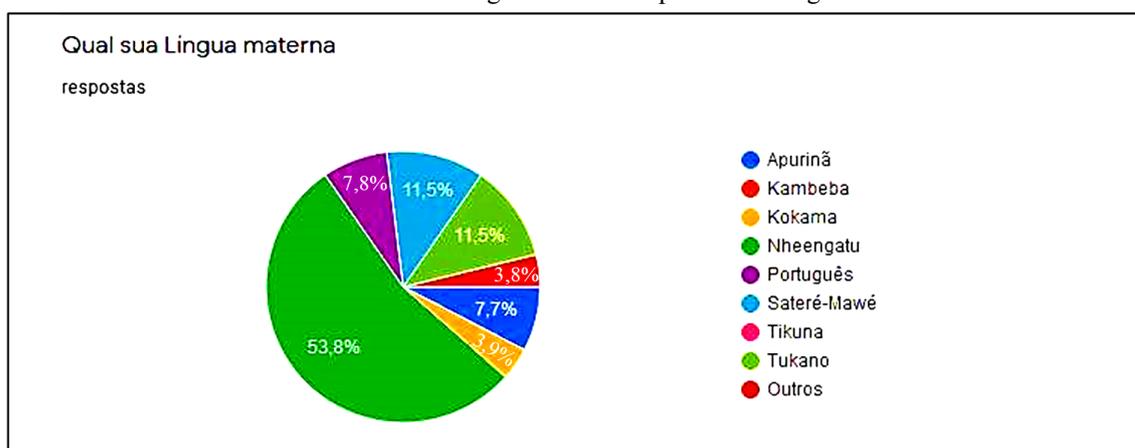
A maioria dos professores indígenas pertencem ao povo Baré, haja vista, que a língua indígena com maior número de alunos é o Nheengatu, língua adotada por esse povo no século XIX quando deixaram de falar a língua Baré e passaram a falar o Nheengatu (CRUZ, 2011). Aqueles professores que se identificaram na categoria “outros” na questão pertencimento, significa que o professor não se identifica mais com seu grupo étnico de origem e passou a conviver com outros grupos, onde aprendeu a língua deles e passou a ensiná-la na escola.

Gráfico 8. Proficiência do professor em língua indígena



Constata-se que dos 26 docentes indígenas que responderam ao questionário sociolinguístico, 69,2% disseram que são professores da disciplina de língua Nheengatu, 11,5% de língua Saterê-Mawé, 7,7% de língua Tukano, 7,7% língua Tikuna e Apurinã e 3,9% de língua Kokama. Os professores de língua Kambeba não responderam esse quesito. Ao se fazer uma leitura do Gráfico 7 sobre pertencimento e comparar com os dados do Gráfico 8, observa-se que os professores que não se autodeclararam pertencer a nenhum povo de origem, são parte do grupo de professores que ensinam o Nheengatu nas escolas e centros das comunidades que eles passaram a integrar.

Gráfico 9. A língua materna do professor indígena



Entre os 26 professores que participaram do levantamento sociolinguístico, 53,8% disseram ter o Nheengatu como língua materna, ou seja, aquela língua que a pessoa aprende por primeiro (L1), 11,5% afirmaram ter como língua materna o Saterê-Mawé, 11,5% a língua Tukano, 7,8% o português brasileiro, 7,7% a língua Apurinã, 3,9% a língua Kokama, 3,8% a língua Kambeba.

Ao se comparar o dado do Gráfico 8 sobre “que língua você ensina” no item referente a língua Nheengatu com o item “qual sua língua materna” no Gráfico 9, percebe-se que a porcentagem se reduz de 69,2% para 53,8%. Isso se deve pelo fato de haver professores que ensinam o Nheengatu, mas têm como língua materna o português brasileiro. Ou seja, 15,4% dos professores indígenas que ensinam o Nheengatu a tem como segunda língua (L2).

3.11 Considerações parciais

O ensino na modalidade de Educação Escolar Indígena em Manaus, apesar de ter iniciado em 2007 nas escolas indígenas, somente em 2021 passou, de fato, a fazer parte do currículo regular, sendo oferecido dentro da área de Linguagem como disciplina língua indígena em consonância com a proposta curricular atual. Nessa perspectiva, as escolas indígenas municipais visam ofertar o ensino de língua indígena que não são oferecidos nas unidades de ensino não indígenas. Assim, os professores indígenas dessas escolas focam os trabalhos pedagógicos no fortalecimento e valorização das culturas e línguas indígenas.

Os profissionais da modalidade de Educação Escolar Indígena desenvolvem as atividades pedagógicas de cultura e língua indígena, geralmente, na mesma comunidade que residem, de modo que, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus por meio da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI) disponibilizou dez assessores pedagógicos, os quais desenvolvem atividades pedagógicas continuadas e acompanham os professores indígenas na elaboração do planejamento anual, plano de curso e planejamento mensal na modalidade de ensino de Educação Escolar Indígena (SEMED, 2020).

A modalidade de Educação Escolar Indígena é uma das principais alternativas de estímulo ao ensino por meio de práticas pedagógicas que proporcionam os conhecimentos das tradições, da cultura, das línguas indígenas, de seus processos de resistência, de espaços de debates e de diálogos que vão além da escola e alcançam diferentes espaços da sociedade brasileira. Desse modo, a Educação Escolar Indígena apresenta-se como mecanismo de estímulo a valorização dos saberes indígenas rumo a construção de uma interculturalidade efetiva e dialética. Reconhece, assim, a diversidade através da obrigatoriedade legal e do acompanhamento de práticas e experiências educativas coadunadas ao espírito da legislação da Educação Escolar Indígena no Brasil e, sobretudo, no município de Manaus.

4. SOCIOLETRAMENTO NA PERSPECTIVA DOS POVOS DA FLORESTA

“Socioletramentos são mais que atos de ler e escrever, são experiências e lições aprendidas desde a tenra idade tanto na escola como fora dela”.

4.1 Considerações iniciais

O bioma amazônico é nomeado por um conjunto específico e particular de léxico linguístico que, para dar conta da nomeação da superdiversidade da fauna e da flora amazônica, linguistas e pesquisadores recorrem a empréstimos linguísticos para descrever os nomes e significados dessa superbiodiversidade ecossociolinguística em suas línguas, geralmente, tendo como fonte doadora a língua geral amazônica (LGA). Mas, a Amazônia é mais que um conjunto de léxico linguístico, é também um rico sistema ecossociolinguístico de letramentos ecológicos, em que os povos que nela habitam, como caboclos *ribeirinhos*¹⁴ e *indígenas*¹⁵ vivem em constante interação e integração com as demais formas de vida existentes nesse bioma de floresta tropical, de forma, que nomear essa superbiodiversidade é mais que uma necessidade, é também o modo socioambiental e sociocultural de interação e comunicação entre a sociedade amazônica e a ecologia - uma forma de ecossocioletramento do modo de vida dos povos da Amazônia.

Desse modo, faço um breve esboço sobre o que vem a ser letramento (s), socioletramento e ecossocioletramento na perspectiva dos povos da floresta amazônica e de como esse processo ocorre em língua indígena no contexto escolar e nas práticas sociolinguísticas da comunidade indígena bilíngue na Amazônia. Para tanto, recorro as relevantes discussões sobre letramento e socioletramento apresentadas por autores como: Cabalzar (2012), Casanovas (2006), Hamilton (2002); Kleiman (1995), Nascimento (2018), Navarro (2016), Rojo, (2009), Soares (2004), Sousa (2021, no prelo) e Street (2014).

Antes de se discutir os termos letramento, socioletramento e ecossocioletramento na perspectiva dos povos da floresta, cabe aqui indagar: o que são letramento e socioletramento? O que é ecossocioletramento na perspectiva dos povos da floresta? Qual a diferença da prática de letramento de uma criança cidadina para uma criança dos povos da floresta?

Essas arguições que trago para discussão e análises sobre letramentos, socioletramento

¹⁴ Caboclos ribeirinhos – Refere-se às pessoas que nascem às margens de rios e lagos no interior da Amazônia, e/ou daqueles que são filhos de pais de povos diferentes, descendentes de indígenas com brancos, ou de indígenas com negros e asiáticos (FIGUEIREDO, 2010, p. 107, grifo do autor).

¹⁵ Indígenas – Refere-se às pessoas originárias do Continente Americano, também conhecidas como ameríndios, e/ou, ainda, aborígenes, autóctones, povos originários da Amazônia (FIGUEIREDO, 2010, p. 1080, grifo do autor).

e ecossocioletramento, sobretudo, em línguas indígenas da Amazônia têm como propósito aprofundar as discussões de letramento e alfabetismo na perspectiva da Educação Escolar Indígena, haja vista, que o processo de alfabetização e de letramento fora e dentro do contexto escolar nas escolas indígenas se diferem do contexto de aprendizagem que ocorrem nas escolas regulares tradicionais urbanas.

Desse modo, a discussão aqui proposta é oportuna e busca mostrar os processos de letramento, socioletramento e o fenômeno ecossociolinguístico do ecossocioletramento nas práticas de aprendizagem da língua indígena no contexto sociocultural de uma comunidade linguística na Amazônia, e do modo como ocorrem essas interações na perspectiva do ecossocioletramento no contexto sociocultural dos povos da floresta.

4.2 A sociolinguística e os fenômenos de letramento

A Sociolinguística, um dos ramos da Linguística que se interessa, sobretudo, pelo estudo da língua no contexto social de fala tem sido amplamente empregada para interpretar uma variedade de fenômenos linguísticos, e até mesmo de fenômenos extralinguísticos. O termo “Sociolinguística” foi empregado pela primeira vez por Currie (1952), mas que se firmou definitivamente na década de 1960, com os estudos da “Sociolinguística Variacionista” (LABOV, 2008).

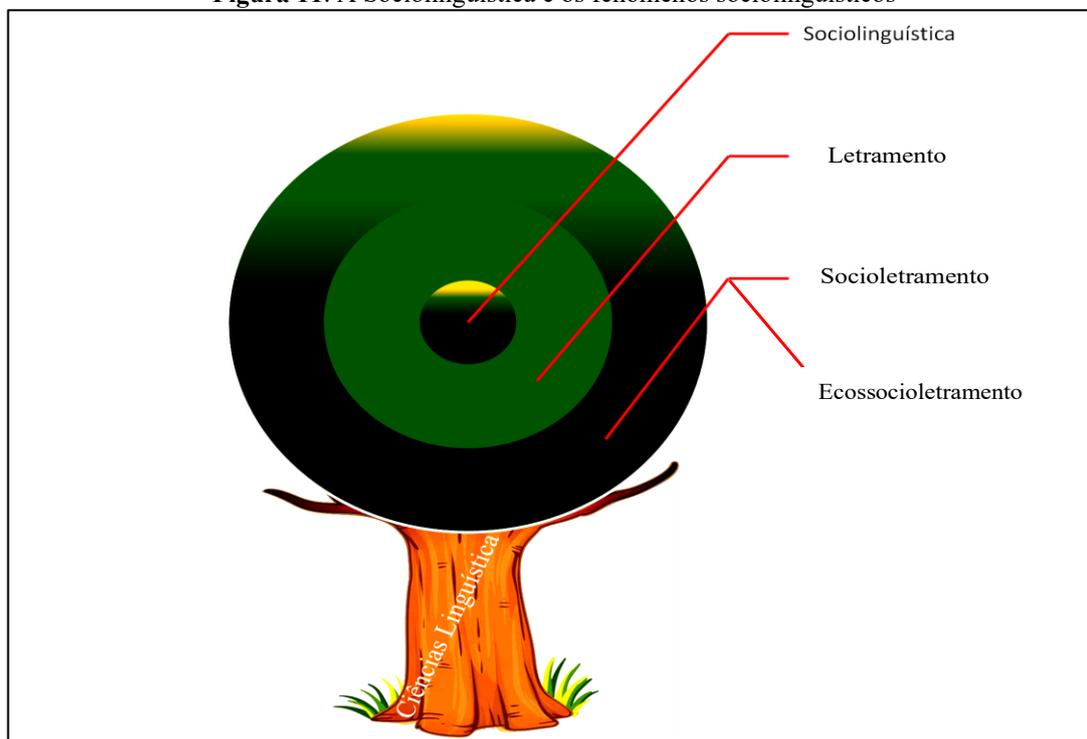
Para Bortoni-Ricardo (2014), a Sociolinguística constitui-se numa macro área interdisciplinar que dialoga com conhecimentos de outras grandes áreas de estudos, de forma, que dentro dessa macro área são explorados variados contextos e especificidades distintas, com foco na relação entre língua e sociedade, passando também pela cultura, pela identidade e outros aspectos socioculturais que enfatiza a língua como produto social.

Para Calvet (2002), a Sociolinguística é uma ciência que tem como foco o estudo da língua no contexto social e que não pode haver língua sem as pessoas que a fale, de modo, que é a língua falada e seus fenômenos sociolinguísticos que interessam para os estudos no campo da Sociolinguística. De certo modo, as teorias por trás da Sociolinguística, principalmente, da Sociolinguística Interacional não têm limites para os campos e áreas de estudo aos quais podem ser aplicadas, pois sempre fornecem respostas para as questões relacionadas à língua e cultura (GUMPERZ, 1982).

Desse modo, a partir dos estudos sociolinguísticos em sociedade, a teoria Sociolinguística se difundiu amplamente em vários subgrupos de estudos linguísticos, explorando uma diversidade de fenômenos sociolinguísticos, como se fosse uma grande árvore,

abrigando em seu interior diversidades de fenômenos e entre eles, os fenômenos de letramento, de socioletramento e de ecossocioletramento que são os núcleos centrais das discussões deste capítulo (CALVET, 2002).

Figura 11. A Sociolinguística e os fenômenos sociolinguísticos



Fonte: Autoria própria

A Sociolinguística é, de fato, um dos ramos das Ciências Linguísticas mais abrangente e que possibilita dialogar com diferentes áreas do conhecimento, como por exemplo, com o “letramento”, o “socioletramento” e o “ecossocioletramento”. Ela atua de forma pragmática como uma grande árvore linguística ou guarda-chuva de Grice (2000), no sentido dialógico que abarca todas as partes num único tronco, a exemplo dos troncos linguísticos, famílias linguísticas e línguas, simbolizando, assim, uma “árvore genealógica linguística”, em que a copa da árvore simbolicamente representa a “Sociolinguística” e seus galhos representam os fenômenos sociolinguísticos de “Letramento”, “Socioletramento” e “Ecossocioletramento”, e que ambos se dialogam entre si (LEVINSON, 1983).

Trata-se de abordagens de estudo que dialoga numa perspectiva macrosociolinguística e microsociolinguística, explorando as interações entre os fenômenos de letramentos em que se considera que esses termos são derivados uns dos outros, partes dos conhecimentos sociolinguísticos em que o ecossocioletramento é a ampliação dos estudos do socioletramento, e por sua vez, o socioletramento é a ampliação dos estudos do letramento (BORTONI-

RICARDO, 2003); CALVET, 2002; KLEIMAN, 1995; SOUSA, 2021).

4.2.1 Letramento

O termo “letramento” foi cunhado pela primeira vez por May Kato, em 1986. Essa palavra deriva do inglês *literacy* que expressa também o sentido de alfabetismo. Soares (2009) destaca que o termo letramento (*literacy*) é uma tradução do inglês, mas que tem origem na palavra *littera*, do latim e se refere à letra. Contudo, o termo letramento tem um significado mais amplo quando associado ao termo “social”, haja vista, que o “letramento social” é um conjunto de práticas sociais e de experiências aprendidas pelo sujeito no contexto das interações socioculturais e não somente na escola (KLEIMAN,1995).

Para Sousa (2021, no prelo), o termo letramento tem mais sentido quando usado no plural, como “letramentos”, pois o termo abrange diferentes competências e habilidades que não são somente de leitura e de escrita, mas, sobretudo, de uma variedade de habilidades que vão desde o ato de aprender andar, falar, nadar, correr, comer, tomar banho, vestir-se, e só depois que a criança aprende a ler e escrever, geralmente na escola. (GEE, 1996, p. 7) segue essa mesma linha de pensamento e afirma que, “o letramento é um campo interdisciplinar que estuda a alfabetização em toda a sua gama de contextos: cognitivo, social, cultural, histórico e institucional”.

As habilidades de letamentos não nascem com o indivíduo, ele as desenvolve por meio da interação sociocultural e sociolinguística com a família, com os vizinhos, com a sociedade que está em sua volta e através da experiência sociocognitiva que é a capacidade da mente humana de elaborar e padronizar universos de experiências enquanto interage com o ambiente externo, e desse modo, está sempre aprendendo. Para Bauman (2009), cada vez que o indivíduo interage com o outro e/ou com o universo em que vive, ele aprende alguma coisa, e isso, ao longo da vida vai capacitando-o em suas competências sociolinguísticas e habilidades de letamentos.

Para Kleiman (1995, p. 16), o letramento tem um traço em comum que se distingue por um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder. A autora afirma que,

“[...] se um pesquisador investiga como um adulto e uma criança de um grupo social, versus outro grupo social falam sobre o livro, a fim de caracterizar essas práticas, e

muitas vezes correlaciona-las com o sucesso da criança na escola, então, segue-se que para esse investigador o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve necessariamente as atividades específicas de ler ou de escrever”. (p. 18).

Desse modo, o que se observa é que em certos grupos sociais as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais de letramento, antes mesmo de serem alfabetizadas. Para Kleiman (1995), a criança que compreende bem quando um adulto lhe conta uma historinha que possui também a escrita, ela consegue também fazer uma relação com o texto escrito. Assim, a criança participa de um evento de letramento, pois nesse contexto, ela já está inserida em outras práticas, como de ouvir historinhas antes de dormir, assim como aprende também as práticas discursivas letradas, de modo, que essa criança pode ser considerada uma pessoa letrada por mais que ainda não saiba ler e escrever corretamente.

Na perspectiva de Street (2014), o letramento é uma questão social, política e ideológica. Daí o questionamento do autor ao tratar da escolarização do letramento quando argumenta: “Se existem múltiplos letramentos, como foi que uma variedade particular veio a ser considerado como o único letramento?. Nessa perspectiva, Street (2014, p. 121) argumenta que “letramentos não escolares passaram a ser vistos como tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada.”

Dessa forma, em meio a diversos letramentos praticados pela sociedade em diferentes ambientes, como em casa, no local de trabalho, em bares, em festas e até nas ruas, como foi que a variedade atrelada à escolarização se tornou a ser o tipo definidor de letramento, não só como referência de padronização para outras variedades, mas também para marginalizá-las, descartá-las da agenda do debate sobre letramento?” (STREET, 2014, p. 121).

A partir dessa proposição, Street (2014, p. 129) busca explorar os modos e formas de como a variedade particular de letramento que ele rotula de “letramento escolar” veio a dominar outras formas de letramentos na sociedade contemporânea. O processo de pedagogização confere status à leitura e à escrita em comparação com a prática oral, como se esses meios leitores e escritos fossem intrinsecamente superiores e, portanto, como se aqueles que o adquirissem também se tornassem superiores (STREET, 2014, p.130).

Para Street (2014, p. 138) “[...] ainda que pareçam ser estratégias de ensino, elas de fato traçam as fronteiras do próprio letramento e afirmam seu lugar dentro de uma estrutura de

autoridade culturalmente definida”. Assim, se percebe que o letramento pedagogizado desenvolve muito mais habilidades procedimentais para a movimentação em torno da escrita como fator preponderante no letramento. Nesse sentido, “à medida em que se proliferam as etnografias do letramento numa sociedade, quadros mais complexos podem emergir e, assim, se espera encontrar formas de resistências e letramentos alternativos ao lado do letramento “escolarizado” (STREET, 2014. p.140).

Observa-se que as novas etnografias do letramento nos mostram que as pessoas podem levar vidas plenas sem os tipos de letramentos pressupostos nos círculos educacionais”. Nesse sentido, outra questão de extrema relevância apontada por Street (2014, p. 148), é que quanto mais essas pessoas se distanciam das práticas sociais da leitura e da escrita, mas evidente fica que o termo “letramento” está sendo usado num sentido estreito, moral e funcional para significar competências e/ou habilidades culturais. Assim, Street (2007, p. 465) sugere que a discussão sobre o letramento contemporâneo deve ser numa perspectiva mais ampla e que contemple práticas de letramento em contextos tão variados em diferentes contextos socioculturais.

Na concepção de Soares (2004), o letramento em um enfoque autônomo é (neo) liberal e visa adaptar a população às necessidades e exigências sociais do uso de leitura e escrita para funcionar em sociedade. Assim, o motivo pelo qual se incorporou mais esse termo no campo da educação tem a ver com a falta de uma palavra que dê conta ou possa explicar o sentido de algum fenômeno de socioletramento que transcenda a alfabetização. Nesse contexto, o letramento apresenta-se como um meio que dá conta de explicar as práticas e tipos de letramentos sociais numa comunidade linguística.

Desse modo, para Soares (2011), o termo letramento é introduzido no processo educativo para preencher a demanda do que seria “alfabetismo”. Para Barton e Hamilton (1998), as práticas de letramento são as formas culturais gerais de uso da linguagem que as pessoas utilizam em suas vidas. Num sentido mais amplo, as práticas de letramento social são as formas com que as pessoas se comunicam e interagem, e envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Isso, inclui também a consciência das pessoas sobre o letramento, construções e discussões sociolinguísticas, e de como as pessoas se utilizam do letramento na produção de fala e dão sentido a ela. Esses são processos internos dos indivíduos, mas que depende dos outros para pôr em prática o letramento nos processos sociais, cuja análise da linguagem falada deve ser o evento social da interação verbal (Grifo do autor).

Nessa perspectiva, Almeida, (2015, p. 176) sugere que o letramento é muito mais que a condição de um indivíduo letrado, atributo daquele que não somente domina as habilidades de leitura e escrita, mas que fazem também delas o uso nas mais diversas situações sociocomunicativas e socioculturais para as quais são requeridas.

Desse modo, o letramento se apresenta como uma mudança na forma de se conceber as práticas de (socio)letramento, apontando novas realidades sociais no uso da leitura e da escrita, considerando também as experiências de mundo do indivíduo. Assim, o letramento vem gradativamente substituindo o termo alfabetismo, principalmente, no contexto das práticas de socioletramento, enquanto o alfabetismo ou alfabetização é empregado mais no campo da aprendizagem da leitura e da escrita em si (SOUSA, 2021, no prelo).

4.2.2 Socioletramento

O termo “Socioletramento” refere-se à forma com que os indivíduos lidam com práticas de letramentos sociais, letramentos múltiplos, letramentos culturais, letramentos multissemióticos associados ao trabalho com a Sociolinguística e os conhecimentos da etnografia e da autoetnografia, sobretudo, de pessoas de comunidades campesinas (camponesas), quilombolas, indígenas, ribeirinhas e periféricas), e foi empregado pela primeira vez por Sousa (2021, no prelo), em seu trabalho “Socioletramento: experiência da formação docente da Licenciatura em Educação do Campo”. Nesse sentido, o termo socioletramento propõe estudar a realidade social de determinada comunidade ou país, para entender seus aspectos sociolinguísticos, socioculturais no campo da diversidade dos letramentos sociais e culturais.

Desse modo, o termo socioletramento sugerido por Sousa (2021, no prelo) corrobora com a perspectiva de letramento proposta por Kleiman (1995), a qual sugere que a criança quando chega na escola, já traz consigo experiências de letramentos sociais aprendidas no contexto sociocultural da família e da comunidade em que ela está inserida.

Para Sousa (2021, no prelo), o termo é uma abordagem Sociolinguística abrangente e contribui também para a reflexão sobre a formação docente, sobretudo, a do educador do campo, e ainda, direciona o “socioletramento numa perspectiva de convicção de que o social é linguístico e o linguístico é social (HYMES, 1972)”.

Nesse sentido, Sousa (2006, p. 132) sustenta que, “a riqueza do socioletramento está na

interação das práticas socioculturais entre os indivíduos”. Em outras palavras, o socioletramento é uma abordagem que dá conta de observar os diversos tipos de fenômenos de letramentos sociais e estabelece uma relação de sentido das práticas socioculturais peculiares com o contexto social de uma comunidade linguística.

Corroborando com o que sugere Sousa (2021, no prelo) sobre as práticas de socioletramento entre grupos sociais com múltiplas identidades ou de indivíduos que convivem com diferentes tipos de socioletramentos, Bazerman (2007, p. 80) afirma que:

Numa sociedade contemporânea diferenciada, cada pessoa participa por meio de múltiplas identidades e interesses, porque os indivíduos se desenvolvem em múltiplos campos de socioletramento. Até certo ponto, essas identidades podem ser mantidas à parte, simplificando, desse modo, os papéis individuais dentro de cada campo.

Sousa (2021, no prelo, p. 4) conjectura que, “as realidades sociais que aguçam a reflexão para a diversidade da educação, sobretudo, em tom sociolinguístico dentro da perspectiva de micros contextos, pode também reverberar em macros contextos sociais e culturais”. Com isso, para ampliar e possibilitar os estudos sociolinguísticos nesses campos mais peculiares, principalmente, no contexto de comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas e periféricas, o emprego da abordagem do socioletramento, em certa medida, é o mais indicado para se estudar os fenômenos sociolinguísticos de letramento social que ocorrem no interior dessas comunidades linguísticas.

Na perspectiva de Kleiman (1995), o que ocorre é que o letramento extrapola o mundo da escrita e da leitura, pois o que está por traz delas, perpassa a ação da produção leitora e da produção textual. Contudo, há contextos socioculturais tão específicos, como os das comunidades quilombolas, por exemplo, que somente são melhor entendidos na perspectiva da abordagem do socioletramento (SOUSA, 2021, no prelo).

Essa realidade sociolinguística, na perspectiva de socioletramento abordada por Sousa (2021, no prelo) em comunidades quilombolas, e/ou por universitários oriundos dessas localidades, de fato, só é bem compreendida quando se passa a observar as particularidades dessa camada da sociedade por meio do olhar do socioletramento. Por isso, ao destacar os estudos do socioletramento realizados por Sousa (2021, no prelo) nas comunidades quilombolas do Centro-Oeste do Brasil, busco aqui fazer uma correlação com o estudo que desenvolvo nas comunidades dos povos da Amazônia, e que neste trabalho proponho chamar de “ecossocioletramento”, por considerar a interação entre povos da floresta e ecologia.

4.2.3 Ecosocioletramento

“Ecosocioletramento é todo aprendizado que se dá em um contexto de interação ecológica”.

O termo ecosocioletramento que aqui proponho como ampliação do socioletramento, a princípio, parece ser algo novo. Mas não é bem assim. Goffman (2011) em seus estudos voltados para as interações sociais já discutia uma abordagem ecológica entre grupos sociais em que o autor postulava a representação das identidades sociais. O que é novo, é a forma de abordagem do termo numa perspectiva em que levo em consideração as particularidades do processo de socioletramento dos povos da floresta, e que neste trabalho chamo de “ecosocioletramento”, por considerar os fenômenos sociolinguísticos que ocorrem no interior das comunidades desses grupos numa dimensão que perpassa pelo processo sociocultural e que se dá em um contexto “ecológico”, termo que surge das Ciências Biológicas e significa o estudo das interações dos organismos com o Meio Ambiente. Também, Bateson (1972-1979) publicou dois estudos intitulados *Steps to an Ecology of Mind* (1972) (passos para uma ecologia) e *Mind and Nature* (1979) (mente e natureza) nessa linha de contexto de interrelação ecológica. No contexto da linguagem, o termo “ecosociolinguístico” é usado na Sociolinguística no sentido denotativo de relação dos fenômenos sociolinguísticos num contexto ecológico. Nesse sentido, o termo socioletramento, neste trabalho, passou a ser denominado de ecosocioletramento por abordar as práticas sociolinguísticas e de socioletramento relacionadas com a vida socioecológica dos povos da floresta amazônica (BARTON, 2007).

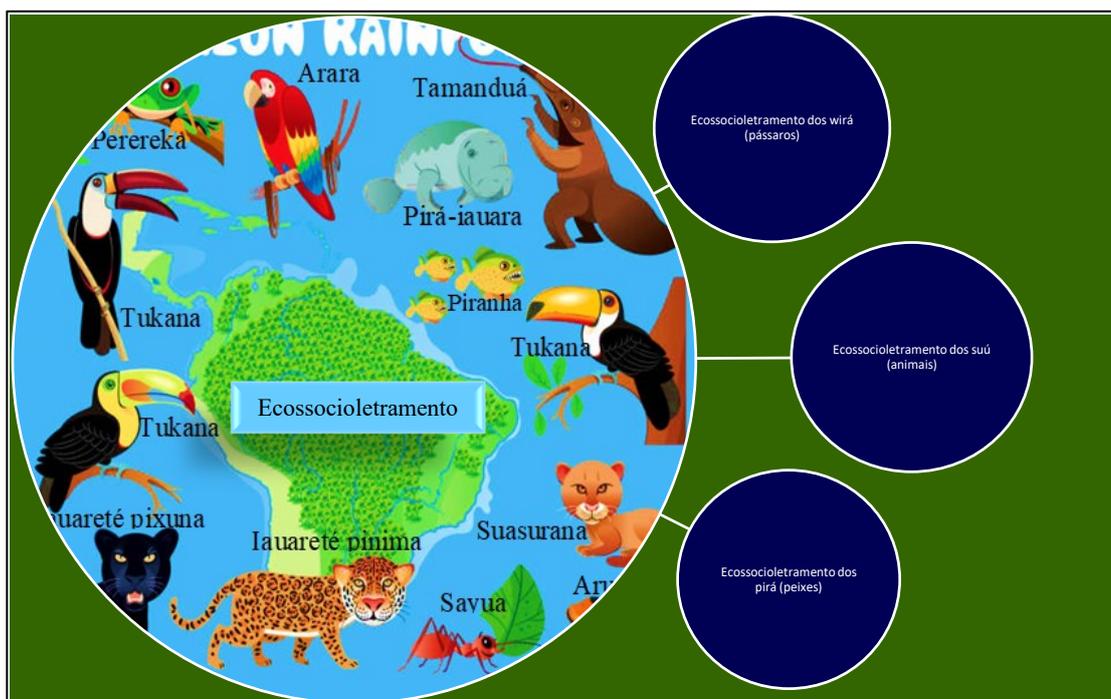
4.2.3.1 O ecosocioletramento na perspectiva dos povos da floresta

O conceito de “ecosocioletramento na perspectiva dos povos da floresta” não se restringe somente as práticas letradas, mas também as interações e relações com o meio socioecológico, em estreita relação com as tradições, com as práticas socioculturais, interculturais e de manifestações de identidade étnica dos indivíduos na interação com seus grupos sociais. Nessa perspectiva, os povos da floresta são grupos sociais distintos dos grupos que vivem em grandes centros urbanos, e assim, suas práticas sociais e culturais diferem das práticas vivenciadas pela sociedade citadina, de modo, que as peculiaridades socioculturais desses povos da floresta impactam diretamente no modo de vida e em suas práticas de socioletramento em que a ecologia se apresenta como um campo fértil de conhecimento desde

a tenra infância dessas populações. Um exemplo claro, são os “letramentos multimodais” que são utilizados para se referir as práticas em que a escrita é incorporada também em outros modos de representação de multimodalidades de letramentos à realidade do indivíduo cidadão, mas que no contexto dos povos da floresta, essas modalidades são representadas pelas práticas de ecossocioletramentos (ECO, 1991; HALLIDY,1994; KRESS e LEEUWEN, 1996; LIMA, 2020).

Para Heath (1983), é no contexto sociocultural e etnográfico das comunidades tradicionais que se deve observar a maneira com que o letramento se desenvolve e se insere no processo de interação social e cultural no interior dessas comunidades tão particulares. É o que se observa no contexto social dos povos da floresta em que eles desenvolvem práticas de ecossocioletramentos baseadas nas competências sociolinguísticas que eles constroem ao longo das experiências e lições aprendidas dentro e fora da escola, de maneira, que quando chegam à escola formal, já trazem consigo habilidades sociolinguísticas de proficiências em fala e compreensão e profundos conhecimentos da fauna e da flora (Fig. 12).

Figura 12. Ecossocioletramento da fauna



Fonte: Autoria própria

Para Hamilton (2002), os processos de letramentos são ações de aprendizagens sustentáveis e estão, de alguma forma, relacionados com a vida ecológica ao longo da vida social dos indivíduos. A autora sugere que há a necessidade de se desenvolver estudos de

letramentos empíricos mais amplos, principalmente, no contexto social de comunidades locais em que deve se enfatizar as pesquisas de letramentos não apenas nas histórias de aprendizagem individuais, mas também nas práticas de socioletramentos dentro de grupos e comunidades em ambientes ecológicos.

Hamilton (2002, p. 3) ressalta que, “a mudança no processo de letramento passou de um modelo psicológico ou cognitivo de alfabetização como um conjunto de habilidades para um que inclui as práticas socioculturais associadas à leitura e escrita”. Ou seja, um modelo social com uma visão ecológica de letramento, em vez de uma visão puramente psicológica.

Nesse sentido, a essência dessa abordagem que aqui conceituo de ecossocioletramento numa perspectiva mais ecológica, sugere que as competências e habilidades de letramento não podem ser entendidas somente em termos de níveis absolutos de habilidades letradas, mas são também conceitos relacionais, definidos pelo contexto social e pelas práticas comunicativas com as quais os indivíduos se envolvem nos vários domínios de sua vida no mundo (HYMES, 1972).

Desse modo, ao propor discutir os fenômenos sociolinguísticos do ecossocioletramento no contexto dos povos da floresta na região amazônica, destaco três tipos de ecossocioletramentos que são práticas do cotidiano no interior das comunidades desses grupos sociais, como o ecossocioletramento da fauna, o ecossocioletramento da flora e o ecossocioletramento dos rios, os quais estão diretamente ligados ao ambiente ecológico.

O ecossocioletramento da fauna, por exemplo, refere-se aos conhecimentos sociolinguísticos que os indivíduos aprendem ao longo da vida sociocultural em plena interação e harmonia com os animais da floresta, de modo, que uma criança que nasce nesse mundo ecológico, aprende a nomear e a compreender o comportamento dos bichos. Assim, os povos da floresta costumam dividir os conhecimentos sobre a fauna em três categorias: ecossocioletramento dos *wirá* (pássaros), ecossocioletramento dos *suú* (animais) e ecossocioletramento dos *pirá* (peixes). A partir desse contexto, a fauna é toda nomeada em língua geral amazônica, o Nheengatu, e é por meio desse ecossocioletramento que os povos da floresta interagem e se comunicam entre eles.

O processo de abordar o ecológico como premissa nos estudos sociolinguísticos não é recente, autores como Mufwene (2001) e Couto (2009) já apresentaram trabalhos que levam em consideração o que eles chamam de ecologia e ecolinguística numa perspectiva mais ecológica da linguagem. Assim, o que discuto neste texto são as práticas de ecossocioletramento praticadas pelos povos da floresta no contexto da região amazônica.

Para se entender melhor o processo de ecossocioletramento entre os povos da floresta no

contexto atual, é preciso voltar um pouco no tempo, ao período da colonização na Amazônia do século XVII. Nesse período, os primeiros colonizadores que aqui chegaram foram os padres jesuítas que com eles trouxeram a escrita de uma das línguas indígenas mais faladas no Brasil colônia, a língua geral amazônica (LGA). Essa língua espalhou-se pelos núcleos populacionais da Amazônia, e em dois séculos essa língua tornou-se a mais falada em toda região Norte do país, de modo, que tudo que havia de fauna e flora no bioma amazônico foi nomeado em LGA (BESSA FREIRE, 2005).

De certo modo, a LGA criou raízes e ramos como se fosse uma grande árvore genealógica, uma mãe genitora de palavras que serviu de doadora às dezenas de outras línguas indígenas, e até mesmo ao português brasileiro e a outras línguas do mundo, de forma, que a fauna e a flora amazônica estão nomeadas nessa língua, cabendo as demais línguas o uso do léxico da LGA por meio de empréstimos linguísticos de vocabulários que nomeiam todo o bioma amazônico. De modo, que o processo de ecossocioletramento dos povos da floresta, de alguma maneira, passa pela língua geral amazônica, mesmo com adaptações linguísticas para outras línguas, inclusive para o português brasileiro, por exemplo, que recebeu doações de palavras como: “arara”, “perereca”, “piranha”, “saúva”, “tamanduá”, “tucano” etc.

O processo de aprendizagem através do ecossocioletramento entre os povos da floresta se dá desde os primeiros anos de vida, momento em que os mais idosos ensinam às crianças as práticas e habilidades de caçar (kaamunu), de reconhecer as espécies de pássaros (wirá), os animais silvestres (suú) e os peixes (pirá). O processo de ecossocioletramento das crianças se dá dentro de um contexto sociocultural e ecológico, de modo, que as crianças não aprendem somente a conhecer os animais, mas também observar seus comportamentos e hábitos, tipos de alimentos que consomem e o local onde habitam. Assim, quando a criança da floresta se torna adulta, ela já está ecossocioletrada e desenvolveu competências e habilidades sobre o modo de vida e costumes da sua comunidade (STRADELLI, 2014).

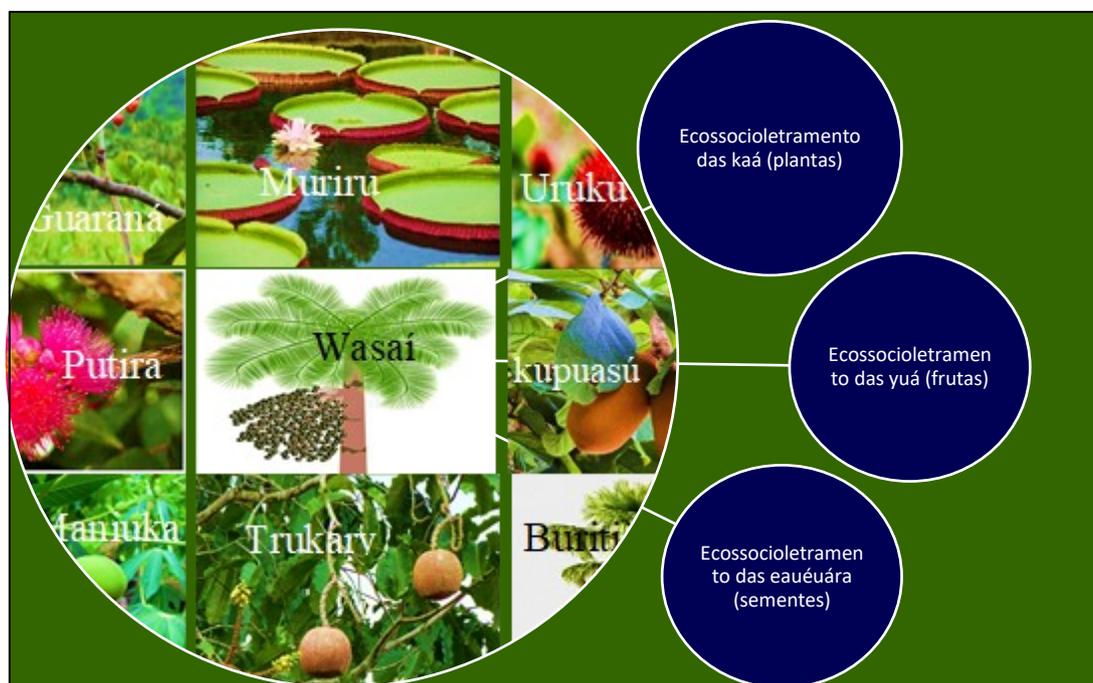
Hamilton (2002), em seus estudos *Sustainable Literacies and the Ecology of Lifelong Learning* (Letramentos sustentáveis e a ecologia da aprendizagem ao longo da vida), na África, já vinha considerando os usos diferenciados do letramento em diversos contextos culturais, sobretudo, no contexto da ecologia. Desse modo, o estudo do fenômeno do ecossocioletramento na Amazônia é uma abordagem que amplia os estudos sociolinguísticos para além do espaço escolar, e se insere num contexto de práticas de socioletramentos do cotidiano sociocultural ecológico dos povos da floresta.

Desse modo, entender o processo do ecossocioletramento que ocorre numa das regiões mais emblemáticas do mundo, como é caso da Amazônia, é sem via de dúvidas, compreender

o modo como os povos da floresta amazônica praticam seus costumes, tradições e modo de vida sociocultural em interação com a ecologia desse maior bioma do planeta. Assim, ao tratar sobre o fenômeno do ecossocioletramento como ampliação do letramento praticado pelos povos da floresta em seus processos de ensino e aprendizagem, fica evidente que os estudos sociolinguísticos ganham maior fôlego e amplitude, e alcança fenômenos sociolinguísticos, ainda não observáveis no contexto sociocultural das comunidades dos povos da floresta amazônica.

Essas práticas de ecossocioletramentos em plena interação com a ecologia amazônica são partes dos processos de socioletramentos sociais e culturais das experiências vivenciadas por essas sociedades originárias e tradicionais da Amazônia em que os mais idosos passam às pessoas mais jovens experiências socioculturais do cotidiano da comunidade ao longo da “puberdade”, ou seja, período de transição da infância para a fase adulta.

Figura 13. Ecossocioletramento da flora



Fonte: Autoria própria

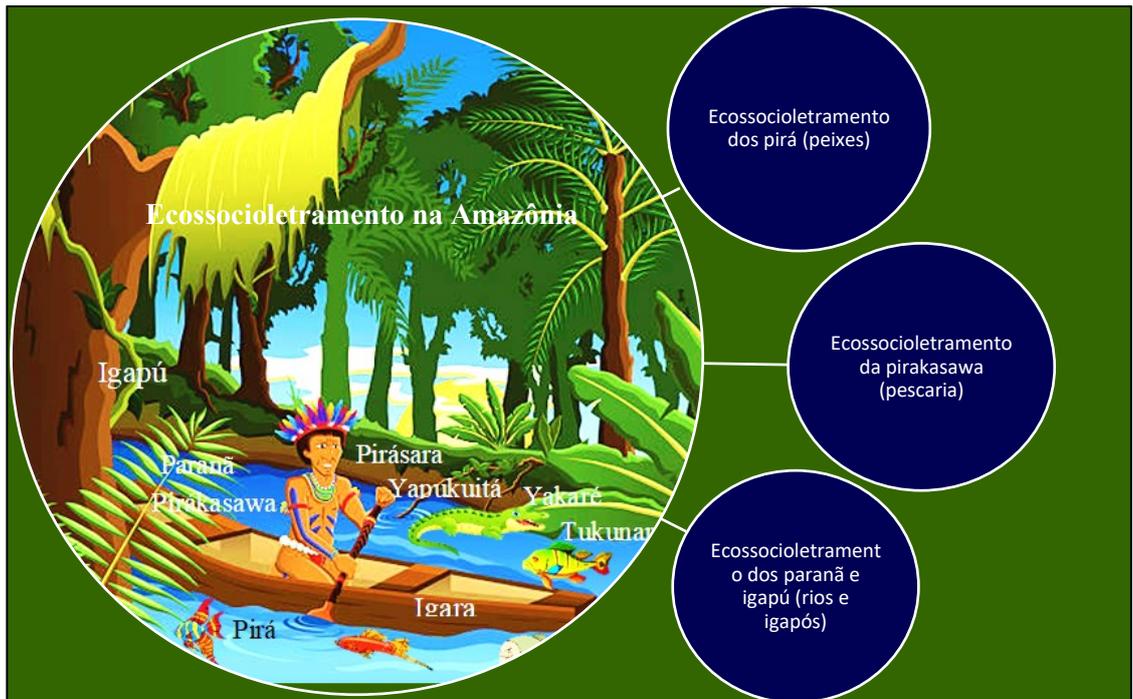
O processo de ecossocioletramento da flora amazônica entre as crianças dos povos da floresta é outro aspecto do letramento relacionado ao ensino e aprendizagem utilizados pelos mais adultos no contexto social da comunidade, de modo, que nos primeiros anos de vida as crianças aprendem a distinguir entre as frutas que são comestíveis e as que não são, haja vista, que muitos frutos da região contêm veneno e podem levar a morte. Essas experiências de ecossocioletramentos repassadas dos adultos às crianças são modos de socioletramentos

peculiares dos povos da floresta.

Goeldi (2017) estima que há 14 mil espécies de plantas no bioma amazônico e que representam 44% das espécies frutíferas nativas do Brasil. E é nesse contexto de biodiversidade que os povos da floresta convivem, e desse modo, os indivíduos recorrem ao processo do ecossocioletramento das *kaá* (plantas), o ecossocioletramento das *yuá* (frutas) e o ecossocioletramento das *eauéuára* (sementes) entre outros, não só por questões de aprendizado da ecologia local, mas também por uma questão de subsistência alimentícia, já que boa parte dos frutos e sementes são comestíveis.

Outro aspecto das habilidades de ecossocioletramentos praticadas pelos povos da floresta são a utilização das plantas no uso medicinal, de modo, que os membros mais adultos da comunidade ensinam às pessoas mais jovens fórmulas de como preparar chás e sucos para uso terapêutico, ou até mesmo como gênero alimentício para o consumo da comunidade. De certa forma, o que busco destacar aqui é o modo de como essas práticas terapêuticas funcionam no contexto do ensino e aprendizagem das crianças através do processo do ecossocioletramento repassado pelos mais velhos a elas no dia a dia da vida social da comunidade. Nesse sentido, conhecer as espécies frutíferas e sementes comestíveis é quase que uma obrigação das crianças dos povos da floresta, pois isso, impacta diretamente no modo de vida, na saúde e bem-estar desses povos. Desse modo, o processo do ecossocioletramento por parte dos mais adultos aos mais jovens no cotidiano da comunidade perpassa pelo conhecimento da ecologia, numa perspectiva de multimodalidade de letramentos de modo, que nesses processos de ecossocioletramentos são constituídos de aspectos multissemióticos em contextos de etnografias nativas, de interações de experiências e vivências socioecológicas (KRESS, 2015), de forma, que essas práticas são fundamentais para a continuação do aprendizado na vida social e cultural das populações amazônicas.

Figura 14. Ecosocioletramento dos rios



Fonte: Autoria própria

Entre as principais práticas de habilidades de ecosocioletramentos dos povos da Amazônia, sem dúvida que o “ecosocioletramento dos rios” merece destaque, pois é por meio dos ecosocioletramentos dos *pirá* (peixes), da *pirakasawa* (pescaria), dos *paraná* e *igapú* (rios e igapós) que os povos da floresta conseguem boa parte de seus alimentos, consumo de água potável, assim como utilização dos conhecimentos fluviais para navegar e se locomover no grande bioma amazônico. Assim, os primeiros aprendizados de uma criança dos povos da floresta, depois de aprender a andar, é saber nadar e andar de canoa, processo de ecosocioletramento que começa a partir dos quatro anos de idade. São práticas de ecosocioletramentos baseadas nas experiências de mundo dos adultos que são repassadas às crianças no cotidiano da comunidade, pois a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Ou seja, a realidade vivida e vencida é a base para a construção do conhecimento (FREIRE, 1989).

A partir desses primeiros passos de práticas de ecosocioletramento no contexto da vida social, cultural e ecológica, a criança aprende também a reconhecer as espécies de peixes, seus comportamentos e modos de vida, de forma, que quando jovem, ele torna-se competente em pescar e caçar seu próprio alimento e de sua família. Daí, a importância do ecosocioletramento para uma criança dos povos da floresta, pois sua subsistência depende diretamente das competências e habilidades das práticas de ecosocioletramento que ela aprende ao longo da vida

com os mais adultos.

Por isso, as práticas de ecossocioletramento na cultura dos povos da floresta têm predominância numa dimensão mais extra-escolarização, em que o homem busca se relacionar com a natureza, pois desde que a criança indígena nasce, ela já está em plena ecossociointeração com as práticas socioambientais e socioculturais da sociedade na qual ela está inserida, e desse modo, aprende habilidades de socioletramentos como: falar com os membros da família, compreende o que os adultos dizem, interage com os irmãos e coleguinhas nas brincadeiras e atividades tradicionais, interage com a fauna e flora ao redor do ambiente ecológico da comunidade e com o imaginário da mitologia amazônica (MELIÁ, 1979; grifo do autor).

Assim, a criança desenvolve práticas socioecológicas e socioculturais antes mesmo de ir à escola. Esse processo é parte do ecossocioletramento de um indivíduo que nasce numa comunidade dos povos da floresta e que aprende por meio das experiências interativas em plena harmonia com a ecologia diferentes competências em contextos ecológicos, em especial habilidades de proficiência em sua língua materna em nomear a fauna e flora, muitas vezes, sem sua língua indígena possuir escrita e sem essa criança ter frequentado, necessariamente uma escola formal (CABALZAR, 2012, grifo do autor).

Logo, se pode inferir que o socioletramento de uma criança dos povos da floresta se dá de forma diferente do letramento de uma criança citadina, pois quando se trata de ecossocioletramento de habilidades sociolinguísticas, sobretudo, em língua indígena, a abordagem de letramento é peculiar ao contexto cultural desses povos. Enquanto na língua-alvo da criança de uma Zona Urbana possui textos e livros ilustrados, áudios e vídeos em canais de rádio, TV e em meios digitais que contribuem para o seu processo de aprendizagem, na língua-alvo da criança dos povos da floresta o letramento, geralmente, é por meio da oralidade e, muitas vezes, não possui nem sequer textos escritos em sua língua, e quando possui, geralmente, são textos não adequados a faixa etária da criança.

Desse modo, as diferenças e particularidades no processo de socioletramento do aluno da floresta para o estudante da Zona Urbana, a princípio, está na forma de interação comunicativa e pedagógica, em que a língua materna dessa criança da floresta se dá, sobretudo, por meio da oralidade no contexto sociocultural do cotidiano comunitário, influenciado pelos fenômenos ecossociolinguísticos, em estreita relação com as tradições e modo de vida desses povos.

A disparidade entre o processo de socioletramento da criança da Zona Urbana e a criança oriunda dos povos da floresta começa a encontrar um ponto de equilíbrio quando a criança da floresta ingressa na escola, pois o processo de aprendizagem da consciência fonológica quase que se convergem da mesma forma que no processo pedagógico de alfabetismo, que é a maneira pela qual a linguagem oral (abstrata) pode ser dividida em sons menores (sílabas e grafemas), para depois, serem constituídas em palavras e textos por meio de notações (escrita). (KLEIMAN, 1995, p. 91-114; SOARES, 2003, p. 33, grifo do autor).

Contudo, nas práticas pedagógicas entre o socioletramento das crianças da floresta e o socioletramento das crianças citadinas, apesar de elas assimilam da mesma forma pedagógica a consciência fonológica em suas línguas no espaço escolar, a criança da floresta passa por um processo conhecido como “letramento bilingue”, pois sendo um indivíduo bilíngue, ele tem que aprender a consciência fonológica em português brasileiro e em sua língua indígena. Para Kleiman (1995, p.92) [“...em situações propícias a oralidade passa a influenciar a construção da escrita”. Nesse sentido, o conhecimento lexical é a consumação do letramento, pois o aluno adquire competências e habilidades linguísticas e passa a ter domínio da oralidade, da compreensão, da leitura e da escrita, ampliando seu repertório sociolinguístico.

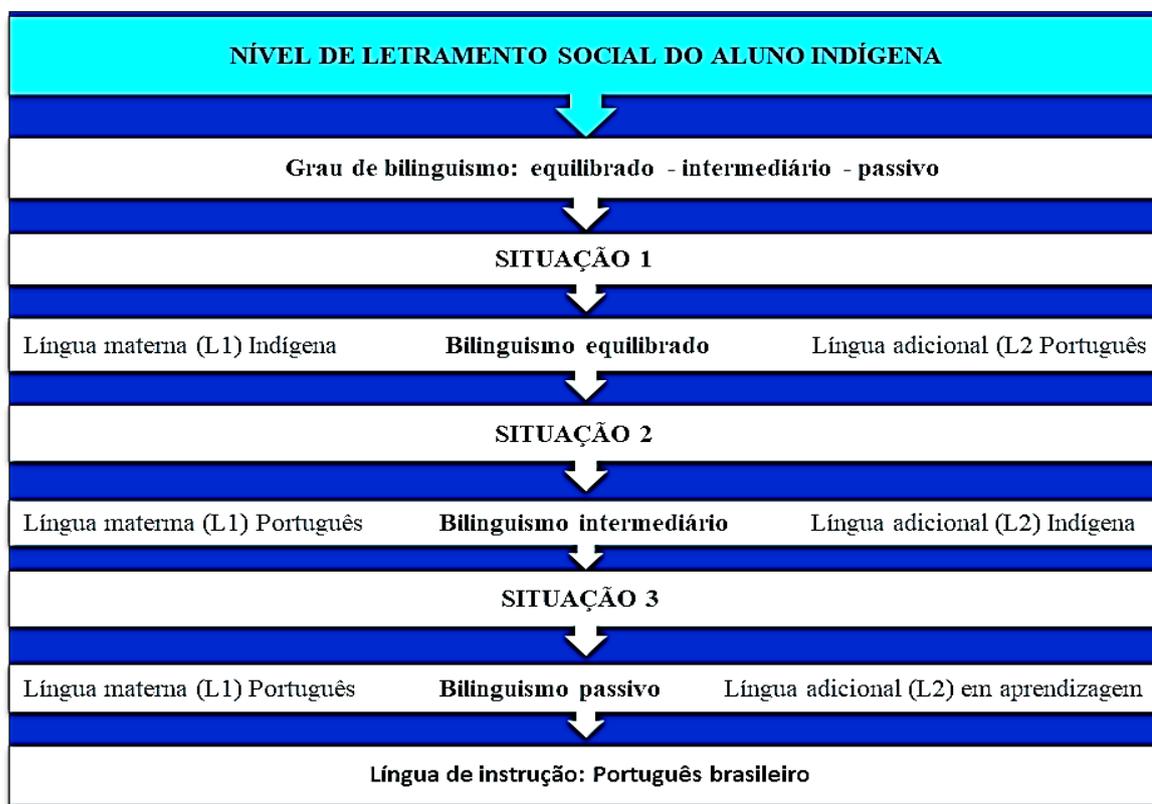
Desse modo, para uma criança dos povos da floresta, em que seu contexto sociolinguístico se insere num espaço bilíngue/multilíngue e de ambiente diverso daquele da criança citadina, é preciso atenção especial no processo de socioletramento e no uso da língua de instrução, que é aquela utilizada para instruir e passar o conteúdo de ensino das disciplinas escolares (RCNEI, 1998).

Assim, quando o aluno oriundo dos povos floresta ingressa na escola, suas habilidades até então, são de ecossocioletramento que ele aprendeu com os familiares e comunitários, e que difere do contexto de socioletramento de um aluno da Zona Urbana. E mais, ainda, o aluno dos povos da floresta se depara com outra situação de letramento: o bilinguismo em português brasileiro e na sua língua indígena. Com isso, enquanto o aluno da Zona Urbana se preocupa em aprender o português brasileiro, o aluno dos povos da floresta precisa dominar também a leitura e a escrita de sua língua indígena, coisa que ele, geralmente, quando chega à escola, ainda não domina.

Desse modo, se observa que os níveis e tipos de letramentos entre o aluno dos povos da floresta e o aluno da Zona Urbana são divergentes, enquanto a criança dos povos da floresta, em sua infância passa pelo processo de ecossocioletramento, devido ao contexto ecológico em

que vive, o aluno cidadão, em sua infância, passa pelo processo de socioletramento de um contexto urbano, de modo, que os conhecimentos de mundo desses alunos são bem dispares, conforme apresento nos níveis de socioletramento.

Quadro 19. Os níveis de socioletramento da criança dos povos da floresta



Fonte: Autoria própria

Observa-se que, quando se trata de socioletramento de indivíduos dos povos da floresta, o processo de ensino e aprendizagem torna-se, ainda, mais complexo e particular, pois cada povo, comunidade linguística possui suas especificidades étnicas, tradicionais, culturais, sociais e sociolinguísticas peculiares, de modo, que há variedades de socioletramentos”, como o socioletramento apurinã, o socioletramento baré, o socioletramento baniwa, o socioletramento potiguara, o socioletramento tikuna, o socioletramento tukano e outras formas de socioletramentos, de acordo com a concepção de cada povo e língua e o espaço ecológico e sociocultural que esses grupos estão inseridos. Isso, faz com que as comunidades dos povos da floresta possuam diferentes tipos e níveis de ecossocioletramentos específicos no contexto social de cada grupo, os quais estão relacionados às atividades socioecológicas, tradições, costumes, cultura e línguas de cada povo indígena, e até mesmo de questões históricas e geográficas (NASCIMENTO, 2018).

Para Rodrigues (2021, p. 474), a natureza não é uma palavra vazia, pois o povo Guarani Ñandeva, por exemplo, considera que a natureza os inspira, por isso que os indígenas a respeitam, por ela ser um conjunto de espécies de vida que faz parte do planeta e do cotidiano da vida social da comunidade indígena. Desse modo, o povo Guarani, a partir de uma cosmovisão, falam que a água, as árvores, a lua, o sol, o vento, os pássaros, tudo que há na natureza está ligado à cultura e vida social dos povos da floresta. Nesse sentido, para a cultura dos povos da floresta toda essa interação entre homem e ecologia faz parte do processo de ecossocioletramento dessa sociedade. Assim, por meio dos fenômenos ecossociolinguísticos se pode observar as particularidades nos processos dos ecossocioletramentos dos povos da floresta e da interação que há entre esses povos e a ecologia.

Essas singularidades dos ecossocioletramentos relacionadas com a ecologia e o meio sociocultural que ocorrem nas diferentes culturas dos povos da floresta amazônica mostram que o ensino e aprendizagem são mais que socioletramentos, são modos de vida ecossociocultural que estão integrados à natureza e sua harmonia com a sociedade que vive dentro e no entorno dela. É por meio desse modo de vida socioecológico que os povos da floresta se educam e promovem o ecossocioletramento de suas sociedades em estreita relação com a ecologia.

Nesse sentido, as possibilidades de níveis de socioletramento que uma criança dos povos da floresta pode possuir ao ingressar na escola gira em torno não só do grau de bilinguismo dessa criança que pode ser equilibrado – quando ela domina bem e de igual modo as duas línguas nas competências de fala, compreensão, leitura e escrita, ou de bilinguismo intermediário – quando a criança não tem pleno domínio das habilidades da fala, da compreensão, da leitura e da escrita, e/ou, ainda, de bilinguismo incipiente – quando a criança somente entende o que os adultos falam, mas não consegue se comunicar, nem ler e escrever em língua adicional (L2), mas, também, dos conhecimentos socioecológicos que ela adquiriu através do ecossocioletramento com os mais adultos no contexto sociocultural da comunidade (CABALZAR, 2012).

Assim, se observa que o processo de letramento de uma criança que entra na escola com grau de bilinguismo intermediário ou incipiente na língua de instrução, por exemplo, ela teria muita dificuldade de desenvolver o processo de letramento na língua-alvo, e até mesmo não conseguir acompanhar o ritmo de letramento dos demais colegas de classe. Algo que ocorre com bastante frequência nas escolas públicas ribeirinhas que recebem alunos de comunidades dos povos da floresta, pois o ambiente escolar é bem diferente daquele da escolinha que essa

criança frequentava em sua comunidade local, em comparação com a nova realidade sociocultural em que ela é inserida (CABALZAR, 2012).

Desse modo, se uma criança dos povos da floresta não domina o português brasileiro que é a língua de instrução na escola, certamente que ela tem muita dificuldade de assimilar o conteúdo, pois essa criança, ao ingressar na escola traz consigo experiências socioculturais e socioecológicas únicas e bem particulares do contexto de sua comunidade e da realidade em que vive, que aqui conceituo como “ecossocioletramento”. Dessa forma, para ensinar um aluno oriundo dos povos da floresta, precisa-se levar em consideração todas essas diferenças socioculturais, socioecológicas, linguísticas e sociolinguísticas que são características e particularidades de ecossocioletramentos já desenvolvidos por essa criança na interação com sua família, com os membros da comunidade bilíngue com quem ela interage baseados na realidade do mundo ecológico que ela está inserida. Dessa forma, essas interações são diferentes da realidade e das experiências sociais vivenciadas por uma criança cidadina, pois enquanto uma passa pelo processo de socioletramento, a outra passa pelo processo de ecossocioletramento.

Diante desse cenário, a escola pública precisa implementar mais que práticas de socioletramentos para que contemple a criança bilíngue dos povos da floresta que, geralmente, não possui nenhuma e/ou pouca habilidade em português brasileiro que é o idioma de instrução nas escolas. Ao contrário da criança cidadina que, geralmente, quando chega à escola já domina, no mínimo, duas competências e habilidades linguísticas do português brasileiro: a oralidade e a compreensão (NASCIMENTO; VIEIRA; & MEDEIROS, 2018).

Figura 15. Aspectos do letramento da criança da floresta e da Zona Urbana



Fonte: Autoria própria

O processo de letramento no contexto social entre a criança dos povos da floresta e a criança da Zona Urbana são bem distintos, começando pelas experiências vivenciadas ao longo da infância em que a criança da floresta passa por um processo que pode ser denominado de “ecossocioletramento”, pelo fato de que ela cresce em um ambiente cercado pela natureza ecológica e em contato direto com a fauna e a flora e o modo de vida das tradições, cultura e língua de seu povo num contexto social de bilinguismo/multilinguismo. Enquanto que a criança citadina cresce em um ambiente, geralmente, cercado por tecnologias, máquinas modernas e, sobretudo, com acesso aos principais meios de comunicação, como: televisão, rádio, internet, livros impressos, computadores, jornais, músicas, entre outros modos que facilitam sua interação com a sociedade em que está inserida ((NASCIMENTO; VIEIRA; & MEDEIROS, 2018), grifo do autor).

Para Simas e Pereira (2012, p. 45), os povos da floresta possuem um sistema social próprio e bem particular, de modo, que a forma de educar seus filhos é também peculiar, com base na cultura e costumes de suas tradições culturais, envolvendo-se nesse contexto a ecologia, os elementos cosmológicos e mitológicos em um ambiente social e ecológico. Nesse sentido, a educação dos povos da floresta refere-se aos modos e processos próprios desses grupos na transmissão dos conhecimentos social, cultural, ecológico e sociolinguístico em que o processo de socioletramento gira em torno dos costumes, da tradição, da cultura, da ecologia em plena

harmonia com a fauna e flora, de modo, que esses conjuntos de elementos socioculturais e ecológicos são usados como livros didáticos no processo do ecossocioletramento dessas sociedades que vivem na Amazônia.

Desse modo, se observa que nos aspectos do ecossocioletramento de uma criança dos povos da floresta, deve-se levar em consideração a situação sociocultural e as experiências vivenciadas em sua comunidade, pois é a partir dessas experiências aprendidas em casa e no contexto social da comunidade que a escola deve buscar como exemplo de letramento para implementar o processo de socioletramento no espaço escolar, haja vista, que a criança, desde seu nascimento desenvolve habilidades sociolinguísticas baseadas nas experiências e vivências de mundo (socioecológicas), realidades que necessitam de atenção especial quando do ingresso dessas crianças dos povos da floresta na educação formal (NASCIMENTO; VIEIRA; & MEDEIROS, 2018).

4.2.3.2 O ecossocioletramento no cotidiano de uma criança dos povos da floresta

No cotidiano dos povos da floresta, quando uma criança chega aos 6 a 10 anos de idade, geralmente, ela já sabe nadar e andar de canoa pelos rios e igarapés da Amazônia. Aos 12 anos, ela já aprendeu a pescar e flechar, e aos 16 anos já sabe caçar e reconhecer os tipos de plantas e árvores pelos seus nomes populares, os sons produzidos por diferentes espécies de animais da fauna amazônica. Por exemplo, se ela ouve o canto de um pássaro na floresta, consegue identificar de que espécie é essa ave, sem contudo a vê-la. Se um jacaré, um boto ou outro animal emitir sons, essa criança é capaz de distinguir através desses sons que espécie de animal o produz. Se alguém perguntar a criança da floresta os nomes das plantas, dos animais, dos topônimos do ecossistema em que vive, ela sabe nomear cada tipo ou espécie e, ainda, dizer qual é a utilidade medicinal da planta. Desse modo, o que se pode inferir é que o conhecimento e a interação entre os povos da floresta e o meio ecológico é uma forma de ecossocioletramento peculiar dessas comunidades tradicionais e que se trata de um processo de aquisição de conhecimentos que são adquiridos nas interações socioecológicas numa perspectiva multissemiótica em que os sons da fauna e flora e a própria natureza ecológica são práticas de ecossocioletramentos das populações da Amazônia (KRESS, 2015; ROJO, 2009; CABALZAR, 2012, grifo do autor).

Para Melo e Lima (2017, p. 48), na cultura dos povos da floresta, os pais costumam levar as crianças para as atividades de práticas de caça e pesca, e entre os objetivos que os motivam a desenvolverem essas atividades com os mais jovens, estão as trocas de experiências e práticas de sobrevivências em que os mais adultos mostram as crianças estratégias de comunicação, habilidades de caçar e de construir abrigos. Assim, os caçadores experientes compartilham os conhecimentos que, por sua vez, aprenderam com seus pais e avós. Por exemplo, uma das experiências ensinada é a de três batidas em uma grande raiz conhecida como “sapupema”, de uma das árvores mais altas e espessas da Amazônia, a “sumauma” (*Ceiba pentandra*). O som produzido pelas batidas indica a localização do caçador na floresta.

Esses sons produzidos por batidas no tronco da árvore, para os povos da floresta representam elementos multissemióticos que não são somente entendidos como imagens e palavras, mas, também, como sons que são “interpretados” em situações reais de pessoas em processo de interlocução. Assim, os sons das batidas no tronco da árvore são ouvidos até 6 mil metros de distância, servindo como se fosse um telefone natural de comunicação entre os caçadores para se comunicarem uns com os outros e, assim, não se percam na floresta. Desse modo, a combinação de três batidas indica a localização dos caçadores e cinco batidas significa o fim da caçada e o retorno ao local de encontro.

Desse modo, a criança originária da Amazônia, nessa convivência e troca de experiências com os mais adultos e com os membros da própria família, vai assimilando conhecimentos de ecossocioletramentos ao longo da vida, de modo, que quando se torna um adulto, já desenvolveu diversas habilidades e competências. O próprio modo de comunicação através das batidas na raiz da sapupema é uma forma de ecossocioletramento, e isso, se dá de maneira natural na interação do modo de vida sociocultural e ecológico dos povos da floresta. Essa forma de comunicação ficou tradicionalmente conhecida como “o telefone natural amazônico”. O termo “sapupema” *Ceiba pentandra* (L.) é da língua geral amazônica e significa “raiz que crita” que, por sua vez, derivou do termo “sapu” (raiz de árvores que critam), ou seja, o telefone natural (STRADELLI, 2014).

Nesse sentido, se observa que o processo de ecossocioletramento das crianças dos povos da floresta da região amazônica vai além do modelo de letramento tradicional, pois as crianças aprendem desde a tenra infância a interagir com a ecologia e isso faz parte do socioletramento na vida social e cultural dos povos da Amazônia. Esses povos, por exemplo, se valem também do grafismo corporal para se expressar e se comunicar a partir de pinturas no corpo imitando

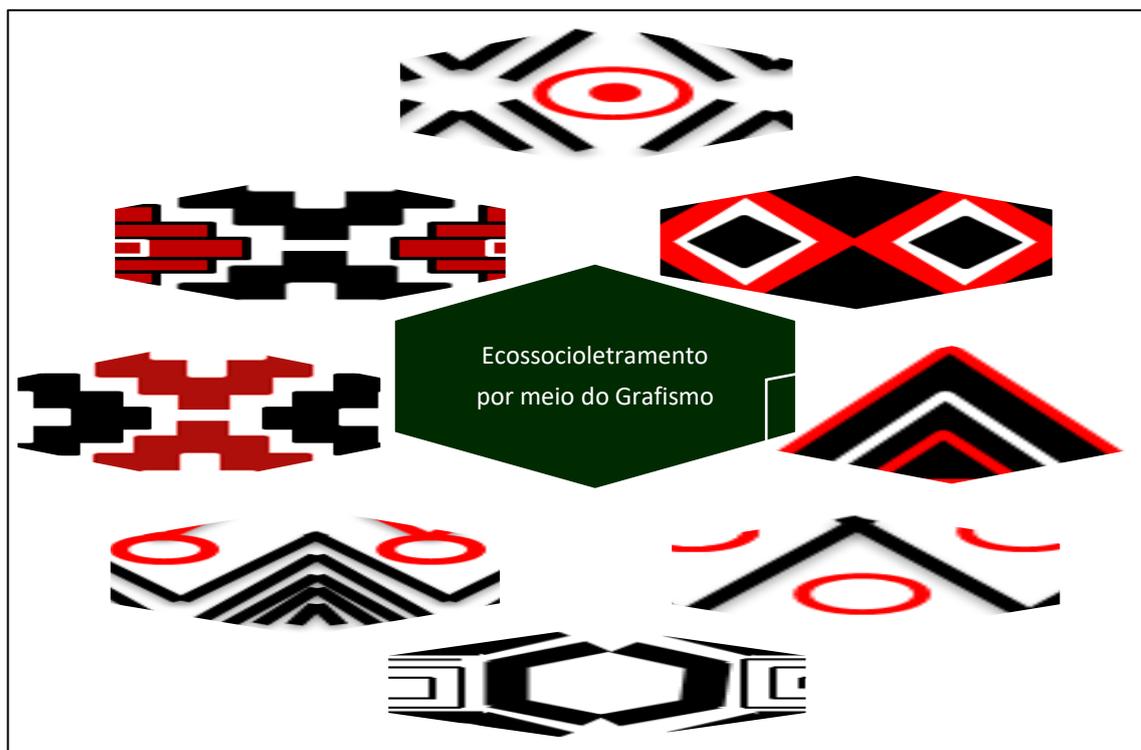
os traços geométricos naturais de árvores e suas folhagens, de animais e até mesmo de fenômenos naturais numa perspectiva multissemiótica, de forma, que essas práticas de ecossocioletramentos dos povos da floresta são modos de socioletramentos atrelados à cultura dessas populações (KRESS, 2015; DARCY RIBEIRO, 1995).

Na cultura Baré, por exemplo, o grafismo conhecido na língua Nheengatu como *Pinimasaua mira Baré* (grafismo corporal Baré), forma de pintura corporal, é um elemento multissemiótico atrelado à prática de ecossocioletramento que os indígenas usam como marca identitária e cultural, não só para identificar os traços culturais desse povo, mas, principalmente, em festas e manifestações socioculturais. Desse modo, o “grafismo” representa mais que simples pinturas e traços geométricos, simboliza o meio pelo qual cada povo da floresta mostra sua particularidade na sua maneira de se expressar e de dá sentido às suas produções culturais e tradições, sendo uma forma de ecossocioletramento na formação social e cultural dos povos da Amazônia (KRESS, 2015; CABALZAR, 2012, grifo do autor).

Nesse sentido, o uso do grafismo pelos povos da floresta ultrapassa o desejo da beleza, trata-se de um código de comunicação complexo que exprime a concepção que um grupo ou sociedade tem sobre o indivíduo e suas relações com outros povos, de modo, que assim, há o *pinimasaua mira Baré*, o *pinimasaua mira Apurinã*, o *pinimasaua mira Kokama*, o *pinimasaua mira Tikuna*, o *pinimasaua mira Tukano* e muitos outros tipos de marca identitária e cultural. Assim, se pode inferir que o grafismo corporal, para os povos da floresta, é um tipo de ecossocioletramento peculiar, pois essa pintura corporal é baseada nas formas geométricas da natureza, como *yawareté pimina* (onça pintada), *buya pinima* (pele da cobra), *wasai pinima* (casca do açaí), de modo, que fica evidente a ecossociointeração por meio dos ecossocioletramentos da ecologia amazônica (MELO e LIMA, 2017; KRESS, 2015).

As expressões por meio do grafismo corporal, ou, mesmo expressos em materiais da natureza são modos únicos dos povos da floresta mostrarem suas identidades culturais às outras sociedades, de forma, que esses costumes e tradições sociais estão enraizadas na cultura desses povos e fazem parte do universo multissemiótico cosmológico dessas sociedades. Desse modo, essas práticas podem ser consideradas como formas de ecossocioletramentos, haja vista, que fazem parte da vida social, cultural e ecológica no contexto do ensino e aprendizagem das crianças dos povos da floresta (MELO e LIMA, 2017; KRESS, 2015).

Figura 16. Eossocioletramento por meio do grafismo



Fonte: Povos indígenas do Baixo Rio Negro

Entre as diversidades de práticas de ecossocioletramento dos povos da floresta, pode-se destacar o grafismo corporal e o grafismo artesanal que são criados a partir dos insumos extraídos do jenipapo, do urucum, do açaí entre outros frutos da Amazônia. O grafismo é a maneira particular que os povos da floresta usam para se expressar e dá sentido às suas produções culturais e tradições que representa a marca identitária e origem de cada povo. Esse é um processo multissemiótico mais usado nas práticas socioculturais dos povos da floresta, de modo, que o uso do sumo desses frutos como tintura na criação do grafismo pelos povos da floresta é uma prática milenar, e esse processo de pintura corporal e artesanal passa de geração a geração entre os membros dessas comunidades tradicionais, de modo, que cada povo tem sua maneira de pintar o corpo e de produzir seu grafismo personalizado. E é por meio da estética corporal do grafismo que os povos da floresta pintam seus próprios corpos e, assim, demarcam seus lugares dentro de seus mundos, e o fazem com beleza e perfeição, projetando seus corpos como uma tela de paisagem, inspirado nos elementos da ecologia, como: folhas de árvores, escamas de peixes, movimentos de cobras, cascos de tartarugas, peles de animais, de forma primorosa (LIMA, 2018, p. 139).

Figura 17. Ecosocioletramento por meio do grafismo corporal



Fonte: Comunidade Inhãa-Bé, Tarumã - Manaus

As práticas do “grafismo corporal” no contexto da sociedade indígena são consideradas como atividades socioculturais, ou seja, processos de ecosocioletramentos dos povos da floresta em que os indivíduos pintam seus corpos, como marcas que simbolizam suas identidades culturais e, assim, demarcam seus lugares dentro de um grupo social. Para o antropólogo e pesquisador Darcy Ribeiro (1995), “o corpo humano do indígena é a tela onde ele mais pinta e com genialidade e primor”. Desse modo, se evidencia que esse conhecimento é uma forma de ecosocioletramento que o indivíduo da floresta aprende desde sua infância com os mais idosos da sua comunidade para a posteridade de sua cultura às gerações futuras.

Para os povos da floresta, o grafismo possui também outra função: indicar o pertencimento do povo, a origem de sua identidade cultural. Desse modo, as pinturas que os povos do Xingu usam no corpo e em seus objetos, por exemplo, são diferentes do grafismo dos povos do Amazonas. Assim, o grafismo e a pintura corporal possuem características peculiares inspirados na geometria da natureza, como folhas de árvores e cipós, escamas e ossos de peixes, movimentos de cobras e lagartos, cascos de quelônios, peles de animais e outras formas que possuem simetrias, ou seja, quando os dois lados são iguais e têm formas simples e repetitivas, de modo, que esses elementos multissemióticos contribuem para a diversidade do ecosocioletramento entre os povos da floresta (MELO e LIMA, 2017; KRESS, 2015).

4.2.3.2.1 A sonoridade da ecologia como pedagogia do ecossocioletramento

São muitas e diversas as práticas pedagógicas de ecossocioletramentos utilizadas pelos povos da floresta amazônica e que, geralmente, estão associadas à natureza ecológica e ao meio sociocultural dessas sociedades. Por exemplo, as formas de ecossocioletramentos envolvendo os pássaros em que o indivíduo imita o canto desses animais para se comunicar ou colocar o nome no pássaro de acordo com o som do canto que essa ave produz. O “Bem-te-vi”, por exemplo, é um desses pássaros em que seu nome popular é baseado na forma com que ele produz o som /bem-ti.vi/. Esse canto popular possui origem onomatopeica que é a formação da palavra com base na reprodução aproximada, com os recursos que a língua dispõe, como de um som natural a ela associado, ou seja, onomatopeia é uma das figuras de linguagem que consiste no uso de palavras que imitam e representam os sons ou ruídos produzidos pelos seres vivos (RIGONATTO, 2021; YAMATA, 2015, p.105).

Essas representações de sons e ruídos (linguagens não-verbais), para os povos da floresta são mais que imitações, funcionam como elementos multissemióticos nas práticas de ecossocioletramentos que as sociedades da Amazônia utilizam como forma de desenvolverem os conhecimentos socioculturalise socioecológicos no contexto social em que vivem. Desse modo, através dos recursos linguísticos onomatopeicos, eles promovem suas culturas e línguas e criam e recriam novas palavras populares, principalmente, de animais e plantas da fauna e flora amazônica. Há inúmeros exemplos de sons que imitam e representam os sons ou ruídos produzidos por animais da fauna amazônica, de modo, que cada espécie emite um tipo de som (ruídos) que são classificados pela bioacústica, ramo das Ciências Biológicas que estuda as “neurofisiológicas” e “anatômicas” de produção e de detecção sonora, assim como as relações dos sinais acústicos com o ambiente de paisagem sonora, onde ocorre a dispersão dos sons (ruídos) (COHN-HAFT, 2014; MORTON, 1977).

Essas sonoridades advindas da fauna e flora amazônica, na perspectiva da sociolinguística interacional são elementos multissemióticos que funcionam como práticas de ecossocioletramentos na interação comunicativa dos povos da floresta com o meio sociocultural e socioecológico em que estão em constante integração. Nesse sentido, essa ecossociointeração entre indivíduos e ecologia promove os conhecimentos socioculturais de que eles precisam para fortalecer a estrutura de suas sociedades em plena harmonia com o bioma amazônico (GOFMAN, 2002).

Iconográfico 10. Sons e onomatopeicos produzidos por animais da fauna amazônica

Nome do animal	Som do animal	Onomatopeia
 Bem-te-vi	cantar estridular assobiar	/bem-te-vi/
 Coruja	chirriar	/uuh uuh/
 Garça	gazear chilrear grasnar	/tiii, iihh iihh/
 Arara	chalrar grasnar gritar palrar taramelar	/reco-reco/
 Tucano	chalrear gorjearr	/tri tri tri/
 Cobra	assobiar chocalhar guizalhar sibilar silvar	/ssssss/
 Peixe	roncar	/glub glub/

Fonte: Morton (1977)

Os recursos linguísticos onomatopeicos são meios utilizados pelos povos da floresta como forma de interação e comunicação com a fauna e flora amazônica, de modo, que por meio desses recursos linguísticos o indivíduo não só nomeia os animais, mas também reconhece e identifica na natureza a diversidade de aves e outros animais através dos sons que esses emitem, e assim, o indivíduo aprende a conviver em harmonia com outras espécies que vivem no mesmo habitat em que ele está inserido. Esses recursos sociolinguísticos são mais que interação, são formas de ecossocioletramentos socioculturais e ecológicos que os povos da floresta aprendem desde a infância até a idade adulta para interagir e se comunicar com o mundo ao seu redor.

Para Morton (1997), os elementos linguísticos onomatopeicos (sons e gritos), muitas vezes, servem de alerta para os povos da floresta e até mesmo entre os próprios animais silvestres. Por exemplo, o som produzido pela ave “arara” (*hyacinthinus*) contém uma função de reconhecimento específico e possui uma variação intraindividual, que segundo as regras de motivação estrutural do som emitido, se caracteriza como se fosse o *statu quo* da ave emissora, e que varia da temerosidade à hostilidade, funcionando como um sinal de alerta na interação entre os pares dessa espécie nativa. Desse modo, o conhecimento desses recursos da linguagem em interação com a fauna e flora já vem sendo utilizados pelos povos da floresta a séculos. Contudo, os estudos científicos, principalmente, no campo da bioacústica somente tiveram início recentemente por pesquisadores que estão descobrindo as novas espécies de animais do

bioma amazônico utilizando-se de pesquisas bioacústica, ferramenta de estudo que é considerada como a mais útil para reconhecer e identificar na natureza diversidades de aves e outros animais que emitem sons, de modo, que os pesquisadores estão constatando que variedades de espécies do bioma amazônico é maior do que se imaginava até então (COHN-HAFT, 2014).

Para Cohn-Haft (2014), os sons e ruídos produzidos pelos animais possibilitam identificar as diversas espécies de aves da floresta amazônica, ajudando a descobrir aquelas que são ofuscadas pelos aspectos visuais do ser humano, de forma, que os sons únicos e singulares produzidos por esses animais permite identificar as espécies e descrever as variações geográficas delas por meio das mudanças dos sons que elas emitem de um lugar para outro. E mais, ainda, do ponto de vista da sociolinguística interacional, esses elementos sonoros são formas de conhecimentos ecológicos natos compreendidos por meio do ecossocioletramento dos povos da floresta como meio de identificar e conhecer os animais silvestres.

Para os povos da floresta, esse conhecimento natural da fauna amazônica é como ouvir pessoas se comunicando: “bom dia”, “boa tarde”, “boa noite”, “olá”, pois esses sons fazem parte do cotidiano desses povos, de modo, que, para eles é como se estivessem interagindo ou falando com esses animais. Nesse sentido, se pode inferir que esses conhecimentos são formas de ecossocioletramentos que os povos da floresta adquirem ao longo da vida na convivência e interação com a vida ecológica da região.

Para Cohn-Haft (2014), os sons (ruídos) exercem papéis relevantes na comunicação entre os seres vivos e eles os utilizam para enviar mensagens uns aos outros, principalmente, da mesma espécie. Essas linguagens sonoras produzidas pelos bichos são ordenadas e possuem estruturas próprias em que cada espécie faz uso para se comunicar, e que somente a experiência e vivência de um indivíduo que convive em estreita interação com esse mundo ecológico sabe interpretá-las.

No contexto socioecológico amazônico, há dezenas de animais e plantas da fauna e flora que receberam nomes populares no sentido onomatopeicos associados as imitações dos sons e cantos que esses produzem na natureza, principalmente, onomatopeias em língua geral amazônica (LGA). Desse modo, a ecologia tornou-se mais que um livro didático, é um instrumento pedagógico de ecossocioletramento dos povos que habitam na Amazônia (STRADELLI, 2014).

Nesse sentido, não há nenhum exagero em afirmar que os povos da floresta desenvolvem múltiplos ecossocioletramentos a partir de suas experiências e vivências na interação com a ecologia amazônica, de forma, que essas práticas promovem o ensino e aprendizagem das crianças dos povos amazônicos. Assim, a ecologia oferece mais que abrigo e alimentos aos povos da floresta, funciona também como uma gramática ecossociolinguística em que o conhecimento social, cultural e ecológico dessas sociedades estão associados às práticas socioecológicas.

Quadro 20. Tipos de ecossocioletramentos dos povos da floresta

Tipos de ecossocioletramentos	Aplicabilidade e aprendizagem
Pintura corporal	O indivíduo pinta o corpo como forma de marcar sua identidade cultural entre os demais povos da região. Processo de aprendizagem que se dá desde a infância.
Grafismo artesanal	O indivíduo cria utensílios artesanais em formatos de animais para seu uso e produção comercial. As técnicas de produção são repassadas de geração a geração entre os grupos da comunidade.
Cultura da pesca	O indivíduo aprende a confeccionar os utensílios de pesca e a manejá-los. Esse processo de aprendizagem começa, ainda, na infância da criança, e que se aprimora ao longo da vida.
Cultura da caça	O indivíduo aprende a construir armadilhas com os recursos naturais da floresta, e assim, desenvolve experiência de sobrevivência na natureza.
Cultura da culinária	O indivíduo aprende a conservar os alimentos e prepará-los, conforme o conhecimento tradicional da culinária da comunidade
Cultura da piracema	O indivíduo aprende a reconhecer os cardumes de peixes e o período em que as espécies estão em processo de procriação.
Cultura do açaí	O indivíduo consegue identificar os tipos de açaizeiros e se seus frutos estão bons para a produção de vinho, assim como a maneira de preparar o vinho.
Cultura da mandioca	O indivíduo aprende a cultivar a cultura da mandioca, período de colheita e produção da farinha de mandioca e seus derivados.
Cultura da casa de palafita	O indivíduo aprende a selecionar o local, os materiais e construir sua casa de palafita baseado no ciclo das águas dos rios.
Cultura da casa flutuante	O indivíduo aprende a identificar a árvore açacu que serve como boia da casa flutuante e de que modo utilizá-la na construção de sua casa flutuante.
Cultura do ciclo das águas	O indivíduo aprende como se dá o ciclo de alta e baixa dos rios (ciclo das águas), para assim, desenvolver as culturas de várzeas, que são as plantações em áreas alagadas.
Cultura dos rituais	O indivíduo aprende a praticar os rituais de seu povo, para empegar esses conhecimentos nas festas da comunidade.
Cultura da coleta dos frutos amazônicos	O indivíduo aprende a reconhecer e a coletar os frutos na floresta para seu mantimento e de sua família.
Cultura das plantas medicinais	O indivíduo aprende a identificar as plantas medicinais e utilizá-las de diferentes formas farmacológicas em diversos casos de saúde comunitária.

Fonte: Autoria própria

Os letramentos são práticas culturais e sociais não só de leitura e escrita, mas abrange também múltiplas complexidades de letramentos, de forma, que essas práticas multissemióticas estão em todos os modos de práticas socioculturais dos indivíduos, e não é algo trancado nas cabeças dos falantes de um determinado grupo social, mas, sim, algo que negociamos e contestamos socialmente (KRESS, 2015; ROJO, 2009). É algo que tem suas raízes nos processos socioculturais de interação e comunicação, com base nos processos de ecossocioletramentos no contexto cultural e ecológico dos povos da floresta, em que os conhecimentos perpassam o ambiente escolar e reverberam em todas as práticas sociointerativas dessas sociedades amazônicas, de modo, que o ecossocioletramento tornou-se uma prática constante no processo de letramento e socioletramento desses grupos sociais.

Por exemplo, o peixe amazônico conhecido como “aruanã” (*osteoglossi dae*), possui quatro nomes e cada nome tem um significado diferente para esses povos, devido ao comportamento dessa espécie em seu habitat natural. Assim, os povos da floresta o chamam de “aruanã”, “sulamba”, “lebreia” e “macaco d’água”. Aruanã significa sentinela da natureza, porque esse peixe está sempre nadando na superfície da água em busca de capturar suas presas. Sulamba significa maltrapilho, sobretudo, por ser um peixe que exala odor muito forte. Lebreia significa peixe que tem pouco valor econômico e culinário. Macaco d’água significa peixe que pula da água para se alimentar de lagartos e outros insetos que estão nos galhos das árvores acuáticas, principalmente, nos períodos de cheia dos rios. Desse modo, no contexto do ecossocioletramento amazônico, as palavras podem tomar vários sentidos e significados, de modo, que as sociedades amazônicas, em constante interação com a ecologia estão sempre prontas a ressignificarem os ambientes sociocultural e ecológico em que vivem.

4.2.3.2.2 O ecossocioletramento da bototerapia

A “bototerapia” é uma técnica de fisioterapia de interação entre pessoa-boto (*Inia geoffrensis*) para tratar crianças e jovens com deficiências, principalmente, os indivíduos portadores de “síndrome de down”. A bototerapia foi introduzida nas escolas ribeirinhas por Andrade (2012), no âmbito da disciplina de educação física, e tornou-se uma prática de ecossocioletramento com fins fisioterapêuticos aos alunos com necessidades especiais.

A bototerapia é realizada no Lago do Pato, Baixo Rio Negro. Nesse local, os professores de educação física reúne os alunos para as sessões de fisioterapias. Os botos que interagem nas atividades físicas são animais que vivem em liberdade na natureza, e são atraídos e participam das atividades em troca de alimentos (peixes). As principais deficiências tratadas são problemas auditivos e visuais, problemas motores, síndrome de down e até mesmo leucemia (ANDRADE, 2012).

A bototerapia vem sendo utilizada, ainda, como um método experimental que usa como técnica de interação e tratamento o ultra-som natural e os toques produzidos pelo boto da Amazônia (boto cor-de-rosa). As aulas de ecossocioletramento desenvolvidas dentro do Rio Negro têm como objetivo, sobretudo, trabalhar a coordenação motora desses alunos com deficiências, de forma, que essas experiências, além de promover as atividades físicas, também contribuem com a recuperação e bem-estar dos estudantes deficientes, e com isso, eles também melhoram suas habilidades sociolinguísticas e de letramento.

O ecossocioletramento da bototerapia, apesar de ser, ainda, uma experiência no contexto escolar, já se apresenta como uma realidade factível, pois as aulas de educação física praticadas por essa pedagogia levou jovens a competirem pela primeira vez no campeonato amazonense de natação dos jogos escolares. Desse modo, o ensino e aprendizagem com base na atividade de bototerapia começa dá resultados animadores, tanto no tratamento das deficiências como nas práticas de atividades físicas dos alunos (ANDRADE; SAMPAIO, 2012).

Figura 18. Ecossocioletramento da bototerapia



Fonte: Andrade e Sampaio (2012)

A bototerapia, a princípio, tinha como propósito oferecer as crianças e jovens com deficiências um tratamento alternativo de fisioterapia a partir do contato dessas pessoas com os botos que habitam os rios da Amazônia. Contudo, os professores e fisioterapeutas perceberam que as crianças e jovens ao interagir e brincar com essas espécies de animais acabam conhecendo mais sobre a ecologia e o meio ambiente em que estão inseridos, assim como desenvolvem as coordenações motoras ao nadarem juntos com esses botos, de modo, que esse processo terapêutico favorece a auto-estima dos alunos e ameniza os efeitos dos problemas das deficiências (ANDRADE; SAMPAIO, 2012).

Desse modo, a bototerapia passou de um exercício terapêutico à atividade de ecosocioletramento interdisciplinar. Assim, os alunos com algum tipo de deficiência como hemofilia, leucemia, cegueira, surdez, deficit de coordenação motora ou com autismo, por exemplo, são levadas num barco escolar para praticarem a bototerapia, uma forma de ecossocioletramento que trabalha o aprendizado através da interação entre aluno-boto, um processo socioecológico de promover a educação na Amazônia.

4.3 Amazônia, a gramática do mundo

A Amazônia não é somente um complexo bioma ecológico que abriga a maior diversidade de espécies de flora e fauna e de maiores rios de água doce do mundo, mas, a região que concentra também o maior número de povos e línguas indígenas do planeta. Somando-se as línguas indígenas já conhecidas e as línguas dos povos indígenas isolados contabilizam-se mais de 313 línguas. Nesse contexto de diversidade linguística amazônica, a região apresenta-se como uma enciclopédia de vocabulários específicos que nomeiam todo o bioma amazônico. Os nomes e tudo que existe na Amazônia são tão peculiares que os colonizadores que aportaram nessa região não tinham palavras em suas línguas para descrevê-la (ABBEVILLE, 1614).

São muitos os exemplos que, de fato, apontam que a Amazônia é como uma gramática para o mundo, pois as palavras que nomeiam essa região foram também adotadas pelas línguas de diferentes países por não possuírem termos que dessem conta de uma semântica mais próxima dos significados da diversidade linguística que a Amazônia apresenta. Nesse sentido, uma das alternativas recorrida foi o uso de empréstimos linguísticos em que as línguas

indígenas, principalmente, a língua geral amazônica serviu de “língua doadora” a muitos idiomas, inclusive ao português brasileiro, inglês, espanhol, francês, alemão, japonês e muitas outras línguas (BESSA FREIRE, 2005).

No Quadro 20, exponho uma pequena parte desses vocabulários que foram emprestados da língua geral amazônica às línguas portuguesa, inglesa, espanhola e francesa. Palavras tão peculiares que somente por meio de empréstimo linguístico foram possíveis de serem adaptadas aos léxicos dessas línguas europeias, principalmente, ao português brasileiro que enriqueceu o seu léxico com mais de 30 mil empréstimos de vocabulários da língua geral amazônica que se deu por meio de dois tipos: empréstimo sem adaptação fonológica e empréstimo por meio de adaptação fonológica (STRADELLI, 2014).

Quadro 21. Empréstimos linguísticos da língua geral amazônica

Empréstimos linguísticos da LGA				
Língua geral Amazônica (LGA)	Português brasileiro (PB)	Língua inglesa (LI)	Língua espanhola (LE)	Língua francesa (LF)
pirarukú	pirarucu	pirarucu fish	pece pirarucu	Poisson pirarucu
kapiwara	capivara	capybara	capibara	capybara
akayú	caju	cashew	cajú (anacardo)	(anacardier)
akuty	cutia	acouti	agutí	agouti
ingá	ingá	ingá fruit	fruta ingá	Fruit inga
wasai	açaí	açaí fruit	fruta açaí	Fruit açaí
tambakí	tambaqui	tambaqui fish	pece tambaqui	Poisson tabaqui
iarakí	jaraqui	Jaraqui fish	Pece jaraqui	Poisson jaraqui
tapiira	tapirus (anta)	tapir	tapir	tapir
tukana	tucano	toucan	tucán	toucan

Fonte: Stradelli (2014)

Como se pode perceber, para nomear a fauna e a flora da região amazônica, os linguistas fizeram incorporações dos vocabulários das línguas indígenas por meio de empréstimos linguísticos sem adaptação fonológica e com adaptação fonológica. Para Abbeville (1614) as diversidades e especificidades de nomes da fauna e flora em línguas indígenas são tão diversos e particulares na região que não há palavras em línguas ocidentais para descrever tudo que existe, de forma, que a solução é optar por empréstimos linguísticos.

Desse modo, as línguas indígenas da Amazônia, em especial a língua geral amazônica (LGA) tornou-se a língua mais expressiva como doadora de palavras às línguas ocidentais, principalmente, ao português brasileiro que a partir desses empréstimos linguísticos enriqueceu seu léxico com mais de 30 mil vocabulários das línguas indígenas, inclusive do tupi. Toda a

região amazônica está nomeada em (LGA). Nesse sentido, é plausível afirmar que a Amazônia, de fato, é uma gramática para o mundo. Por isso, se pode dizer que não é a Amazônia que precisa compreender o mundo, mas o mundo que precisa compreender a Amazônia, começando pela situação do ecossocioletramento na escola e fora dela.

No contexto sociocultural e sociolinguístico amazônico em que a criança dos povos da floresta está inserida, quando o professor pede, de forma aleatória que ela rabisque um desenho, a primeira coisa que essa criança pensa em rabiscar é a figura de um barco, de uma árvore, de um peixe, de um animal, de algo relacionado à ecologia. Assim, se evidencia que a criança dos povos da floresta busca mostrar por meio de seus desenhos o mundo social e cultural em que ela vive e interage. Diferente de uma criança citadina que, provavelmente, ao se pedir para ela desenhar algo, certamente que ela desenharia um carro, uma bola, um avião, um prédio, algo relacionado à vida citadina. Isso, evidencia que a Amazônia é um lugar de peculiaridades únicas e que sua compreensão deve ser vista a partir de um olhar multissemiótico de múltiplos ecossocioletramentos em seus aspectos ecológicos, culturais, sociais, tradicionais e sociolinguísticos (KRESS, 2015, grifo do autor).

Nesse sentido, ao se falar de letramentos e socioletramentos deve-se considerar as experiências específicas de cada criança dos povos da floresta por parte de quem ensina na escola, pois esses conhecimentos estão diretamente relacionados com o processo de ecossocioletramento da criança que começa, ainda, essa prática no seio da família e da comunidade em que vive, e é nesse contexto sociocultural e sociolinguístico, cercado pela ecologia que ela aprende a falar, a ouvir o outro, a praticar as tradições, a cultura e a língua indígena de seu povo (SOUSA, 2021, no prelo).

Para Cabalzar (2012), as experiências aprendidas pela criança precisam ser levadas em consideração quando ela chega no ambiente escolar, pois são essas práticas que contribuem diretamente com o processo de letramento na escolarização. Desse modo, esse processo de socioletramento na perspectiva da educação indígena é peculiar, pois a língua indígena carrega uma riqueza cultural tecida com tradições, costumes e culturas sociais específicas num contexto e visão de mundo intrinsicamente relacionados à ecologia (NAVARRO, 2016).

Para Casanovas (2006), no processo de letramento em língua indígena tem que se pensar num contexto em que o idioma indígena é um elemento identitário e, portanto, representa a identidade cultural do povo que o fala. Nesse sentido, as reflexões sobre as práticas sociais da leitura e da escrita e sobre a nova perspectiva que se tem dado a elas nos contextos de socioletramento e de ecossocioletramento precisam ser entendidas como práticas relevantes no contexto da educação dos povos da floresta.

Nessa perspectiva, ampliar os conhecimentos e as formas de como desenvolver o ecossocioletramento nas práticas sociolinguísticas e de letramento evidencia a equidade nas práticas sociais contemporâneas, principalmente, nos conhecimentos da leitura e da escrita, enfatizando, assim, a relevância da articulação entre escolarização e as práticas de experiências sociais já aprendidas pelo aluno oriundo dos povos da floresta.

4.4 Considerações parciais

Nas discussões sociolinguísticas aqui abordadas, busco também propor o que conceituo como “ecossocioletramento” na perspectiva do contexto de letramento dos povos da floresta, ou seja, uma ampliação do socioletramento sugerido por Sousa (2021, no pelo), como mais uma abordagem de interpretação dos fenômenos sociolinguísticos do contexto sociocultural e ecológico de interação e comunicação desses povos amazônicos.

Desse modo, na perspectiva do estudo do ecossocioletramento a compreensão do fenômeno sociolinguístico torna-se mais factível de ser pesquisado dentro do contexto em que se insere a relação e interação entre ecologia e seres humanos, principalmente, em regiões como a Amazônia em que os fenômenos sociais, culturais e sociolinguísticos nesse ambiente de superdiversidade são multiculturais e multilíngues.

Ao se pensar na Amazônia como um espaço de superdiversidade sociolinguística e ecológica, é sem dúvida, uma menção merecida a essa região que se apresenta como uma verdadeira enciclopédia ecossociolinguística ao mundo. Nesse sentido, ao se pensar em um ambiente ecossociolinguístico, logo se pode inferir que as práticas de ecossocioletramentos devem ser consideradas como práticas socioecológicas, como processo de inclusão da realidade amazônica, principalmente, das experiências dos povos da floresta que levam em consideração suas tradições, suas culturas, suas práticas sociais, sociolinguísticas em interação com a ecologia.

Assim, ao se falar de ecossocioletramento na perspectiva das práticas de ensino e aprendizagem dos povos da floresta amazônica, há que se considerar, sobretudo, o conhecimento e as experiências socioculturais e socioecológicas específicas e peculiares dessa população a partir de uma visão mais plural das comunidades linguísticas bilíngues e multilíngues inseridas no contexto da realidade de uma Amazônia ecológica, pois o ecossocioletramento se dá, em especial, entre indivíduo e ecologia nessa região tão peculiar, de modo, que o resultado é a ecossociointeração entre ambos para convergir na interpretação da realidade socioecológica amazônica.

5. CONTEXTO SOCIOLINGUÍSTICO DO NHEENGATU

“Difundido com a expansão lusa no vale amazônico, num contexto em que poucos dominavam o português, o Nheengatu, surgido do Tupinambá falado no Maranhão e Grão-Pará ajudou a moldar a civilização brasileira na Amazônia, transformando-se em língua franca, como principal elemento constitutivo da cultura amazônica” (NAVARRO, 2016; grifo do autor).

5.1 Considerações iniciais

Se se perguntasse que língua era mais falada na Amazônia no início do século 19? Certamente que a maioria dos brasileiros afirmariam que era o “português brasileiro”, pois boa parte da população desconhecem o contexto histórico linguístico da região amazônica. Em todas as bacias dos rios Tapajós, Negro e Solimões, a língua mais falada era a “língua geral amazônica” (LGA). A palavra “geral” aqui significa “de todos” e remete à própria história de formação dessa língua nos núcleos populações da Amazônia. Trata-se de uma língua que surgiu a partir das mudanças e evoluções linguísticas que ocorreram no contato do Tupinambá (uma língua da família Tupi-Guarani falado na costa brasileira do Maranhão e Grão-Pará) com as muitas línguas indígenas que eram faladas na bacia amazônica (CRUZ, 2011; SANTOS, 2009).

Não se pode confundir a LGA com a língua geral paulista (LGP), pois a LGA se desenvolveu, inicialmente, nos estados do Maranhão e Pará a partir da língua Tupinambá nos séculos 17 e 18, de modo, que até ao século 19, ela foi veículo de comunicação como língua franca, da catequese e de ações sociais e políticas portuguesa e luso-brasileira, enquanto a LGP se formou a partir da língua dos indígenas Tupiniquim de São Vicente e do planalto de Piratininga na região de São Paulo (ISA, 2021).

A língua geral amazônica (LGA), atualmente conhecida como língua Nheengatu é o resultado de mais de quinhentos anos de transformação pelo contato linguístico entre os povos indígenas amazônicos. Esse contato, às vezes, significou ganhar novas formas e variedades, às vezes, esse contato significou simplificar estruturas linguísticas e adaptações. Nesse sentido, se pode dizer que a língua geral amazônica, o Nheengatu é uma língua que sobreviveu as mais diversas situações porque estava sempre pronta para modificar-se e adaptar-se aos novos falantes, aos novos tempos e processos de interação e comunicação da população amazônica, principalmente, após a invasão portuguesa às terras do povo Tupinambá na Costa do Maranhão, obrigando-os a se deslocarem para o Norte da Amazônia até a ilha Tupinambarana, atual município de Parintins. Nesse sentido, a LGA, nos séculos 17 e 18 se expandiu nos núcleos

populações da Amazônia brasileira, alcançando, inclusive, as fronteiras da Colômbia e Venezuela (CRUZ, 2011; SANTOS, 2009).

Segundo Acuña (1994, p. 148), “A ilha de Tupinambarana estava toda povoada pelos valentes tupinambás, povo que, após a conquista da Costa do Atlântico na região de Maranhão por portugueses, foram derrotados e fugiram em grande número para os rios da Amazônia”. Santos (2009, p. 30) argumenta que, “a ilha de Tupinambarana estava toda habitada pelos tupinambás oriundos da Costa Leste do Brasil devido à presença dos portugueses na região”.

A língua geral amazônica se disseminou rapidamente pela Amazônia entre os 17 e 18. Contudo, já na segunda metade do século 19, devido a proibição de seu uso, a língua ficou restrita a região de São Gabriela da Cachoeira, Amazonas, e somente no final do século 20, começou novamente sua expansão, de maneira, que na atualidade a LGA, o Nheengatu é falado em dois estados nacionais, em mais de oito municípios brasileiros e nos territórios fronteiriços do lado colombiano e venezuelano por mais de 26 mil falantes (BESSA FREIRE, 2005).

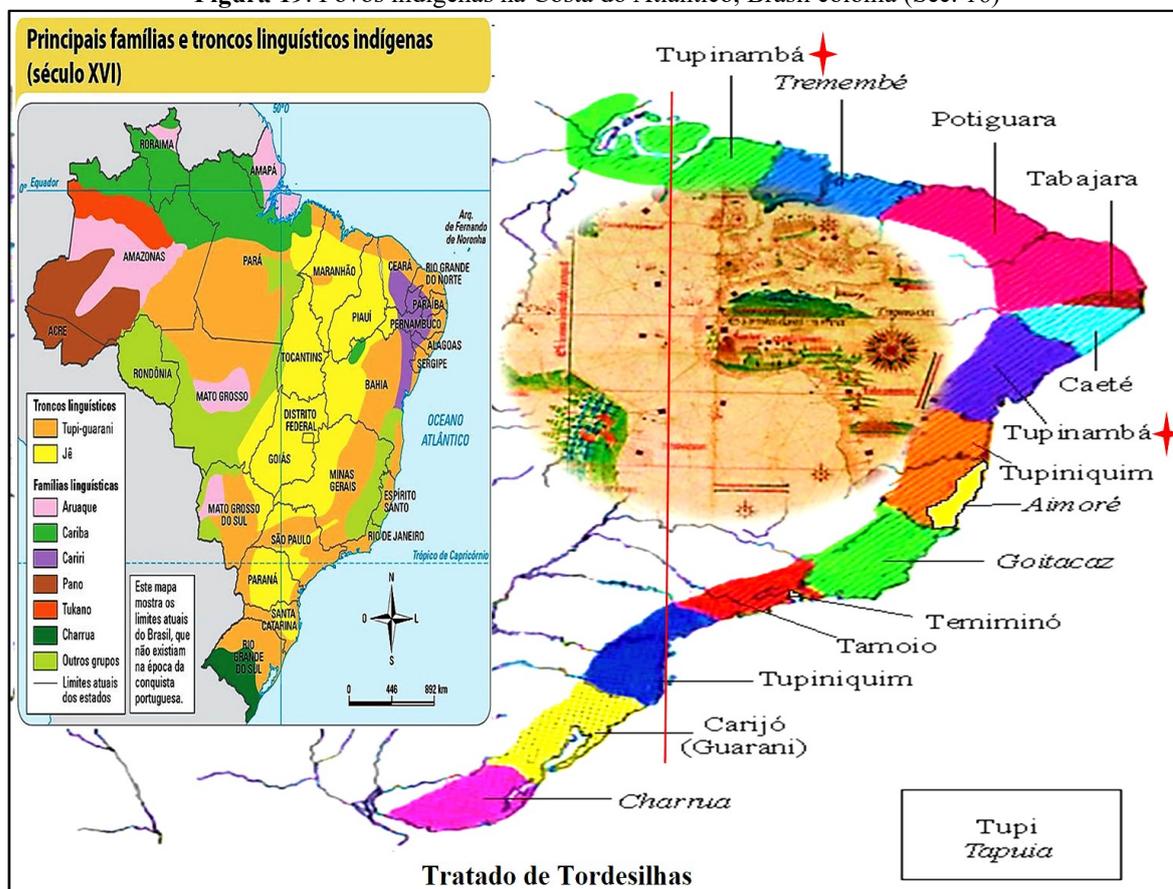
O Nheengatu faz parte também do processo de formação cultural dos povos da Amazônia, principalmente, quando se fala de tradição, costume, cultura, nomes de topônimos da região, das experiências dos povos amazônicos na construção e uso de embarcações *bûgu* (casco de tronco de árvore) e de *igara* (canoa de madeira) produzida desde a chegada das primeiras civilizações ameríndias na região amazônica, de modo, que a língua caminha junto com a cultura e tradição, e representa um dos elementos identitários dos povos que habitam na Amazônia.

Para uma contextualização mais próxima da realidade em que ocorreram os fatos histórico-linguísticos, apresento as discussões sobre a língua geral amazônica, não só de textos de autores que abordam a história da LGA, mas também de mapas e iconográficos produzidos nos séculos 16 e 17 do período colonial. Esses documentos são fontes fidedignas de como os povos indígenas que falavam a língua Tupinambá na Costa do Brasil, Maranhão e Grão-Pará migraram pelo rio Amazonas até ao coração da Amazônia ao mesmo tempo em que missões jesuítas e, posteriormente, carmelitas disseminavam também a LGA na região amazônica, variedade linguística que evoluiu do Tupinambá. De modo, que na segunda metade do século 17 até o final do século 18 a variedade língua geral amazônica (LGA) já era a língua mais falada e ensinada na Amazônia (BESSA FREIRE, 2005).

5.2 Do Tupinambá à língua geral amazônica (LGA)

A língua geral amazônica, atualmente, chamada de Nheengatu pertence à família linguística do Tupi-Guarani do subconjunto III e sua origem se deu a partir do Tupinambá que, de acordo com Métraux (1948, p. 95), “foi uma língua falada por dois grupos indígenas com mesmo nome de “Tupinambá” na costa do Oceano Atlântico, Brasil, mais precisamente do grupo que vivia entre a província do Maranhão e a confluência do rio Amazonas e rio Tapajós, província do Grão-Pará, no século 16”, e que formavam uma população com cerca de 12 mil indígenas, distribuídos em 84 aldeias, de acordo com o censo de 1612-1615 do frade francês Abbeville (1975), relatos de Acuña (1994) e Santos (2009, p. 53).

Figura 19. Povos indígenas na Costa do Atlântico, Brasil colônia (Sec. 16)



Fonte: Adaptação do Planisfério de Cantino, (1502); Britânica Escola, (2021)

Na (Fig. 19), adaptada do planisfério elaborado por Catino (1502) e do mapa da Britânica Escola (2021) mostra como se deu a divisão do Brasil colônia pelo Tratado de Tordesilhas entre Espanha e Portugal em 07 de julho de 1494. Conforme se observa à esquerda da Figura 19, do lado português havia dois grupos indígenas da etnia Tupinambá, um grupo que

se localizava entre os estados da Bahia e Sergipe e um segundo grupo localizado entre o Maranhão e Pará, sendo que parte do território desse segundo grupo de Tupinambá estava do lado espanhol, com base na linha imaginária aqui representada pela cor vermelha.

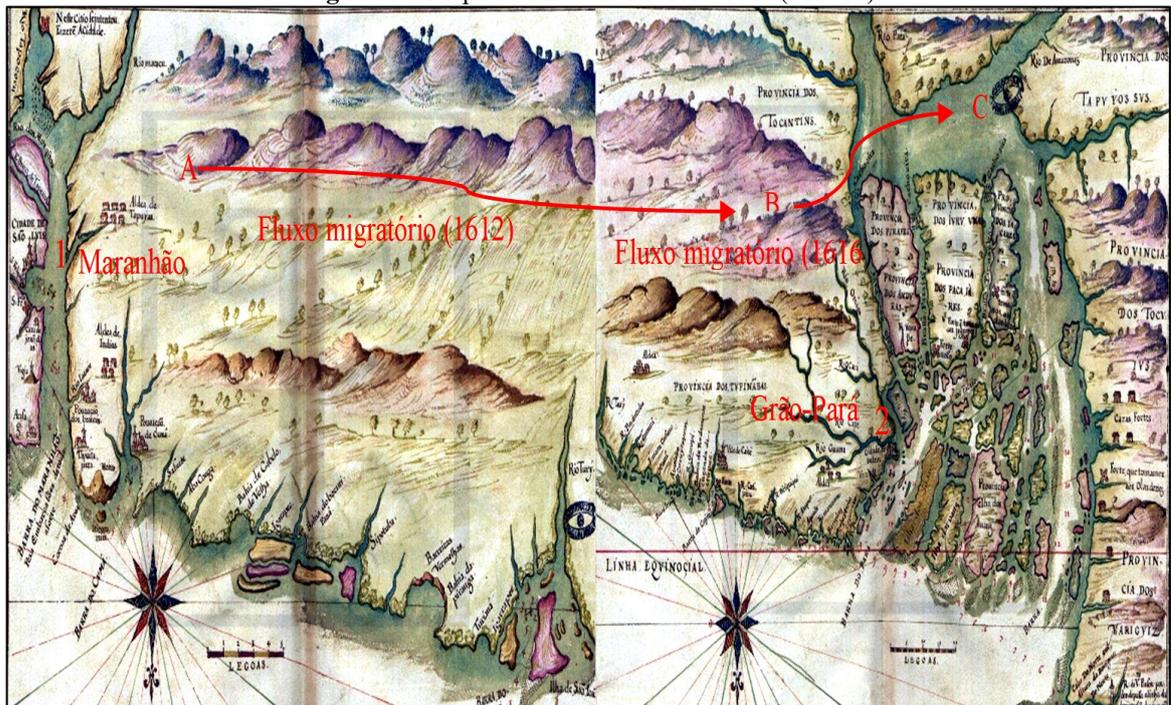
Tudo indica que foi a língua falada pelos Tupinambá desse segundo grupo que evoluiu para a variedade “língua geral amazônica” (LGA), por causa do contato linguístico entre esse grupo de Tupinambá com os demais povos indígenas que também habitavam e, ainda, habitam na Amazônia. E com a chegada na região dos padres jesuítas que passaram a ensinar a LGA, ela se disseminou ainda mais rápido devido ao ensino formal dessa língua promovido por esses missionários nas vilas e aldeias da Amazônia (BESSA FREIRE, 2005).

Os fatos que corroboram para essa hipótese são os relatos do Pe. Abbeville (1614) por ocasião da invasão francesa entre 1612 e 1615 na região do Maranhão, onde iniciaram a construção de uma nova colônia, a França Equinocial. Com a chegada dos militares franceses e a construção do forte denominado de “São Luís”, nome escolhido pelos invasores em homenagem ao monarca francês que governava a França, isso fez com que os Tupinambá migrassem mais para o Norte do Brasil.

A frota francesa comandada por Daniel de La Touche iniciou a fundação do forte de São Luís, conforme relata a carta “História da Missão dos Padres Capuchinhos na Ilha do Maranhão e terras circunvizinhas, Abbeville (1614, p. 221-222).”. O próprio Pe. Abbeville, no período em que conviveu com o povo Tupinambá do Maranhão e do Grão-Pará, atuais estados do Maranhão e do Pará, em seu relato, constatou por meio de um breve censo demográfico que em cada oca (casa) havia cerca de 80 indígenas residindo e, que isso era comum nas demais aldeias dos Tupinambá que ele visitou. Contudo, com a chegada da armada francesa na região no ano de 1612, muitos indígenas migraram para o Norte do Grão-Pará, rio Amazonas.

As informações contidas nesse documento de Abbeville (1614) é, sem dúvida a chave que mostra o caminho percorrido pelo povo Tupinambá na Amazônia no século 17 e, assim, contactaram com outros povos e suas línguas no curso do Amazonas e Tapajós, modificando profundamente o contexto sociolinguístico da região amazônica. As informações do Pe. francês coaduna com as informações do mapa de Albernaz, de 1613 que mostra exatamente o fluxo migratório dos Tupinambá em 1612 a 1616 (Fig. 20).

Figura 20. Mapa do Maranhão e Grão-Pará (Sec. 17)



Fonte: Albernaz, João Teixeira (1613).

Os dados contidos na carta de Abbeville (1614), de fato, batem com as informações do mapa original de João Teixeira Albernaz, cosmógrafo da Coroa Portuguesa que elaborou a cartografia (Fig. 20) em 1613, período em que o grupo indígena Tupinambá habitava a região do Maranhão e Grão-Pará. As datas históricas de fundação do forte de São Luís no Maranhão em 1612 por franceses e da fundação do forte de Grão-Pará em 1616 por portugueses às margens da Baía do Guajará e Rio Guamá, no Norte do Brasil, também, coincidem com os fatos históricos. O que ocorreu nesse período de quatro anos¹⁶ entre as fundações do forte de *São Luís*¹⁶ (Maranhão) e *Belém*¹⁷ (Grão-Pará) está diretamente relacionado às invasões francesas no Brasil colônia com as migrações dos Tupinambá do Maranhão em 1612 para o Grão-Pará, e com a segunda migração do Pará em 1616 para o rio Amazonas (Rio de Amazonaz).

Primeiro, os franceses tentaram invadir o Rio de Janeiro, sem sucesso e, posteriormente, eles fundaram a França Equinocial no Maranhão entre 1612 a 1615, devido à ausência dos portugueses que se preocuparam, primeiro, em colonizar as regiões Nordeste, Sudeste e Sul do Brasil, vindo a se preocupar com a região Norte somente em 1616, quando os franceses já haviam fundado o forte de São Luís no Maranhão em 1612. Os espanhóis que, ainda, estavam ocupados do lado do Pacífico na colonização daquela região, confiando no Tratado de Tordesilhas de 1494 que dividia o Brasil colônia em duas partes entre os dois países assinado

¹⁶. Localização número 1. Forte de São Luís fundado pelos franceses em 1612 (Abbeville, 1614).

¹⁷. Localização número 2. Forte de Belém – Grão-Pará fundado pelos portugueses em 1616 (Albernaz, 1613).

pelo Tratado de Tordesilhas na Espanha não se preocuparam em colonizar a parte que lhes coube do Brasil devido esse tratado.

Os limites territoriais brasileiro estabelecidos pelo Tratado de Tordesilhas se estendiam do estado do Pará até o estado de Santa Catarina, conforme se observa no mapa da (Fig. 19). Contudo, esses limites geográficos não foram respeitados e, assim, a parte do território que seria da Espanha, foi ocupado por portugueses e luso-brasileiros a partir de 1616.

Por conta dessas invasões francesas de 1612, os Tupinambá (tapuias) e outros povos indígenas que habitavam no Maranhão (*ponto - A¹⁸*) migraram para a região do Grão-Pará (*ponto - B*) fugindo dos invasores. Já em 1616, com chegada dos portugueses e luso-brasileiros, primeiro no Maranhão para expulsar os franceses, e depois no Grão-Pará, onde fundaram a província de Belém no ano de 1616, forçaram novamente os Tupinambá migrarem do (*ponto - B¹⁹ ao ponto - C*), subindo o rio Amazonas (Rio de Amazonaz), conforme ilustra o mapa (Fig. 20).

A cada movimento migratório, os Tupinambá faziam contato linguístico com outros povos indígenas, de modo, que ao longo de três séculos, a língua Tupinambá passou por três momentos de evolução: na província de Maranhão e Grão-Pará no século 16, a língua era chamada de Tupinambá e falada pelo povo do mesmo nome. Já no início do século 17, a partir do contato com outras línguas indígenas da Amazônia, ela evoluiu para a variedade “língua geral amazônica” (LGA), e no início do século 19 a LGA, já bastante modificada evoluiu para a variedade conhecida como Nheengatu (CRUZ, 2011, p. 4).

Entre os séculos 17 e 18, a língua já denominada de língua geral amazônica expandiu-se pelos núcleos populacionais da Amazônia de forma assistemática e, também, através do ensino formal pelos padres jesuítas e carmelitas, de modo, que somente no início do século 19, essa língua passou a se chamar língua “Nheengatu”. O termo “Nheengatu” traduzido como “língua boa” para o português brasileiro foi usado pela primeira vez por Couto de Magalhães (1876, p. 4), que descreve: “[...] assim, a palavra *nheêngatú* que significa língua boa, compõe-se de *nheê* e *catú* [...]”. Ou seja, *nheê* ou *nheenga* (língua) e *katú* (boa, bom).

Autores, como Nobre (2011), por exemplo, pontua que a LGA era uma língua levada por padres jesuítas à Amazônia para catequizar os indígenas. Mas, o fato de os jesuítas terem usado a LGA na prática de catequese não tem relação com a existência dessa língua na região amazônica. Primeiro, porque a língua não foi levada para a região amazônica, porque ela já

¹⁸. Migração dos Tupinambá do ponto A (Maranhão) ao ponto B (Grão-Pará) (Albernaz, 1613).

¹⁹. Migração dos Tupinambá do ponto B (Grão-Pará) ao ponto C (Rio Amazonas) (Albernaz, 1613).

pertencia a Amazônia, conforme se observa no mapa da (Fig. 21) “Amazônia Legal”, e segundo Cabral (2021, p. 35), “O povo Tupinambá teria subido o Rio Amazonas e no caminho teria encontrado outros povos falantes de outras línguas não Tupi”. Esse contato significou mudanças na língua geral amazônica (LGA) que evoluiu para a variedade que atualmente se conhece como Nheengatu, assim como, também, muitos desses povos contatados pelos Tupinambá, como Baré, Baniwa, Warekena, por exemplo, passaram a falar a língua geral amazônica (LGA).

Figura 21. Mapa da Amazônia brasileira



Fonte: Área territorial: Brasil, Grandes Regiões. Rio de Janeiro: IBGE (2018).

Todos os estados que constituem esse mapa pertencem a Amazônia e como se pode observar, parte do estado do Maranhão também na divisa com o estado do Pará, assim como todo o estado do Pará, Amazonas, Acre, Amapá, Roraima, Rondônia, partes de Mato Grosso e Tocantins pertencem também a chamada Amazônia brasileira. No caso do Amazonas, no século 17 era integrado ao Pará. Desse modo, cabe destacar a respeito do processo histórico da LGA, é que ela já era uma língua amazônica. Ela disseminou-se por meio do ensino e da catequese jesuítica na Amazônia, mas, sobretudo, por meio do contato linguístico dos Tupinambá que migraram para os rios Amazonas e Tapajós, fugindo das invasões portuguesas e francesas do Maranhão e Pará. Isso, reflete a extensão da LGA na Amazonia brasileira daquela época e, que tanto o contato linguístico através da língua falada como o ensino e a catequese através da escrita em LGA contribuíram para a expansão dessa língua que se tornou a língua franca da região amazônica nos séculos 17, 18 e início do século 19 (CRUZ, 2011).

Figura 22. Mapa dos contatos linguísticos e expansão da LGA

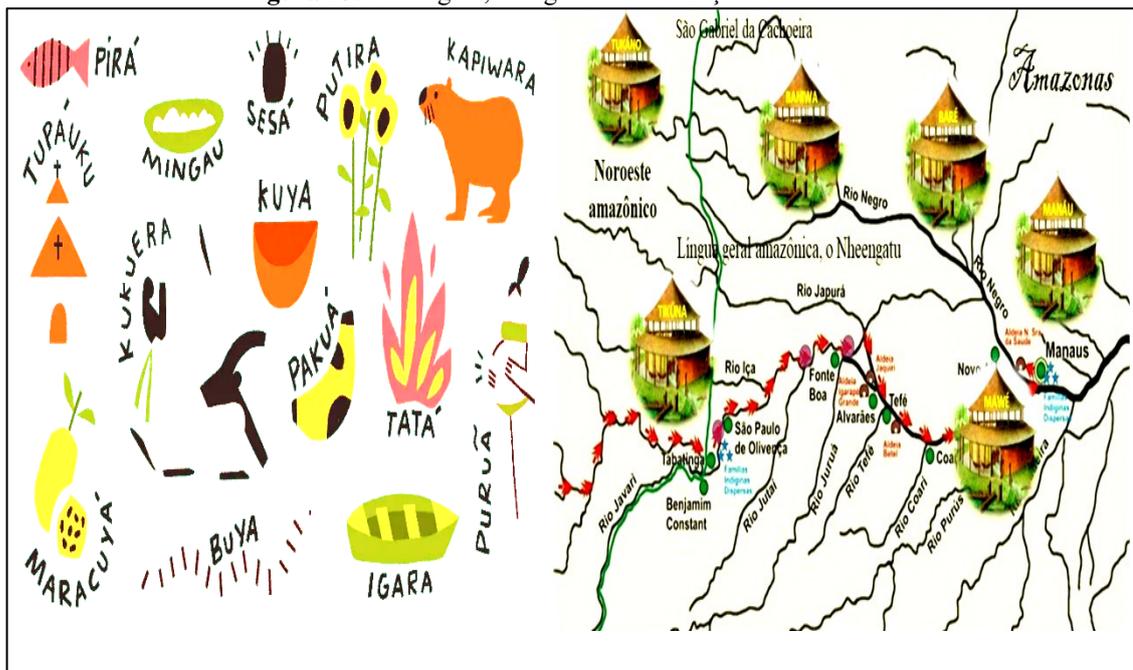


Fonte: Furtado (1751 – 1758).

No mapa elaborado por Furtado (1751-1758) pode-se inferir o contexto sociolinguístico em que se apresentava a Amazônia no século 18. Francisco Xavier de Mendonça Furtado, governador da Província do Grão-Pará à época elaborou um mapa chamado de “O triângulo e os Pilares Mestres da Amazônia do século 18”. Uma espécie de cartografia dos limites demarcatórios de atuação dos portugueses na região amazônica. Nesse mapa, o autor enumerou os fortes portugueses e a localização estratégica de cada um deles. (1) forte de Macapá – limitava-se com os franceses e ingleses; (2) forte de São Joaquim – limitava-se com os holandeses; (3) forte São José de Marabitanas, (4) forte de São Gabriel da Cachoeira, (5) forte de Tabatinga, (6) forte de Bragança, (7) forte Príncipe da Beira – limitavam-se com os espanhóis. Todas essas armadas ocidentais eram consideradas invasoras pelos portugueses, de modo, que eles cuidaram de estabelecer fortificações na Amazônia.

No triângulo ao centro do mapa observa-se o forte do Rio Negro, atual cidade de Manaus (ponto estratégico), e acima desse ponto a vila de Barcelos de 1754, a capital da província do Amazonas à época. Nesse contexto de conflitos armados entre exércitos portugueses, franceses, ingleses, holandeses e espanhóis estavam os povos indígenas que para se refugiarem da guerra e do escravismo imposto pelos colonizadores migravam para diferentes rios da Amazônia e com eles disseminavam suas línguas, costumes e cultura, e assim, a língua geral amazônica (LGA) tornou-se a língua mais usada na região (Fig. 23).

Figura 23. Nheengatu, a língua das civilizações da Amazônia



Fonte: Babel, (2021).

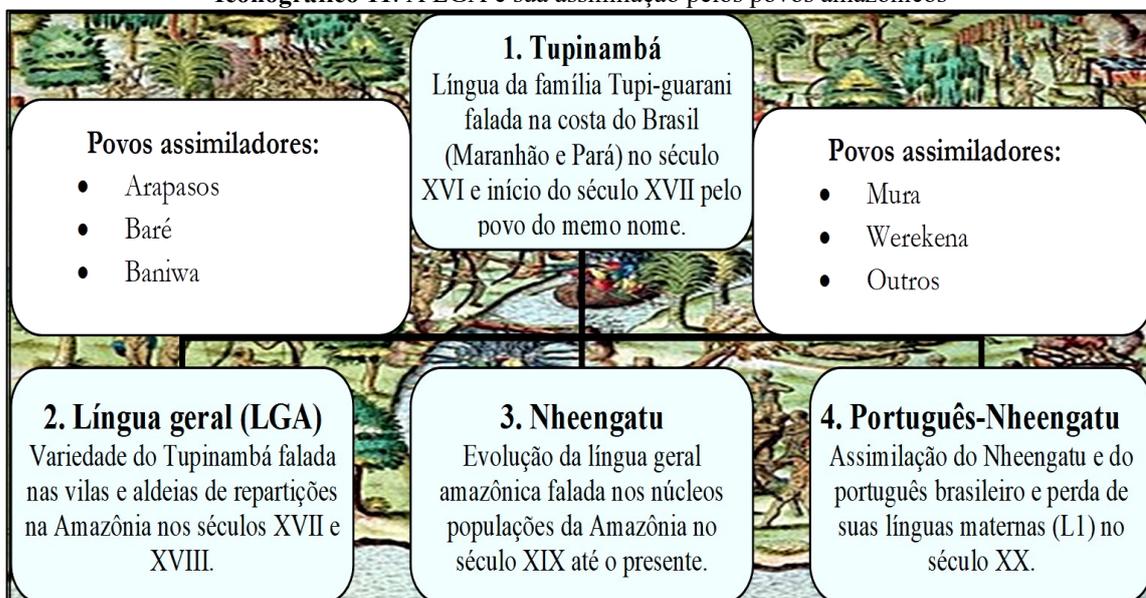
A cultura de nomear tudo o que existe no mundo já vem de tempos antigos, na própria cultura semítica a mais de 3.500 a.C, no período em que viveu Adão, esse já nomeava todas as coisas, plantas e seres vivos de todas as espécies. Segundo a Bíblia (Gên. Cap. 2, V. 20), “assim o homem (Adão) deu nomes a todos os animais domésticos, as aves do céu e a todos os animais do campo”. Com a expansão da LGA na região amazônica, foi isso que ocorreu, de modo, que entre os séculos 17, 18 e 19, os biomas amazônicos foram todos nomeados em língua geral amazônica. Tudo o que há de fauna, flora, materiais e alimentos receberam nomes indígenas em língua geral amazônica, de forma, que quando a língua portuguesa chegou a Amazônia se valeu de empréstimo linguístico dessa língua indígena e, assim, o português brasileiro enriqueceu o seu léxico com centenas e milhares de palavras da LGA (BESSA FREIRE, 2003).

Desse modo, a LGA foi considerada a língua das civilizações da Amazônia. Para Calvet (2002, p. 12), “as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes”. Nessa perspectiva, é correto afirmar também que o homem depende da linguagem verbal não só para se comunicar, mas também para nomear e dá significado a tudo que está em sua volta. Pois, sendo a linguagem verbal uma característica particular do ser humano, ele desenvolve também afetividade por todas as coisas que lhes são peculiares em seu mundo. No caso do indivíduo amazônico, são os animais, os peixes, os pássaros, a floresta, os rios e igarapés, os utensílios e tudo que faz parte de sua cultura e modo

de vida.

O processo de migrações dos povos indígenas Tupinambá forçado pelas invasões dos colonizadores modificou a situação do contato linguístico que só acelerou a expansão da LGA e sua evolução em toda a região amazônica, de modo, que no século 18 a LGA já era a língua mais falada e ensinada, até mais que o português na Amazônia. Daí, toda a fauna, flora e nomes de lugares da região serem nomeados nessa língua, que somente no início do século 19 evoluiu para a variedade Nheengatu. No Iconográfico 12, apresento os principais povos que assimilaram a LGA na Amazônia e, conseqüentemente, o surgimento da variedade Nheengatu na Amazônia em detrimento do contato linguístico entre os povos indígenas.

Iconográfico 11. A LGA e sua assimilação pelos povos amazônicos



Fonte: Gráfico adaptado de minha dissertação de mestrado (2018).

O contato linguístico entre os povos indígenas na Amazônia levou ao processo de assimilação da LGA, e que, posteriormente, evoluiu para a variedade “Nheengatu”, principalmente, entre os povos indígenas citados no (Iconográfico 11). Esse contexto histórico-sociolinguístico se insere no período colonial da Amazônia e tudo decorreu, principalmente, a partir da migração do povo Tupinambá da costa do Atlântico (Maranhão e Pará) para o Amazonas e da introdução dessa língua geral amazônica (LGA) pelos padres jesuítas e carmelitas no século 17 e 18 nas chamadas aldeias de *repartições* e *vilas* fundadas pelos colonizadores, para onde eram levados os indígenas de várias etnias que serviam como mão-de-obra nos serviços braçais.

Esses indígenas eram trazidos de suas aldeias de origem para essas aldeias de repartições através de *descimentos*²⁰. Nessas aldeias de repartições, como eram chamadas, porque se faziam as divisões dos indígenas para a mão-de-obra local, se dava o aprendizado da língua geral amazônica por meio da alfabetização e catecismo. Esse processo formal de ensino ajudou na consolidação da LGA como língua franca, pois a língua já era hegemônica na Amazônia.

Assim, muitos povos indígenas deixavam de falar suas primeiras línguas indígenas (L1) para falar a LGA como língua franca. Desse modo, a língua geral passou a ser a língua indígena dos povos *Baré*, *Baniwa*, *Mura*, *Werekena*, *Arapasos* e de muitos outros povos da Amazônia, de modo, que os falantes de LGA foram contactando outros povos e línguas indígenas, como *Baniwa*, *Tukáno* e outros povos do rio Negro, e na segunda metade do século 19 a LGA evoluiu para a variedade que atualmente é denominada de Nheengatu (língua boa), com modificações profundas, principalmente, em sua fonologia, morfologia e grafia.

5.2.1 O Nheengatu como língua franca na Amazônia

A língua Nheengatu se difundiu de tal maneira na Amazônia que no início do século XIX já era a língua mais falada na região, passando a função de língua franca. Esse termo “língua franca”, segundo Calvet, (2002), “é o meio de comunicação usado entre pessoas que falam línguas diferentes”. Para Bagno (2017, p. 229), o termo “língua franca” tem também outra conotação, como “língua dos francos, ou seja, dos franceses”. Contudo, o emprego da língua entre os franceses tinha o mesmo objetivo que a LGA, ou seja, a língua era empregada por comerciantes ao longo da costa do Mediterrâneo

Na Amazônia, principalmente, no período colonial, a língua Nheengatu foi ganhando espaço entre as dezenas de línguas indígenas da região, tornando-se assim, a principal língua veicular na região amazônica. Desse modo, os falantes de outras línguas passaram também a usá-la como língua franca, principalmente, como meio de comunicação no comércio dos portos e vilas, no trabalho e nos mercados da região. Até o ano de 1877, o Nheengatu mantinha sua hegemonia sobre as demais línguas, perdendo espaço somente para a língua portuguesa a partir da segunda metade do século 19 (BESSA FREIRE, 2005).

²⁰ Processo de retirada dos indígenas de suas aldeias de origens das cabeceiras de rios e afluentes para as aldeias de repartições.

5.2.2 A geolinguística do Nheengatu

O Nheengatu configurou-se como a língua mais falada na Amazônia nos séculos 17 e 18. Contudo, a partir da segunda metade do século 19, ela perdeu espaço para a língua portuguesa, sobretudo, devido sua proibição pelo governo de Portugal no período colonial e, assim, o idioma português tornou-se a língua oficial do Brasil. Com isso, o Nheengatu restringiu-se à região do Noroeste da Amazônia nos municípios de Santa Isabel do Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas e no tríplice fronteira entre Brasil, Colômbia e Venezuela.

Entretanto, com o advento das migrações das populações indígenas no século 20 em busca de trabalho, saúde e educação em melhores escolas, isso fez com que falantes da língua Nheengatu formassem novas comunidades em outras cidades e vilas da região amazônica de Autazes, Careiro, Manaus, Novo Airão, Nova Olinda do Norte, e Santarém, além das cidades de Santa Isabel do Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira, onde a língua já era falada. Desse modo, nos últimos anos muitas comunidades linguísticas de falantes de Nheengatu têm se formado na região amazônica.

Isso, mostra que a língua está em processo de expansão novamente, inclusive, em núcleos populacionais que não havia falantes anteriormente. Essas comunidades linguísticas surgem, principalmente, devido as migrações de populações indígenas na Amazônia, e/ou, ainda, porque as comunidades indígenas que tiveram suas línguas maternas extintas estão em busca de resgatar e/ou ressignificar suas culturas e identidades, mesmo que seja por meio do Nheengatu como língua indígena de comunicação interétnica.

Nesse sentido, faço uma breve discussão sobre o termo “comunidade linguística”, em que essas comunidades indígenas estão amparadas pelo fenômeno do “bilinguismo”. Muito se tem discutido na área de Sociolinguística sobre o que é uma “comunidade linguística”. Por exemplo, para Gumperz (1962, p. 31), o termo refere-se a um grupo social que pode ser monolíngue ou multilíngue, mantido em conjunto por meio da interação de um mesmo código linguístico, o qual o autor denomina de *communication matrix* (matriz de comunicação), abrangendo uma área geográfica. Esse autor entende, que uma comunidade linguística pode consistir-se em pequenos grupos ligados pelo contato linguístico face a face, ou pode abranger grandes regiões.

Para Labov (2008) e Ferguson (1959) comunidade linguística é um grupo que partilha as mesmas normas referentes à língua. Corroborando no mesmo sentido, Calvet (2002, p. 105) afirma que “uma comunidade linguística pode se constituir de pessoas que se compreendem

graças a uma mesma língua”. Ou, ainda, o conceito de comunidade linguística se assenta também na necessidade de reconhecimento de uma norma comum aos falantes de uma dada variedade linguística (CALVET, 2002).

O fato é, que as definições supracitadas têm em comum, a princípio, que os falantes compartilham o mesmo código linguístico para pertencer à mesma comunidade linguística. Assim, se assume que, comunidade linguística refere-se a um grupo de pessoas de uma determinada região geográfica que se utiliza de um código linguístico para se comunicar em uma determinada língua. Desse modo, a língua Nheengatu está representada por dezenas de comunidades linguísticas espalhadas numa extensa região geográfica que vai do Baixo Rio Tapajós no estado do Pará e estado do Amazonas até a tríplice fronteira amazônica entre Brasil, Colômbia e Venezuela.

Tabela 3: População indígena falante de Nheengatu

POVO	MUNICÍPIO/REGIÃO	POPULAÇÃO
Arapaso	São Gabriel da Cachoeira - AM	48
Arapíuns	Santarém - PA	2.204
Baniwa	São Gabriel da Cachoeira - AM	1.308
Baré	São Gabriel da Cachoeira – AM	7.172
	Santa Isabel do Rio Negro	3.125
	Barcelos – AM	967
	Novo Airão - AM	48
	Manaus – AM	678
	Guainía - Venezuela	2.000
Borari	Santarém - PA	1.116
Jaraqui	Santarém - PA	140
Maraguá	Nova Olinda do Norte - AM	74
Munduruku	Borba, Nova Olinda do Norte – AM	10
	Santarém, Itaituba, Jacareacanga - PA	28
Mura	Careiro – AM	342
	Autazes – AM	220
	Nova Olinda do Norte - AM	166
Tapajó	Santarém - PA	74
Tupayú	Santarém - PA	546
Tupinambá	Santarém - PA	2.000
Warekena	São Gabriel da Cachoeira – AM	1.039
	Guainía - Venezuela	620
?	Amazônia colombiana - Colômbia	3.000
Total de falantes:		26.925

Fonte: IBGE, (2010); ISA, (2021).

Os dados demográficos mostram as estimativas da população de falantes de língua Nheengatu por município e/ou região com base nas informações do IBGE (2010) e do ISA (2021) sobre povos indígenas que ainda falam o Nheengatu e/ou que o adotaram como língua de comunicação interétnica. Contudo, o grau de bilinguismo que esses falantes possuem é bem diversificado, de modo, que nessas comunidades linguísticas há diferentes níveis de bilinguismo, como equilibrado, intermediário e incipiente. Os povos que perderam suas línguas maternas e adotaram o Nheengatu como língua de comunicação interétnica, geralmente, aprendem a língua na escola. Outros, como Baniwa e Mundurucu são grupos que ainda mantêm suas línguas maternas, mas parte deles falam também o Nheengatu.

Nos últimos anos, comunidades indígenas que tiveram suas línguas maternas extintas passaram a adotar o Nheengatu em suas comunidades e o aprendizado da língua tem se dado por meio da modalidade de Educação Escolar Indígena nas escolas e centros de educação escolar indígenas que funcionam nos próprios espaços comunitários. O ensino de língua indígena na escola tem sido uma forma dos povos indígenas que não podem mais revitalizar suas primeiras línguas indígenas maternas ressignificarem suas culturas e identidades por meio de outra língua indígena, o Nheengatu.

5.2.2.1 A língua Nheengatu no estado do Pará

A língua indígena Nheengatu, nos últimos anos tem se expandido nos núcleos populacionais indígenas da região Norte e já alcançou o estado do Pará. Desde 2014, o Centro Máira de Formação Indígena vem trabalhando em parceria com a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e o Movimento Indígena do Baixo Tapajós por meio do ensino da modalidade de Educação Escolar Indígena nos municípios de Santarém, Itaituba e Jacareacanga, estado do Pará (UFOPA, 2016).

Para vitalizar a língua Nheengatu nas comunidades indígenas que antes falam a LGA ou nas comunidades que tiveram suas outras línguas indígenas extintas, a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) fez parceria com a Universidade de São Paulo (USP), com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e contratou professores indígenas de Nheengatu do Alto Rio Negro, Amazonas. Desse modo, a junção do conhecimento do professor nativo falante da língua Nheengatu com o conhecimento acadêmico das universidades resultou no aprendizado do Nheengatu nas comunidades indígenas do Baixo Tapajós, que agora, são capazes de ler, escrever e de se comunicar em Nheengatu.

Nessa perspectiva, o conhecimento adquirido em língua Nheengatu está proporcionando

aos indígenas a ressignificação de suas culturas, línguas e de seus valores identitários no Baixo Rio Tapajós, principalmente, nos espaços socioculturais das Aldeias indígenas. A fluência na língua indígena LGA que era falada no passado nessa região do Pará acabou perdendo-se com o processo da colonização portuguesa. Agora, os povos indígenas do Baixo Rio Tapajós buscam resgatar sua cultura por meio do ensino da língua Nheengatu (SANTOS, 2016).

Nesse sentido, foi oferecido na Rede Pública o ensino do Nheengatu a mais de 2,5 mil alunos indígenas em 45 escolas indígenas que funcionam dentro do Território Étnico Educacional Tapajós Arapiuns (TEETA). Nessa área concentram-se 13 povos indígenas distribuídos nos municípios de Santarém, Belterra, Itaituba, Jacarecanga e Aveiro, estado do Pará (SANTOS, 2016).

Acredita-se que, com as ações de políticas linguísticas na promoção e vitalização da língua Nheengatu nas comunidades indígenas, o contexto sociolinguístico do Baixo Rio Tapajós no estado Pará, em alguns anos voltará a ter, pelo menos, parte de sua cultura e identidade linguística recuperada nas comunidades que a mais de três décadas lutam pela manutenção e fortalecimento de suas identidades como povos indígenas da Amazônia.

5.2.2.2 A língua Nheengatu no estado do Amazonas

O Amazonas é considerado o estado brasileiro com maior número de povos e línguas indígenas das américas e entre as línguas indígenas mais influentes da região amazônica está o Nheengatu. Essa língua é falada no Amazonas por mais de oito povos indígenas diferentes que representam mais de 15 mil falantes, e é a língua que mais doou vocabulários ao português brasileiro, a outras línguas indígenas e até mesmo a idiomas estrangeiros.

O cenário sociolinguístico do Nheengatu no Amazonas é promissor, pois a língua já foi cooficializada em São Gabriel da Cachoeira e já está presente em mais de oito municípios do Estado do Amazonas. No âmbito do ensino de língua indígena no Amazonas, é a língua com maior número de alunos, sendo mais de 6,2 mil alunos matriculados nas escolas públicas municipais e estaduais (SEDUC, 2020).

Grupos de pesquisadores e de professores indígenas de Nheengatu formaram a primeira academia de língua indígena Nheengatu no Brasil, e há projeto de lei em andamento no Congresso Nacional para a cooficialização da língua Nheengatu em todo o território amazônico. Também, o número de centros de educação escolar indígena e de escolas indígenas que ensinam

o Nheengatu tem aumentado nos últimos anos e já somam mais de 18 escolas e 39 centros somente no estado do Amazonas. Em 2021, o Nheengatu passou a ser obrigatório na grade curricular das escolas indígenas de Manaus. Com isso, se espera promover a vitalização do Nheengatu nas comunidades indígenas onde a língua é falada, assim como estender o ensino da língua às comunidades indígenas que pretendem adotar o Nheengatu como língua interétnica (CEE/AM).

O Nheengatu representa mais que uma língua de comunicação interétnica às populações tradicionais do Amazonas, pois toda a toponímia lexicográfica e lexicológica, parte da onomástica que estuda os nomes próprios de lugares, principalmente, os topônimos que nomeiam os rios, os igarapés, os lagos, as árvores e frutos, os animais e tudo que há no bioma amazônico são expressos em Nheengatu (LGA) que está arraigada à cultura dos povos da Amazônia. Desse modo, o Nheengatu não é apenas mais um código linguístico, mas também, a língua da essência cultural e identitária da memória histórico-social dos amazonenses.

5.2.2.3 A língua Nheengatu na Venezuela e Colômbia

O Nheengatu cruzou as vilas e povoados dos rios da Amazônia e chegou a tríplice fronteira brasileira entre Colômbia e Venezuela deixando expressivas marcas linguísticas às línguas ali faladas por outros povos indígenas do lado colombiano e venezuelano, de tal forma, que hoje há cerca de 5,6 mil falantes na região amazônica desses dois países.

Desse modo, os povos indígenas da tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Venezuela, desde o século 19 passaram a usar o Nheengatu como língua comunicação, pois numa região tão multilíngue era quase impossível de se entender uns aos outros, principalmente, nas áreas portuárias comerciais onde o comércio era intenso. Assim, os colombianos e venezuelanos que vinham para o lado brasileiro em busca de comercializar seus produtos aprenderam o Nheengatu, a língua mais falada na Amazônia no século 19 (BESSA FREIRE, 2003).

O contato linguístico entre os falantes de Nheengatu com povos indígenas que falavam e falam outras línguas indígenas modificou bastante o contexto sociolinguístico da tríplice fronteira e, ainda hoje, o Nheengatu continua sendo uma das línguas indígenas de comunicação entre os povos indígenas brasileiros, colombianos e venezuelanos na região amazônica. E nos últimos anos houve um significativo aumento populacional de comunidades e pessoas que passaram a falar e aprender o Nheengatu no espaço escolar, mesmo que em grau de bilinguismo intermediário e incipiente.

5.3 Breve abordagem macrossociolinguística do Nheengatu e seu uso social

O termo macrossociolinguística, segundo Calvet (2002), refere-se à função e uso da língua em seu contexto social. Ocupa-se da interação entre línguas e as suas condições de aquisição, desenvolvimento e funcionamento no contexto social. Nesse aspecto de contexto do uso social do Nheengatu, a língua disseminou-se de forma mais dinâmica através do contato linguístico e de seu ensino nas vilas e aldeias da Amazônia. De certo modo, isso facilitou a ação de conversão dos indígenas operada pelos padres jesuítas e carmelitas como meio de integrá-los à sociedade ocidental.

Desse modo, percebe-se que a língua Nheengatu teve um papel significativo no contexto social daquele período colonial como língua de comunicação veicular mais relevante para a sociedade daquela época. Muitos falantes de outras línguas indígenas deixaram de falar suas línguas maternas e passaram a falar o Nheengatu. Por ter conquistado o status de língua mais falada da região, a fauna e flora amazônica foram nomeadas nessa língua, e mesmo depois que o português se tornou a língua hegemônica na Amazônia, o Nheengatu continua sendo falado por mais de 26 mil falantes e está presente em três países: Brasil, Colômbia e Venezuela e em mais de dez municípios brasileiros.

Essa expansão atual do Nheengatu se teve, principalmente, a sua oferta como língua indígena adicional ou segunda língua (L2) nas escolas e centros indígenas municipais através da modalidade de ensino educação escolar indígena que foi implantado desde 2007 no Amazonas, e em 2014 no estado do Pará. Com isso, a língua Nheengatu tem se tornado cada vez mais prestigiada nas comunidades indígenas, até mesmo naquelas comunidades que o Nheengatu não é a língua materna.

5.3.1 O *code switching* na comunidade indígena bilíngue

O *code switching*, de acordo com Calvet (2002), refere-se à mudança de língua ou de variedade linguística por parte do falante de acordo com o contexto de interação em que estiver envolvido. É um fenômeno linguístico comum em comunidade indígena bilíngue que tem o Nheengatu e o português brasileiro como línguas de comunicação no contexto social da comunidade. Contudo, como toda comunidade bilíngue que possui dois códigos linguísticos, no momento da comunicação verbal tende a fazer uso alternado desses códigos que se

convencionou chamar em Sociolinguística de “alternância de código”, *code switching* em inglês.

Nas comunidades indígenas bilíngues em que se fala o Nheengatu e o português brasileiro, no período em que realizei essa pesquisa, percebi que a “alternância de código” é um fenômeno comum entre os falantes quando conversam uns com os outros em Nheengatu. Esse fenômeno, geralmente, ocorre nas interações de fala em que os falantes introduzem palavras ou sentenças da língua portuguesa, ou vice versa, para dá ênfase no que estão dizendo, geralmente, por achar que não foi satisfatório o entendimento de seu interlocutor no diálogo, ou por pensar que o termo ou expressão que pretende falar fica mais elucidado na outra língua. Ou, ainda, por impulso inato, já que os códigos linguísticos fluem naturalmente no pensamento, principalmente, quando se fala em língua materna.

Na gravação de conversa a partir da geração de dados deste estudo, transcrevo um exemplo de diálogo entre dois falantes bilíngues da comunidade indígena *Pisasú Sarusawa* (nova esperança) do povo Baré do baixo Rio Negro, Manaus, em que um dos falantes alterna o código linguístico do Nheengatu para o português brasileiro:

Falante A: “Ixé nti kurí upusú siía kumandamirĩ kwá akayú”.

Falante B: “Marantaã nti?”

Falante A: “Nhaãsé amana nti uwari retana. *Não choveu e as plantas morreram*”.

No diálogo, observa-se que o falante (A) usou o *code switching* (alternância de código) para se comunicar com o falante (B) em que substituiu a frase “*nti amana íwa-ítá umanu ana*”, em Nheengatu por “não choveu e as plantas morreram”, em português. A tradução do diálogo na íntegra é: “Não irei comer feijão esse ano. Por que não? Não choveu e as plantas morreram” (GRAVAÇÃO DE CONVERSA, 2021).

5.3.2 Empréstimo linguístico

O empréstimo linguístico, segundo Calvet (2002), é um fenômeno coletivo, no qual as línguas tomam palavras emprestadas de outras línguas para incorporá-las em seu léxico. Essa incorporação pode se dá mediante a reprodução do termo sem alteração de pronúncia e de grafia, ou mediante adaptação fonológica e ortográfica.

Alguns exemplos de incorporações mediante a reprodução do termo sem alteração de pronúncia e de grafia da LGA, o Nheengatu para o português brasileiro: **paraná** (*paraná*),

paraná mirim (*paraná mirim*), **ingá** (*ingá*), **urubu** (*urubu*), **pipira** (*pipira – ave passeriforme*). Exemplos de incorporações mediante adaptação fonológica e ortográfica do Nheengatu para o português brasileiro: **pirarukú** (*pirarucu*), **tukunaré** (*tucunaré*), **buya** (*jiboia*), **kurumí** (*curumim*), **asú** (*açú*), **wasáí** (*açaí*).

Exemplos de incorporações mediante a reprodução do termo sem alteração de pronúncia e de grafia do português brasileiro para o Nheengatu: **compadre** (*compadre*), **comadre** (*comadre*), **gripe** (*gripe*), **saúde** (*saúde*). Exemplos de incorporações mediante adaptação fonológica e ortográfica do português brasileiro para o Nheengatu: **conhecer** (*kunheseri*), **camisa** (*kamixá*), **gostar** (*gustari*), **sabão** (*sbão*), **largura** (*ilargura*), **grossura** (*igrususa*), **rodela** (*irudela*), **travessa** (*travessa*), **medir** (*umediri*).

Ao longo dos séculos 17, 18 e 19 ocorreram muitas incorporações de vocabulários da LGA para o português brasileiro, principalmente, de palavras relacionadas a fauna e flora amazônica, como alimentos e topônimos de lugares. Estima-se que há mais de trinta mil vocabulários de língua indígena incorporados ao léxico do português brasileiro (BESSA FREIRE, 2003).

5.4 Língua, natureza e práticas socioculturais na Amazônia

Os povos indígenas da Amazônia são civilizações *autóctones*²¹, assim como as línguas deles, originárias do continente da América e faladas na região amazônica por aproximadamente 208 mil falantes, divididas em dois grandes troncos linguísticos e em mais de trinta famílias linguísticas distribuídas em aproximadamente 180 etnias, povos indígenas (IBGE, 2010).

Os traços socioculturais dos povos indígenas da Amazônia estão intrinsecamente imbricados com a flora e fauna amazônica, e entre os elementos principais de relação entre ambos está a floresta com suas árvores altaneiras que a partir de seus troncos produz-se canoas, os principais meios de locomoção da população dessa região. A flora e fauna amazônica e diversidades de topônimos são nomeados em língua geral, o Nheengatu, língua falada, principalmente, pelos povos *Arapaso*, *Baniwa*, *Baré*, *Mura* e *Warekena* (RODRIGUES, 2013).

O homem amazônico é um indivíduo imbricado com a natureza e seu modo de vida e suas práticas socioculturais estão intrinsecamente enraizadas com a cultura ecológica ao seu

¹ *Autóctones* são pessoas naturais do país ou região em que habitam como aborígenes e indígenas.

redor, de modo, que ele se utiliza dos recursos naturais para transformar e ressignificar sua cultura e modo de vida social nesse cenário êmico. Entre seu modo de vida e aspecto cultural, está o uso de “canoa” como um dos meios de transporte fluvial mais utilizado, conhecido na região amazônica por *bũgu* (casco de tronco de árvore) e *igara* (canoa de madeira) em língua geral amazônica, o Nheengatu.

Esses tipos de embarcações são construídos a partir da seleção de troncos das melhores árvores, como castanheira *bertholletia excelsa*, itaúba *mezilaurus itauba*, loureiro *laurus nobilis*, cedro *cedrus*, jacareúba *calophyllum brasiliense*, angelim *dinizia excelsa ducke*, cupiúba *goupia glabra aubi*, andiroba *carapa guianensis*, paracuúba *dimorphandra macrostachya*, sucupira *pterodon pubescens* etc.

Como se pode observar, os nomes das madeiras são da língua geral amazônica, emprestados ao léxico do português brasileiro, e até mesmo para uso de nomes científicos à língua latim, como nomes de árvores, por exemplo: *carapa*, *itauba*, nomes de peixes, como: *arapaima*, nomes de animais, como: *paca*, *tapirus* entre outros. Desse modo, pode dizer que a Amazônia é muito mais que um complexo bioma de plantas e animais, mas, sobretudo, um conjunto de léxicos diversificados para as línguas do mundo. Em meio essa superdiversidade de fauna e flora, de diversidade sociocultural e ecosociolinguística está a enigmática canoa, o *bũgu*, um dos símbolos da Amazônia.

Para Németh (2011), o casco ou canoa como é conhecido em português brasileiro foi uma das embarcações mais utilizadas para transporte de pessoas pelos rios e igarapés da Amazônia no período colonial, e até hoje há indígenas e caboclos que utilizam o casco para pescar, caçar, transportar mantimentos e utensílios, assim como meio de lazer em passeios nos finais de semana. Costumes culturais que permanecem até os dias atuais na região amazônica.

O uso social de embarcação como a canoa já era relatado por Cristovão Colombo em seu diário de viagem de 26 de outubro de 1492 que ao chegar pela primeira vez em terras do Continente Americano observou que os indígenas da região andavam de canoas que ele as chamou de *almadias* em espanhol. Essas embarcações conhecidas como *bũgu* na Amazônia eram construídas naquele tempo de um único tronco de madeira.

Não há relatos de quando surgiu o primeiro casco *bũgu* na Amazônia, mas se acredita que foi desde a primeira povoação ameríndia da região. O mais antigo barco que se tem notícia no mundo é a canoa de *Pesse*, um casco de tronco de pinheiro *Pinus sylvestris* escavado, construído entre os séculos 8.200 e 7.510 a. C. Essa canoa está no museu *Drents*, na cidade holandesa de *Assen*, Países Baixos (NÉMETH, 2011).

Na Amazônia, o *bũgu*, casco de tronco de árvore evoluiu e passou a se chamar canoa (igara em Nheengatu). A mudança não ocorreu só no nome, mas também no design, e a canoa atual é composta de várias partes de madeira como: tábua, caibro, quilha, prego, parafuso e betume para calafeto, diferente do casco que era feito de um único tronco de árvore e não necessitava de betume nem de prego e parafuso.

Certamente que houve uma grande evolução desde o primeiro casco (*bũgu*) até chegar no modelo de canoa construída atualmente, inclusive, com uso de outros materiais como alumínio e fibra. Mudanças radicais que ocorreram na forma de construir canoas nos modos tradicionais representados por simbolismos culturais dos povos amazônicos. Nesse sentido, faço uma analogia que aqui apresento como “tronco da árvore e o tronco linguístico” relacionado aos povos indígenas *Baré*, *Mura* e *Warekena* que perderam suas *línguas maternas*²² e adotaram o Nheengatu como língua de comunicação interétnica.

5.4.1 Analogia da ressignificação dos troncos arbóreos e linguísticos

Ao se falar em Amazônia, a primeira coisa que vem ao pensamento é de uma floresta cheia de árvores altaneiras com espessuras colossais e de rios extensos e profundos, haja vista, que os elementos naturais que compõem a floresta amazônica, como as árvores, por exemplo, representam 50% da composição do bioma da região com mais de 16 mil espécies arbóreas (STEEGE, 2013).

A água representada pelos rios, paranás, lagos, igarapés e igapós coloca a Amazônia na categoria de maior bacia hidrográfica do mundo, concentrando 20% da água doce do planeta, sem contar com o Sistema Aquífero Grande Amazônia (SAGA). Localizado nos estados do Pará, Amapá e Amazonas esse aquífero é considerado o maior do mundo com mais de 162 mil quilômetros cúbicos de água doce (SOUZA, 2020).

Com todos esses recursos naturais, a Amazônia possui cerca de 80% das vias navegáveis, tornando-se, assim, a região com maior número de hidrovias do Continente Americano, de modo, que a população que vive na região amazônica tem como principal meio de transporte as embarcações, principalmente, as construídas a partir de tronco de árvores, as quais são conhecidas na língua geral amazônica, o Nheengatu como *bũgu* (casco) e/ou *igara* (canoa).

²² Língua materna refere-se a primeira língua (L1) e inclui um conjunto de termos que se sobrepõem para designar a língua usada por um indivíduo desde o nascimento (BAGNO, 2017, p. 238).

Na concepção do pensamento ameríndio amazônico, no processo de construção do *bũgu* (casco de madeira) toda árvore passa por quatro estágios de desenvolvimento: nascimento, crescimento, reprodução e morte, assim como os seres vivos, sendo que as árvores podem ter um ciclo de vida de mais de mil anos, dependendo da espécie (CARVALHO, 2003).

Nesse contexto de simbolismo cultural amazônico, a árvore que é escolhida para a construção de uma embarcação não deixa de existir, segundo a cultura indígena Baré. Ela transforma-se em uma *yaka-yaka* que significa *árvore que flutua*, ou seja, em um *bũgu* ou *igara* (casco ou canoa) para servir aos homens, e não mais como uma simples árvore, mas como uma bela *igara* que singra pelas águas dos rios, paranás e igapós da Amazônia (Fig. 24).

Figura 24. Bũgu (casco de tronco de árvore)



Fonte: Kim Puremanã (2020)

A representação transcendental da árvore de sua forma *autotrófica*²³ para a forma *heterotrófica*²⁴ não é exclusivo da cultura ameríndia amazônica. Nas literaturas de outros povos há muitas referências sobre esse assunto, principalmente, nos textos do povo hebreu que consta dezenas de citações referentes às arbóreas, como no texto bíblico de Isaias, (Cap.44, 1) que declara: “Todas as árvores do campo baterão palmas”. Percebe-se nessa afirmação que as árvores deixam de ter somente a conotação de seres do reino *autotróficos* (plantas) passando à categoria de seres do reino *heterotróficos* (animais), ou seja, que tem movimento próprio (CAVALIER-SMITH, 1998).

²³ Autotrófica refere-se ao ser vivo que é capaz de produzir seu próprio alimento, ou seja, capaz de produzir moléculas.

²⁴ Diz-se do ser vivo que tem movimento próprio.

Em outras culturas, como a Maia, a Escandinava, a Chinesa, a Maoris e a Africana a árvore é também parte da tradição desses povos em que há inúmeros simbolismos relacionados à árvore como: “*árvore da vida, árvore do conhecimento, árvore genealógica, árvore cósmica, árvore de natal*” entre outras. O processo de transcendentalidade está relacionado ao modo como a mente humana constitui os objetos e os tornam possíveis aos seres humanos experimentá-los como objetos. Desse modo, o nosso sentimento permite-nos ajuizar o objeto de acordo com a conformidade final da representação junto à promoção da faculdade do conhecimento (KANT, 2005, p. 133).

Para Cenatti (2013, p. 18), “É pela dimensão da transcendência que o homem se projeta preparando e construindo o futuro”. Ou seja, o homem é o resultado daquilo que ele vai construindo ao longo de sua existência como ser social. Assim, em conjunto com outros seres humanos, o homem interage por meio de suas capacidades e potencialidades socioculturais, linguísticas, políticas, psicológicas, filosóficas e religiosas resignificando o seu modo de vida na sociedade.

Davies (2002) ressalta que o simbolismo não é arbitrário e tem uma propriedade baseada na sua significância histórica, assim como também de característica física. Para Wunenburger (1997), a simbologia não está somente ligada a conteúdos perceptivos, mas se configura também como conteúdo idealizado a uma forma sensível e representada mentalmente.

Assim, a árvore está entre os símbolos que, em nível cultural proporciona uma linguagem simbólica de âmbito universal a partir de padrões facilmente decifráveis. Dessa forma, a árvore pode ser comparada como um *arquétipo natural*²⁵ que não depende de estruturas socioculturais para o seu sentido (JUNG, 1995).

Como se pode observar, as árvores evocam inúmeros significados e representações relacionadas aos aspectos simbólicos do lugar, assim como aos aspectos emocionais dos sujeitos a partir da capacidade de marcar e de lembrar-se de momentos das vidas humanas deles representados de forma simbólica (LEWIS, 1990).

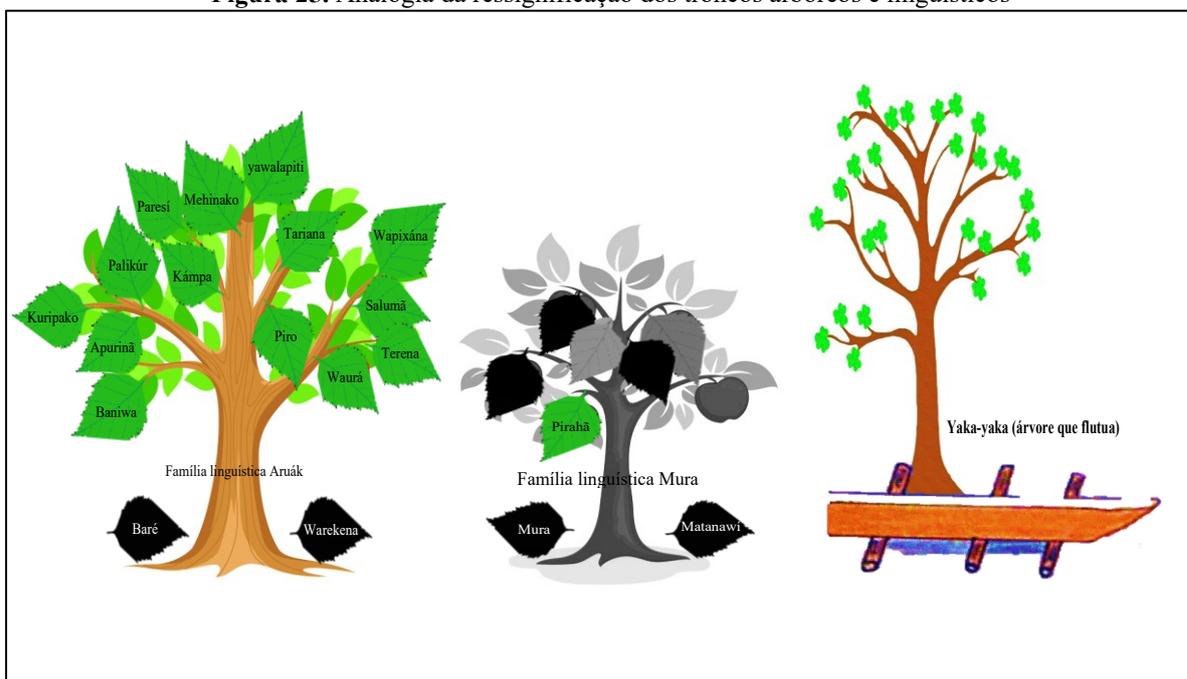
Na área da linguagem, os linguistas usam constantemente termos como árvores, troncos e galhos como metáforas para explicar e mapear as conexões entre troncos, grupos e famílias linguísticas, principalmente, no processo de classificação. Entre os objetivos dessa classificação é mostrar como as línguas estão intimamente relacionadas e agrupadas em troncos e famílias linguísticas por meio do grau de parentesco (RODRIGUES, 2013).

²⁵ Refere-se a conjuntos de imagens psicoides que dão sentido aos complexos mentais e às histórias passadas entre gerações, formando-se assim, o conhecimento e o imaginário do inconsciente coletivo (JUNG, 1995).

Nesse sentido, na analogia da ressignificação dos troncos arbóreos e linguísticos a partir da concepção dos povos indígenas amazônicos a árvore como *autotrófica* (planta) deixa de existir, mas com a transformação de seu tronco em *yaka-yaka* (árvore que flutua), ela ressurgue como uma bela canoa. Diferentemente da árvore, o tronco linguístico, sua família e língua quando extintas deixam de existir e desaparecem para sempre.

É o que tem ocorrido com as línguas indígenas dos povos da Amazônia que, desde o século 16 têm sido extintas de maneira tão rápidas que mais de 90% já desapareceram, e aproximadamente as 180 línguas indígenas que ainda sobrevivem estão também em risco de desaparecer. Entre as dezenas que já foram extintas, estão as línguas dos povos *Baré*, *Mura* e *Warekena* (Fig. 25).

Figura 25. Analogia da ressignificação dos troncos arbóreos e linguísticos



Fonte: Autoria própria (2020)

Nessa breve analogia da ressignificação dos troncos arbóreos e linguísticos, apresento como se relacionam os troncos e famílias linguísticas. A árvore à esquerda simboliza a família linguística Aruák e suas folhas verdes representam as línguas ainda vivas, e as duas folhas pretas embaixo da árvore simbolizam as línguas Baré e Warekena que foram extintas. A árvore cinza no meio da (Fig. 25) simboliza a família linguística mura e a folha verde simboliza a língua Mura-Pirahã, a última língua viva dessa família. Embaixo da árvore, as duas folhas pretas ao chão simbolizam as línguas Mura e Matanawí que foram extintas. A árvore à direita da (Fig.

25) simboliza a *yaka-yaka* (árvore que flutua) que na concepção dos povos indígenas, mesmo depois de cortada, ela ressurge como uma bela canoa (būgu).

Dentre as 17 línguas e 3 variedades pertencentes à família linguística Aruák, restam apenas 14, pois as línguas Baré, Manáu e Werekena foram extintas. Os *Mura* que falavam as línguas Mura, Mura-Pirahã (Pirarrã) e Mura-Matanawí a partir do contato com os missionários jesuítas e carmelitas e a forte imposição da colonização portuguesa tiveram 2 de suas línguas maternas extintas, Mura e Mura-Matanawí. Na atualidade, somente a variedade Mura-Pirahã (Pirarrã) é falada por cerca de 200 indígenas Pirahã, atuais habitantes das cabeceiras do rio Marmelos e rio Maici. Nimuendaju (1946), foi quem classificou a língua Mura-Pirahã como pertencente ao subgrupo Mura.

Everett (1983) e Gonçalves (1990) descrevem o Mura-Pirahã como uma língua tonal, pois os significados são estabelecidos eminentemente a partir das relações dos tons. Os falantes se comunicam através de assovios e gritos. Dessa forma, os Pirahã são capazes de gerarem modalidades de comunicações específicas e bastante eficazes nas conversas, inclusive, a longa distância.

Diferentemente da árvore *autotrófica* que na concepção da cultura indígena amazônica, uma vez escolhida para construção de uma *yaka-yaka*, ela não morre, apenas passa por um processo de transformação e renasce como uma bela *yaka-yaka* (canoa que flutua), ganhando uma sobrevida como uma imponente canoa, as línguas indígenas não têm a mesma sorte, pois elas desaparecem para sempre, restando como alternativa aos povos indígenas que as falam adotarem outras línguas para, assim, continuarem representando suas tradições, marcas identitárias e culturais, ou se assujeitar a cultura e língua do colonizador (BOURDIEU, 1989).

Passados mais de 500 anos de colonização e repressão dos povos indígenas na Amazônia, poucas palavras restaram das línguas indígenas extintas Baré, Mura, Matanawí e Warekena, das quais exponho uma pequena lista dessas palavras que foram registradas nessas línguas.

Quadro 22. Lista de palavras das línguas extintas baré, mura, matanawí e warekena

Família linguística Baré		Tradução	Família linguística Mura		Tradução
Baré	Warekena	Português	Mura	Mura-matanawí	Português
kamuhu	amusi	sol	ipúe	Ibu	língua
ísi	nutjipara	pé	kuse	tusi	olho
Nenê-hei	nutáre	língua	apai	apa	cabeça
khábi	Na:pi	mão	pe	apí	rio

pany	paniĵĩ	casa	arawá	anawá	canoa
téma	e:ma	anta	kabã	ka	lua
itĩki	aĵĩ	fogo	ási	ãsi	osso

Fonte: Nimuendaju (1946)

Para Burke (1995), toda relação entre língua e sociedade é um ato político, por isso, a linguagem funciona como indicador sensível da mudança social e cultural. Desse modo, ao se constituir uma história cultural da língua, o que se destaca mais é sua função social entre os falantes, levando, assim, a uma discussão sobre sua construção em detrimento de uma relação social de poder, incluindo-se, assim, dominância e subordinação de uma determinada língua minoritária à uma outra língua hegemônica, confrontando, dessa forma, a ordem social e cultural de uma sociedade linguisticamente heterogênea.

É o que fica evidente ao se observar a extinção de tantas línguas indígenas no Brasil, como foram os casos das línguas Baré, Mura, Matanawí e Warekena sem que houvesse nenhuma preocupação com o desaparecimento dessas línguas e tampouco com a cultura e identidade dessas sociedades indígenas que as falavam. Para Moita Lopes (2006, p. 143), as experiências socioculturais das pessoas e os processos interativos em suas línguas contribuem para a construção e compreensão das ideologias linguísticas. Assim, a língua se configura também como aspecto cultural e, com isso, ela carrega a identidade do povo que a fala, haja vista, que a construção da identidade e da etnicidade são formadas nas interações entre os grupos sociais nos seus modos próprios de falar.

Nesse sentido, Câmara Jr, (1979) argumenta que no seio de uma comunidade linguística indígena tal interação é visível, em especial por se tratar de um povo diferenciado, principalmente em seu aspecto histórico e cosmogônico, se comparado ao da sociedade ocidental. De modo, que a língua é considerada como um elemento chave e indissociável da raiz identitária e étnica, sendo ela um importante elemento cultural para a sociedade indígena.

Nessa perspectiva, para a cultura indígena a língua costuma despertar em seus falantes comportamentos, sentimentos, atitudes e ativismo identitário, funcionando sempre como fator de identidade étnica, de relação e de coesão sociocultural. De modo, que quando o indígena perde sua língua étnica materna, perde também sua essência cultural e identitária.

5.5 Considerações parciais

O processo de colonização mudou profundamente o contexto sociolinguístico da Amazônia e, entre os fatores, está a disseminação da língua geral amazônica, o Nheengatu nos núcleos populacionais, como aldeias indígenas, vilas e cidades da região, inclusive, entre colonos e missionários. De modo, que atualmente, toda a fauna, flora e topônimos de lugares estão nomeados nessa língua indígena e muitas palavras dessa língua foram incorporadas ao português brasileiro.

Mesmo depois de muitas transformações em sua fonologia, morfologia, sintaxe e léxico, o Nheengatu continua sendo a língua de comunicação interétnica de dezenas de povos indígenas que perderam suas línguas indígenas maternas. A língua é, ainda, falada nos dias de hoje em uma extensa região que vai dos estados do Pará e Amazonas até a tríplice fronteira com Colômbia e Venezuela, constituindo-se, assim, como instrumento de afirmação étnica, cultural e social de uma boa parcela da população indígena da Amazônia que perderam suas primeiras línguas maternas.

Através do Nheengatu, os povos indígenas ressignificam suas tradições e culturas, e assim, se reinventam diante do mundo globalizado. Como na analogia representada simbolicamente pelo tronco da árvore e pelo tronco linguístico, o contexto sociocultural e sociolinguístico dos povos amazônicos e suas línguas estão sempre em busca de se reinventarem para interagir com o novo modo de vida social que se apresenta nessa era globalizada, como a arbórea que deixa de existir como árvore, mas ressurgue como uma imponente canoa *yaka-yaka* que flutua sobre os rios e lagos da Amazônia.

Ao ressignificarem suas culturas e línguas, os povos indígenas potencializam e fortalecem seus modos de vidas socioculturais e sociolinguísticos no contexto intercultural amazônico. Assim, se pode deduzir que, à medida em que os povos indígenas têm suas culturas ameaçadas e perdem suas línguas maternas, eles se reinventam a partir da ressignificação de suas culturas e assimilação de outra língua indígena, o Nheengatu. Dessa forma, os povos indígenas podem reorganizar seus modos de vida sociocultural e sociolinguístico, sem, contudo, perder suas raízes tradicionais, culturais e étnicas.

Desse modo, se pode afirmar que a língua indígena Nheengatu é mais que uma simples variedade linguística de comunicação interétnica para os povos da Amazônia que a fala, ela representa também os valores culturais, sociais e sociolinguísticos de uma reconstrução da identidade linguística dos grupos indígenas que perderam suas línguas maternas e adotaram o Nheengatu como língua indígena interétnica e intercultural.

6. A SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA NO BAIXO RIO NEGRO

“A língua é uma força ativa na sociedade, modo pelo qual indivíduos e grupos controlam outros grupos ou resistem a esse controle, um meio para mudar a sociedade ou para impedir a mudança, para afirmar e/ou, ainda, suprimir as identidades culturais” (BURKE, 1995).

6.1 Considerações iniciais

Neste capítulo busca-se, a partir dos dados linguísticos gerados pelos questionários sociolinguísticos aplicados junto aos professores e alunos indígenas de língua Nheengatu das escolas indígenas municipais do Baixo Rio Negro, analisar a situação sociolinguística desses grupos indígenas das comunidades linguísticas bilíngues em Nheengatu-português, para assim, compreender a situação sociolinguística e promover o ensino da língua indígena por meio da modalidade de educação escolar indígena às populações indígenas do município de Manaus. Vale ressaltar, que é através da modalidade de educação escolar indígena que é oferecido o ensino da disciplina de língua indígena aos alunos indígenas da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus. Trata-se de ensino de língua indígena em contexto bilíngue em que o português brasileiro e a língua Nheengatu disputam espaços de práticas comunicativas (HAMEL, 1988, p. 320).

Desde o ano de 2007, quando se deu o início ao ensino de língua indígena por meio da modalidade de Educação Escolar Indígena em Manaus não havia, ainda, sido realizado nenhum tipo de diagnóstico sociolinguístico dos professores e alunos indígenas sobre competência e proficiência do ensino e aprendizagem de língua indígena nas escolas públicas indígenas do município, sendo o “questionário sociolinguístico” que apliquei neste estudo o primeiro teste de diagnóstico proposto nessa modalidade de ensino nas escolas indígenas do Baixo Rio Negro.

Nessa mesma perspectiva de análise sociolinguística, em 2011, a pesquisadora Severina Alves de Almeida realizou o estudo “A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural: Um Estudo Sociolinguístico das Aldeias São José e Mariazinha”, com os Apinayé, povos indígenas que habitam no norte do Estado do Tocantins, e que falam a língua Apinayé pertencente ao Tronco Macro-Jê da Família Linguística Jê, e têm uma população de aproximadamente 3.009 pessoas distribuída por 24 aldeias. Os resultados do estudo de Almeida (2011, p. 66-146) apontam que “os Apinayé são Bilíngues (Apinayé/Português), e que a educação oferecida pelas escolas indígenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental é Bilíngue e Intercultural”. A pesquisadora aponta, também, “que apesar da Língua Portuguesa estar presente em domínios de exclusiva competência da Língua Materna, os indígenas Apinayé se

mobilizam, no sentido de preservar seus aspectos culturais e linguísticos”.

Os aspectos socioculturais e linguísticos do povo Apinayé apontados nos estudos de Almeida (2011) têm uma simbiose com os resultados do levantamento sociolinguístico dos professores e alunos indígenas do povo Baré do Baixo Rio Negro, Manaus, estado do Amazonas, os quais estão descritos nas análises e discussões nos parágrafos a seguir, e que mostram a realidade educacional, sociolinguística e de ecossocioletramento dessa camada da sociedade brasileira, os indígenas da região amazônica.

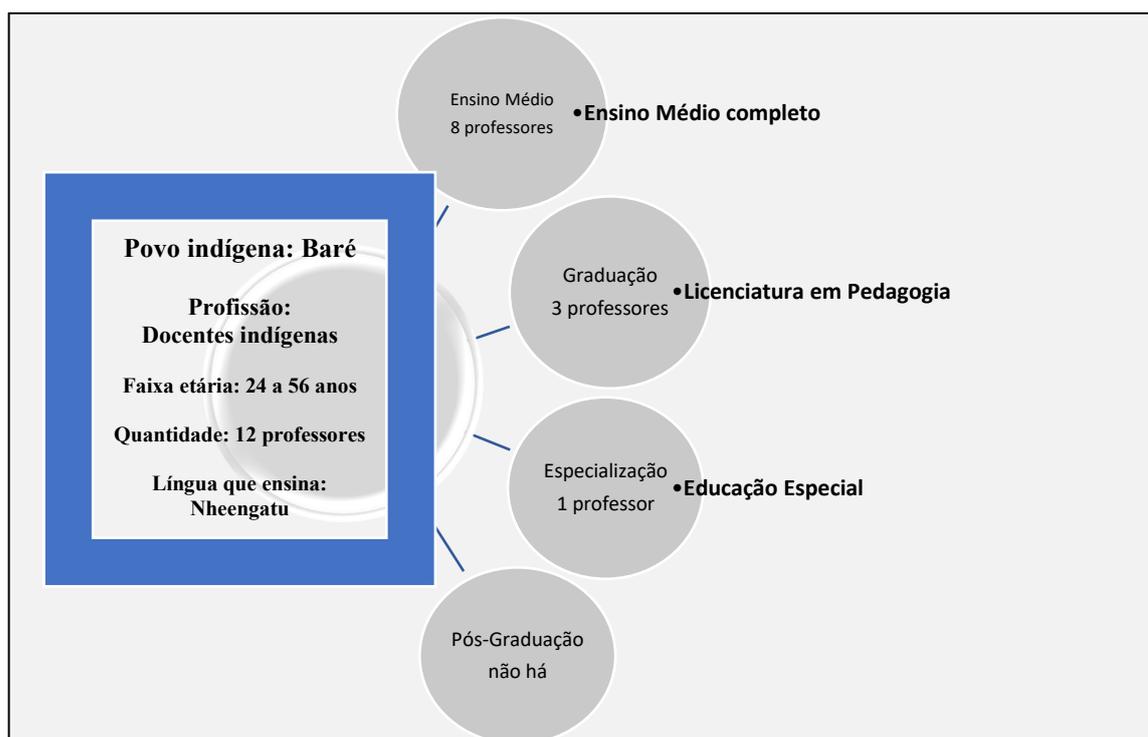
6.2 A situação sociolinguística dos professores indígenas

Os dados sociolinguísticos gerados a partir do questionário sociolinguístico, o qual foi aplicado aos 12 professores indígenas colaboradores de língua Nheengatu de um universo de 36 profissionais da educação escolar indígena mostra o nível de ensino, área de formação, os tipos de materiais suplementares usados por eles para o ensino da língua, os níveis de proficiência em Nheengatu, o contexto de prática no uso da língua na comunidade linguística e a que povo pertence esses colaboradores.

Os dados sociolinguísticos aqui apresentados são somente dos professores indígenas que ensinam Nheengatu nas escolas indígenas municipais do Baixo Rio Negro, pois os docentes indígenas dos centros de educação escolar indígena que também ensinam o Nheengatu no município de Manaus não foram incluídos neste estudo.

Para Cruz (1987, p. 19), pesquisar a situação comunicativa em comunidades bilíngues, sobretudo, de contexto de interação verbal e de práticas discursivas são aspectos sociolinguísticos importantes e que contribuem com os estudos de línguas em espaços de bilinguismos. Nesse sentido, mostrar a situação sociolinguística das comunidades bilíngues de português brasileiro e Nheengatu do Baixo Rio Negro é um modo de fortalecer e valorizar a educação escolar indígena e os estudos com línguas indígenas na Amazônia.

Gráfico 10. Professores indígenas de Nheengatu



Fonte: Dados gerados de minha pesquisa de campo (2021)

Os 12 professores indígenas colaboradores deste estudo fazem parte do povo indígena Baré do Baixo Rio Negro. Esses docentes têm entre 24 a 56 anos de idade e ensinam a língua indígena Nheengatu nas escolas públicas indígenas da Prefeitura de Manaus. Em termos de formação, dos 12 docentes, 8 deles possuem somente o Ensino Médio completo, 3 possuem Graduação – Licenciatura em Pedagogia, e um possui Especialização em Educação Especial. A forma de ingresso na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) desses professores se deu por meio de Processo Seletivo (PSS/2016), de modo, que a cada ano seus contratos são renovados por igual período. Até o presente momento não há previsão de concurso para efetivar os docentes indígenas na modalidade de Educação Escolar Indígena por parte da SEMED (GEEI/SEMED, 2021).

Contudo, em 2021 foi aprovada em âmbito municipal a Lei nº 2.781/2021 que trata sobre a criação da categoria da escola indígena, além de dispor sobre a elaboração de cargos de profissionais de Magistério Indígena, regularização dos espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas em unidades da SEMED, e mais recente foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação (CME), por meio da Resolução Nº 293//CME/2021, publicado na edição nº 5.257, do Diário Oficial do Município (DOM) a Proposta-Pedagógico-Curricular das línguas indígenas Kambeba e Nheengatu, a qual foi organizada e redigida por mim e pelo grupo de Assesores da GEEI. Com isso, se acredita que em breve a Secretaria

Municipal de Educação de Manaus promoverá o concurso público para efetivação de docentes no cargo de professor indígena na Rede Municipal de Ensino de Manaus. Desse modo, os professores indígenas de línguas Kambeba e Nheengatu do corpo docente da SEMED passaram a contar com uma proposta curricular oficial e obrigatória na modalidade de ensino de Educação Escolar Indígena.

Gráfico 11. Proficiência em falar o Nheengatu



Fonte: Dados gerados de minha pesquisa de campo (2021).

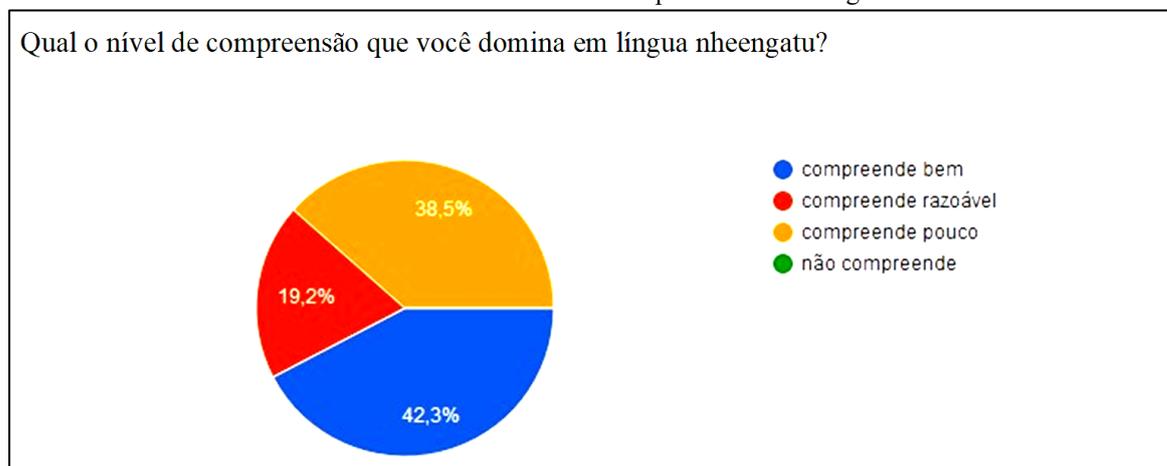
No levantamento sociolinguístico sobre o nível de proficiência da oralidade em língua Nheengatu, dos 12 professores colaboradores, 23,1% dizem que “falam bem”, 38,5% afirmam que “falam razoavelmente”, 38,5% dizem que “falam pouco”. Os professores indígenas que dizem que falam razoável ou que falam pouco são aqueles que têm o Nheengatu como segunda língua (L2) e como língua materna (L1) o português brasileiro.

De certo modo, esses professores que afirmam não serem proficientes, ou seja, mesmo não tendo pleno domínio da oralidade ou da compreensão em língua Nheengatu, seus conhecimentos dos saberes tradicionais, culturais e de ecossocioletramento, em certa medida, contribuem para que eles consigam transmitir o conhecimento e promover o socioletramento das crianças indígenas a partir de um contexto das práticas e experiências vivenciadas no dia a dia da comunidade, principalmente, numa perspectiva de ensino que envolva as práticas de ecossocioletramento, pois a pedagogia de ensino na modalidade de educação escolar indígena é baseada nos aspectos tradicionais, culturais e ecológicos da comunidade.

O processo de ensino e aprendizagem no contexto da sociedade indígena a partir dos recursos da fauna e flora é milenar. As sociedades amazônicas sempre se utilizaram da

biodiversidade como meio de interação nas práticas sociais e culturais, de modo, que a cultura dos povos da floresta está arraigada nas experiências do dia a dia dessa sociedade amazônica (CABALZAR, 2012).

Gráfico 12. Proficiência em compreender o Nheengatu



Fonte: Dados gerados de minha pesquisa de campo (2021).

No levantamento sociolinguístico sobre o nível de proficiência da compreensão em língua Nheengatu, dos 12 professores colaboradores, 42,3% dizem que “compreendem bem”, 19,2% afirmam que “compreendem razoavelmente”, 38,5% dizem que “compreendem pouco”. Os professores indígenas que dizem que compreendem razoavelmente ou que compreendem pouco são aqueles que têm o Nheengatu como segunda língua (L2) e como língua materna (L1) o português brasileiro. Isso, reforça o que esses colaboradores afirmam, também, sobre “falar razoável ou pouco”, já que essas duas habilidades de falar e compreender caminham juntas no processo de proficiência em uma dada língua. Observa-se também que o número de professores indígenas que dizem compreender bem aumentou 19,2% quando comparado com os dados daqueles que afirmam que falam bem.

A situação sociolinguística dos professores indígenas em termos de compreensão na língua Nheengatu está diretamente relacionado com o grau de bilinguismo. Para os docentes que aprenderam o Nheengatu como (L1), esses são os mais proficientes nessa habilidade de compreensão, mas aqueles que aprenderam o Nheengatu como segunda língua (L2) na escola, esses têm dificuldades no domínio, não só dessa habilidade, como também nas demais habilidades de falar, ler e escrever. Isso, se deve, também, a baixa qualidade do ensino de língua Nheengatu, a qual é oferecida somente nas escolas indígenas da Educação Básica e até o presente, ainda não é oferecida nas instituições de ensino superior do estado do Amazonas, e

portanto, não há nenhuma perspectiva de qualificação desses profissionais da educação na área de ensino de línguas indígenas.

Para Cabalzar (2012), há que se pensar o ensino de línguas indígenas para além da Educação Básica, pois aumenta a demanda de alunos indígenas nas comunidades que buscam aprender essas línguas, contudo, as universidades da região amazônica não vêm formando professores indígenas com habilitação nessas línguas, deixando, assim, de promover o ensino de línguas indígenas e a cultura dos povos amazônicos.

Gráfico 13. Proficiência em ler em Nheengatu



Fonte: Dados gerados de minha pesquisa de campo (2021).

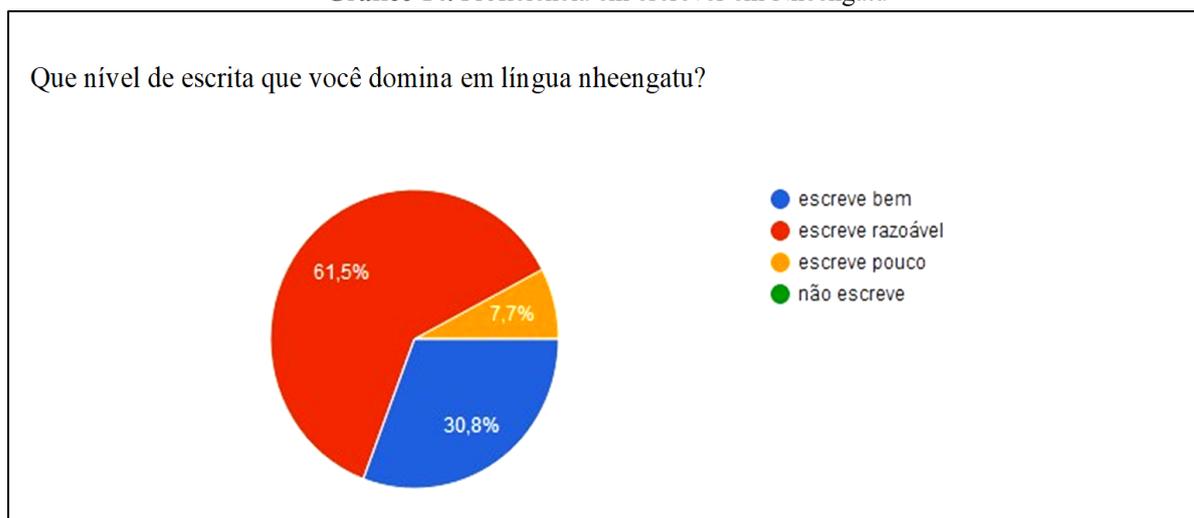
No levantamento sociolinguístico que trata sobre o nível de proficiência da leitura em língua Nheengatu, dos 12 professores colaboradores, 46,2% dizem que “leem bem”, 34,6% afirmam que “leem razoavelmente”, e 19,2 dizem que “leem pouco”. Os professores indígenas que dizem que leem razoável ou que leem pouco são aqueles que possuem baixo nível de escolaridade, haja vista, que parte desses docentes, mesmo que sejam proficientes nas habilidades da oralidade e compreensão do Nheengatu, não tiveram a oportunidade de serem alfabetizados na língua indígena na escola ou não estudaram o suficiente para ter pleno domínio das quatro habilidades linguísticas em Nheengatu. Assim, se pode observar que o nível de proficiência de 53,8% dos professores indígenas em leitura na língua Nheengatu é menor que o nível de proficiência em falar e compreender a língua.

De certo modo, os falantes de língua indígena, geralmente, não se preocupavam com a leitura e escrita em suas línguas maternas, pois o foco principal era nas habilidades da oralidade e da compreensão. Contudo, com a inserção das línguas indígenas no ensino regular e no

currículo escolar, a necessidade de dominar também as habilidades de ler e escrever, principalmente, por parte dos professores indígenas passou a ser uma necessidade urgente pautada no contexto da Educação Escolar Indígena atual. Para Simas e Pereira (2012, p. 54), a educação escolar indígena necessita reforçar os projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, com o intuito de responder às demandas geradas pelo contato gerado com a sociedade nacional e global.

Atualmente, o número de professores indígenas que ingressam nas universidades e institutos de ensino superior no Brasil tem aumentado a cada dia em busca de qualificação e requalificação profissional que contemple uma formação no campo de ensino de línguas indígenas, principalmente, com objetivos de ingressarem nas escolas públicas indígenas das secretarias municipais e estaduais de educação do Amazonas. Contudo, as instituições de ensino superior, até então, não se organizaram adequadamente para atender as demandas provenientes da população indígena e nem de propor um curso de Licenciatura em Letras – Língua Indígena, ficando, assim, os professores indígenas a optar por cursar Pedagogia ou outro curso de licenciatura, mas que não lhe dá os requisitos profissionais e nem a proficiência necessária para se trabalhar com línguas indígenas.

Gráfico 14. Proficiência em escrever em Nheengatu



Fonte: Dados gerados de minha pesquisa de campo (2021).

No levantamento sociolinguístico que trata sobre o nível de proficiência da escrita em língua Nheengatu, dos 12 professores colaboradores, 30,8% dizem que “escrevem bem”, 61,5% afirmam que “escrevem razoavelmente”, e 7,7 dizem que “escrevem pouco”. Os professores indígenas que dizem que escrevem razoável ou que escrevem pouco são aqueles que possuem

baixo nível de escolaridade, haja vista, que parte deles, mesmo sendo proficientes na oralidade e compreensão do Nheengatu por terem como língua materna, eles não tiveram a oportunidade de serem alfabetizados na língua indígena na escola. Assim, se pode observar, também, que o nível de proficiência de 69,7% dos professores indígenas em escrita na língua Nheengatu é menor que o nível de proficiência em falar e compreender a língua.

Outra situação sociolinguística dos professores indígenas em relação a habilidade de escrever está relacionada as variações da escrita em que há quatro ortografias diferentes, como “*kuxiwara*”, *kuiriwara*”, “*rukusawa*” e *tapayuwara*” que são utilizadas no Alto, Médio e Baixo Rio Negro, no Baixo Amazonas, nos municípios de Careiro, Autazes, Maués e Nova Olinda, e a utilizada na região do Baixo Tapajós, Santarém, no estado do Pará. Essas variações são tão diferentes que podem afetar a leitura e compreensão por parte dos falantes que não pertencem a mesma comunidade. De certo modo, o surgimento das três variantes de escrita do Nheengatu não está diretamente relacionado às questões diatópicas (BAGNO, 2017), e sim, as produções de grafias por diferentes autores não linguistas, principalmente, nos séculos 18, 19 e 20. Com isso, o Nheengatu possui hoje três variações, inclusive, a escrita da variedade da língua geral amazônica, uma grafia mais tradicional, que é a escrita usada no Baixo Amazonas, utilizada pelas comunidades de Careiro, Autazes, Maués e Nova Olinda do Norte. Por exemplo, enquanto no Alto, Médio e Baixo Rio Negro a grafia das palavras “bom/boa” e “manhã” se escreve *purãga* e *kuema*, na região do Baixo Tapajós, Santarém se escreve *puranga* e *kwema*, e nos municípios de Careiro, Autazes, Maués e Nova Olinda do Norte se escreve *ipurãga* e *koema*.

O fato é que, mesmo que os professores indígenas não sejam proficientes nas quatro habilidades linguísticas de falar, compreender, ler e escrever em língua Nheengatu, isso não tira o mérito deles de ensinar a cultura e língua em suas comunidades, haja vista, que muitas vezes, eles são as únicas opções como docentes nas suas comunidades, pois os professores citadinos não aceitam se deslocar para comunidades ribeirinhas e, com isso, há falta de professores em todas as escolas públicas da Zona Rural de Manaus, até mesmo em disciplinas tradicionais, como português brasileiro, matemática, ciências, geografia, história etc.

Nesse contexto de escassez de mão de obra qualificada para ministrar aulas em língua indígena na modalidade de Educação Escolar Indígena, coube a SEMED Manaus flexibilizar o ingresso dos professores indígenas no sistema de ensino municipal, mesmo que o Art. 62 da LDB/96 exija que para atuar na educação básica, o professor precisa possuir nível superior, principalmente, em curso de licenciatura plena obtido em universidades e institutos superiores

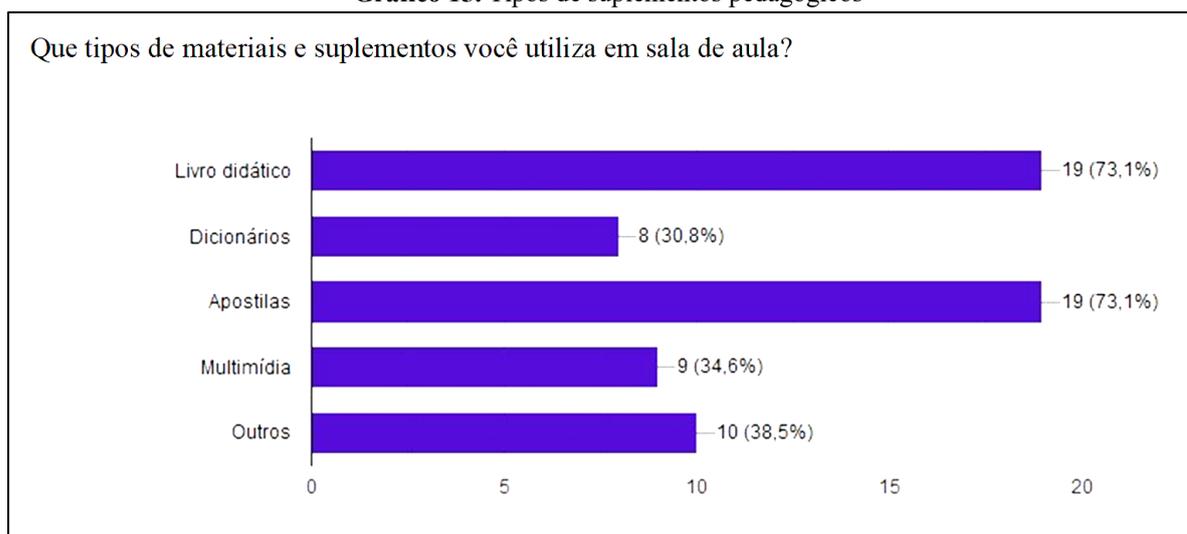
de educação, para assim, exercer função de docente na educação infantil, no ensino fundamental, educação especial de jovens e adultos e ensino médio.

De acordo com a exigência para área de magistério da Educação Básica, pela LDB, a partir de 2007 podia ser admitidos professores com habilitação em nível superior. Contudo, com a Lei Ordinária Municipal Nº 2.781/2021 houve uma flexibilização da lei que dispõe sobre a criação da categoria de Escola Indígena Municipal (EIM), do cargo do profissional do magistério indígena, da regularização dos espaços de estudos das línguas maternas indígenas e conhecimentos tradicionais indígenas na rede municipal de ensino da Secretaria Municipal de Educação, no âmbito do município de Manaus. Assim, ficou assegurado aos indígenas, mesmo aqueles que possuem somente o ensino médio participar de processos seletivos para assumirem cargo de professor indígena nas escolas públicas indígenas de Manaus.

Nesse ano de 2022, inicia-se uma nova fase da modalidade de ensino Educação Escolar Indígena em Manaus em que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), por meio da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI) em estreita parceria com as escolas indígenas municipais da Rede de Ensino do município reorganizaram o currículo dessa modalidade de ensino que, até então, vinha sendo oferecido na Rede Pública Municipal de forma facultativa. Agora, com a regulamentação do currículo pelo Conselho Municipal de Educação, as línguas indígenas Kambeba e Nheengatu passam a ser obrigatórias no currículo escolar das escolas indígenas. Nesse sentido, a SEMED Manaus busca cumprir a legislação vigente, conforme a Resolução nº 5/2012- CNE/CEB que fundamenta a Educação Escolar Indígena nos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade.

Assim, com a nova proposta pedagógico-curricular oficialmente regulamentada por meio da Resolução Nº 293//CME/2021, publicado na edição nº 5.257, do Diário Oficial do Município (DOM), e reforçada pela Lei nº 2.781/2021 que trata sobre a criação da categoria da escola indígena, além de dispor sobre a elaboração de cargos de profissionais de Magistério Indígena, regularização dos espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas em unidades da SEMED, as políticas linguísticas, de fato, começam a ganhar espaço no contexto educacional amazônico.

Gráfico 15. Tipos de suplementos pedagógicos

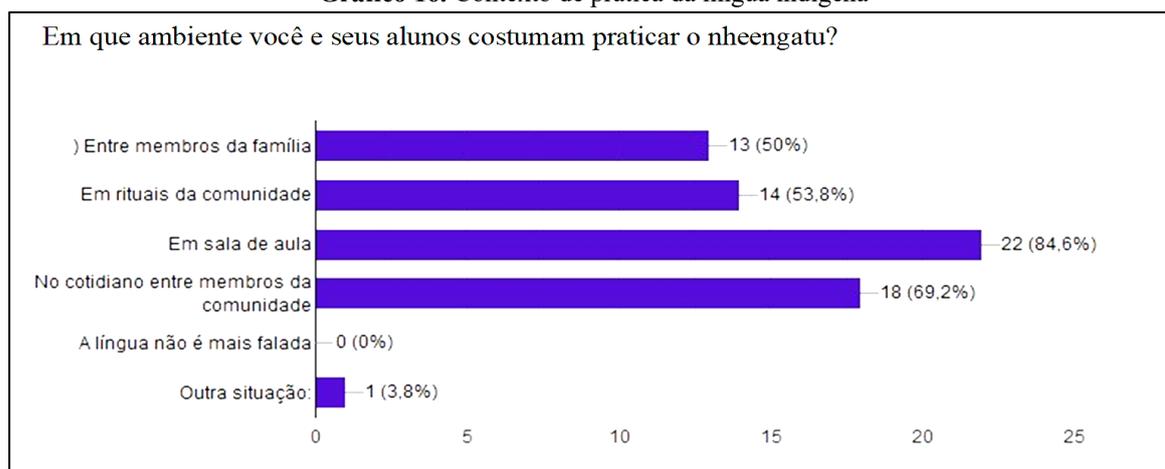


Fonte: Dados gerados de minha pesquisa de campo (2021)

Quando perguntado aos professores indígenas sobre os tipos de materiais e suplementos pedagógicos que eles utilizam para ensinar a língua indígena, 73,1% disseram utilizar o livro didático como principal alternativa pedagógica, a mesma porcentagem, também, para a velha e famosa apostila. A terceira opção mais usada pelos professores é “outros” com 38,5%. Subentende-se que esses “outros” não se trata de nenhuma das alternativas propostas, como livro, apostila e multimídia que representa a quarta opção dos docentes com 34,6%, e sim, de recursos e materiais da própria natureza, recursos provenientes da fauna e flora, como instrumentos musicais, artesanatos etc.

Essa opção “outros” que os professores indígenas nesse quesito apontam como tipos de suplementos pedagógicos, fica evidente que eles estão se referindo a ecologia amazônica como recurso no processo de ensino e aprendizagem nas escolas indígenas quando eles propõem no planejamento mensal e no plano de aula a didática do ecossocioletramento que está registrado no Capítulo 7 “A situação do letramento no Baixo Rio Negro”, item 7.1 “As práticas do ecossocioletramento nas escolas indígenas do Baixo Rio negro”. Os dados sociolinguísticos sobre a situação do letramento e das práticas do ecossocioletramento foram gerados a partir dos desdobramentos da observação participante em aulas ministradas pelos professores indígenas nas escolas em janeiro de 2021.

Gráfico 16. Contexto de prática da língua indígena



Fonte: Dados gerados de minha pesquisa de campo (2021)

Os ambientes sociais e culturais são aqueles onde os indivíduos de uma determinada comunidade utiliza para compartilhar por meio de interações o exercício de suas formas de vida social e cultural no contexto da sociedade que estão inseridos (ALLAN, 1997). E é nesse ambiente que se dá, também, o contato sociolinguístico entre os membros da comunidade, pois é através de um código linguístico que eles se comunicam e interagem (CALVET, 2002). No caso do povo Baré do Baixo Rio Negro a interação sociolinguística se dá por meio da língua indígena Nheengatu ou por meio do português brasileiro, haja vista, que se trata de comunidades bilíngues nessas duas línguas.

Neste estudo, o levantamento sociolinguístico buscou averiguar em que momento os professores e alunos indígenas usam o Nheengatu como língua de comunicação entre eles. 50% dos colaboradores do estudo disseram que praticam o Nheengatu entre os membros da família, 53,8% disseram que praticam nos rituais e festas da comunidade, 84,5% disseram que praticam a língua Nheengatu em sala de aula, 69,2% disseram praticar no cotidiano entre os membros da comunidade e 3,8% disseram praticar em outras situações. Os dados evidenciam que a prática da língua Nheengatu ocorre com maior frequência em sala de aula, seguido pela prática da fala no cotidiano entre os membros da comunidade, mas com bem menos frequência.

6.3 A situação sociolinguística dos alunos indígenas em Nheengatu

Desde 2007, ano em que se iniciou o ensino de línguas indígenas por meio da modalidade de ensino Educação Escolar Indígena, ainda não havia ocorrido nenhum tipo de levantamento linguístico sobre a situação sociolinguística dos alunos indígenas em língua Nheengatu, sendo este estudo o primeiro diagnóstico sociolinguístico realizado com os alunos

de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental das escolas indígenas no Baixo Rio Negro, Manaus, estado do Amazonas.

Gráfico 17. Nível de ensino dos alunos indígenas



Fonte: Dados gerados de minha pesquisa de campo (2021).

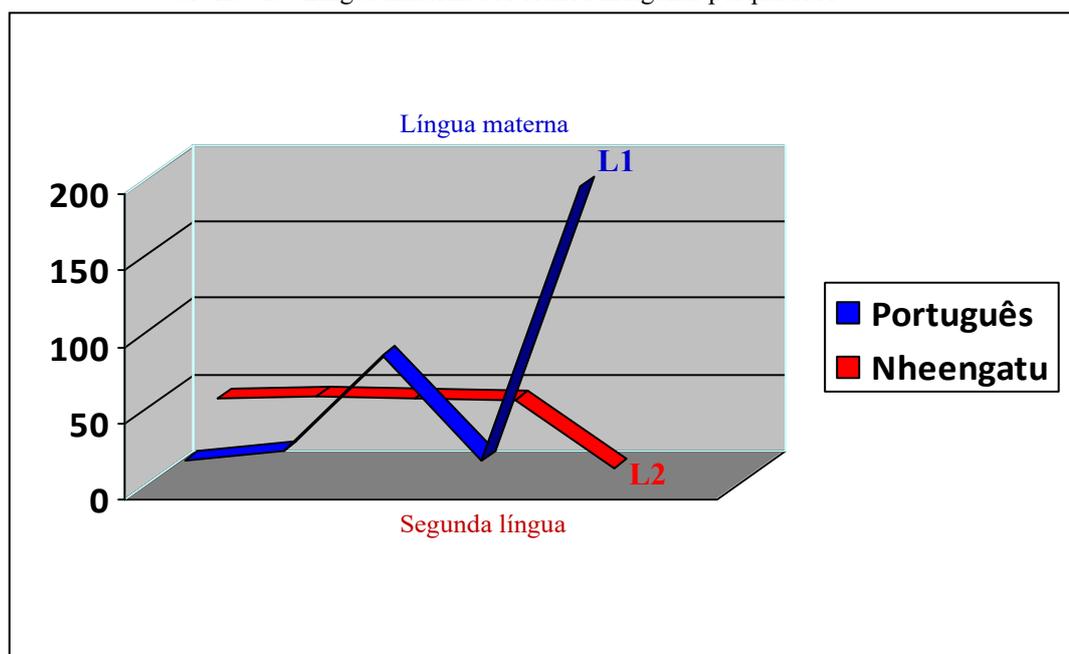
Os alunos indígenas colaboradores que participaram do estudo sociolinguístico e de letramento em língua indígena Nheengatu pertencem ao povo Baré das comunidades indígenas do Baixo Rio Negro. Como profissão, o grupo de colaboradores declarou serem alunos indígenas, e a faixa etária desse grupo é entre 6 a 16 anos. Desse total de 200 alunos indígenas, 116 alunos cursam o Ensino Fundamental I, e 84 alunos cursam o Ensino Fundamental II.

No ensino Fundamental I, dos 116 alunos indígenas, 18 deles cursam o 1º ano, 20 alunos cursam o 2º ano, 24 alunos cursam o 3º ano, 26 alunos cursam o 4º ano e 28 alunos cursam o 5º

ano. No Ensino Fundamental II, dos 84 alunos indígenas, 24 alunos cursam o 6º ano, 22 alunos cursam o 7º ano, 20 alunos cursam o 8º ano e 18 alunos cursam o 9º ano.

Esse grupo de alunos colaborares que participaram do levantamento sociolinguístico em língua indígena Nheengatu estudam nas escolas públicas indígenas municipais de Manaus que foram construídas dentro das próprias comunidades indígenas e oferecem a modalidade de ensino de Educação Escolar Indígena com ênfase em ensino de língua indígena Nheengatu.

Gráfico 18. Língua materna dos alunos indígenas pesquisados



Fonte: Dados gerados de minha pesquisa de campo (2021)

O diagnóstico sociolinguístico realizado com os 200 alunos colaboradores aponta que o português é a língua materna (L1) desse grupo e que a língua indígena Nheengatu passou a ser usada como segunda língua (L2). Ou seja, os 200 alunos indígenas colaboradores têm como primeira língua o português brasileiro e a língua indígena Nheengatu passou a ser a segunda língua de comunicação e é aprendida na escola, haja vista, que ela já não é mais transmitida de geração em geração no contexto familiar. Por isso, o Nheengatu é uma língua que está sempre em processo de vitalização nas comunidades onde é falada, pois as populações indígenas do Baixo Rio Negro, nas últimas duas décadas passaram a falar o português brasileiro com maior frequência, mesmo no contexto local da comunidade onde antes era um espaço de fala da língua indígena.

Para Calvet (2002), trata-se de um fenômeno extralinguístico de atitude linguística em que o português brasileiro, por ter se tornado um idioma de maior expressão nas comunidades indígenas e ser a língua veicular e de instrução na escola, ele toma espaço da língua Nheengatu

e, com isso, os falantes deixam de falar a língua indígena e passam a utilizar mais o português brasileiro em todos os domínios sociais e culturais da comunidade.

6.4 Os fenômenos sociolinguísticos nas comunidades do Baixo Rio Negro

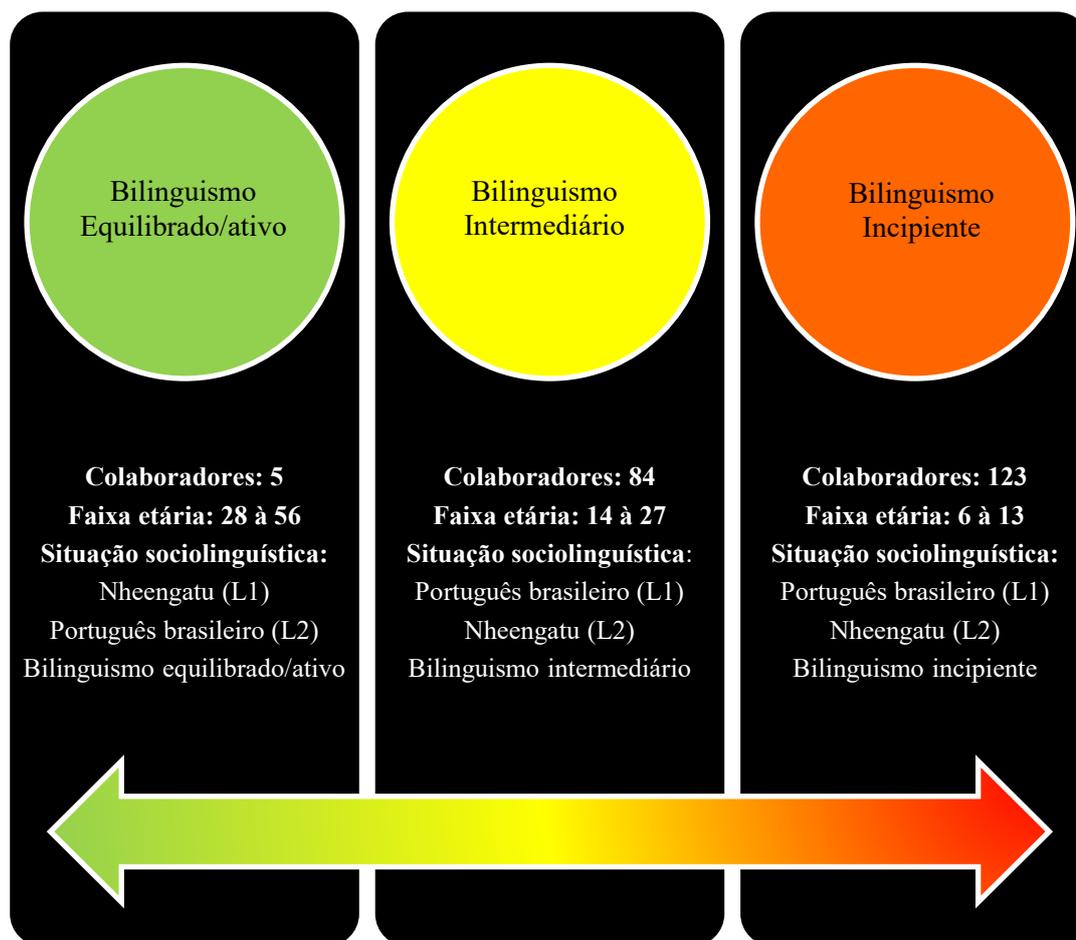
No contexto do estudo da Sociolinguística há vários tipos de fenômenos sociolinguísticos, como os fenômenos internos que se referem a estrutura da língua e os fenômenos externos ou extralinguísticos que ocorrem no contexto social de fala. São esses últimos que neste estudo sociolinguístico busco observar nas comunidades indígenas do Baixo Rio Negro (BAGNO, 2017; CALVET, 2002; LABOV, 2008).

No levantamento sociolinguístico dos professores e alunos indígenas da região do Baixo Rio Negro observei vários fenômenos extrassociolinguísticos que aqui pontuo os principais deles, como: bilinguismo, grau de bilinguismo, deslocamento sociolinguístico e atitude linguística. Esses quatro fenômenos sociolinguísticos são frequentes em comunidades bilíngues do Baixo Rio Negro, mesmo entre aquelas que falam outras línguas indígenas que não seja o Nheengatu.

No caso do “bilinguismo”, para o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998, p. 116), “refere-se ao número de línguas usadas por um indivíduo ou grupo”. Maher, 2007, p. 79 sugere que se trata “da capacidade de um indivíduo de fazer uso de mais de uma língua”. Para Braggio (2012, p.160), um indivíduo bilíngue é aquele que usa (fala) duas línguas no seu cotidiano e, portanto, tem conhecimento das duas línguas e sabe como usá-las em diferentes situações de interação social”. Assim, o bilinguismo pode ser considerado como um fenômeno em que um indivíduo domina duas línguas diferentes com igual proficiência (Bagno 2017, p. 34). Este estudo que realizei sobre a situação sociolinguística entre os 212 colaboradores pesquisados aponta que há três tipos de bilinguismo entre esse grupo. O bilinguismo equilibrado/ativo, o bilinguismo intermediário e o bilinguismo incipiente (BIALYSTOK, 2008).

Neste estudo, classifico os falantes bilíngues como: bilinguismo equilibrado/ativo refere-se ao falante que é proficiente nas duas línguas, no português brasileiro e no Nheengatu, bilinguismo intermediário refere-se ao falante que fala bem o português brasileiro, mas não fala fluentemente o Nheengatu, e bilinguismo incipiente refere-se ao falante que fala bem o português brasileiro, mas não fala o Nheengatu, apenas compreende minimamente o que os outros falantes de Nheengatu dizem (BIALYSTOK, 2008).

Gráfico 19. Situação sociolinguística dos colaboradores



Fonte: Autoria própria

A situação sociolinguística entre os 212 colaboradores pesquisados é bem heterogênea entre os “falantes fluentes ou bilíngues equilibrados/ativos” que fazem uso do Nheengatu na comunidade no ato da comunicação e interação no dia a dia entre seus membros que representam 4,47% da população das comunidades bilíngues do Baixo Rio Negro. No caso desse grupo de falantes, a língua foi lhes transmitidas pelos seus pais no contexto familiar como língua materna ou primeira língua (L1).

Na segunda situação sociolinguística, estão os “bilíngues intermediários” que entendem e conseguem falar o Nheengatu, mas não fluentemente como o grupo anterior. Esse grupo representa 38,53% da população dos professores e alunos indígenas pesquisados. Na terceira situação sociolinguística, estão os “bilíngues incipientes” que não falam e somente entendem minimamente o que os outros falantes de Nheengatu dizem. Esse último grupo representa 57,0% dos 212 colaboradores pesquisados. Para a UNESCO (2021), falantes bilíngues que se encontram nos graus intermediário e incipientes são classificados pela cor amarela e laranja que

indica “criticamente e severamente em perigo”. No caso desses 212 colaboradores, somando os que estão nos graus de bilinguismos intermediário e incipiente, ambos representam 95,43% da população dos professores e alunos indígenas pesquisados.

O que se constata no levantamento sociolinguístico é que apenas 5 colaboradores, de fato, são proficientes e falam o Nheengatu fluentemente desse grupo de 212. Constata-se também que esse grupo de cinco falantes são os professores indígenas que tem o Nheengatu como língua materna (L1) e que expressam seus valores culturais e identitários por meio da língua indígena (TARALLO, 1985, p.5).

O levantamento sociolinguístico nas comunidades do Baixo Rio Negro aponta para outro fenômeno extrassociolinguístico que ocorre com frequência entre os colaboradores pesquisados, é o “deslocamento sociolinguístico”. É um fenômeno de descontinuidade na transmissão da língua indígena que começa no espaço social e cultural da comunidade linguística até chegar no seio familiar, onde a língua deixa também de ser praticada. Para o RCNEI (1998, p. 118), o “deslocamento sociolinguístico” é um fenômeno que em poucas décadas pode levar ao total apagamento de uma língua por outra mais hegemônica. Os estudos de Lescure (1990) e Melgueiro (2012) já apontavam para esse fenômeno sociolinguístico nas comunidades linguísticas do Alto Rio Negro.

O estudo de Lescure (1990, p. 317) aponta para o “deslocamento sociolinguístico das línguas indígenas pelo português brasileiro, dada à baixa reprodução linguística intergeracional dos adultos aos jovens” nas comunidades linguísticas do Médio e Alto Rio Negro. Fato relatado, também, no estudo de Melgueiro (2012, p.100), que aponta para o “deslocamento sociolinguístico das línguas indígenas do Alto Rio Negro pelo português brasileiro, pois, somente os alunos acima de 20 anos, ainda, falavam fluentemente as línguas indígenas nas escolas que ela pesquisou”.

Burke, (1995, p. 41) considera que a língua é uma força ativa numa sociedade e que pode ser uma forma de os indivíduos e grupos controlarem outros grupos ou resistirem ao controle, e/ou, ainda, um meio para mudar um grupo social ou para impedir a mudança desse grupo, para afirmar ou suprimir as identidades culturais das sociedades. Calvet (2002, p. 12) entende que, não são os homens que existem para servir as línguas, mas são as línguas que existem para servir aos homens, ou seja, a língua é o meio de interação em todas as atividades humanas”.

Desse modo, o que se pode inferir é que o fenômeno de deslocamento sociolinguístico nas comunidades indígenas bilíngues do Baixo Rio Negro está intrinsecamente relacionado com a hegemonia do português brasileiro na região e que pressões sociais e culturais externas têm

afetado as práticas de um bilinguismo equilibrado nas comunidades dessa região multilíngue, e entre as línguas indígenas afetadas, está a língua Nheengatu.

O contraponto para evitar ou amenizar o fenômeno de deslocamento sociolinguístico é através de outro fenômeno chamado de “atitude linguística” que, para Calvet (2002, p. 57) referem-se as “atitudes linguísticas”. Para isso, é preciso que os falantes das comunidades percebam as causas que estão colocando em risco a sobrevivência de sua língua indígena, para assim, evitar o desaparecimento da língua. Calvet (2002, p. 136) sugere que “as atitudes linguísticas exercem influências sobre o comportamento linguístico”. Por isso, os falantes precisam exercer atitudes positivas sobre a língua indígena que pretendem manter viva na comunidade. Crystal (2003, p. 8) ressalta que, “a língua precisa de pessoas que a pratiquem e, quando os falantes conseguem a pôr em prática, a língua também se fortalece”.

As atitudes linguísticas positivas, assim, podem ser o meio pelo qual os falantes busquem fortalecer a língua no cotidiano da comunidade linguística, de modo, que as práticas sociolinguísticas nas comunidades possam ser estimuladas para que a língua Nheengatu seja vitalizada e ocupe seu espaço como língua de comunicação entre os grupos sociais que a praticam (LABOV, 2008, p. 215).

No contexto de sala de aula não deve ser diferente, Bortoni-Ricardo (2004), por exemplo, propõe reflexões nos estudos da relação entre língua e sociedade, sociolinguística educacional, mudança na abordagem utilizada nas escolas e respeito às origens e à realidade dos estudantes. Desse modo, ela mostra os principais aspectos e a importância da Sociolinguística para a prática do ensino em sala de aula. Para a autora, há três ambientes onde uma criança começa desenvolver o seu processo de socialização: “a família, os amigos e a escola”. Ela sugere que podemos chamar esses ambientes de “domínios sociais”, que se refere a um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Ou seja, os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Assim, os papéis sociais são construídos no próprio processo da interação humana, “quando usamos a linguagem para nos comunicar, estamos também construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio” (BORTONI-RICARDO, 2004, P. 23).

Tratando-se de domínio em todos os seus aspectos, nesse caso, dominar as quatro habilidades de uma língua e saber usá-la no contexto de prática comunicativa é primordial para o processo de interação sociocultural de um indivíduo no contexto social em que ele está inserido, pois, de certo modo, os papéis sociais que ele desenvolve junto à sociedade com quem convive perpassa, sobretudo, pelos conhecimentos sociolinguísticos (BORTONI-RICARDO, 2004). Assim, dominar as habilidades linguísticas é essencial para um cidadão que pretende

compartilhar seus valores e conhecimentos com os demais membros da sociedade a partir de suas experiências e vivências socioculturais.

6.5 Considerações parciais

O levantamento sociolinguístico dos professores e alunos indígenas das escolas públicas indígenas das comunidades indígenas do povo Baré do Baixo Rio Negro aponta que a situação sociolinguística dessa população está em processo de vitalização, ou seja, boa parte da população indígena que fala a língua Nheengatu nas comunidades pesquisadas estão aprendendo a língua na escola como segunda língua (L2), já que ela não é mais transmitida de geração a geração no espaço familiar. Assim, coube a escola indígena oferecer o ensino da língua Nheengatu as crianças indígenas por meio da modalidade de ensino de Educação Escolar Indígena.

Dos 212 indígenas que participaram do levantamento sociolinguístico, apenas 5 deles disseram que falam o Nheengatu como primeira língua (L1) e os outros 207 colaboradores disseram ter o Nheengatu como segunda língua (L2), ou seja, aprenderam por primeiro o português brasileiro e só depois o Nheengatu, fato que ocorreu no contexto da escola indígena. Desse modo, o ensino do Nheengatu como língua adicional no currículo escolar passou a ser a principal maneira de manter a língua indígena viva e dinâmica nas comunidades do Baixo Rio Negro.

A situação sociolinguística da população indígena de Manaus, de certo modo, passa pelas políticas linguísticas de Estado que nos últimos anos tem ofertado o ensino de línguas indígenas às comunidades indígenas bilíngues de Manaus. A partir de 2021, as línguas indígenas Kambeba e Nheengatu que, até então, vinham sendo ensinadas como disciplinas facultativas, agora, fazem parte como disciplinas obrigatórias no currículo escolar das escolas indígenas. Assim, espera-se que o ensino do Nheengatu como língua adicional nas escolas indígenas, de fato, promova o ensino dessa língua e que as crianças indígenas a pratiquem nos espaços sociais e culturais onde a língua precisa ser usada no contexto da comunidade linguística bilíngue do Nheengatu-português brasileiro.

7. A SITUAÇÃO DE LETRAMENTO NO BAIXO RIO NEGRO

7.1 Considerações iniciais

Os dados sociolinguísticos gerados a partir do questionário sociolinguístico, o qual foi aplicado aos 200 colaboradores alunos indígenas de língua Nheengatu mostra os níveis de proficiência de cada aluno em competência e habilidade de falar, compreender, ler e escrever em língua indígena. Os dados sociolinguísticos aqui apresentados são somente dos alunos indígenas que falam o Nheengatu e que pertencem as escolas indígenas do Baixo Rio Negro, os alunos indígenas dos centros de educação escolar indígena de outras comunidades indígenas não foram incluídos neste estudo. Portanto, se trata de um recorte em que a pesquisa se deu somente nas escolas indígenas municipais que têm o Nheengatu como disciplina no currículo escolar. E nessas mesmas escolas, observei em sala de aula as práticas pedagógicas de letramento de como os professores indígenas ensinam a língua Nheengatu e que recursos eles utilizam em suas metodologias de ensino.

7.2 As práticas do ecossocioletramento nas escolas indígenas

O levantamento sobre as práticas de letramento em língua Nheengatu ou de como os professores indígenas trabalham essas práticas de ensino na língua indígena nas escolas indígenas pesquisadas aponta para um tipo especial e peculiar de socioletramento que neste estudo denomino de “ecossocioletramento”, por considerar que a prática de ensino dos professores está intrinsecamente relacionada à ecologia amazônica, principalmente, no uso da fauna e flora como recursos pedagógicos. E mesmo o aprendizado que ocorre fora da escola, também, se dá em um contexto socioecológico desses povos da floresta.

No decorrer da minha pesquisa nas salas de aulas das escolas indígenas, observei que a prática de letramento propostas pelos docentes indígenas, na verdade, se trata de ecossocioletramento, pois todas as aulas ministradas pelos professores passavam pelo processo pedagógico envolvendo elementos ecológicos, como fauna, flora, topônimos regionais e as sonoridades dos elementos da ecologia, de modo, que a didática de ensino usada pelos docentes em língua Nheengatu tem como recurso pedagógico a ecologia da Amazônia.

Essa prática de ecossocioletramento em que os docentes usam os saberes ecológicos para ensinar, principalmente, em língua indígena, é que chamo de “ecossocioletramento”, por entender que as práticas educativas dos povos indígenas da Amazônia estão intrinsecamente

ligadas às questões da ecologia amazônica. Foi o que ficou elucidado nas aulas propostas pelos professores indígenas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental na modalidade de Educação Escolar Indígena nas escolas indígenas do Baixo Rio Negro.

A interação da sociedade por meio das práticas sociolinguísticas em contextos ecológicos já vem sendo destacado, principalmente, por Mufwene (2001), Couto (2007) e Haugen (1972) no “estudo das relações entre língua e meio ambiente”, os quais discutem em seus estudos a importância de uma abordagem ecológica à língua. Nessa perspectiva de interação linguística e de uma perspectiva ecológico-interacional, é que trago para discussão as práticas de ensino de língua indígena por meio do processo de ecossocioletramento.

Figura 26. Práticas de ensino por meio do ecossocioletramento



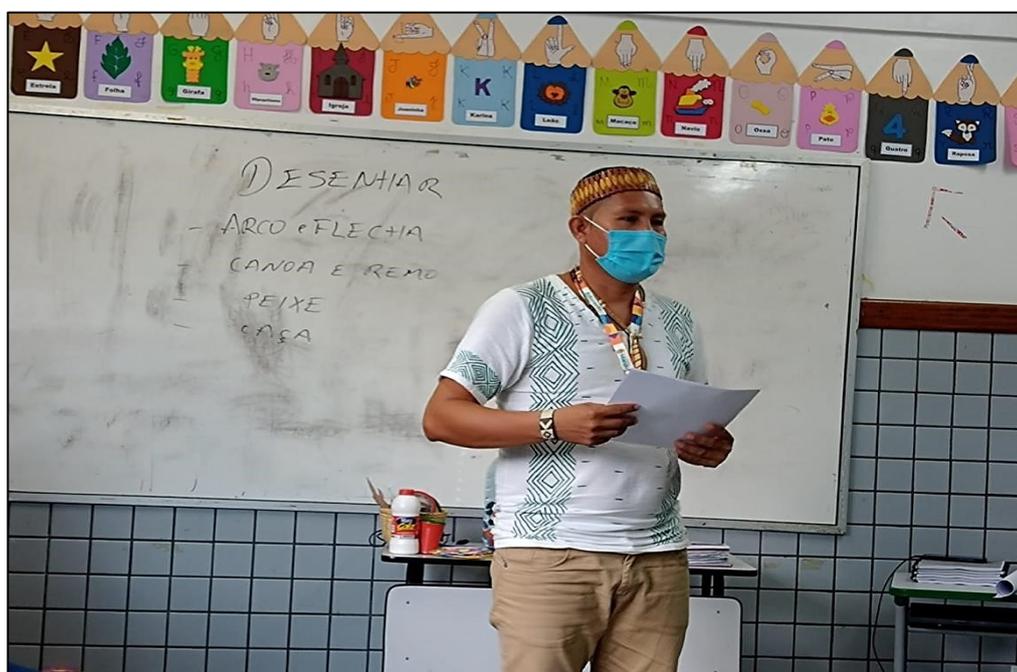
Fonte: GEEI (2022)

Nessa atividade pedagógica, conhecida como “*pinaitika uiumu*” (flechar com arco) proposta por um dos professores indígenas na escola *Puranga Pisasú* (Boas Novas), ficou evidente que ele se utiliza dos conhecimentos ecológicos que aprendeu no dia a dia de sua comunidade para aplicar como recurso pedagógico em sua aula. Nessa aula, o professor ensina os alunos como utilizar o arco e a flecha por meio de gestos e busca mostrar a posição correta na hora de flechar o peixe. Essa didática de ensino expressa naturalmente pelo professor indígena sem ter conhecimento da teoria é espontâneo e vem de suas experiências e vivências de mundo do dia a dia da comunidade, e que o professor incorpora esses conhecimentos ao seu planejamento escolar e plano de aula, para assim, unir as teorias

educacionais às práticas de ensino e aprendizagem em língua indígena, ao mesmo tempo que trabalha a cultura de seu povo em sala de aula.

Percebe-se, assim, que o socioletramento que ocorre no contexto urbano é diferente do ecossocioletramento que ocorre no contexto social dos povos indígenas das zonas ribeirinhas. Desse modo, o processo de ensino e aprendizagem não é só de ensino de língua indígena, mas também de outras áreas do conhecimento que ocorrem por meio do “ecossocioletramento” em um contexto socioecológico nessas comunidades indígenas. O professor indígena busca ensinar aos seus alunos os conhecimentos que ele aprendeu com os mais velhos ao longo de suas experiências e práticas socioculturais no contexto da comunidade indígena. Assim, as experiências e práticas que antes se davam somente fora da escola, atualmente, são aplicadas, também no contexto de sala de aula pelo professor através do processo de ecossocioletramento.

Figura 27. A didática do wirá aiury em sala de aula



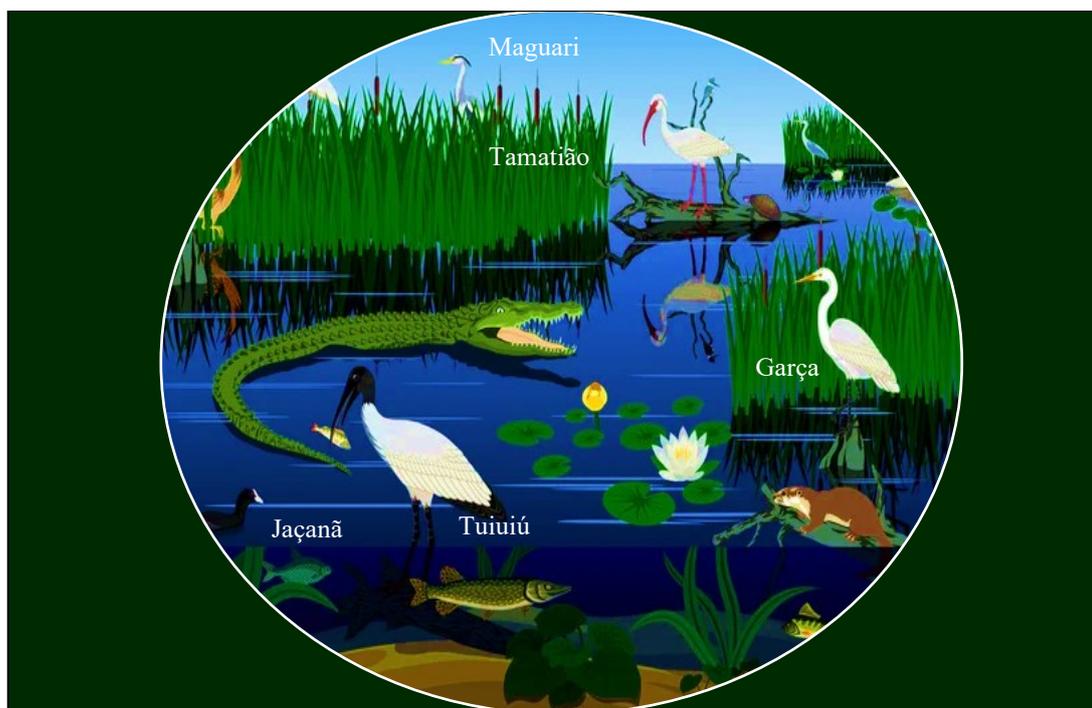
Fonte: GEEI (2022)

Em uma aula de ensino de língua indígena proposta pelo professor indígena colaborador do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental evidencia-se novamente que a proposta de ensino e aprendizagem na modalidade de Educação Escolar Indígena se dá por meio do “ecossocioletramento” nas escolas indígenas das comunidades ribeirinhas. Em seu plano de aula elaborado a partir da proposta curricular o professor introduziu na dinâmica de sua aula o que ele chamou em sua língua indígena Nheengatu de “didática do *wirá aiury*”, ou seja, a

reunião de várias aves que se alimentam de peixes, como o maguari, o mergulhão, o socó, a garça, o maçarico para a pescaria conjunta às margens dos rios e lagos da Amazônia. Ao observar esse comportamento das aves na natureza, o professor traz para sala de aula a ideia do “*aiury* ou *ajuri*” (reunião ou ajuntamento de pessoas para desenvolver tal tarefa) (STRADELLI, 2014).

Nesse contexto ecológico, o professor aproveita para ensinar não só a história e cultura de seu povo aos alunos indígenas, mas também, ensinar os vocabulários da língua Nheengatu e em que contexto essas palavras são utilizadas. Disso, decorre que o docente busca fazer uma interdisciplinaridade em que na mesma aula ele ensina a língua indígena, a história da Amazônia e a ecologia. Para o professor indígena, utilizar-se dessas experiências ecológicas do dia a dia em sala de aula, isso propicia ao aluno um aprendizado mais significativo e próximo da realidade do contexto em que esse estudante está inserido que é o contexto ecológico amazônico.

Figura 28. Didática do wirá aiury



Fonte: Stradelli (2014)

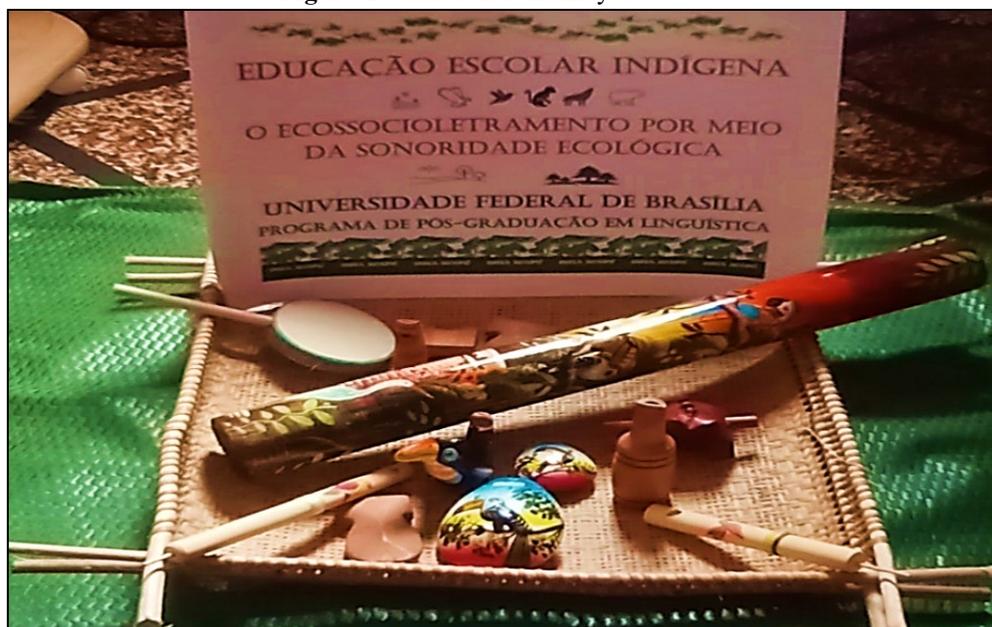
Um dos exemplos proposto pelo professor indígena como didática de ensino foi a didática da “*wirá aiury*”, termo derivado da língua geral amazônica (LGA), o Nheengatu e que foi utilizado pelo professor indígena em sua proposta de plano de aula, o qual remete a

um contexto ecológico, pois essa palavra em seu significado denotativo expressa a reunião de várias aves que vivem em ambientes aquáticos, como rios e lagos. Assim, a proposta de ensino ministrada pelo professor remete ao um processo pedagógico de ecossocioletramento, pois ele se utiliza da ecologia para ensinar a história local, a língua indígena, a biologia e, sobretudo, a cultura de seu povo. Esse processo de aproveitar os recursos ecológicos para ensinar as crianças e jovens faz parte da cultura dos povos indígenas, e é nesse contexto que, geralmente, se dá o aprendizado das crianças indígenas, mesmo em espaços escolares da educação formal (STRADELLI, 2014).

7.2.1 O ecossocioletramento através da sonoridade da ecologia amazônica

No contexto das práticas de ecossocioletramento das línguas indígenas dos povos da floresta os instrumentos de sopro e percussão confeccionados nas comunidades funcionam como materiais suplementares pedagógicos de ensino na modalidade de Educação Escolar Indígena. Os professores (*mbuesara*) em Nheengatu buscam explorar a sonoridade da fauna e flora da ecologia amazônica para ensinar seus alunos, tanto nas questões socioculturais como nas práticas sociolinguísticas, de forma, que diferentes “instrumentos de ensino” (*Mbuésáua-munhãyua*) que produzem sons são utilizados em sala de aula como recursos pedagógicos para o ensino da cultura e língua nas escolas das comunidades indígenas do Baixo Rio Negro, Manaus.

Figura 29. Mbuésáua-munhãyua



Fonte: A autoria própria

Os recursos pedagógicos conhecidos em Nheengatu como *mbuésáua-munhãyua* substituem o giz, o pincel, o quadro branco e outros materiais, pois esses recursos são considerados pelos professores indígenas as “ferramentas pedagógicas” perfeitas para o ensino da cultura e língua indígena por meio do processo pedagógico de ecossocioletramento nas escolas das comunidades indígenas do Baixo Rio Negro, Manaus.

Figura 30. Munhãyua wirá (canto do pássaro)



Fonte: Autoria própria

O *munhãyua wirá* que significa “canto do pássaro” é um desses instrumentos usados pelo *mbuesara* (professor indígena) para produzir sons que imitam diferentes espécies de pássaros (*wirá*) da fauna amazônica. Esse instrumento confeccionado de argila ou madeira no formato de um pássaro com um furo na parte de cima da cabeça por onde sai o ar e outro furo na ponta do rabo por onde se sopra, e que funciona como um bico de flauta é capaz de produzir cantos de aves como pipira-preta (*Tachyphonus rufus*) *pipira-wirá*, galo de campina (*Paroaria Dominicana*) *sapukaya-apigaua-kaatinga*, trinca ferro (*Saltator Similis*) *santá-itá*, sabiá do campo (*Mimus saturninus*) *saiiá-kaatinga*, sabiá laranjeira (*Turdus Rufiventris*) *saiiá-naranyá-yua*, papa capim ou coleiro (*Sporophila caerulescens*) *pipira-kaá-puy*, canário (*Serinus canaria*) *kanária-wirá*, gralha picaça (*Cyanocorax chrysops*) *kankã-wirá*, cardeal do norte (*Paroaria coronata*) *paruaria baerí*, bico duro (*Saltator Aurantiirostris*) *uantĩ-itá*, caboclinho (*Sporophila bouvreuil*) *kauúka-wirá*, curió (*Sporophila angolensis*) *kuriú*, corruíra (*Icterus jamacaii*) *kambaxira*, pitiguari (*Cyclarhis gujanensis*) *pitiguari*, tico-tico (*Zonotrichia*

capensis) tiku-tiku, azulão (*Cyanocompsa brissonii*) suikiri-wasú-wirá e gavião (*Accipitridae*) wirá-wasú. Nas práticas de ecossocioletramento, o professor indígena utiliza-se do instrumento nos exercícios sonoros como prática teórica em sala de aula, e posteriormente, ele conduz os alunos pela floresta próxima à escola para identificar os cantos originais dos pássaros que são imitados no ambiente escolar. Dessa forma, os alunos conseguem reconhecer cada espécie de pássaro pelo seu canto, sem mesmo se quer vê-los.

Figura 31. Munhãyua arú (coaxar do sapo)



Fonte: Autoria própria

O *Munhãyua arú* (coaxar do sapo) é um instrumento já bem conhecido nos mercados e feiras de artesanato indígena do Amazonas. Esse instrumento confeccionado de madeira da região, quando se faz atrito com um pequeno pedaço de madeira nas costas do sapo de madeira (*arú myrá*) produz o coaxar do sapo, de forma tão parecida com o coaxar do animal original. Esse fenômeno sonoro de imitação da ecologia é usado pelo professor indígena para ensinar aos alunos as práticas escolares de cultura e língua indígena, de modo, que quando os alunos passam por lugares que habitam sapos, eles reconhecem seus coaxares. Essas práticas de interação entre pessoas e ecologia é o que chamo de “ecossocioletramento” e que pode ocorrer tanto fora como dentro do espaço escolar.

Figura 32. Munhãyua eauéuara (semente que assobia)



Fonte: Aatoria própria

O *munhãyua eauéuara*, a semente que assobia é um instrumento de sopro no formato de uma semente (caroço) de fruta. Esse pequeno instrumento feito de argila, cerâmica ou de madeira possui quatro orifícios na parte de cima e três orifícios na parte de baixo, e mais um furo na ponta mais fina por onde entra o ar. Apesar de pequeno, esse instrumento é capaz de produzir sons que imitam diferentes aves, como tico-tico (*Zonotrichia capensis*) *tiku-tiku*, azulão (*Cyanocompsa brissonii*) *suikiri-wasú-wirá*, gavião (*Accipitridae*) *wirá-wasú*, tucano (*Ramphastidae*) *tukana* e inhambu-galinha (*Tinamus guttatus*) *inhambu-sapukaya*, e de assobios de animais, como macaco-prego (*Sapajus*) *kwatá-myrá* e macaco de cheiro (*Saimiri sciureus*) *kwatá-inema*.

O *munhãyua eauéuara*, geralmente, é personalizado com desenhos de aves e animais silvestres sobre sua estrutura mais plana. Esse instrumento é um dos recursos pedagógicos muito utilizado pelo professor indígena em sala de aula, pois sua pintura e grafismo chama a atenção dos alunos, sem contar com os inúmeros animais e aves que essa pequena ferramenta pedagógica pode imitar, e assim, auxiliar no processo de aprendizado de ecossocioletramento dos alunos.

Figura 33. Munhãyua myrá (madeira que assobia)



Fonte: Autoria própria

O *munhãyua myrá*, a madeira que assobia é um objeto feito de madeira da região amazônica. O instrumento é composto de quatro furos, sendo um furo grande na parte de cima, dois furos pequenos nas laterais da madeira e um furo médio na parte mais aguda da frente por onde entra o ar. Dentro do instrumento, há uma pequena semente de tento (*Adenantha pavonina*) que auxilia o aparelho a produzir um som como se fosse de apito de juiz de futebol. Contudo, dependendo de seu manuseio, ele é capaz de produzir cantos de bem-te-vi (*Pitangus sulphuratus*) pitaua, coró-coró (*Mesembrinibis cayennensis*) kuru-kuru e coroca (*Crotophaga major*) kuruka-anũ. É também usado em partidas de jogos de futebol amador em campos da Zona Rural do Amazonas.

No contexto da educação escolar indígena, O *munhãyua myrá* faz parte dos materiais suplementares utilizados pelo professor indígena nas aulas de cultura e ensino de língua indígena Nheengatu por meio do processo de ecossocioletramento dos alunos indígenas das comunidades do Baixo Rio Negro. Para Kleiman (1995, p. 18), o letramento deve ser considerado como um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem suas relações de identidade e de poder.

Nesse sentido, considerar as práticas socioecológicas do cotidiano das comunidades indígenas como recursos no ensino e aprendizagem do contexto escolar é fazer uma simbiose entre as experiências da vida sociocultural com as práticas educativas, aproveitando, assim, os conhecimentos aprendidos fora e dentro da escola na formação educacional do aluno.

Figura 34. Munhãyua pitaua (Canto do bem-te-vi)



Fonte: Autoria própria

Sendo um dos pássaros silvestres mais comum na Amazônia, o *pitaua*, como é conhecido o bem-te-vi em língua Nheengatu, foi homenageado com um instrumento exclusivo para ele, que recebeu o nome de *Munhãyua pitaua*, canto do bem-te-vi. Esse instrumento confeccionado em madeira no formato de um pequeno cilindro e com um bico no modelo de flauta é capaz de imitar perfeitamente o canto do *Pitangus sulphuratus*, o bem-te-vi. E como se pode observar, até o primeiro nome científico “*Pitangus*” dessa ave deriva do nome originário “*Pitaua*” da língua indígena Nheengatu. Assim, se observa que o processo de ecossocioletramento no contexto da Amazônia vai além da aprendizagem dos cantos e sons da vida ecológica, e envolve, também, o conhecimento do léxico da língua e a prática da escrita dos vocabulários que nomeiam a fauna e a flora amazônica.

Figura 35. Munhãyua pikasú (Canto da pikasú)



Fonte: Autoria própria

Um dos instrumentos confeccionado exclusivamente para imitar uma ave muito conhecida em todo Brasil é o *munhãyua pikasú* (canto do pikasú) que imita o canto do *Columba livia* (pombo). Esse instrumento feito em madeira no formato de cilindro, com um bico no formato de flauta, um pouco maior que o *Munhãyua pitaua* é capaz de produzir perfeitamente os cantos de todas as espécies de pombos, tanto das aves domésticas como das silvestres, como juriti (*Leptotila rufaxilla*) *yuriti* e pomba-galega (*columbiforme*) *pikasú-wasú*. Nesse sentido, no contexto da proposta de ecossocioletramento na escola indígena, esse instrumento é mais uma ferramenta pedagógica que auxilia o professor indígena nas suas práticas de ensino de cultura e língua indígena em sala de aula.

Figura 36. Titeá arapasú (o martelar do pica-pau)



Fonte: Autoria própria

O *titeá arapasú*, o martelar do pica-pau é um pequeno tamborim feito de madeira coberta por napa e com dois caroços de açai dos lados presos por dois pedaços de barbantes. Quando o instrumento é girado para um lado e outro, os caroços batem na napa e produz um som como se fosse de um *arapasú* (pica-pau) *Colaptes campestris* martelando com seu bico numa árvore. Segundo os ornitólogos, o martelar do pica-pau nas árvores tem três principais propósitos: marcar território, anunciar o acasalamento e identificar árvores que servem de abertura de cavidades para construção do ninho.

O *arapasú* (pica-pau) é uma das aves muito conhecidas na Amazônia, principalmente, por seu *titeá* (martelar), pois mesmo que a pessoa esteja algumas centenas de metros de distância dessa ave, se consegue ouvir o martelar do pica-pau. O *titeá* é uma marca registrada dessa espécie de ave da família *Picidae*. Assim, para os povos da floresta, aprender a identificar os sons e cantos de pássaros é mais que uma obrigação, é um processo sociocultural que passa de geração a geração nesse contexto socioecológico amazônico. Aprender a compreender a fauna e a flora amazônica tem sido uma missão dos que nela habitam desde os primórdios da chegada dos povos ameríndios na Amazônia. Esse processo de sociointeração entre homem-ecologia tem sido uma das práticas de ecossocioletramento praticadas pelos povos da floresta como forma de compreender e nomear tudo que está a sua volta e, assim, dar significado à vida social e cultural em estreita relação com as práticas socioecológicas.

Figura 37. Peteka-paranã (as vozes dos rios)



Fonte: Autoria própria

O *peteka-paranã*, conhecido em português como “as vozes dos rios” é um instrumento feito da embaúba *Cecropia*. A embaúba é um tipo de árvore nativa, geralmente, é encontrada em áreas de várzea na Amazônia. A confecção do *peteka-paranã* é feito do caule da árvore, o qual é limpo por dentro e depois recebe uma porção de areia no lugar da parte da madeira que é retirada do caule, além de uma pintura de grafismo na parte externa. O instrumento tem cerca de 40cm de comprimento e quando é movimentado de um lado para o outro, a areia se move dentro do material que produz um som como se fosse de barulho de água correndo num pequeno córrego, igarapé ou nascente de rio.

O *peteka-paranã* é mais que um simples instrumento ou material decorativo, pois carrega consigo todo um simbolismo das paisagens e fontes de rios da Amazônia e seu som produz na memória das pessoas as lembranças das belezas naturais da ecologia amazônica. Desse modo, ao se trabalhar o processo de ecossocioletramento com o auxílio do *peteka-paranã* em sala de aula, o professor mostra aos alunos e a si mesmo a importância da preservação e conservação da flora amazônica para a sociedade que nela habita, pois se trata de reaproveitar os recursos da própria natureza para uso no processo de ensino e aprendizagem da cultura, da língua e da ecologia da Amazônia.

Figura 38. Munhãyua munhã-iaué (imitador)



Fonte: Autoria própria

O *munhãyua munhã-iaué*, (imitador), como é chamado, por imitar diferentes tipos de aves e animais da floresta amazônica é confeccionado de bambu com um pequeno palito de

madeira introduzido pela parte de baixo do instrumento. Na parte superior do material fica o bico por onde entra o ar. A função do palito é modificar a frequência sonora do som. Assim, à medida que ele é empurrado para cima, afina o som, quando o palito é puxado para baixo, deixa o som mais grave, produzindo, assim, diferentes frequências sonoras.

Dessa forma, o instrumento produz sons agudos e graves, sendo capaz de imitar várias espécies de aves e animais silvestres, como tucano (*Ramphastidae*) *tukana* e inhambu-galinha (*Tinamus guttatus*) *inhambu-sapukaya*, e de assobios de animais, como macaco-prego (*Sapajus*) *kwatá-myrá*, macaco de cheiro (*Saimiri sciureus*) *kwatá-inema* e macaco sogue-sogue (*Callithrix Jacchus*) *kwatá-sakai*. Ao produzir sons em diferentes frequências sonoras, o *munhãyua munhã-iaué* torna-se um excelente material como recurso didático-pedagógico nas aulas do professor indígena para o ensino da cultura e língua aos alunos das comunidades do Baixo Rio Negro.

No contexto da educação escolar na Amazônia, há que se considerar a diversidade cultural, social e sociolinguística de cada comunidade ou grupo social, e principalmente, as questões socioecológicas de cada localidade em que se dá o processo de ensino e aprendizagem, sempre levando em consideração as práticas socioculturais locais. Por exemplo, os materiais pedagógicos e suplementares utilizados por professores de escolas urbanas, geralmente, segue o modelo ocidental de escolarização. Já os materiais pedagógicos e suplementares dos professores indígenas, boa parte deles, são produzidos pelos próprios docentes para o ensino e aprendizagem da cultura e língua dos povos indígenas. Essa ideia de utilizar esses materiais como recursos didático-pedagógico não é de hoje, isso já vem sendo praticado por esses povos da floresta a centenas de anos. O que proponho nestes desdobramentos do estudo, a partir de uma visão êmica (Hymes, 1972) é teorizar essa prática como “ecossocioletramento”, em virtude de ela está diretamente relacionada ao processo das práticas de interação educacional com a ecologia amazônica. Ou seja, a ecologia funciona como um grande e rico livro didático em que a sociedade amazônica se apropria dela para a prática de ensino e aprendizagem por meio do ecossocioletramento.

Hymes (1972) citado por Fabrício (2020, p. 14) sugere que “há um vínculo intrínseco entre comportamento social, linguagem, contexto e atividades humanas”. Nesse sentido, há que se considerar as práticas de ecossocioletramento, pois a ecologia faz parte também desse contexto de interação das práticas socioculturais de experiências da vida humana, haja vista, que essa percepção abrange, também, a necessidade de atenção às práticas comunicativas nas

análises de fenômenos sociais, culturais e sociolinguísticos em comunidades específicas, como é o caso das comunidades dos povos da floresta. E entre essas práticas, estão aquelas relacionadas ao processo de ecossocioletramento em estreita relação com a ecologia. Assim, dentro do contexto que me proponho a investigar, destaco a importância das pistas de contextualização presentes nos trabalhos de Gumperz (2003) e os estudos de Goffman (2011) sobre os enquadres e alinhamentos dos participantes nas interações de comunicação.

Hymes (1972) propõe que a prática da “etnografia da comunicação” seja um procedimento metodológico na abordagem das práticas socioculturais e de linguagem de grupos sociais, como as práticas de ecossocioletramento dos povos da floresta, por exemplo. Nesse sentido, trata-se de uma abordagem que tem a linguagem com foco na diversidade sociolinguística por meio do ecossocioletramento - teorizaçãoêmica produzida nas próprias comunidades indígenas estudadas. A dinâmica de prática da linguagem nessas comunidades linguísticas estabelece uma relação de vínculo entre processo de fala e a “ecologia comunicativa” de interação desses grupos com o meio ecológico. Assim, a linguagem, mais que um fenômeno cognitivo-mental, é também, um fenômeno socioecológico e sociointeracional.

Para Gumperz (2003, p. 399), os níveis de análise pragmático e metapragmático envolvem uma série de processos inferenciais e o nível de indeterminabilidade contextual é amplo, pois todo o ambiente interacional se movimenta constantemente à medida que os interlocutores respondem semioticamente às sinalizações mútuas. Assim, no contexto socioecológico e sociointeracional das práticas de ecossocioletramento, no que diz respeito a aprendizagem por meio da sonoridade da fauna e da flora, há que se pensar na diversidade de sons que os povos da floresta buscam compreender, para assim, conhecer, interagir e aprender com a ecologia, a qual faz parte do cotidiano nos espaços das comunidades que esses grupos estão inseridos.

Para Goffman (2011), o contato e entrosamento dos indivíduos uns com os outros, quando estão face a face em situação social interacional geram alguma forma de padronização de comportamentos verbais e corporais. Contudo, “o mundo social está em constante movimento e abordá-lo solicita, em um só gesto, encarar a incerteza e abandonar formulações teleológicas ou causais”. Assim, o autor sugere que se deve desprender do olhar tradicional da sociologia que observa as macroestruturas sociais, para um olhar sobre o que as pessoas fazem ao empregar a linguagem em situações de interações sociais do cotidiano. Nesse sentido, as práticas de ecossocioletramento nas comunidades dos povos da floresta estão intrinsicamente

alinhadas às situações propostas por Goffman (2011), pois a cultura e a língua são levadas em consideração nas interações do cotidiano comunitário desses povos em estreita relação com a ecologia.

Para Fabrício (2020, p. 39), “A história e a ecologia de uma comunidade precisam ser analisadas em termos de sua relação com eventos e padrões comunicativos, assim como os aspectos da vida de uma comunidade”. Desse modo, considerar os aspectos do processo de ecossocioletramento no contexto educacional das comunidades dos povos da floresta é aprofundar os conhecimentos das práticas e experiências vivenciadas por esses grupos sociais, assim como suas especificidades no ensino da cultura e língua indígena no âmbito da Educação Escolar Indígena.

Nesse sentido, nos desdobramentos desta pesquisa, dialogo com o que Heller (2010) sugere como “arcabouço sociointeracional”, ou seja, a interseção linguagem-sociedade a partir de um prisma de interação da linguagem e seu contexto, levando em consideração, também, as transformações nos padrões de circulação de pessoas, objetos, signos, línguas, discursos e ideias, e na perspectiva dos povos da floresta se considera, também, a sociointeração com a ecologia. Assim, no contexto socioecológico e sociointeracional a linguagem trafega por múltiplos espaços e tempo, e desse modo, as práticas comunicacionais complexificam-se, instando por outro tipo de imaginação linguístico-sociológica – o ecossocioletramento (FABRÍCIO, 2020, p. 29; grifo do autor).

O estudo sociolinguístico em estreita relação com o ecossocioletramento é a chave para a partilha e entendimento geral da comunicação por meio do estudo da organização dos meios verbais, assim como dos fins a que servem, mantendo a correlação do contexto de comunicação como um todo. Assim, a primazia da comunicação deve favorecer o sistema de fala, a função, como aquilo que a precede e a justifique, a linguagem como estando organizada segundo as variedades de funções e de perspectivas de configurações, a adequação entre elementos e conteúdos sociolinguísticos, as diversidades de funções das diferentes línguas e outras formas comunicativas, a comunidade em seu contexto social, as funções do ponto de vista do contexto, de modo geral, como perspectiva de problematizar o lugar, os limites e a organização da linguagem e de outras formas comunicativas no contexto da comunidade.

Nessa perspectiva, se observa que no processo de ecossocioletramento deve-se considerar os diferentes tipos de eventos comunicativos, como falada, escrita, percutida, soprada, assobiada, cantada, movimentos faciais e posturas, cheiro, sensações táteis,

diversidade de códigos linguísticos, paralinguísticos, extralinguísticos, cinésicos, sonoros, interacionais como forma de ampliar e diversificar o processo de comunicação entre as pessoas e o contexto social, cultural e ecológico em que estão inseridas.

No contexto das sociedades amazônicas nada se faz sem estar engajado e envolvido com a ecologia, pois praticamente toda atividade perpassa pelo contexto ecológico. Se se vai sair para algum lugar, precisa-se de uma canoa e um remo, que por sinal, são construídos de material da floresta. Se se vai nadar ou tomar banho, os rios são os lugares mais indicados para essas práticas necessárias de higiene corporal. Se se necessita de alimentos, como carnes, peixes, frutos e cereais que abastecem as casas das pessoas, esses são cultivados e criados na própria natureza amazônica. Se se precisa de utensílios para uso geral, quase tudo advém da floresta, de forma, que a vida social, cultural e econômica gira em torno do contexto ecológico dos povos da floresta. Daí, decorre a necessidade de a vida educacional, também, fazer parte do processo de ensino e aprendizagem do ecossocioletramento dessas populações que vivem na Amazônia.

A didática de ensino por meio do ecossocioletramento é uma das principais ferramentas pedagógicas utilizadas pelos professores indígenas em todas as áreas do conhecimento que envolve o currículo escolar indígena. Para Clarice Tukano (2022) as práticas pedagógicas que o professor indígena utiliza em sala de aula são baseadas nos elementos da natureza, inclusive, as sonoridades da fauna e flora produzidas no meio ecológico são aplicadas ao ensino de língua indígena. É uma proposta pedagógica que une prática e teoria, tendo como recursos didáticos a própria ecologia. A ideia de interação do indivíduo com a ecologia é sugerida por Couto (2007) que sugere que, a expressão mais apropriada para uma visão ecológica da língua é “Meio Ambiente e Linguagem”, pois ele ressalta que o que vem primeiro é o mundo (elementos da natureza) e só depois a linguagem verbal humana, formando, assim, um conjunto de interação-homem-natureza, haja vista, que o ser humano nomeia e contextualiza todas as coisas que está a sua volta.

Os estudos sobre a interação nas práticas sociolinguísticas e de ecossocioletramentos em contextos ecológicos são destacadas por Mufwene (2001) em *The ecology of language evolution* (a ecologia da evolução da língua) e, por último, no estudo de Couto (2009) *Contato de línguas como um processo ecológico* que aborda o contato de línguas numa perspectiva holística e de interação ecossociocomunicativa. Assim, o “ecossocioletramento insere-se numa visão de mundo que vê a língua como um processo ecológico de interação comunicativa.

7.3 A situação de letramento dos alunos indígenas em língua Nheengatu

Os dados da situação de letramento dos alunos indígenas colaboradores são constituídos com base na pesquisa de campo coletados por meio do QSL-Nheengatu, instrumento de sondagem de letramento no eixo da área de “Linguagem” elaborado com base na lista de Morris Swadesh (1971), que tem como finalidade avaliar as competências e habilidades linguísticas dos alunos colabores em língua indígena Nheengatu, principalmente, sobre leitura e escrita. O QSL-Nheengatu tem como objetivo averiguar a proficiência dos alunos em falar *purungitá*²⁶, compreender *kunheseri*²⁷, ler *mungitá*²⁸ e escrever *mupinima*²⁹ em língua indígena. Essas são as quatro habilidades que um falante precisa dominar para ser proficiente e letrado em uma língua, de acordo com o eixo da área de Linguagem da educação formal (BNCC, 2017).

Quadro 23. Questionário de sondagem de letramento em língua Nheengatu

QSL-Nheengatu	Área: Linguagem				Resultado do teste de proficiência													
Habilidade	1º ao 5º ano		6º ao 9º ano		1º ao 5º ano		6º ao 9º ano		1º ao 5º ano		6º ao 9º ano		1º ao 5º ano		6º ao 9º ano		Proficiência	
Nheenga	1. If - água				2. Tawá - amarelo				3. Watá - macaco				4. Nhaã - aquele				%	
Purungitá	1º-5º	53%	6º-9º	57%	1º-5º	59%	6º-9º	93%	1º-5º	63%	6º-9º	79%	1º-5º	34%	6º-9º	48%	52%	69%
Kunheseri	1º-5º	68%	6º-9º	79%	1º-5º	82%	6º-9º	100%	1º-5º	76%	6º-9º	98%	1º-5º	49%	6º-9º	61%	68,75%	84,5%
Mungitá	1º-5º	8%	6º-9º	12%	1º-5º	38%	6º-9º	78%	1º-5º	8%	6º-9º	67%	1º-5º	12%	6º-9º	47%	24%	51%
Mupinima	1º-5º	3%	6º-9º	7%	1º-5º	14%	6º-9º	65%	1º-5º	3%	6º-9º	54%	1º-5º	7%	6º-9º	8%	11,75%	33,5%
Nheenga	5.Yukira - sal				6. Mirá - árvore				7. Pu - mão				8. Marika - barriga					
Purungitá	1º-5º	39%	6º-9º	47%	1º-5º	68%	6º-9º	98%	1º-5º	94%	6º-9º	96%	1º-5º	57%	6º-9º	82%	64,5%	80,75%
Kunheseri	1º-5º	62%	6º-9º	63%	1º-5º	89%	6º-9º	100%	1º-5º	100%	6º-9º	99%	1º-5º	96%	6º-9º	97%	86,75%	89,75%
Mungitá	1º-5º	15%	6º-9º	29%	1º-5º	45%	6º-9º	59%	1º-5º	83%	6º-9º	79%	1º-5º	52%	6º-9º	39%	48,75%	51,5%
Mupinima	1º-5º	8%	6º-9º	18%	1º-5º	27%	6º-9º	38%	1º-5º	75%	6º-9º	64%	1º-5º	36%	6º-9º	26%	36,5%	36,5%
Nheenga	9. Puranga – bom boa				10. Akanga - cabeça				11. Yawara - cão				12. Nambí - orelha					
Purungitá	1º-5º	100%	6º-9º	100%	1º-5º	96%	6º-9º	100%	1º-5º	98%	6º-9º	99%	1º-5º	83%	6º-9º	98%	94,25%	99,25%
Kunheseri	1º-5º	100%	6º-9º	100%	1º-5º	100%	6º-9º	100%	1º-5º	100%	6º-9º	99%	1º-5º	97%	6º-9º	99%	99,25%	99,5%
Mungitá	1º-5º	87%	6º-9º	95%	1º-5º	57%	6º-9º	98%	1º-5º	69%	6º-9º	78%	1º-5º	73%	6º-9º	82%	71,5%	88,25%
Mupinima	1º-5º	39%	6º-9º	74%	1º-5º	48%	6º-9º	89%	1º-5º	47%	6º-9º	53%	1º-5º	48%	6º-9º	51%	45,5%	66,75%
Nheenga	13. Sukwera - carne				14. Pirera - pele				15. Anama - família				16. Tanimúka - cinza					
Purungitá	1º-5º	41%	6º-9º	59%	1º-5º	38%	6º-9º	61%	1º-5º	86%	6º-9º	99%	1º-5º	51%	6º-9º	67%	54%	71,5%
Kunheseri	1º-5º	64%	6º-9º	74%	1º-5º	53%	6º-9º	79%	1º-5º	98%	6º-9º	99%	1º-5º	69%	6º-9º	82%	71%	83,5%
Mungitá	1º-5º	23%	6º-9º	36%	1º-5º	28%	6º-9º	33%	1º-5º	49%	6º-9º	73%	1º-5º	34%	6º-9º	37%	33,5%	44,75%
Mupinima	1º-5º	10%	6º-9º	14%	1º-5º	16%	6º-9º	19%	1º-5º	8%	6º-9º	59%	1º-5º	12%	6º-9º	20%	19%	28%
Nheenga	17. Piá - coração				18. Pirá - peixe				19. Sanha - dente				20. Muküi - dois					
Purungitá	1º-5º	92%	6º-9º	100%	1º-5º	95%	6º-9º	100%	1º-5º	99%	6º-9º	97%	1º-5º	92%	6º-9º	98%	89,5%	98,75%

²⁶ Refere-se às competências e habilidades linguísticas do aluno na produção da oralidade em uma língua (Lima, 2018).

²⁷ Refere-se às competências e habilidades linguísticas do aluno na compreensão de fala em uma língua (Lima, 2018).

²⁸ Refere-se às competências e habilidades linguísticas do aluno em leitura de palavras e textos em uma língua (Lima, 2018).

²⁹ Refere-se às competências e habilidades linguísticas do aluno na produção da escrita em uma língua (Lima, 2018).

Kunheseri	1 ^o -5 ^o	100%	6 ^o -9 ^o	100%	1 ^o -5 ^o	100%	6 ^o -9 ^o	100%	1 ^o -5 ^o	91%	6 ^o -9 ^o	99%	1 ^o -5 ^o	97%	6 ^o -9 ^o	100%	97%	99,75%
Mungitá	1 ^o -5 ^o	64%	6 ^o -9 ^o	89%	1 ^o -5 ^o	76%	6 ^o -9 ^o	93%	1 ^o -5 ^o	58%	6 ^o -9 ^o	64%	1 ^o -5 ^o	59%	6 ^o -9 ^o	85%	64,25%	82,25%
Mupinima	1 ^o -5 ^o	53%	6 ^o -9 ^o	78%	1 ^o -5 ^o	47%	6 ^o -9 ^o	52%	1 ^o -5 ^o	38%	6 ^o -9 ^o	42%	1 ^o -5 ^o	46%	6 ^o -9 ^o	64%	46%	59%
Nheenga	21. kiri - dormir			22. Yasitatá - estrela			23. Ixé - eu			24. Pitá - ficar								
Purungitá	1 ^o -5 ^o	52%	6 ^o -9 ^o	87%	1 ^o -5 ^o	38%	6 ^o -9 ^o	56%	1 ^o -5 ^o	89%	6 ^o -9 ^o	97%	1 ^o -5 ^o	42%	6 ^o -9 ^o	61%	55,25%	75,25%
Kunheseri	1 ^o -5 ^o	67%	6 ^o -9 ^o	93%	1 ^o -5 ^o	54%	6 ^o -9 ^o	69%	1 ^o -5 ^o	94%	6 ^o -9 ^o	99%	1 ^o -5 ^o	56%	6 ^o -9 ^o	76%	67,75%	84,25%
Mungitá	1 ^o -5 ^o	35%	6 ^o -9 ^o	52%	1 ^o -5 ^o	26%	6 ^o -9 ^o	43%	1 ^o -5 ^o	65%	6 ^o -9 ^o	71%	1 ^o -5 ^o	24%	6 ^o -9 ^o	37%	37,5%	50,75%
Mupinima	1 ^o -5 ^o	17%	6 ^o -9 ^o	34%	1 ^o -5 ^o	12%	6 ^o -9 ^o	18%	1 ^o -5 ^o	49%	6 ^o -9 ^o	63%	1 ^o -5 ^o	21%	6 ^o -9 ^o	35%	24,75%	37,5%
Nheenga	25. Tatá - fogo			26. Kaá - mato			27. Apigawa - homem			28. Yasí - lua								
Purungitá	1 ^o -5 ^o	59%	6 ^o -9 ^o	68%	1 ^o -5 ^o	75%	6 ^o -9 ^o	92%	1 ^o -5 ^o	56%	6 ^o -9 ^o	84%	1 ^o -5 ^o	87%	6 ^o -9 ^o	94%	69,25%	84,5%
Kunheseri	1 ^o -5 ^o	79%	6 ^o -9 ^o	83%	1 ^o -5 ^o	87%	6 ^o -9 ^o	97%	1 ^o -5 ^o	72%	6 ^o -9 ^o	93%	1 ^o -5 ^o	96%	6 ^o -9 ^o	98%	83,5%	92,75%
Mungitá	1 ^o -5 ^o	32%	6 ^o -9 ^o	37%	1 ^o -5 ^o	51%	6 ^o -9 ^o	61%	1 ^o -5 ^o	31%	6 ^o -9 ^o	53%	1 ^o -5 ^o	54%	6 ^o -9 ^o	49%	42%	50%
Mupinima	1 ^o -5 ^o	21%	6 ^o -9 ^o	29%	1 ^o -5 ^o	34%	6 ^o -9 ^o	42%	1 ^o -5 ^o	91%	6 ^o -9 ^o	22%	1 ^o -5 ^o	32%	6 ^o -9 ^o	31%	24%	31%
Nheenga	29. Kunhã - moça			30. Pixuna - noite			31. Sera - nome			32. Sesá - olho								
Purungitá	1 ^o -5 ^o	69%	6 ^o -9 ^o	89%	1 ^o -5 ^o	51%	6 ^o -9 ^o	74%	1 ^o -5 ^o	95%	6 ^o -9 ^o	98%	1 ^o -5 ^o	69%	6 ^o -9 ^o	89%	71%	87,5%
Kunheseri	1 ^o -5 ^o	87%	6 ^o -9 ^o	97%	1 ^o -5 ^o	72%	6 ^o -9 ^o	89%	1 ^o -5 ^o	88%	6 ^o -9 ^o	99%	1 ^o -5 ^o	91%	6 ^o -9 ^o	98%	87%	95,75%
Mungitá	1 ^o -5 ^o	42%	6 ^o -9 ^o	59%	1 ^o -5 ^o	31%	6 ^o -9 ^o	24%	1 ^o -5 ^o	78%	6 ^o -9 ^o	86%	1 ^o -5 ^o	35%	6 ^o -9 ^o	42%	46,5%	52,75%
Mupinima	1 ^o -5 ^o	18%	6 ^o -9 ^o	24%	1 ^o -5 ^o	12%	6 ^o -9 ^o	16%	1 ^o -5 ^o	64%	6 ^o -9 ^o	79%	1 ^o -5 ^o	27%	6 ^o -9 ^o	27%	30,25%	36,5%
Proficiência em letramento em língua Nheengatu dos alunos indígenas de 1 ^o ao 9 ^o ano													Média percentual:	56,76%	68,63%			

Fonte: Dados gerados de minha pesquisa de campo (2021)

Para saber se uma pessoa, de fato, domina uma língua, Swadesh (1971) propõe uma lista de 100 palavras (nheenga) na língua em que se supõe que ela seja proficiente e possua habilidades linguísticas em falar, compreender, ler e escrever, e que fazem parte do processo de letramento, principalmente, do conhecimento do léxico de uma língua. Partindo desse pressuposto, elaborei o questionário de sondagem QSL-Nheengatu para averiguar a proficiência em letramento em língua Nheengatu dos 200 alunos indígenas colaboradores de 1^o ao 9^o ano do Ensino Fundamental, conforme exposto no Quadro 23.

Na sondagem em habilidade “Purungitá” (prática da oralidade) os alunos indígenas do 1^o ao 5^o obtiveram 27,48% de proficiência. Na habilidade “Kunheseri” (prática da compreensão) eles obtiveram 33,05% de proficiência. Na habilidade “Mungitá” (prática da leitura) eles obtiveram 14,4% de proficiência, e na habilidade “Mupinima” (prática da escrita) eles obtiveram 12,2% de proficiência. Na somatória geral das quatro habilidades de letramento os alunos alcançaram 56,76% de proficiência em língua Nheengatu.

Os alunos indígenas do 6^o ao 9^o, na sondagem da habilidade “Purungitá” (prática da oralidade) obtiveram 33,32% de proficiência. Na habilidade “Kunheseri” (prática da compreensão) eles obtiveram 36,48% de proficiência. Na habilidade “Mungitá” (prática da leitura) eles obtiveram 21,06% de proficiência, e na habilidade “Mupinima” (prática da escrita) eles obtiveram 16,43% de proficiência. Na somatória geral das quatro habilidades de letramento

os alunos alcançaram 68,63% de proficiência em língua Nheengatu.

Entre as 100 palavras (nheenga) que os alunos indígenas demonstraram ter mais proficiência, principalmente, na questão lexical estão aquelas relacionadas aos topônimos regionais e da fauna e flora amazônica. Isso aponta para o que, neste estudo, chamo de ecossocioletramento, ou seja, as crianças indígenas passam por um processo de aprendizagem em que as habilidades linguísticas se inserem em um contexto ecológico, haja vista, que o conhecimento dos povos da floresta está intrinsecamente relacionado à ecologia (COUTO, 2012; MUFWENE, 2001; NORTON, 2000).

7.4 As competências e habilidades linguísticas dos alunos indígenas em Nheengatu

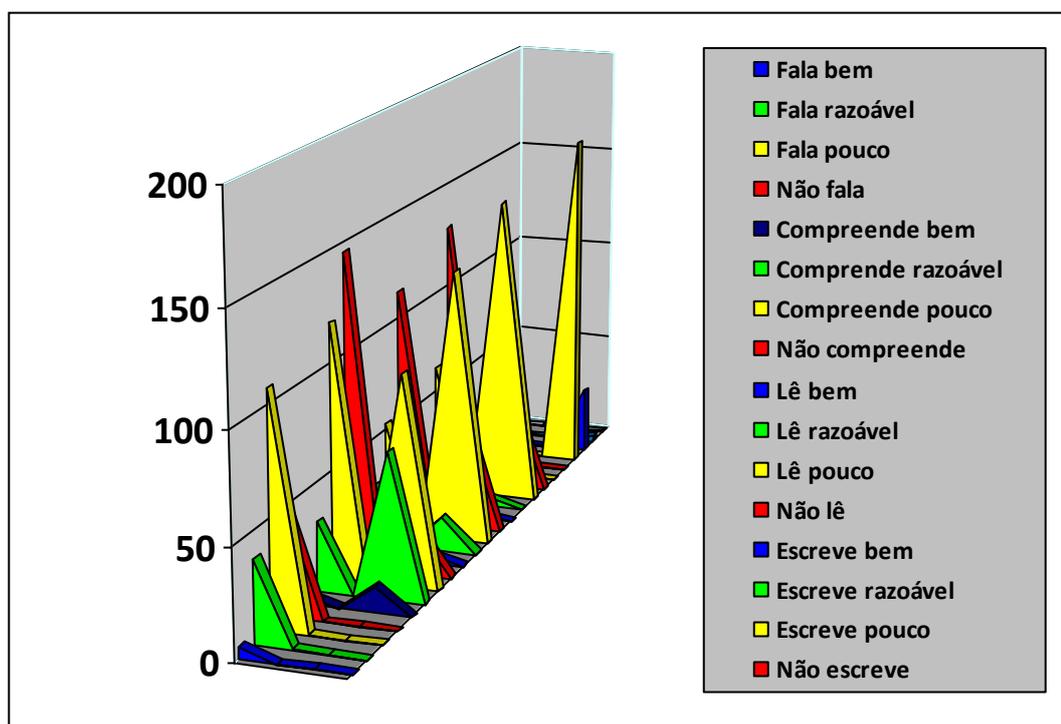
Em um segundo questionário aplicado aos alunos indígenas sobre habilidades em língua Nheengatu com o objetivo de avaliar o desempenho deles em língua indígena, foi perguntado a eles sobre o nível de proficiência que possuíam em falar, compreender, ler e escrever em Nheengatu a partir do parâmetro utilizado pelos testes em línguas adicionais usando os termos “fala bem, fala razoável, fala pouco ou não fala”; “compreende bem, compreende razoável, compreende pouco ou não compreende”; “lê bem, lê razoável, lê pouco ou não lê; e “escreve bem, escreve razoável, escreve pouco ou não escreve” em língua Nheengatu, e também a aplicação de uma prova escrita em Nheengatu com 20 questões, divididas em 4 blocos temáticos – sociolinguístico, etnomatemático, arte e cultura e ecológico, conforme modelos nos (Apêndices 2 e 3).

Desse modo, o teste de proficiência busca conhecer as capacidades do aluno no domínio dos códigos linguísticos (EEI/EF01LIN/HC01) com o objetivo de identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências entre outras em Língua Nheengatu (LN); (EEI/EF01LIN/HC06) agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia) em Nheengatu; (EEI/EF01LIN/HC07) identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço em Nheengatu; (EEI/EF01LIN/HC11) ler e compreender em Nheengatu quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade; (EEI/EF01LIN/HC17) localizar informações explícitas em textos em língua Nheengatu; (EEI/EF01LIN/HC18) identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos

multissemióticos em língua Nheengatu; (EEI/EF01LIN/HC24) escrever slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto em Nheengatu.

Os códigos linguísticos em língua Nheengatu aqui apresentados fazem parte da Proposta Pedagógico-Curricular elaborada por mim e pelos assessores da GEEI em 2021, e aprovada pelo Conselho Municipal de Educação através da Resolução N° 192/CME/2021 que tornou obrigatório o ensino de língua indígena Nheengatu nas escolas públicas indígenas do município de Manaus.

Gráfico 20. Proficiência em língua Nheengatu



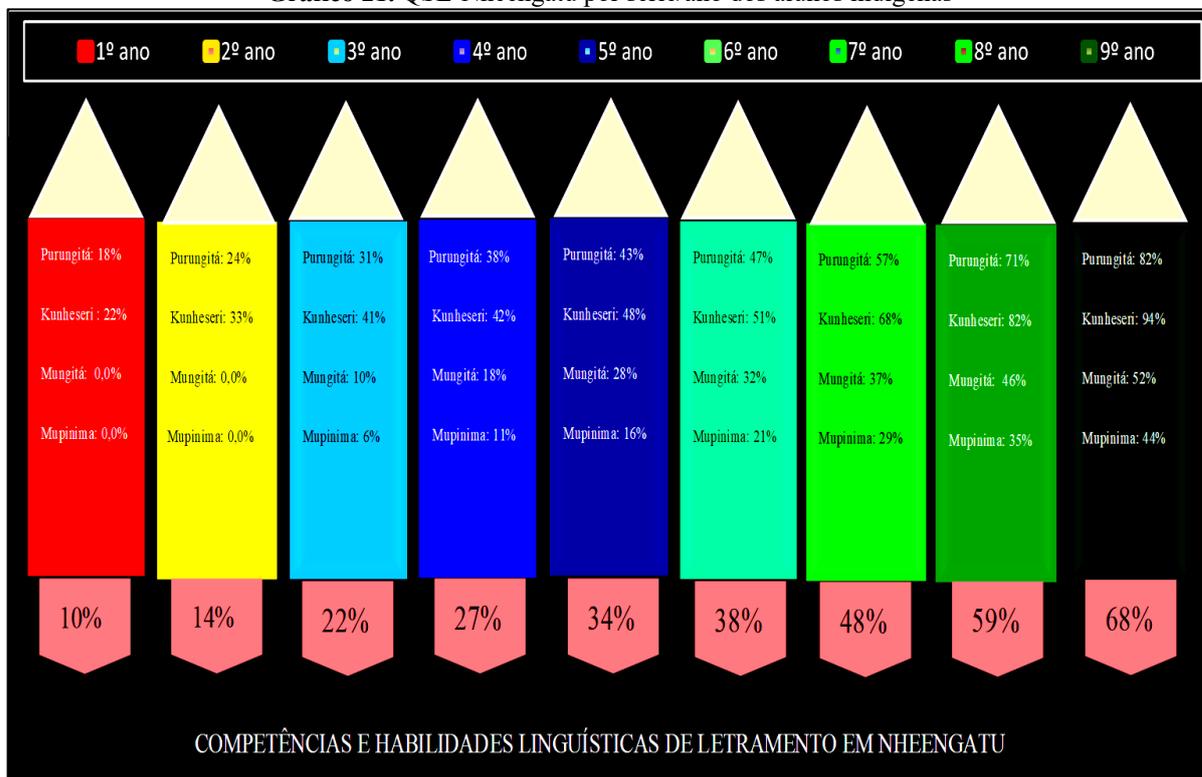
Fonte: Dados gerados de minha pesquisa de campo (2021)

Os dados sobre a proficiência que envolve as quatro habilidades linguísticas de falar, compreender, ler e escrever em língua Nheengatu dos 200 alunos indígenas colabores indica que 53,5% dos estudantes estão nos níveis de cor amarela, falam pouco, compreendem pouco, leem pouco e escrevem pouco. Outros 25% estão nos níveis de cor vermelha, ou seja, não falam, não leem e não escrevem. 19% desses alunos estão nos níveis de cor verde, que falam razoavelmente, compreendem razoavelmente, leem razoavelmente e escrevem razoavelmente. Enquanto 2,5% deles estão nos níveis de cor azul, ou seja, falam bem, compreendem bem, leem bem e escrevem bem.

Como se pode observar, em termos de proficiência nas habilidades de falar, compreender, ler e escrever em língua Nheengatu, a maioria dos alunos indígenas estão em níveis em que o domínio de proficiência em língua indígena é considerado insuficiente, ou seja, a pessoa não consegue se comunicar em Nheengatu. Assim, o estudo aponta que os níveis de proficiência em língua Nheengatu dos alunos indígenas estão em baixo nível de letramento nessa língua e requer atenção redobrada por parte das escolas indígenas que oferecem o ensino da língua indígena.

No Gráfico 9, mostro a situação de letramento em Nheengatu dos alunos indígenas por série/ano de escolarização do 1º ao 9º ano, pontuando cada habilidade linguística de falar (purungitá), de compreender (kunheseri), de ler (mungitá) e de escrever (mupinima) a partir dos dados gerados pelo Questionário Sociolinguístico (QSL).

Gráfico 21. QSL-Nheengatu por série/ano dos alunos indígenas



Fonte: Dados gerados de minha pesquisa de campo (2021)

Na sondagem das competências e habilidades linguísticas de letramento em língua Nheengatu os resultados foram distribuídos por série/ano em que os alunos indígenas cursam. O grupo de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental obteve 18% em “purungitá” (oralidade), 22% em kunheseri (compreensão), 0,0% em mungitá (leitura) e 0,0% em mupinima (escrita). O nível de proficiência desse grupo de alunos é de 10%. Ou seja, o resultado aponta que os estudantes indígenas do 1º ano não leem e nem escrevem, ainda em Nheengatu. Apenas uma

pequena parcela deles falam pouco e compreendem pouco a língua indígena.

O grupo de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental obteve 24% em “purungitá” (oralidade), 33% em kunheseri (compreensão), 0,0% em mungitá (leitura e 0,0% em mupinima (escrita). O nível de proficiência desse grupo de alunos é de 14%. O resultado aponta que os estudantes indígenas do 2º ano não leem e nem escrevem em Nheengatu, e apenas uma pequena parcela deles falam pouco e compreendem pouco a língua indígena.

O grupo de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental obteve 31% em “purungitá” (oralidade), 41% em kunheseri (compreensão), 10% em mungitá (leitura e 6% em mupinima (escrita). O nível de proficiência desse grupo de alunos é de 22%. O resultado aponta que os estudantes indígenas do 3º ano leem e escrevem pouco em Nheengatu, assim como também, nas habilidades de falar e compreender eles possuem o nível insuficiente de proficiência na língua indígena.

O grupo de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental obteve 38% em “purungitá” (oralidade), 42% em kunheseri (compreensão), 18% em mungitá (leitura e 11% em mupinima (escrita). O nível de proficiência desse grupo de alunos é de 27%. O resultado aponta que os estudantes indígenas do 4º ano leem e escrevem pouco em Nheengatu, assim como nas habilidades de falar e compreender eles possuem também o nível insuficiente de proficiência em língua indígena.

O grupo de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental obteve 43% em “purungitá” (oralidade), 48% em kunheseri (compreensão), 28% em mungitá (leitura e 16% em mupinima (escrita). O nível de proficiência desse grupo de alunos é de 34%. O resultado aponta que os estudantes indígenas do 5º ano leem e escrevem pouco em Nheengatu. Já nas habilidades de falar e compreender eles possuem o nível intermediário na língua indígena.

O grupo de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental obteve 47% em “purungitá” (oralidade), 51% em kunheseri (compreensão), 32% em mungitá (leitura e 21% em mupinima (escrita). O nível de proficiência desse grupo de alunos é de 38%. O resultado aponta que os estudantes indígenas do 6º ano leem e escrevem pouco em Nheengatu. Já nas habilidades de falar e compreender eles possuem o nível intermediário de proficiência na língua indígena.

O grupo de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental obteve 57% em “purungitá” (oralidade), 68% em kunheseri (compreensão), 37% em mungitá (leitura e 29% em mupinima (escrita). O nível de proficiência desse grupo de alunos é de 48%. O resultado aponta que os estudantes indígenas do 7º ano leem e escrevem razoavelmente em Nheengatu, e nas habilidades de falar e compreender eles possuem também o nível intermediário de proficiência em língua indígena.

O grupo de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental obteve 71% em “purungitá” (oralidade), 82% em kunheseri (compreensão), 46% em mungitá (leitura e 35% em mupinima (escrita). O nível de proficiência desse grupo de alunos é de 59%. O resultado aponta que os estudantes indígenas do 8º ano leem e escrevem razoavelmente em Nheengatu, e nas habilidades de falar e compreender eles possuem o nível equilibrado de proficiência em língua indígena.

O grupo de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental obteve 82% em “purungitá” (oralidade), 94% em kunheseri (compreensão), 52% em mungitá (leitura e 44% em mupinima (escrita). O nível de proficiência desse grupo de alunos é de 68%. O resultado aponta que os estudantes indígenas do 9º ano leem e escrevem satisfatoriamente em Nheengatu, e nas habilidades de falar e compreender eles possuem também o nível equilibrado de proficiência na língua indígena. De modo geral, há uma tendência desses alunos em utilizarem mais as práticas da oralidade e compreensão do que as práticas da leitura e escrita em língua Nheengatu. Isso se deve a pouca prática de leitura e escrita em língua Nheengatu pelos alunos indígenas e poucos livros em Nheengatu disponíveis nas bibliotecas das escolas e comunidades indígenas.

Ao se falar de letramento, de competências e habilidades linguísticas no sentido de ser proficiente em uma língua, Street (2014, p. 485) sugere uma discussão numa perspectiva mais ampla, em que se espera uma demonstração da variedade e complexidade dos letramentos e que desafiam algumas suposições dominantes sobre letramento em nossa própria cultura atual. No contexto em que se dá o letramento na concepção dos povos da floresta, o termo mais indicado e sugerido para dá conta de abarcar as diversidades de socioletramentos na Amazônia só pode ser “ecossocioletramento, por considerar que todo o processo de letramento perpassa pela ecologia tanto dentro como fora da escola.

Assim, se sugere que o ecossocioletramento aqui em discussão perpassa a esfera escolar para o contexto sociocultural da sociedade dos povos da floresta que desde os primeiros anos de vida aprendem a conviver e a se relacionar com a natureza e, assim, fazem dela um ambiente de inter-relações sociais e culturais através de experiências e vivências aprendidas nas práticas de ecossocioletramento dentro e fora do ambiente escolar.

7.5 Expressões em Nheengatu do contexto escolar dos alunos indígenas

No contexto escolar das escolas indígenas bilíngues, ouvi com frequência os alunos indígenas falarem em sua língua indígena Nheengatu, sobretudo, em situações de cumprimentar uns aos outros no dia a dia da escola, com algumas palavras e frases que registrei nas escolas

Quadro 24. Palavras mais usadas em sala de aula

Palavras mais usadas		Frases mais usadas	
Papera	Livro	Yané kwema! / Puranga ara!	Bom dia!
Kwatiari papera	Caderno	Puranga karuka!	Boa tarde!
Mbuesawa uka	Escola	Indé repurungitá Nheengatu?	Você fala Nheengatu?
Mbuesara	Professor (a)	Eré, Ixé apurungitá.	Sim, eu falo Nheengatu.
Yumbuesara	Aluno (a)	Purakisawa-itá	Exercício
Kwatiaritĩ	Lápis	Nheenga-itá	Vocabulário
Mupinimatĩ	Caneta	Purandusawa nheenga-itá	Questões
Yumbuesara wapikawa	Cadeira estudante	Kwekatu reté, mbuesara!	Muito obrigado, professor!
Musangasara	Régua (medidor)	Mbau-anama	Colega de classe
mbuéusara	apagador	Se papera.	Meu livro
Itapema	Lousa (quadro)	yané mbuesawa uka.	Nossa escola
Isyka	cola	Ne kwatiaritĩ	Teu lápis
Piranha	Tesoura	Katú-yawé!	Legal!
Nheenga	palavra	Kuirintu!	Até logo!
Purungitá	falar	Katú marupiará!	Boa sorte!
Yumbuesara	aluno	Ikatu reté	Parabéns!

Fonte: Professores e alunos das escolas indígenas (2021).

Entre as formas de comunicação em uma língua, o diálogo é um dos meios eficazes e que dá ao falante a oportunidade de conhecer melhor o seu interlocutor. Benveniste (1989, p. 87) sugere que, “o que caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o interlocutor, seja ele real ou imaginário, individual ou coletivo”. Ou seja, o diálogo é a instância da interação da comunicação entre os falantes.

Assim, mesmo que um indivíduo não seja proficiente em uma determinada língua, mas se ele conhece algumas palavras e frases consegue se comunicar por meio do diálogo, principalmente, por meio de palavras e frases de saudações do dia a dia. Foi o que observei nas escolas indígenas, em que, mesmo os alunos que não eram proficientes em Nheengatu conseguiam se comunicar através de curtos diálogos utilizando-se de palavras e frases de saudações na língua indígena. E mesmo aqueles estudantes que não sabiam se expressar por meio da fala, eles conseguiam compreender o que os outros falantes diziam em Nheengatu, pois se tratava do fenômeno linguístico de “bilinguismo incipiente”, em que a pessoa não fala a língua, mas compreende o que a outra diz (BIALYSTOK, 2008). Esse tipo de bilinguismo é o mais frequente nas comunidades indígenas do Baixo Rio Negro, principalmente, entre a população mais jovem bilíngue em português brasileiro e Nheengatu.

7.6 O ecossocioletramento nas comunidades do Baixo Rio Negro

No contexto em que ocorre o processo de ecossocioletramento nas escolas indígenas das comunidades indígenas ribeirinhas do Baixo Rio Negro, pode-se afirmar que é uma situação bem peculiar desses povos da floresta, haja vista, que cada região ou localidade na Amazônia possui suas características específicas e particulares. Por exemplo, no Baixo Rio Negro a fauna e flora difere da fauna e flora encontrada do Rio Amazonas. Logo, as questões sociais, culturais, tradicionais e modo de vida na região do Rio Negro é diferente também daquele praticado pela população do Rio Amazonas, não só nas práticas agrícolas, mas também nas atividades socioculturais. Enquanto os povos do Baixo Rio Negro trabalham com confecção de artesanatos, caça e pesca como meio de subsistência, a população do Rio Amazonas trabalha na criação de animais e produção de hortaliças como base econômica.

Figura 39. Canoa do ecossocioletramento



Fonte: Autoria própria

O ecossocioletramento está presente no espaço escolar das escolas indígenas e isso fica evidenciado na canoa (igara) com seus objetos construídos de materiais da flora e que são utilizados como ferramentas de ensino e aprendizagem aos alunos indígenas. Na área sociocultural, os povos indígenas do Baixo Rio Negro promovem também festas, rituais e danças típicas da cultura indígena, enquanto a população do Rio Amazonas promove festas do boi-bumbá e atividades religiosas católica e protestante, geralmente, de influência Ocidental. O próprio ecossistema das duas regiões geograficamente é bem diferente. A região do Rio Negro se caracteriza por grande diversidade biológica presente nos inúmeros microecossistemas e,

paradoxalmente, por uma escassez generalizada de nutrientes (oligotrofia), o que revela o alto grau de adaptabilidade dos espécimes ali existentes. A esse respeito, Salati et al (1983, p. 52) explica que a “escassez de nutrientes é uma característica das bacias de rios de água preta”, que é o caso do Rio Negro. Além desses fatores de diferenças do ambiente físicos, os fatores climáticos são também determinantes na variação dos tipos de vegetação entre as regiões. A temperatura do Rio Negro é em torno de 28° C, enquanto a temperatura do Rio Amazonas é em torno de 22° C. (SALATI et al 1983, p. 111).

Em detrimento desse conjunto variado de fatores físico-químicos, hidrográficos e climáticos, somados à ação dos microorganismos, a fisiografia da região do Baixo rio Negro é bastante diversificada e complexa, dividindo-se em várias sub-regiões, tipos diversificados de vegetação e solos que são extremamente ácidos, arenosos e lixiviados, tais como igapós (floresta inundada), refúgios ecológicos, ninhais e áreas de tensão ecológica. Cada uma delas guarda características peculiares, como a capinarana ou “caatinga” do rio Negro, árvores nativas como andiroba (*Carapa guianensis*), cedro (*Cedrela fissilis*), castanheira (*Bertholletia excelsa*), itaúba (*Mezilaurus itauba*), pau-brasil (*Caesalpinia echinata*) e outras espécies nativas da região Amazônica. (SALATI et al 1983, p. 111). É nesse contexto de diversidade ecológica que ocorre o processo de ecossocioletramento nas comunidades do Baixo Rio Negro.

Figura 40. Meio de transporte dos alunos



Fonte: Autoria própria

Apesar das diferenças socioambientais entre áreas do rio Amazonas e rio Negro, o meio de transporte dos alunos ribeirinhos é o mesmo, e a logística é feita com o uso de canoas (igara) motorizadas que busca os alunos em suas casas até a escola, e ao final do horário escolar os

leva de volta para seus lares. Assim, a diversidade ecológica e de ecossocioletramento está representada, também, através do meio de transporte, pois os povos que habitam essa região dos rios Amazonas e Negro possuíam, também, uma forma particular de ensino e aprendizagem, tanto no ambiente escolar como fora dele - o ecossocioletramento. É por meio de atividades socioecológicas que se dá boa parte do aprendizado dos povos da floresta, tanto a aprendizagem relacionada a língua indígena como aquelas relacionadas ao modo de vida social, cultural e tradicional. Mais de 90% do léxico da língua indígena é constituído de topônimos e nomes da fauna e flora da ecologia da Amazônia.

Figura 41. Yumbuesara mupinima (escrita do aluno)



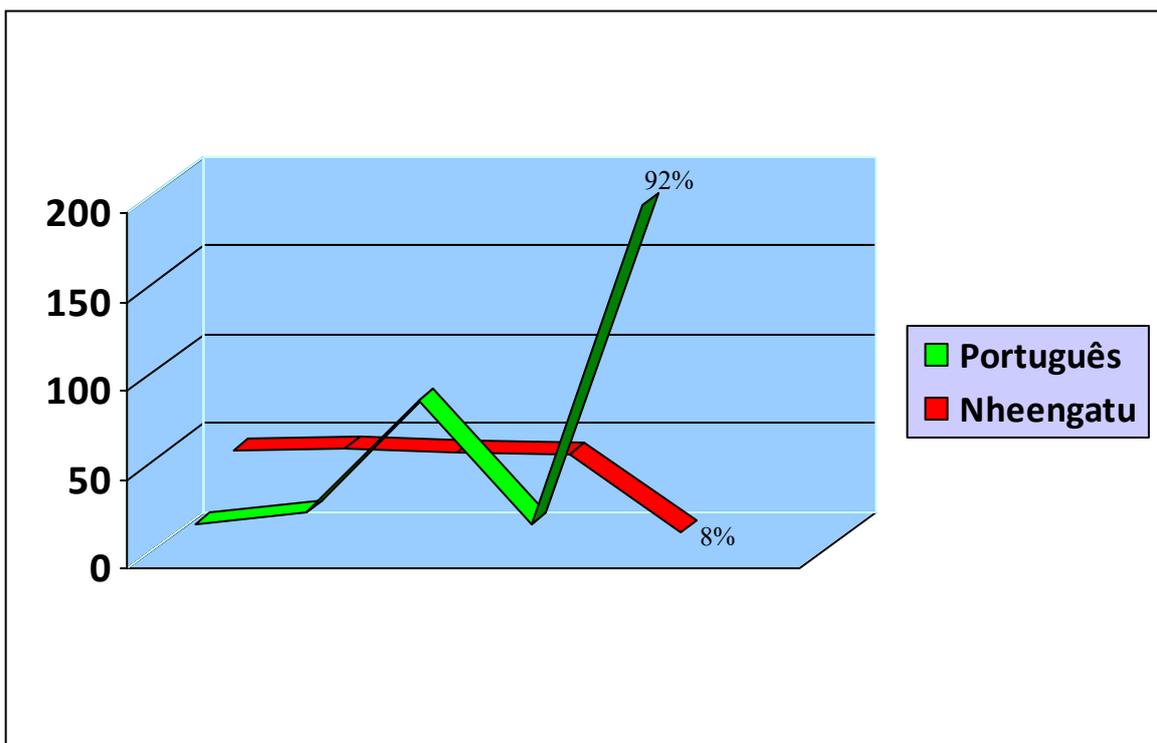
Fonte: Alunos da escola Puranga Pisasú

Nas habilidades de escrita (mupinama) os alunos indígenas tendem associar os topônimos e nomes da fauna e flora às práticas ecológicas por meio do ecossocioletramento, de modo, que as atividades escolares estão diretamente embrincadas com o contexto sociocultural dos estudantes. Desse modo, as práticas da escrita (mupinima) estão relacionadas aos topônimos regionais e nomes de animais e plantas da fauna e flora da Amazônia, de forma, que o processo de letramento das crianças dos povos da floresta perpassa pelas atividades socioecológicas que denomino de “ecossocioletramento”.

7.7 A situação comunicativa nas escolas indígenas bilíngues

Quando se fala em situação comunicativa nas escolas indígenas bilíngues pesquisadas, pontua-se o uso da língua indígena Nheengatu no contexto social das comunidades em que as escolas indígenas estão inseridas, buscando averiguar em que momento os alunos fazem uso da língua Nheengatu no contexto social de prática em um ambiente em que o português brasileiro já é a língua mais falada nessas três comunidades indígenas pesquisadas do Baixo Rio Negro.

Gráfico 22. A situação comunicativa dos alunos no contexto social da comunidade



Fonte: Dados gerados de minha pesquisa de campo (2021)

No contexto social de uso da língua Nheengatu como meio de comunicação entre os alunos pesquisados, evidenciou-se por meio de observação participante que eles se comunicam nessa língua somente em eventos culturais, festas e rituais das comunidades, e que o português brasileiro é o idioma empregado nas atividades de comunicação do dia a dia nas escolas e fora delas, sobretudo pela população mais jovem.

O estudo aponta que somente 8% dos alunos buscam em algum momento conversar com os mais velhos em língua Nheengatu, e os outros 92% somente fazem uso do Nheengatu em ocasiões culturais como apresentações de rituais e danças. Mesmo os alunos tendo alcançado 56,76% na avaliação de proficiência nas quatro habilidades de letramento *Purungitá*, *Kunheseri*, *Mungitá* e *Mupinima* em língua Nheengatu na escola, isso não se repete no uso da

língua indígena no contexto social de fala. Desse modo, se percebe que há um desequilíbrio entre esses grupos bilíngues de falantes de português brasileiro e Nheengatu, e que os mais jovens, no caso dos alunos pesquisados, perderam o interesse pela língua indígena, e mesmo aqueles alunos que possuem alguma proficiência em Nheengatu quase não fazem uso dessa língua no dia a dia na comunidade.

Essa situação de comunicar-se somente em português brasileiro poderá, no futuro, levar as comunidades do Baixo Rio Negro à prática do monolinguismo, ou seja, falar somente o português brasileiro. Pois, com a morte dos mais idosos futuramente e os mais jovens não tendo adquirido proficiência em Nheengatu essas comunidades bilíngues adotarão a prática do monolinguismo, mesmo que o Nheengatu continue sendo ensinado nas escolas indígenas como língua adicional (LA).

Para Calvet (2002, p. 95), a influência de uma língua de prestígio sobre uma língua minoritária passa pelo processo de incorporação em que aos poucos os falantes vão assimilando a língua oficial vinculada ao Estado, tanto em sua gênese como em seu uso social. Isso é o que vem ocorrendo nas três comunidades pesquisadas, pois mesmo a língua Nheengatu sendo ensinada nas escolas seu uso é cada vez mais restrito a contextos de danças e rituais.

A situação sociolinguística desse grupo de falantes de Nheengatu vai depender daquilo que Calvet (2002, p. 57) chama de “comportamento e atitudes linguísticas”, ou seja, conjunto de atitudes e de sentimentos desses falantes para com sua língua indígena Nheengatu. Nas próximas três décadas já será possível observar se o ensino da língua indígena Nheengatu ajudou na manutenção dessa língua nas comunidades indígenas Terra Preta, Três Unidos e Nova Esperança, ou se elas se tornarão monolíngues e falarão somente o português brasileiro.

Para D’Angelis (2000), quando um grupo indígena percebe que o idioma português começa a ser falado com mais frequência pelos seus membros do que a língua indígena materna da comunidade, esse grupo precisa pensar numa política linguística para defender e manter sua própria língua indígena. O autor constata, ainda, que os povos indígenas de comunidades bilíngues no Brasil vivem em situação de pressão, o que leva muitas comunidades indígenas a serem obrigadas a aprender e a usar o Português brasileiro, e, assim, elas acabam deixando o idioma português entrar mais e mais no contexto sociocultural de suas comunidades, principalmente, por meio de jornais e revistas, celular, internet, televisão, rádio e através da escola. Esse fato descrito por D’Angelis (2000), é constatado nas comunidades das escolas indígenas Aru Waimí (Sapo Anciã), Puranga Pisasú (Boas Novas) e Kunyatá Putira (Menina Flora) do Baixo Rio Negro, Manaus.

7.8 Considerações parciais

A Sociolinguística tem sido, nos últimos tempos a ciência que dá conta de estudar uma diversidade de fenômenos linguísticos e extralinguísticos da linguagem verbal humana, assim como se articular e interagir com outras áreas do conhecimento. A partir desse entendimento, busca-se por meio de questionários de sondagens de letramento, de socioletramento e de ecossocioletramento mostrar a situação de proficiência dos alunos indígenas falantes de Nheengatu da região do Baixo Rio Negro.

O estudo aponta que em termos de proficiência nas quatro habilidades de letramento *Purungitá, Kunheseri, Mungitá e Mupinima* os alunos indígenas alcançaram 56,76% de proficiência em língua Nheengatu. Contudo, quando se trata da situação comunicativa dos alunos no contexto social da comunidade a pesquisa mostra que 92% dos alunos não fazem uso do Nheengatu no contexto social de fala. Essa situação aponta para o fenômeno de deslocamento sociolinguístico em que os alunos vão deixando de falar a língua indígena Nheengatu e passam a se comunicar somente em português brasileiro.

Os dados deste estudo mostra que essa realidade sociolinguística de deslocamento linguístico nessas comunidades indígenas bilíngues pesquisadas do Baixo Rio Negro, no município de Manaus é cada vez mais frequente, e que mesmo a língua indígena sendo ensinada nas escolas dessa região não se sabe até que ponto esse ensino será capaz de impedir essa tendência de monolingüismo nessas comunidades indígenas bilíngues.

CONCLUSÃO

As línguas transitam pelas interações sociais e culturais e são carregadas de simbologias e de práticas identitárias de povos e grupos que as utilizam para se comunicar, e no contexto sociolinguístico da sociedade brasileira o português brasileiro, as línguas dos povos indígenas conhecidos, as línguas dos povos indígenas isolados, as línguas de imigração, as línguas de sinais e outras dezenas de variedades linguísticas são provas cabais das diversidades sociolinguísticas dos povos do Brasil, sendo utilizadas nos quatro cantos do país por mais de 212 milhões de pessoas em ambientes sociais e culturais diversos, inclusive, no interior da floresta amazônica.

Além do português brasileiro como língua nacional, há também a língua de sinais – LIBRAS falada em todo território nacional por mais de 10 milhões de pessoas. As línguas indígenas não ficam despercebidas também e são faladas por 350 mil indígenas, e ainda, há as

línguas de imigração faladas por mais de 7 milhões de imigrantes no Brasil e as línguas crioulas e afro-brasileiras faladas por 800 mil pessoas, fazendo do país um dos mais multilíngues do mundo. E em termos de multilinguismo, o Brasil é considerado pela UNESCO como o 10º país com maior número de línguas no mundo e é o que tem o maior número de povos isolados do planeta, com 114 grupos indígenas isolados, principalmente, na região da Amazônia. Essa população de indígenas isolados não teve, ainda, suas línguas registradas e nem estudadas, mas que nesse estudo foram contabilizadas com base na referência de existência dos povos que as falam a partir de dados da FUNAI.

Não obstante, ao se falar em línguas indígenas não se pode deixar de compreender a área das Ciências da Educação que propõe o ensino dessas línguas por meio da modalidade de Educação Escolar Indígena. Ensino que é oferecido nas escolas indígenas espalhadas pelos estados e municípios brasileiros. Nesse contexto, se insere, também, as três escolas indígenas Aru Waimí (Sapo Ancião), Puranga Pisasú (Boas Novas) e Kunyatá Putira (Menina Flora) do Baixo Rio Negro, Manaus, as quais são objeto deste estudo.

A oferta de ensino da língua e cultura indígena por meio da modalidade de Educação Escolar Indígena é uma conquista dos povos indígenas que têm lutado a cada dia por uma educação de qualidade e específica. Essa conquista educacional está referendada na Constituição Federal de 1988 e consolidada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, 9.394/96), e por muitos outros decretos e resoluções que norteiam e amparam o ensino de línguas indígenas no país.

Em Manaus, por exemplo, são ensinadas 7 línguas indígenas, como: Apurinã, Kambeba, Kokama, Mawé, Nheengatu, Tikuna e Tukano, línguas que foram implementadas no currículo escolar indígena através da Lei nº 2.781/2021 que trata sobre a criação da categoria da escola indígena, além de dispor sobre a elaboração de cargos de profissionais de Magistério Indígena e regularização dos espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas em unidades da SEMED. Em 2021, houve a inclusão das línguas indígenas Kambeba e Nheengatu como disciplinas obrigatórias no currículo educacional das escolas municipais indígenas de Manaus através da Resolução nº 192/CME/2021. A aprovação foi publicada na edição nº 5.257, do Diário Oficial do Município (DOM). O objetivo da proposta é subsidiar a língua aos profissionais indígenas de educação envolvidos na modalidade de ensino Educação Escolar Indígena.

Ao se falar de letramento e socioletramento neste estudo, percebe-se que esses processos vão além de simples letramentos, mas sim, o que aqui é constituído de “ecossocioletramento”, por considerar que tanto as práticas didáticas do professor indígena quanto o processo de ensino

e a aprendizagem dos alunos, ambas perpassam pela ecologia. Não há ensino e aprendizagem na Amazônia que não esteja ligado às questões socioecológicas. Daí, o termo “ecossocioletramento” ao invés de letramento ou socioletramento como ocorrem em grandes centros urbanos. Nesse sentido, os povos da floresta são letrados a partir de uma perspectiva socioecológica e que se dá através do ecossocioletramento.

Ao se responder as perguntas exploratórias sobre a situação sociolinguística do uso da língua indígena Nheengatu no contexto social pelos professores e alunos indígenas sobre o processo de letramento social em língua indígena dos alunos das escolas indígenas do Baixo rio Negro, Manaus, e sobre os fenômenos sociolinguísticos que ocorrem nas comunidades bilíngues do Baixo rio Negro, ficou evidente que os objetivos propostos no estudo foram respondidos, à medida que os resultados foram esclarecidos, pois se Constata que a situação sociolinguística dos colaboradores pesquisados é de bilinguismo equilibrado entre falantes de 28 a 56 anos, de bilinguismo intermediário entre falantes de 14 a 27 anos, e de bilinguismo incipiente entre falantes de 6 a 13 anos. A prática de letramento no contexto escolar e fora dele é de ecossocioletramento, o qual ocorre através da interação socioecológica. Os resultados permitem afirmar que a Sociolinguística e o Letramento têm importantes contribuições para construção e viabilização de um Currículo Escolar Indígena que venha atender aos anseios e necessidades do povo Baré do Baixo Rio Negro, assim como de elucidar os fenômenos sociolinguísticos e de ecossocioletramento que ocorrem nessas comunidades bilíngues.

Desse modo, ao se verificar a situação sociolinguística em Nheengatu dos professores e alunos indígenas do Baixo rio Negro, constatou-se que dos 12 professores colaboradores, 23,1% dizem que “falam bem”, 38,5% afirmam que “falam razoavelmente”, 38,5 dizem que “falam pouco”. Os professores indígenas que dizem que falam razoável ou que falam pouco são aqueles que têm o Nheengatu como segunda língua (L2) e como língua materna o português brasileiro. Ou seja, apenas 3 professores indígenas entre os 12 colaboradores têm o Nheengatu como língua materna. Entre os alunos indígenas, a situação é pior, pois nenhum dos 200 alunos têm o Nheengatu como língua materna e, sim, o português brasileiro.

Nas análises de letramento social em língua Nheengatu dos alunos das escolas indígenas do Baixo rio Negro, o estudo aponta que apenas 53,5% dos estudantes falam pouco, compreendem pouco, leem pouco e escrevem pouco em Nheengatu. 25% dos alunos não falam, nem leem e nem escrevem em língua Nheengatu. 19% desses alunos falam razoavelmente, compreendem razoavelmente, leem razoavelmente e escrevem razoavelmente em Nheengatu, e apenas 2,5% deles falam bem, compreendem bem, leem bem e escrevem bem em Nheengatu.

O estudo aponta, também, que os fenômenos sociolinguísticos que ocorrem com maior

frequência nas comunidades bilíngues pesquisadas do Baixo rio Negro é o fenômeno de “deslocamento sociolinguístico” e “alternância de código”. No caso do fenômeno de deslocamento sociolinguístico, esse ocorre, principalmente, entre a população na faixa etária de 10 a 30 anos que deixam de falar o Nheengatu e passam a falar somente o português brasileiro. Já a alternância de código é um fenômeno linguístico que ocorre entre a população acima dos 30 anos, que se utilizam desse fenômeno na conversação com os mais jovens da comunidade ou com pessoas de fora de sua comunidade.

No contexto social das três comunidades pesquisadas, observa-se a existência do fenômeno de diglossia em que a língua Nheengatu é usada como “variedade baixa” no cotidiano informal das comunidades, e o português brasileiro como “variedade alta” utilizada nas correspondências, nos discursos e na escrita de documentos. E o tipo de bilinguismo encontrado é o social e os níveis são de “bilinguismo equilibrado/ativo”, “intermediário” e “incipiente”.

O estudo mostra, também, que as competências e habilidades linguísticas em Nheengatu aprendidas nas escolas pelos alunos indígenas do Baixo rio Negro pode ser uma das principais alternativas para a manutenção e fortalecimento da língua Nheengatu nessas comunidades bilíngues, já que a língua não é mais transmitida de geração a geração e seu uso é empregado apenas entre a população mais idosa e em alguns espaços socioculturais.

Desse modo, se evidencia que o ensino do Nheengatu na escola é fundamental, à medida que a língua indígena Nheengatu corre riscos de cair em desuso nessas comunidades do Baixo Rio Negro, Manaus. Assim, o ensino oferecido pelas escolas indígenas configura-se como a principal mola propulsora no processo de vitalização e fortalecimento da língua Nheengatu no Baixo Rio Negro. Nesse sentido, a escola tem também o papel de conscientizar de que tanto a língua Nheengatu quanto o português brasileiro têm os seus territórios, os seus domínios e que devem ser praticados em seus lugares específicos, de modo, que seus membros permaneçam bilíngues, falando tanto o português quanto a língua Nheengatu.

O estudo apresentado não encerra as questões suscitadas, haja vista, que se farão necessárias pesquisas futuras para averiguar se os alunos que se encontram nos graus de bilinguismos incipiente ou intermediário, avançarão para o grau de bilinguismo equilibrado, e/ou, ainda, se avançarão do grau de letramento bilíngue iletrado para o grau de proficiente. Certamente que estes são dados de pesquisas sociolinguísticas importantes, não só para medir a qualidade no ensino da língua Nheengatu ou mostrar a situação sociolinguística dos falantes dessa língua, mas também para servir de parâmetros para as futuras pesquisas sociolinguísticas com línguas indígenas no município de Manaus.

REFERÊNCIAS (Paperamunhangawa)

ABBEVILLE, Claude d'. [1614]. *História da Missão dos Padres Capuchinhos na Ilha do Maranhão e terras circunvizinhas*. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1975.

ACUNÃ, Christóbal Diatristán de. *Nuevo descubrimiento del gran rio de las Amazonas*. Madrid: Imprenta del Reyno, 1641.

ALKMIN, T. *A variedade linguística de negros e escravos: um tópico da história do português no Brasil*. Trabalho apresentado no III Seminário do Projeto "Para a história do português brasileiro", Campinas, SP, UNICAMP, 31/05-05/06/1999.

ALMEIDA, Severina Alves de. *Etnossociolinguística e letramentos: contribuições para um currículo bilíngue e intercultural indígena*. Tese de doutorado. Orientador Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa. Brasília – DF: Universidade de Brasília, 2015. 358 p.

_____, Severina Alves de. *A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural: Um Estudo Sociolinguístico das Aldeias São José e Mariazinha*. Dissertação de mestrado. Orientador Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque. Tocantins: Universidade Federal do Tocantins, 2011. 197 p.

ALMEIDA, Severina Alves de; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; SILVA, Denyse Mota; MUNIZ, Simara Sousa. *Língua e Identidade Apinayé: Diálogos Socio e Etnolinguísticos*. JNT-Facit Business and Technology Journal. QUALIS B1. 2021. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdefacit.edu.br>.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 45. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. *Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil*. In: NICOLAIDES, Christine et al. (orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 93-116.

ALTENHOFEN, Cléo Vilson; MORELLO, Rosângela (Org.). *Hunsrückisch: Inventário de uma Língua do Brasil*. Florianópolis: Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), 2018.

ALUNOS INDÍGENAS (A1 a A210). *Gravação de conversas, narrativas e questionário sociolinguístico*. [jan. 2012]. Pesquisa de observação participante: Ademar dos Santos Lima. Manaus - AM, 2021. 1 arquivo .mp3/mp4 (120 min.); 2 arquivo impresso (210 unid.).

ALVES, C. R. R.; KLAUSENER, C.; NASCIMENTO, E. F. do; BÖHME, M. T. S. *Prática e ensino de canoagem: uma modalidade alternativa e promissora*. REVISTA CULTURA E EXTENSÃO USP, São Paulo, v. 6, p. 81-88, 2011.

AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira*. 3. ed. São Paulo: HUCITEC/Secretaria da Cultura/Ciência e Tecnologia, 1976.

AMAZONAS. CEE/AM nº 11/2001. *Normas para criação e funcionamento da escola indígena, autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da educação básica no estado do Amazonas, e da outras providências*. Manaus: Conselho Estadual de Educação, 2001.

ANDRADE, Igor Simões; SAMPAIO, Rafael. *Bototerapia*. São Paulo: Globo Natureza, 2012. <http://g1.globo.com/natureza/noticia/2012/08/terapia-com-botos-ajuda-tratar-criancas-deficientes-na-amazonia.html>/Acesso em 20/10/2021.

ARSUAGAA, Juan Luis (2015). *Postcranial morphology of the middle Pleistocene humans from Sima de los Huesos, Spain*. United States of America: PNAS, September 15, vol. 112 | no. 37.

ASHCROFT, Frances (2001). *A vida no limite: a ciência da sobrevivência*; Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar.

ATHIAS, Renato. *A noção de identidade étnica na antropologia brasileira: de Roquette Pinto à Roberto Cardoso de Oliveira*. 2. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007. 134p.

AZEVEDO, M. M. *Urbanização e migração na cidade de São Gabriel da Cachoeira, Amazonas*. isponívelem:<http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006-842.pdf>. Acesso em 17/08/2016.

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz?* São Paulo: Loyola, 2008.

_____. Marcos. *Dicionário crítico de sociolinguística*. São Paulo: Parábola, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins, 2003.

BARBOSA, Henrienne. *Línguas Indígenas: riqueza da nação brasileira*. Revista Virtual Senatus, Brasília, v. 3, n. 1. P. 54 – 59, abr. 2004.

BARTON, David. *Preface: Literacy events and literacy practices*. In: _____; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Worlds of literacy*. Clevedon: Multilingual Matters, 1994.

BARTON, David; HAMILTON, Mart. *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge, 1998.

BASTOS, Waieser; SILVA, Rosenilda Freitas da; LUNA, Marcelo; SILVA, Fabiane Aguiar. *Por uma Ética do Desejo: Escritos Psicanalíticos de Manoel Dias Galvão*. Manaus – BK EDITORA, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. *Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças*. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, maio/ago.2009.

_____, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENCHIMOL, Samuel. *Amazônia: formação social e cultural*. Manaus: Valer, 1999.

BESSA FREIRE, José Ribamar Bessa. *Da “fala boa” ao português na Amazônia brasileira*. Ameríndia, nº 8, 1983.

_____, José Ribamar Bessa. *Da Língua Geral ao Português: para uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia*. Rio de Janeiro, UERJ – Instituto de Letras, 2003. Tese de Doutorado em Literatura Comparada.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral*; tradução de Maria da Glória Novak e Maraia Luisa Neri. 4. Ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.

_____, Émile. (1939). *Natureza do signo linguístico: problemas de linguística geral*, vol. 1. 5 ed. Campinas: Pontes, 2005, p.53-59.

BIALYSTOK, Ellen. *Bilingualism in Development: Language, Literacy, & Cognition*. New York: Cambridge University Press, 2001.

_____, Ellen. *Bilingualism: the good, the bad, and the indifferent*. *Bilingualism: Language and Cognition*, p. 1-9, 2008

BIDERMAN, M.T.C. *Dimensões da palavra*. In *Filologia e língua portuguesa*, S.Paulo, Humanitas Publicações/FFLCH/USP, nº 2, 1990, 81-118.

BÍBLIA, A. T. Isaias. In BÍBLIA. Português. *Sagrada Bíblia Católica: Antigo e Novo Testamentos*. Tradução de José Simão. São Paulo: Sociedade Bíblica de Aparecida, 2008. p. 1118”.

BÍBLIA, A. T. Malaquias. In: BÍBLIA. *Sagrada Bíblia Católica: Antigo e Novo Testamento*. Tradução: José Simão. São Paulo: Sociedade Bíblica de Aparecida, 2008. p. 439.

BOAS, Franz. *Introduction to the handbook of American Indian languages*. Vol. 1, p. 1- 83. Bureau of American Ethnology, Bulletin 40. Washington: Government Print Office (Smithsonian Institution, Bureau of American Ethnology), 1911.

_____, Franz. *Antropologia Cultural*. Tradução: Celso Castro. 6 ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2010.

BOMBARDI, Fernanda A. *Pelos interstícios do olhar do colonizador: descimentos de índios no Estado do Maranhão (1680 – 1750)*. 2014. 187 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História Social. Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2014.

BONIN, Iara Tatiana. *Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor*. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. *Povos indígenas & educação*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 33-48.

BONVINI, E. *Repères pour une histoire des connaissances linguistiques des langues africaines: L Du XVI au XVIII siècle: dans le sillage des explorations*. *Histoire, Epistémologie, Langage*, [S.l.], v. 18, n. 2, p.127-148, 1998.

BORTOLINI, Letícia Soares. *Letramento em uma escola de educação bilíngue na fronteira Uruguai/Brasil*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS.). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

_____, Stella Maris. *A migração rural-urbana no Brasil: uma análise sociolinguística*. In Tarallo, Fernando. *Fotografias Sociolinguísticas*. Campinas, Pontes/Editora da UNICAMP, 1989, p. 167-80.

_____, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

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

BOURDIEU, Pierre. *A identidade e a representação: elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região*. In: O Poder Simbólico. BERTRAND BRASIL/DIFEL, Lisboa, 1989.

_____, Pierre. *A economia das trocas simbólicas* (5a ed.). São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Povos Indígenas Isolados e de Recente Contato*. Brasília: Fundação Nacional do Índio (FUNAI), 2017.

_____. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Parecer CNE/CEB n. 13, de 10 de maio de 2012. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena*. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

_____. Portaria 75/N, de 6 de julho de 1972. *Lei n. 6001, de 19 de dezembro de 1973*. Estatuto do Índio. Brasília, 1975. p. 5-16.

_____. *Referências para formação de professores*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

_____. Decreto Presidencial nº.26, de 04 de fevereiro de 1991. *Educação indígena no Brasil*. MAGALHÃES, Edvard Dias (org). Legislação indigenista brasileira e normas correlatas - Brasília: FUNAI/DEDOC, 2002.

BROSTOLIN, Marta Regina. *Educação indígena: um olhar por meio da legislação educacional e a busca por uma etnoeducação*. Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande – MS, n, 15, p. 93-100, jan/jun. 2003.

BRUNER, J. *Acts of meaning*. Cambridge/ London:Harvard University Press, 1990.

BUCHOLTZ, Mary; HALL, Kira. *Language and Identity*. Chapter 16. Pages 370 – 394. Published Online: 26 NOV 2007/DOI: 10.1002/9780470996522.ch1.6

BUENO, Elza Sabino da Silva. *O falar do homem pantaneiro: um olhar sociolinguístico*. Mato Grosso do Sul: Avepalavra, 2011.

BURKE, Peter. *A arte da conversação*. São Paulo: UNESP, 1995.

CABALZAR, Flora Dias. (org). *Educação Escolar Indígena do Rio Negro 1998-2011: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: ISA/FOIRN, 2012.

CABALZAR, Aloísio; RICARDO, Carlos Alberto. *Povos indígenas do Alto e Médio Rio Negro: uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia brasileira*. FOIRN/ ISA/MEC/SEF, 1998.

CABRAL, Ana Suelly Arruda Câmara. *Política linguística e retomada/revitalização de línguas indígenas*. Brasília – DF: Universidade de Brasília (UnB)/LALI, 2021.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*; tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução: Marcos Macionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CALLOU, D. & AVELAR, J. *Subsídios para uma história do falar carioca: mobilidade social no Rio de Janeiro do século XIX*. In: Para a história do português brasileiro – Notícias de corpora e outros estudos – V. IV. Organização: Maria Eugênia L. Duarte e Dinah Callou. Faculdade de Letras da UFRJ/FAPERJ, Rio de Janeiro, 2002.

CÂMARA JÚNIOR. J. Mattoso. *Introdução às línguas indígenas brasileiras*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

_____. Joaquim Matoso. *História e estrutura da língua portuguesa*. 4. ed., Rio de Janeiro: Padrão, 1985.

CANCLINI, Néstor García. *A Globalização Imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2007.

CARADINA, Gabriel. *A evolução do transporte*. São Paulo: Conjovem, 2019. <https://www.comjovemnacional.com.br/index.php/component/content/article/11-artigos-nucleos/253-a-evolucao-do-transporte?Itemid=101>/Acesso em 28/02/2021.

CARDOSO. Roberto de. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo: Pioneira, 1976.

CARDOSO, S.; FERREIRA, C. *A dialetologia no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1994.

CARDOSO, Luís Fernando et al. *Cartografia social e organização política das comunidades remanescentes de quilombos de Salvaterra, Marajó, Pará, Brasil*. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, 2015.

CARVAJAL, Frei, Gaspar de. *Descobrimientos do Rio das Amazonas (1541)*. Tradução, C. de Melo-Leitão. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941.

CARVALHO, P. E. R. *Espécies Arbóreas Brasileiras*. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, vol. 1, 2003. 1039 p.

CARVALHO, M. F. N. N.; da Silva, J. A. L. (2015). *O ar que respiramos*. Laboratórios Abertos, DEQ, IST, Lisboa, 80.

CARVALHO, Nelly. 2000. *A Língua do Nordeste*. < Disponível em <http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/linguane.htm>. Acesso de 20 de agosto de 2006

CEPAL. Panorama Social da América Latina. Nações Unidas, 2015.

CASANOVAS, Pe. Afonso. *Noções de Língua Geral ou Nheengatu: gramática, lendas e vocabulário*. 2 ed. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas/Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2006.

CASTRO, Maria Célia Dias de. *Descrição histórica das vogais na fala do sertanejo da região de Balsas*. (Dissertação). Goiás: Universidade Federal de Goiás (UFGO), 2008.

CAVALCANTI, Marilda. *Estudos Sobre Educação Bilingue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil*. DELTA vol.15. São Paulo, 1999.

CAVALIER-SMITH, T. *A revised six-kingdom system of life*. London: Cambridge University Press, 1998.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. *Características da população e dos domicílios: resultados do universo*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

CENATTI, Márcio José. *Homem: ser de transcendência*. São Paulo: Ixtlan, 2013.

CHERNELA, Janet. *Special Topics in Cultural Anthropology: Language as Practice*. USA. University of Maryland, 2012.

CMM. Decreto n. 1.394, de 29 de novembro de 2011. *Cria escolas indígenas e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no Sistema de Ensino Municipal no âmbito do município de Manaus*. Manaus, 2011.

_____. Decreto n.º 0090, de 04 de maio de 2009. *Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação*. Manaus, 04 de maio de 2009.

_____. Decreto n. 1.394, de 29 de novembro de 2011. *Cria escolas indígenas e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no Sistema de Ensino Municipal no âmbito do município de Manaus*. Manaus, 29 de novembro de 2011.

_____. Edital nº 02/2012. *Processo Seletivo Simplificado para contratação de Professores Indígenas*. Diário Oficial do Município, 31/05/2010. Manaus, 2012.

_____. Lei nº 1.893, de 23 de julho de 2014. *Altera a denominação das escolas municipais que especifica e dá outras providências*. (D.O.M. 23.07.2014 – N. 3.456 Ano XV).

COELHO, Mauro Cezar. *Do sertão para o mar: um estudo sobre a experiência portuguesa na América, o caso do Diretório dos Índios (1750-1798)*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

COHEN, Claudio; SEGRE, Marco. *Bioética*. 3. Ed. São Paulo: Faculdade de Medicina – USP, 2008.

COHN_HAFT, Mario. *A palestra: “Os Sons da Floresta”*. SBPC. Amazônia: Ciência e Cultura. Manaus: Universidade Federal do Amazonas (Ufam), 2014.

COLOMBO, Cristovão. *Diários de descoberta da América: as quatro viagens e o testamento; tradução Milton Persson*. São Paulo: L&PM Pocket, 1984.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Resolução/CEE/AM nº 99, de 19 de dezembro de 1997. *Estabelece normas regulamentares para implantação do Regime instituído pela Lei nº 9.394/96, no Estado do Amazonas*. Manaus: Conselho Estadual de Educação, 1997.

COOK-GUMPERZ, Jenny. *Alfabetização e escolarização: uma equação imutável*. In: _____. *construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

CORDEIRO, Florêncio et al. *Mayé yamunhã bûgu*. Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira, Amazonas: Acervo Bibliotecário, 2020.

COSTA, Francisco Vanderlei Ferreira da. *Revitalização e ensino de língua indígena: interação entre sociedade e gramática*. [Tese de Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp. São Paulo: Araraquara, 2013.

COSTA, Vera Lúcia Anunciação. *A importância do conhecimento da variação linguística*. *Educar em Revista*, Curitiba, vol. 12, p. 51-59, 1996.

COUTO, Hildo Honório do. *Linguística, Ecologia e Ecolinguística: contato de línguas*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____, Hildo Honório do; RODRIGUES (2020). Ulidete Rodrigues de Souza. *Contato de línguas: contexto histórico e conceituação na perspectiva da Ecolinguística*. Brasília – DF: UnB/PPGL - Aula via remota/Aprender.

_____, Hildo Honório do. (1999). *Contato interlinguístico: da interação à gramática*. Disponível em: <http://www.ecoling.unb.br/images/contato-interlinguistico.pdf>, 2017. (22/08/2020).

CRISTÓFARO-SILVA, Thais. *Morte de língua ou mudança linguística? – Uma revisão bibliográfica*. *Revista do Museu Antropológico - UFG*. Goiás, vol. 5-6, n. 1, p. 55-73, 2002.

CROWLY, Terry. *An Introduction to Historical Linguistics*. Universidade da Califórnia: Oxford University Press, 1997.

CRUZ, Aline. *Fonologia e Gramática do Nheengatu: A língua geral falada pelos povos Baré, Warekena e Baniwa*. Tese de Doutorado. Utrecht -The Netherlands: LOT, 2011.

CRUZ, Héctor Muñoz. *Funciones sociales y conciencia del lenguaje: estudios sociolingüísticos em Mexico*. Universidad Veracruzana: Xalapa, 1987.

CRYSTAL, David. *Dicionário de linguística e fonética*. Tradução e adaptação [da 2ª ed. Inglesa ver. E ampliada, publicada em 1985], Maria Carmelita Pádua Dias, Rio de Janeiro: José Zahar, 2000.

_____, David. *A revolução da linguagem*. Tradução, Quintana, Ricardo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____, David. *Language death*. United Kingdom: Cambridge University Press, 2000.

DAHLBERG, I. *Knowledge organization and Terminology: philosophical and linguistic bases*. International Classification, Frankfurt, v. 19, n. 2, p. 65-71, 1992

DAVIES, D. *The Evocation Symbolism of Trees*. In: Cosgrove, Denis, Daniels, Stephen. (Ed.) *The Iconography of Landscape: Essays on the Symbolic Representation, Design and Use of Past Environments*. Cambridge Studies in Historical Geography. Cambridge: University Press, 2002, pp. 32-42.

DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEFENDI, Edson Luiz. *O livro, a leitura e a pessoa com deficiência visual*. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2011.

DEICHMANN, J. L. et al. *It's time to listen: There is much to be learned from the sounds of tropical ecosystems*. Biotropica. v. 50, n. 5, p. 713-8. 2018.

DEL RÉ, Alessandra (Org.). *Aquisição da linguagem: uma abordagem Psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.

DUBOIS, J. et al. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 1973.

ECO, Umberto. *A estrutura ausente: introdução à pesquisa semiológica*. Trad. Pérola de Carvalho. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991. (Estudos, 6).

ELLIS, R. TANAKA YAMAZAKI. *Classroom intercation, comprehension and the acquisition of L2 Word Meanings: Language Learning*. Routledge, 1994.

ELIZAINCÍN, Adolfo. *Dialectos en contato*. Montividéu: Arca Editorial, 1992.

ENNINGER, Werner; LILITH M. Haynes. *Studies in language ecology*. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag, 1984.

ETHNOLOGUE. Eberhard, David M., Gary F. Simons, and Charles D. Fennig (eds.). *Ethnologue: Languages of the World*. Twenty-third edition. Dallas, Texas: SIL International, 2020. Online version: <http://www.ethnologue.com>. Acesso em 09/07/2020.

FABRÍCIO, B. F. (Org.). *Sociolinguística Interacional: Perspectivas inspiradoras e desdobramentos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Mórula, 2020.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl (org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FERGUSON, Charles. A. *Diglossia*. Word, 1959, 15, apud CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

FERRATER-MORA, J. *Dicionário de filosofia*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa*. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil*. In: LOPES da SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola*. São Paulo: Fapesp/Global/Mari, 2001.

FERREIRA, Franchys; SOUZA, Claudette. *2º Encontro da Região Centro-Oeste de Educação, Trabalho e Formação de Professores. "Língua Materna X Língua Portuguesa: como intervir no trabalho com a linguagem entre os Terenas"?*. 2006.

FIGUEIRA, Luis. *Arte da Língua Brasileira*. Lisboa: Manoel da Silva, 1621.

FIGUEIREDO, Cândido de. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa (1913)*. Lisboa: Release, 2010 [EBook #31552]. <https://www.gutenberg.org/files/31552/31552-pdf.pdf>/Acesso: 08/12/2022.

FISHMAN, J. A. *Language in Sociocultural Change*. Stanford: Stanford University Press, 1972.

_____. Language Maintenance and Language Shift as fields of Inquiry. In *Linguistics*, n 9, 1972. p. 77-133.

_____. Language revitalization. In: GOEBEL, Hans. et al. (eds.). *Contact linguistics: an international handbook of contemporary research*. Handbooks of linguistics and communication science. Berlin: Walter de Gruyter & Co., 1996.

_____. Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. In: *Journal of Social Issues*, n. 23, 1967. P.29-38.

FOIRN-ISA. *Povos Indígenas do alto Rio e Médio Negro: uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia brasileira*. SEF, Ministério da Educação, Brasília, DF. 2006.

FRANCHETTO, Bruna. *O conhecimento científico das línguas indígenas da Amazônia no Brasil*. In: QUEIXALÓS, F.; RENAULT-LESCURE, O. (Org.). *As línguas amazônicas hoje*. 1. ed, v. 1. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000. p. 165-182.

FREIRE, Sérgio. *Amazonês: expressões e termos usados no Amazonas*. São Paulo: Valer, 2011.

FRITZ, Pe. Samuel. *Journal of the Travels and Labours of Father Samuel Fritz in the River of the Amazons between 1686 and 1723*. [Issued for 1922]. London: Cambridge University Press, 2017.

FUNAI. *Educação Escolar Indígena*. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena>. Acesso em: 10 de outubro de 2020.

FUNAI. *Amazônia Minada: Povos indígenas isolados*. Amazônia: Geojornalismo na Amazônia, 2021. <https://infoamazonia.org>. Acesso em 20/04/2022.

GALASTRI, Eliane de Oliveira. *Guia para a transcrição fonética do dialeto paulista*. Tese de Doutorado. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), 2014.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London; Briston: Taylor & Francis, 1996.

GOELDI, Emílio. *Amazônia tem 14 mil espécies de plantas com sementes*. Pará: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações - Museu Paraense Emílio Goeldi, 2017.

GOFFMAN, Erving. *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____, Erving. *A situação negligenciada*. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P.M. (Org.) *Sociolinguística Interacional*, 2.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____, Erving. *Footing*. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre: Age, 1998, p. 70-97.

_____, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOMES, N. *A SIL e os estudos das línguas indígenas brasileiras*. 2009. Disponível em:<http://instituto.antropos.com.br/v3/index.php?option=com_content&view=article&id=489&catid=35&Itemid=3>. Acesso em: 04 de maio de 2016.

GONÇALVES, Augusto Garcia. *Professores de alfabetização e letramento na educação escolar indígena Baniwa e Koripako*. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Linguística/PPGL. Brasília: UNB, 2018.

GONÇALVES, E; MELLO, F. *Educação Indígena*. Colégio Estadual Wolf Klabin, 2009.

GRICE, Paul. *Logic and conversation*. In: COLE, P; MORGAN, J.L. (Ed) *Syntaxe and semantics*. New York: Academic Press, 1975.

GRIMES, B. F. *Ethnologue: languages of the world*. Dallas (Texas): Summer Institute of Linguistics, 1996.

GRUPIONI, L. D. B. *Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil*. IN. (Org). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/SEC/AD, 2006.

_____, Luís Donisete Benzi. *A Educação Escolar Indígena no Brasil: a passos lentos*. In: RICARDO, Carlos Alberto (Org.). *Povos indígenas no Brasil– 1996/2000*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

_____, Luís Donisete Benzi. *Educação escolar indígena: impasses marcam a execução de políticas de educação*. In: RICARDO, Beto; FANNY, Ricardo. *Povos indígenas no Brasil: 2006-2010*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.

GUMPERZ, John J. *Types of Linguistic Communities*. *Anthropological Linguistics* 4: 28-40, 1962.<http://www.jstor.org/stable/30022343>. Acesso em 17/11/2017.

_____, John. J. *The speech community*. In: SILLS, D. L.; MERTON, R. K. (Ed.). *International encyclopedia of the social sciences* London: MacMillan, 1968. p. 381-386.

_____, John J. *Interactional Sociolinguistics: a personal perspective*. In: SCHIFFRIN,

HALLIDAY, Michael A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HAMEL, Riner Enrique; CRUZ, Héctor Muñoz. *Bilinguismo, educación indígena y conciencia lingüística em comunidades otomíes del valle del Mezquital, México*. México: Estudios Filológicos, 1981, pp 127 - 161.

_____, Riner Enrique. *Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe, em SIGNOS*. México: Anuario de Humanidades, 1988.

HAMILTON, Mary. *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge, 1998.

_____, Mary. *Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning*. In: HARRISON, R. R. F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (Orgs.). *Supporting lifelong learning*. V. 1: Perspectives on learning. London: Routledge; Open University Press, 2002. p. 176-187.

HANKS. William F. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. (org). Ana Cristina Bentes. São Paulo: Cortez, 2008.

HALL, Stuart. *A identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 3ª. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HAUGEN, E. *The Ecology of language*. Stanford: Stanford University Press, 1972.

HEATH, S. B. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HELLER, Monica. *The commodification of language*. *Annual Review of Anthropology*, v. 39, p. 101-114, 2010.

_____, Monica. *Linguistic minorities and modernity: a sociolinguistic ethnography*. London: Longman, 1999.

HERDER, J.G. *Ensaio sobre a origem da linguagem*. Trad. José M. Justo. Lisboa: Antígona, 1987.

HERIARTE, Mauricio de. *Descrição do Estado do Maranhão, Pará, Corupá e Rio das Amazonas*. Por Mauricio de Heriarte, Ouvidor-Geral, Provedor-Mór e Auditor, que foi, pelo Governador D. Pedro de Mello, no Ano de 1662. [*Description of the state of Maranhão, Pará, Corupá and Rio das Amazonas*. Vienna, 1874.

HERRERO, Marina; FERNANDES, Ulysses (org.). *Baré, o povo do rio*. São Paulo; Edições Sesc, 2015.

HERRISON, David K. *When languages die: The extinction of the world's languages and the erosion of human knowledge*. Department of Linguistics. University of Massachusetts Amherst, 226. South College. *Language*, Volume 87, Nº 2, 2011.

HESS, S. L (1977). *Meteorological results from the surface of Mars: Viking 1 and 2*. *Jornal of Geographical Research*. Vol. 8, nº 28, setembro 30.

H O L M E S, Janet; M E Y E R H O F F, Miriam. *Language in Society The Community of Practice: Theories and methodologies in language and gender research*. The United States of America: University Press 0047-4045/1999.

HOLM, John. *Pidgins and Creoles*. Volume 1. Cambridge University Press, 1988.

HYMES, Dell. *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____, Dell. The Ethnography of Speaking. In T. Gladwin & W. C. Sturtevant (Eds.), *Anthropology and Human Behavior* (pp. 13–53). Washington, DC: Anthropology Society of Washington, 1962.

_____, Dell. On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). London: Penguin, 1972.

IBGE. *População: projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação, 2010*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>>. Acesso em 16/10/2020.

ISA. *Relatório da Pesquisa: Levantamento Socioeconômico, Demográfico e Sanitário da Cidade de São Gabriel da Cachoeira*. Mineo, setembro de 2005.

_____. *Povos Indígenas do Brasil, 2019*. <https://www.indios.org.br/> Acesso em 20/10/2020.

IPOL/Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística). *A diversidade linguística como patrimônio cultural*. Disponível em: <http://e-ipol.org/a-diversidade-linguistica-como-patrimonio-cultural/>. Acesso em: 24 de setembro. 2020.

_____. *Leis e línguas no Brasil: o processo da cooficialização e suas potencialidades*. Florianópolis: IPOL, 2014.

JOBIM, Anísio. *O Amazonas e sua história: ensaio antropogeográfico e político*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

JONES, Meirion Prys. *As línguas ameaçadas de extinção e a diversidade linguística na União Europeia*. Direção-Geral das Políticas Internas. 2003.

JORGE, Marco Antônio Coutinho. *Fundamentos da Psicanálise de Freud a Lacan*. 5ª. Ed. São Paulo: Zahar, 2008, p. 9.

JUNG, C. G. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1995.

KANT, Emmanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Walter; Klassmann, Mário Silfredo; ALTENHOFEN, Cléo. Atlas Linguístico-

etnográfico da Região Sul do Brasil. Porto Alegre/Florianópolis/Curitiba: Ed. UFRGS/Ed. UFSC/ Ed. UFPR, 2002. v. 1, v. 2.

KRAKAUER, Jon (2006). *No ar rarefeito*: um relato da tragédia no Everest em 1996. São Paulo: Companhia das Letras.

KRESS, Gunther. *Semiotic work: applied linguistics and a social semiotic account of multimodality*. Institute of Education. 49–71. doi 10.1075/aila.28.03kre.issn 1461–0213 / e-issn 1570–5595. John Benjamins Publishing Company, 2015.

_____, Gunther; LEEUWEN, van T. *Reading images: the grammar of visual design*. Londres: Routledge, 1996.

LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Schere, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LACAN, Jacques. *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud*. In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

LA CONDAMINE, Charles-Marie de. *Relation abrégée d'un voyage fait dans l'intérieur de l'Amérique méridionale*. Depuis la côte de la mer du Sud, jusqu'aux côtes du Brésil & de la Guiane, en descendant la riviere des Amazones; lûe à l'assemblée publique de l'Académie des Sciences, le 28 avril 1745. Paris: Veuve Pissot, 1745.

LA ESPADA, Marcos Jimenez de. *Viaje del capitán Pedro Texeira aguas arriba del rio de las Amazonas: 1638-1639*. Madrid I m p r e n t a de Fortanet calle de la Libertad: Mindlin, 1889.

LAGARES, Xoán Carlos. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.

LAGORIO, Consuelo Alfaro; BESSA FREIRE, José Ribamar. Artigo. *Aryon Rodrigues e as Línguas Gerais na historiografia linguística*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, Ed., 2008.

LEFFA, Vilson J. *Metodologia do ensino de línguas*. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p.211-236.

LEITE, Yonne. CALLOU, D. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

_____, Yonne. *As várias faces da pesquisa com línguas indígenas brasileiras*. XIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa, outubro de 2003.

LEWIS, C.A. *Landscape in the Mind*. In: Rodbell, Phillips D. (Ed.). *Proceedings of Fourth Urban Forestry Conference*. St. Louis, Missouri: The American Forest Association, 1990.

LEVINSON, Stephen C. *Pragmática*. Cambridge Textbooks in Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. https://pt.abcdef.wiki/wiki/Stephen_Levinson. Acesso em 30/11/2021.

_____, Stephen C. *Significados presumidos: a teoria da implicação conversacional generalizada*. MIT Press, 2000.

LIMA, Ademar dos Santos; MELO Joarlison Garrido. *Nheengatu letramento*. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2017.

LIMA, Ademar dos Santos. *Educação escolar indígena: um estudo sociolinguístico do dheengatu na escola Puranga Pisasú do rio Negro, Manaus – AM*. 184 fl. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes (PPGLA), Universidade do Estado do Amazonas (UEA.). Manaus, Amazonas, 2018.

LIMA, Olga Maria Guanabara de. *O linguajar carioca: fatores de diferenciação*. Rio de Janeiro: Linguagem em (Re)vista, Ano 02, Nº 02. Niterói, jan./jun.2005.

LIMA NETO, Newton Vieira. *Brasília, sua gente, seus sotaques: difusão candanga e focalização brasiliense na capital federal*. (Dissertação); orientador Rosineide Magalhães de Sousa. Brasília: UnB, 2018.

LUCAS, Ramón. *Explicame la bioética: Guía explicativa de los temas más controvertidos sobre la vida humana*. Madrid, Espanha: Ediciones Palabra, 2008.

MAHER, Terezinha. *A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado*. IN: FARIA, A.L.G. e MELLO, S. (orgs). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados, 2005 p. 75-108.

_____, Terezinha Machado. *Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural*, 2006. (no prelo)

_____, Terezinha Machado. *Ser professor sendo índio: questões de língua (gem) e identidade*. Tese (Doutorado) – Campinas: IEL/Unicamp, 1996.

_____, Terezinha de J. M. *Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira*. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, p. 33-48, 2010.

MAGALHÃES, Couto de. *O selvagem*. Rio de Janeiro: Typographia da Reforma, 1876.

MAGALHÃES, E. M. S. *Letramentos múltiplos em (inter)ação: um estudo dos letramentos escolares desenvolvidos com alunos no fim do ensino fundamental*. 2010. 256 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MANAUS. *Secretaria Municipal de Educação: Gerência de Educação Escolar Indígena*. Amazonas: PMM, 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta-Pedagógico Curricular de línguas indígenas kambeba e dheengatu*. Conselho Municipal de Educação (CME), 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2007.

MCCLEARY, Leland. *Sociolinguística*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2009.

MEGALE, Antonieta (org.). *Educação bilíngue no Brasil; prefácio Ofelia García*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MEGALE, A. H. *Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931[www.revel.inf.br]. Acesso dia 28-Jul-10.

MOREIRA, Elaine. *Os Warao no Brasil em cenas: o estrangeiro. Fronteiras internacionais e migração indígena na América do Sul*. Vol. 2 N° 2. PÉRIPLoS, 2018.

MARTELOTTA, Mario Eduardo (org.). *Manual de Linguística*. 1ª ed. 1ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

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

MARTINS, E. *Sobre a Natureza, expressão formal e escopo da classificação Linguística das entidades na concepção do mundo Baniwa*. Dissertação de Mestrado defendida em 2009. UnB.

MARTINS, Marlúcia Bonifácio; OLIVEIRA, Tadeu Gomes de Oliveira (Org.). *Amazônia Maranhense: Diversidade e Conservação*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), 2011.

METRAUX, Alfred. *Handbook of South American Indians: The Tupinamba*. V. 3. Washington 25, D. C. 1948.

MATOS, K.G.; MONTE, N. L. *O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil*. IN. GRUPIONI, L. D. B. (Org). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/SEC/AD, 2006, p.69-114.

MATTOSO, Kátia de Queirós. *Ser escravo no Brasil*. Pref. C. F. Cardoso. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MEDEIROS, Juliana Schneider. *Escola indígena e ensino de história: um estudo em uma escola Kaingang da Terra Indígena Guarita*. (Mestrado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2012.

MENDONÇA, Vinícius Alves de. PEIXOTO, José Adelson Lopes. *Entre pinturas, símbolos e significados: a pintura corporal enquanto expressão religiosa dos indígenas Jiripankó*. Revista Querubim (Online), v. 7, p. 77-83, 2019.

MEC. *Resolução CEB N° 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2016.

_____. *I Conferência Regional de Manaus: Educação Escolar Indígena*, 2009.

_____. *Documentos Referenciais: Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - Educação Escolar Indígena: Gestão Territorial e Gestão Cultural*. Brasília, 2008.

_____. MEC. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 2005.

MCCLEARY, Leland. *Sociolinguística*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2009.

MEGALE, A. H. *Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931[www.revel.inf.br]. Acesso dia 28-Jul-10.

MELGUEIRO, Zilma Henrique. *A Situação Sociolinguística nas Escolas Indígenas Irmã Inês Penha e Dom Miguel Alagna na cidade de São Gabriel da Cachoeira – AM*, 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal de Pernambuco.

MELIÁ, Bartolomeu. *Educação Indígena e Alfabetização*. Edições Loyola. São Paulo. 1979

MELO, Joarlisno Garrido; LIMA, Ademar dos Santos. *Letramento em Nheengatu*. Manaus: (ebook Kindle), Amazon. Com, 2017. <https://www.amazon.com.br>.

MELLO, S. (orgs). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados, 2005 p. 75-108.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, (2006).

MOORE, Denny. *Historical Development of Nheengatu: Língua Geral Amazônica*. In MUFWENE, Salikoko S. (editor). *Iberian Imperialism and Language Evolution in Latin America* Chicago: University of Chicago Press, 2014.

MOULY, George J. *Educational research: the art and Science of investigation*. Boston: Allyn & Bacon, 1978.

MUFWENE, Salikoko. *The ecology of language evolution*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____, Salikoko. *Language evolution: contact, competition and change*. Londres: Continuum, 2008.

MUNIZ, Simara de Sousa. *Bilinguismo indígena: as línguas em situação de uso nos domínios sociais Apinayé e Krahô*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Norte do Tocantins. Araguaína -TO, 2022.

MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Cristina. *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. Vol. 1. São Paulo: Contexto, 2006.

NASCIMENTO, Adir Casaro. (Org). *Educação indígena na escola e em outros espaços: experiências interculturais*. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. *Educação escolar indígena: políticas e tendências atuais*. Retratos da Escola, v. 7, n. 13, p. 333-344, jul./dez. 2013.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. 2. ed. *Curso de Língua Geral: nheengatu ou tupi moderno, a língua das origens da civilização Amazônica*. São Paulo: PAYM, 2016.

NÉMETH, Peter Santos. *O feitio da canoa caiçara de um só tronco: a cultura imaterial de uma nação, em 25 linhas*. Dossiê. São Paulo: Instituto Costa Brasilis, 2011.

NOBRE, Domingos. *História da Educação Escolar Indígena no Brasil*. Artigo de Tese de Doutorado em Educação. Escola Indígena Guarani no Rio de Janeiro na Perspectiva da Autonomia: Sistematização de Uma Experiência de Formação Continuada, UFF. Niterói, pp.1-19, 2005.

NOBRE, Wagner Carvalho de Argolo. 2011. *Introdução à história das Línguas Gerais no Brasil: processos distintos de formação no período colonial*. [Mestrado]. Salvador: UFBA, 2011.

NORONHA, José Monteiro de. *Roteiro da Viagem da Cidade do Pará até as últimas colônias do Sertão da Província (1768)*. Pará: Typographia de Santos & Irmãos, 1862.

NORTON, B. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Longman/Pearson Education, 2000.

OLIVEIRA, G. M. *Oficialização de línguas indígenas em nível municipal no Brasil*. Algumas considerações político-linguísticas e jurídicas preliminares. In.: Terra das línguas. ALMEIDA, Alfredo W. B. de (org.) Terra das línguas. Manaus: PPGSCA-UFAM/FUND. FORD, 2007.

OLIVEIRA, Ana Délia et al. *Quando o mundo do índio é a cidade: migração indígena para Manaus*. Arquidiocese de Manaus. Pastoral Indigenista (Relatório de Pesquisa), 1996.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. *Oficialização de Línguas Indígenas em nível municipal no Brasil: algumas considerações político-linguísticas e jurídicas preliminares*. Florianópolis, IPOL, 2000.

_____, Gilvan Müller de. *Indiens urbains au Brésil: Considérations démographiques, éducatives et politico-linguistiques*. In CALVET, Louis-Jean et MOURRISOUMOUYAMA, Auguste. *Le Plurilinguisme Urbain*. Paris, Institut de la Francophonie / Diffusion Didier Erudition, 2000, p. 183-98.

ORLANDI, E. P. *Identidade linguística escolar*. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua (gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 203-212.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. *Povos Indígenas e Escolarização*. São Paulo: Garamond, 2011.

PAPAVERO, Nelson et al. *A fauna da Amazônia brasileira nos relatos de viajantes e cronistas dos séculos XVI ao XVIII: a descrição do estado do Maranhão, Pará, Corupá e Rio das Amazonas de Mauricio de Heriarte (1662)*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 1999.

PAVAN, Theo Z (2015). *Propagação da onda sonora*. Universidade de São Paulo (USP): Departamento de Física Acústica.

PEREIRA, Maria das Graças D.; BASTOS, Clarissa R. P.; PEREIRA, Tânia Conceição (Orgs.). *Discursos sócio-culturais em interação*. Rio de Janeiro, Garamond, 2009.

PEREIRA, Leila Machado Rocha. *Interlíngua e conversação exolíngua*. Signum: Estudo de Linguagem. Londrina, n. 6/2, p. 181-194, dez, 2003.

PEREZ, Luana Castro Alves. "*Atlas Linguístico do Brasil*"; Brasil Escola, 2017. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/gramatica/atlas-linguistico-brasil.htm>. Acesso em 12 de julho de 2020.

_____, Luana Castro Alves. "Diferenças entre língua, idioma e dialeto"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/gramatica/diferencas-entre-lingua-idioma-dialeto.htm>. Acesso em 23 de abril de 2022.

PESSOA, Fernando [1917]. *Poemas Inconjuntos*. In. *Poemas Completos*; Alberto Caeiro (Recolha, transcrição e notas de Teresa Sobral Cunha.) Lisboa: Presença, 1994.

PHILIPSEN, G. "*An Ethnographic Approach to Communication Studies*". In B. Dervin, L. Grossberg, B. O'Keefe, E. Wartella, (eds.), *Rethinking Communication: Paradigm Exemplars*, Newbury Park, Sage, 1989.

PIJANOWSKI, B. C. et al. *Soundscape ecology: The science of sound in the landscape*. BioScience. v. 61, n. 3, p. 203-16. 2011.

PINHEIRO, Aquiles Santos. *Identidade, língua e cultura: usos sociais e políticos do Nheengatu na comunidade indígena do Cartucho, no Médio rio Negro – AM, 2011*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Amazonas.

POLATO, Amanda. *A língua é viva: compreender as mudanças na fala e na escrita, ocorridas naturalmente ou por causa de leis, é sentir de perto o idioma em movimento*. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, 2007.

PRAZERES, Frei Francisco de Nossa Senhora dos. 1891. *Poranduba maranhense: Relação histórica da província do Maranhão [...] com [...] um dicionário abreviado da língua geral do Brazil*. Revista Trimensal do Instituto Historico e Geographico Brasileiro. v. 54, pt. 1, p. [4]-277. http://biblio.etnolinguistica.org/prazerres_1891_poranduba.

PRINSLOO, M.; BREIER, M. (Orgs.). *The social uses of literacy: theory and practice in contemporary South Africa*. Philadelphia: John Benjamins, 1996.

PROFESSORES INDÍGENAS (P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P10; P11; P12). *Gravação de conversas, narrativas e questionário sociolinguístico*. [jan. 2012]. Pesquisa etnográfica:

Ademar dos Santos Lima. Manaus - AM, 2021. 1 arquivo .mp3/mp4 (120 min.); 2 arquivo impresso (12 unid.).

QUEIROZ, D. T.; VALL, J.; SOUZA, A. M. A. e; VIEIRA, N. F. C. *Observação Participante na Pesquisa Qualitativa: Conceitos e Aplicações na Área da Saúde*. Ver Enferm, UERJ, Rio de Janeiro, 2007 abr/jun; 15(2):276-83.

QUEIXALOS, Francisco; RENAULT-LESCURE, Odile [org.]. *As línguas amazônicas hoje. Las lenguas amazônicas; HoyLes langues d'Amazonie aujourd'hui; The Amazonian languages today*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMIREZ, Henri. *As línguas indígenas do Alto Madeira: estatuto atual e bibliografia básica*. Língua Viva - Versão eletrônica - Volume 01, nº 01, outubro de 2006.

RAZKY, Abdelhak. (Org.) *Atlas linguístico sonoro do Pará*. Belém: PA/CAPES/UTM, 2004. CD-ROM.

RENAULT-LESCURE, Odile. *As línguas faladas pelas crianças do Rio Negro, Amazonas: descontinuidade na transmissão familiar das línguas*. In Franco, Heliana Brito Franco y Leal, Maria de Fátima Mendes (org.). *Crianças na Amazônia: um futuro ameaçado*. Universidade Federal do Pará – UNICEF, Belém, 1990, p.315-24.

RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre: Age, 1998.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. Curitiba, Seção Brille da Biblioteca Pública do Paraná: Companhia das letras, 1995.

RIBEIRO, Paulo Silvino. *Do que se trata a aculturação?*; Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/do-que-se-trata-aculturacao.htm>>. Acesso em 18 de setembro de 2016.

RIGONATTO, Mariana. *Onomatopeia*. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/gramatica/onomatopeia.htm>. Acesso em 08 de setembro de 2021.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Edições Loyola, 2013. Pp. 99-103.

_____, Aryon Dall'Igna. *Línguas indígenas brasileiras*. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. 29p. Disponível em: <<http://www.laliunb.com.br>>. Acesso em: [30] [07] [2021]

_____, Aryon. *A ameaça à diversidade linguística no Brasil*. Conferência realizada no âmbito dos Seminários do LALI, Universidade de Brasília, 2007.

_____. *Evidências linguísticas da antiguidade do piolho e de outros parasitas do homem na Amazônia*. Brasília: Revista de Estudos e Pesquisas, 2005.

_____, A. D. *Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas*. D.E.L.T.A. 9.1:83-103. São Paulo. 1993.

_____, Ayron D. *Panorama das Línguas Indígenas da Amazônia*. Em: F. Queixalós & Renault-Lescure (orgs): *As línguas amazônicas hoje*. São Paulo, IRD/ISA/MPEG, 2000, pp. 15-28.

RODRIGUES, Marcelo Santos. *Os (in) voluntários da pátria na guerra do Paraguai*. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Ciências Humanas – História. Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, Bahia, 2001.

RODRIGUES, Eliezer Martins. *A natureza não é uma palavra vazia*. Tellus, Campo Grande, MS, ano 21, n. 44, p. 473-480, jan./abr. 2021.

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

ROMAINE, S. *Bilingualism*. Cambridge, Mass: Blackwel, 1995.

SALATI, Enéas [et al]. *Amazônia: desenvolvimento, integração e ecologia*. São Paulo: Brasiliense: [Brasília] Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 1983.

SANTOS, Gildo Mendes dos. *Amazonas indígena: um mapeamento das instituições e da produção bibliográfica sobre os povos indígenas no estado*. Análise da produção sobre as línguas dos povos indígenas do Amazonas - Situação das línguas indígenas e áreas de grande diversidade linguística no Estado. In Pacheco, Frantomé Bezerra. Relatório final/FAPEAM, 2009.

SANTOS, Lenne. *O ensino do Nheengatu no Baixo rio tapajós*. Pará: Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), 2016.

SANTOS, Kelly Barros. *A invenção do monolinguismo no Brasil: por uma orientação translíngue em aulas de línguas*. Calidoscópio Vol. 16, n. 1, p. 152-162, jan/abr 2018. Unisinos - doi: 10.4013/cld.2018.161.14. Acesso em 09/07/2020.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 28. Ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHAFER, Raymond Murray. *The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World*. Vancouver: Inner Traditions/Bear & Company, 1993.

SECAD/MEC. *Bilinguismo e educação indígena no Brasil*. Disponível em: <http://educacaobilingue.com/2010/01/17/indigena/>. Acesso em: 10 de outubro de 2015.

SEMED. *Projeto Político Pedagógico (PPP)/Escola Municipal Indígena Puranga Pisasú*. Manaus: SEMED, 2015.

_____. *Projeto Político Pedagógico (PPP)/Escola Municipal Indígena Aru Waimi*. Manaus: SEMED, 2015.

_____. *Projeto Político Pedagógico (PPP)/Escola Municipal Indígena Puranga Pisasú*. Manaus: SEMED, 2015.

_____. Projeto Político Pedagógico (PPP)/Escola Municipal Indígena Kunyatá Putira. Manaus: SEMED, 2015.

_____. Documento Final. I Conferência Regional de Manaus: Educação Escolar Indígena. SEMED, 2009.

_____. *Senso dos professores e alunos indígenas do município de Manaus - 2016 a 2020*. Manaus, Amazonas: GEEI, 2020.

SILVA, A. L. da. *Uma Antropologia da Educação no Brasil: reflexões a partir da escolarização indígena*. IN: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. (orgs). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Luiz Fernando Villares e (org.). *Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira*. Brasília: FUNAI, 2008.

SILVA, Fabiana Sarges da; PACHECO, Frantomé B. *Política linguística em contexto multilíngue: um estudo sobre o andamento das políticas públicas relacionadas às línguas cooficiais de São Gabriel da Cachoeira – AM*, 2012.

SILVA, Maria Marlene Rodrigues da. *Sociolinguística: contribuições para a criação de um currículo para povos itinerantes*. 2018. 229 f., il. Tese (Doutorado em Linguística)- Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SILVA, Garcilenil do Lago. *A Educação na Amazônia Colonial: contribuição à História da Educação Brasileira*. Manaus: SUFRAMA, 1985.

SIMAS, Hellen Cristina Picança; PEREIRA, Regina Celi Mendes. *Letramento indígena potiguara*. Manaus: Valer, 2012.

SOARES, Magda, *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Universidade Federal de Minas Gerais - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003 - 2011.

SOUSA, Rosineide Magalhães de. *Socioletramento: experiência da formação docente da Licenciatura em Educação do Campo*. Brasília: UnB, 2021.

SOUZA SILVA, Sidney. *Línguas em Contato: Cenários de Bilinguismo no Brasil*. São Paulo: Pontes, 2011.

SOUZA, Márcio. *Amazônia indígena*. 1 ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SOUZA, Rafaela. *Biomias brasileiros: Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/biomias-brasileiros.htm>. Acesso em 19 de julho de 2020.

SPIGA, Aymeric (2018). *Atmospheric Science with InSight*. Space Science Reviews, Springer Verlag, 214 (7), pp.1-64.

STEEGE, Hans ter. *Hyperdominance in the Amazonian Tree Flora*. Science. 18 Oct 2013. Vol. 342, Issue 6156, 1243092/Acesso em 18/07/2020.

STENZEL, Khristine. *Upper Rio Negro: cultural and linguistic interation in Northwestern Amazonia*. Patience Epps. Rio de Janeiro: Museu do Índio – FUNAI, Museu Nacional, 2013.

STERN, S. Alan (1999). *The lunar atmosphere: history, status, current problems, and context*. American Geophysical Union. *Reviews of Geophysics* 37, 4 / November, pp. 453-491.

STRADELLI, Ermano. *Vocabulário da Língua Nheengatu*. Tomo 104 - Volume 158. Rio de Janeiro: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, 1928.

_____, Ermano. *Vocabulário Português-Nheengatu, Nheengatu-Português*; revisão Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

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, 2014.

_____, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. - 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____, Brian. *Perspectivas interculturais sobre o letramento*. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo*. n. 8, p. 465-488, 2007.

TANNEN, Deborah; HAMILTON, Heidi E. *The handbook of discourse analysis* (Eds). Australia. Blackwell, 2003.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

TERRA, Ernani. *Linguagem, língua e fala*. São Paulo: Scipione, 2008.

THOMASON, Sarah G.; TERRENCE Kaufman. *Language contact, creolization, and genetic linguistics*. Berkeley: University of California Press, 1988.

THURSTON, W.R. *Processes of change in the languages of north-western New Britain*. Pacific Linguistics B99, The Australian National University, Canberra, 1987.

TODOROV, Tzvetan. *Conquista*, In. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo – SP: Martins Fortes, pp. 63-150, 1999.

TRASK, R. L. *Dicionário de Linguagem e Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

TRAVANCAS, I. “*Fazendo Etnografia no Mundo da Comunicação*” In A. Barros, J. Duarte (org.), *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação*, São Paulo, Atlas, 2006.

TRINTA, Aluizio Ramos. *Televisão e formações identitárias no Brasil*. In: LANNI, Cláudia Regina; PINHEIRO, Marta de Araújo (Org). *Sociedade e Comunicação: Perspectivas Contemporâneas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008. Cap. 2, p.31 – 50.

TUKANO, Clarice. *A sonoridade indígena: uma conexão com os elementos da natureza para o ensino da língua materna*. Manaus: Secretaria Municipal de Educação, 2022. Professores indígenas da Prefeitura de Manaus participam de Formação Continuada « SEMED. Acesso em 25/05/2022.

UNESCO. *Interactive Atlas of the World's Languages in Danger*. <http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php>/Acesso em 04/05/2020.

VIARO, Mário Eduardo. *Manual de etimologia do português*. 2. ed. São Paulo: Globo Livros, 2013.

VIEIRA, Deivid et al (2018). *O Monte Everest em No rarefeito: uma Análise na Perspectiva Dialógica*. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. 41º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Joinville – SC.

VILAS BOAS, Cristiane Max Serra; HUNHOFF, Elizete Dall'Comune. *Um estudo sobre a origem da língua portuguesa: do latim à contemporaneidade, contexto poético social*. Revista Moinhos, v. IV, p. 33-45, 2014.

VIOTTI, Evani de Carvalho. *Introdução aos estudos linguísticos*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

VOGT, C.; FRY, P. [em colaboração com SLENES, R.]. *Cafundó: a África no Brasil. Linguagem e sociedade*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

VOLOSHINOV, V. [BAKHTIN, M.]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. São Paulo: HUCITEC, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____, L. S. *Pensamento e linguagem*. Edição eletrônica: Ridendo Castigat Mores (www.jahr.org), 2001.

_____, Lev Semenovich, 1896-1934. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998.

WALSH, C. *Interculturalidade crítica e pedagogia de colonial: in-surgir, re-existir e reviver*. In: CANDAU, V. (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. 2009.

WEINRICH, M.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Empirical foundations for a theory of language change*. In: LEHMANN; MALKIEL (Ed.). *Directions for historical linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1968.

_____, M.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos Empíricos para uma Teoria da Mudança Linguística*. São Paulo: Parábola, 2006.

WEINREICH, Uriel. *Languages in contact*. Haia: Mouton, 1953.

WESTERA, Pieter. *Noções de Astronomia e Cosmologia*. São Paulo: Universidade Federal do ABC, 2015.

WINFORD, Donald. Contact-induced changes. *Classifications and processes*. Diachronica:

International Journal for Historical Linguistics, John Benjamins, v. 22, n. 2, p. 373-427, 2005.

_____, Donald. *Group second language acquisition or language shift*. In: HOLM, J.; MICHAELIS, S. (Ed.). *Contact languages: Critical concepts in language studies*. London; New York: Routledge, 2009.

_____, Donald. *An introduction to contact linguistics*. Maldel, MA.: Blackwell, 2003.

WINKIN, Y. *Anthropologie de la Communication: de la théorie au terrain*. Paris: Éditions du Seuil, 2001.

WRAY, Alison & George W. Grace (2007). *The consequences of talking to strangers: Evolutionary corollaries of socio-cultural influences on linguistic form.* *Lingua* 117: 543–78.

WRIGHT, R. *A história do Indígena e do Indigenismo do Rio Negro*. Campinas: Editora da Unicamp. 2005.

WUNENBUGER, J.J. *La Vie des Images*. Presses Universitaires de Strasbourg. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2002.

ZACHARIAS, Nugrahenny T. *Qualitative research methods for second language education: a coursebook*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2012.

ZEIDEMANN, Vivian Karina. *O Rio das Águas Negras*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

APÊNDICES

Apêndice I. Questionários de geração e coleta de dados da pesquisa de campo

Questionário Sociolinguístico do aluno

I - Identificação

Escola Indígena:	a) Aru Waimi	b) Kunyatá Putira	c) Puranga Pisasú	
Etnia/Povo:	a) Baré	b) Baniwa	c) Warekéna	d) Outro:
Idade:	Sexo:		a) Masculino	b) Feminino
Naturalidade:	a) Amazonas	b) Outro estado		

II - SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA

1. Língua que estuda: a) Apurinã b) Kambeba c) Kokama d) Mawé e) Nheengatu f) Tikuna g) Tukano

2. Língua materna: a) Apurinã b) Kambeba c) Kokama d) Mawé e) Nheengatu f) Português g) Tikuna h) Tukano i) Outra _____

3. Série/ano: a) Ed. Infantil b) Ensino Fundamental 1º ao 5º ano c) Ensino Fundamental 6º ao 9º ano d) Ensino Médio incompleto e) Ensino Médio completo

4. Qual é seu nível de competências e habilidades linguísticas em **falar, compreender, ler e escrever em Nheengatu?**

4.1. Níveis de competência e habilidade da **oralidade em Nheengatu**: marque um X na opção:

a) fala bem b) fala razoável c) fala pouco d) não fala

4.2. Níveis de competência e habilidade de **compreensão em Nheengatu**: marque um X na opção:

a) compreende bem b) compreende razoavelmente c) compreende pouco d) não compreende

4.3. Níveis de competência e habilidade de **leitura em Nheengatu**: marque um X na opção:

a) ler bem b) ler razoavelmente c) ler pouco d) não ler

4.4. Níveis de competência e habilidade da **escrita em Nheengatu**: marque um X na opção:

a) escreve bem b) escreve razoavelmente c) escreve pouco d) não escreve

5. Você conversa com seus familiares na língua indígena Nheengatu no dia a dia?

a) Sim b) Não

6. Você costuma praticar o que aprendeu em língua indígena Nheengatu na escola com seus colegas no dia a dia na comunidade?

a) Sim b) Não

7. Você acha que depois que a língua indígena Nheengatu começou a ser ensinada na escola ela tem sido mais falada na comunidade ou continua do mesmo jeito?

- a) Sim, mais falada b) Não, continua do mesmo jeito c) Não sei informar

8. Em caso de sim na questão 7, em que momento as pessoas falam a língua indígena na comunidade?

- a) Entre membros da família b) Em rituais da comunidade c) Em sala de aula d) No cotidiano entre membros da comunidade e) A língua não é mais falada f) Outra situação:

9. Na sua opinião, você acha que a língua indígena deixará de ser falada na comunidade ou ela será mantida e fortalecida por meio do ensino oferecido na escola?

- a) Deixará de ser falada b) será mantida e fortalecida c) Não sei informar

III – SITUAÇÃO DE LETRAMENTO NA LÍNGUA INDÍGENA NHEENGATU

Questionário elaborado com base na lista de Morris Swadesh (1971), o qual tem como finalidade avaliar as habilidades do aluno na língua indígena Nheengatu.

1. Quais das palavras da lista você sabe **falar** (Purungitá), **Compreender** (Kunheseri), **ler** (Mungitá) e/ou **escrever** (Mupinima)? Marque **Sim** se souber e **Não** se não souber. Em seguida, escreva as palavras da lista que você disse sim em Português.

Palavras	Lista de Swadesh em Nheengatu				Tradução
	Nheenga	Purungitá	Kunheseri	Mungitá	Mupinima
1. lí					
2. Tawá					
3. Watá					
4. Nhaã					
5. kái					
6. Yuikuy					
7. Mirá					
8. Ikauasáwa					
9. Marika					
10. Aé					
11. Ú					
12. Yurú					
13. Puranga					
14. Murutinga					
15. Akanga					
16. Awa					

17. Yawara					
18. Watá					
19. Sukwera					
20. Pirera					
21. Waká					
22. Anama					
23. Tanimúka					
24. Mbaú					
25. Pukú					
26. Piá					
27. Meẽ					
28. Yenũ					
29. Sanha					
30. Nheẽ					
31. Mukũi					
32. kiri					
33. kwá					
34. Yasitatá					
35. Ixé					
36. Pitá					
37. Papeá					
38. Tatá					
39. Kaá					
40. Irusanga					
41. Tatá-tinga					
42. Wasú					
43. Apigawa					
44. Nepyá					
45. Nheenga					
46. Yasi					
47. Pu					
48. yuká					
49. Suú					
50. Manũ					
51. Retana					
52. Kunhã					
53. Witá					

54. Nití					
55. Tin					
56. Pixuna					
57. Pituna					
58. Sera					
59. Yandé					
60. Pisasú					
61. Iwaka					
62. Sesá					
63. Nambí					
64. Kan-wéra					
65. Sendú					
66. Supiá					
67. wirá					
68. Pi					
69. Itá					
70. Pirá					
71. Uka					
72. Pepusáwa					
73. kwaíra					
74. Aiurá					
75. Kiua					
76. Pira					
77. Maã					
78. Awá					
79. Rakú					
80. Suaya					
81. Sapú					
82. Apwá					
83. Kunheseri					
84. Tuí					
85. Muitiní					
86. Putiá					
87. Eauéwára					
88. Wapika					
89. Yuitéra					
90. Kurasí					

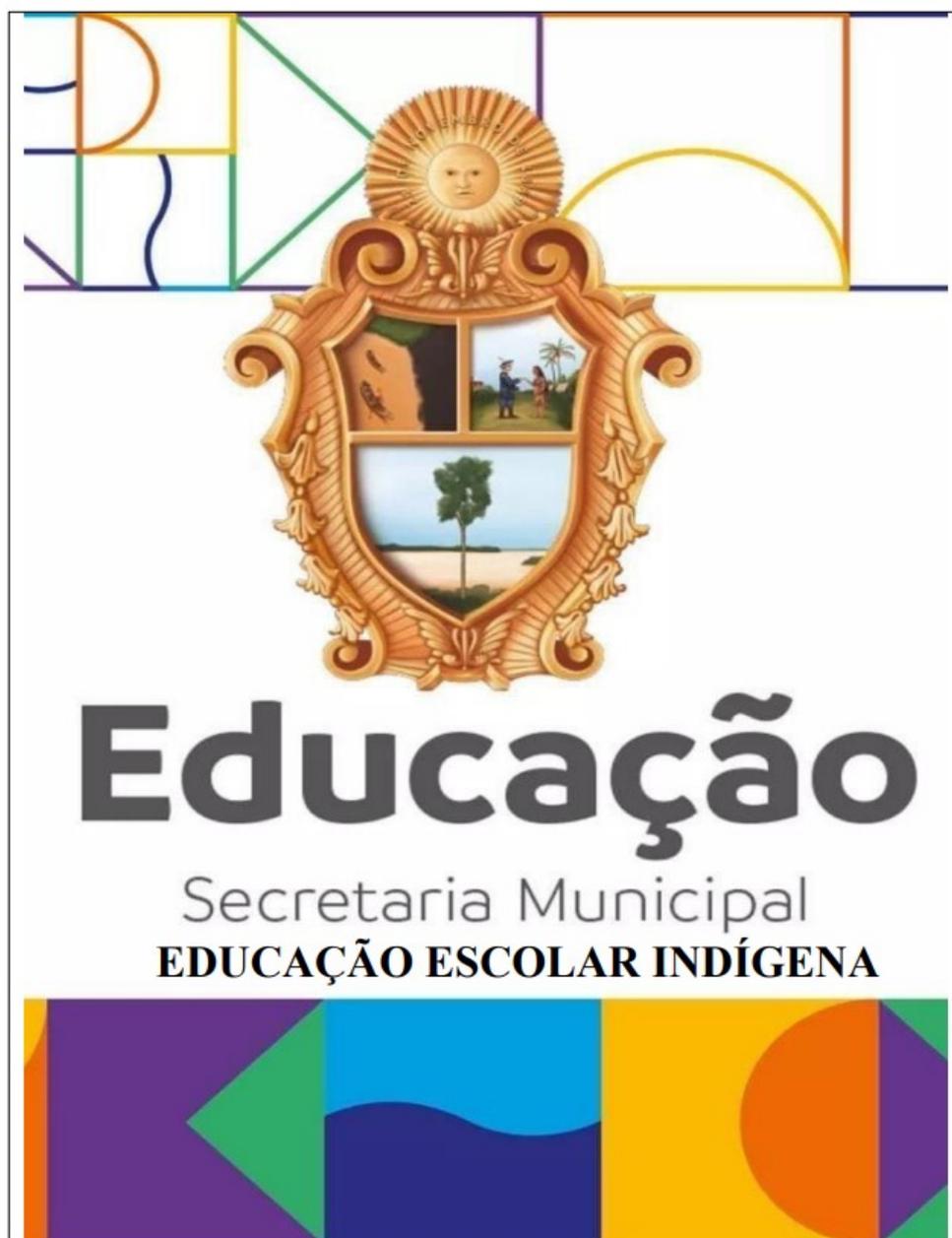
91. Iwí					
92. Pá					
93. Indé					
94. Yepé					
95. Pwãpé					
96. Maã					
97. Yakira					
98. Piranga					
99. Yúri					
100. Wewé					

Manaus, _____ de janeiro de 2021.

Apêndice II. Avaliação de desempenho em língua indígena



AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA



NOME DA ESCOLA: _____

ALUNO (A): _____

SÉRIE/ANO: _____

INSTRUÇÕES

Caro (a) aluno (a),

A Secretaria Municipal de Educação, por meio da modalidade de Educação escolar Indígena busca melhorar o ensino público oferecido aos povos indígenas de Manaus. Você pode ajudar respondendo a esta avaliação diagnóstica. Sua participação é muito importante. Obrigado!

Este caderno de avaliação contém 20 questões em língua indígena Nheengatu de múltipla escolha, para alunos do Ensino Fundamental. Cada questão vale 5 pontos, perfazendo um total de 100 pontos.

- ✓ Leia com atenção antes de responder e marque suas respostas neste caderno.
- ✓ Cada questão tem uma única resposta correta. Faça um X na opção que você escolher como certa.

Procure não deixar questão sem resposta.

Você terá 60 a 120 minutos para responder a todas as questões. Aguarde o aviso do professor para começar a responder.

FOLHA DE RESPOSTA - LÍNGUA INDÍGENA NHEENGATU									
Bloco sociolinguístico					Bloco etnomatemático				
Questão	A	B	C	D	Questão	A	B	C	D
01	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	06	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
02	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	07	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
03	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	08	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
04	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	09	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
05	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bloco arte e cultura					Bloco ecológico				
Questão	A	B	C	D	Questão	A	B	C	D
11	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	16	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	17	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	18	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	20	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

QUESTÃO 01

Leia a questão abaixo em língua nheengatu.

O alfabeto em língua indígena nheengatu tem menos **letras** que o alfabeto do português brasileiro. Qual a única alternativa que contém letras que não fazem parte do alfabeto nheengatu?

- A) k, n, y, u
- B) j, v, z, ç
- C) p, a, g, m
- D) s, k, t, r

Questão 2

Leia a questão abaixo em língua nheengatu.

Ao entrarmos em sala de aula, dizemos "Bom dia, professor"! Qual da alternativa abaixo se refere a frase "Bom dia, professor, em nheengatu?

- A) Puranga ara, mbuesara!
- B) Puranga karuka, mbuesara!
- C) Puranga pituna, mbuesara!
- D) Puranga piasú!

Questão 03

Leia a questão abaixo em língua nheengatu

Quando nos encontramos à noite com outra pessoa, dizemos em língua nheengatu:

- A) Puranga ara!
- B) Puranga karuka!
- C) Puranga pituna!
- D) Puranga Kuema!

Questão 04

Leia a questão abaixo em língua nheengatu

Quando uma pessoa agradece a outra, geralmente, ela diz "Muito obrigado", em português. Qual alternativa abaixo se refere a "muito obrigado", em nheengatu?

- (a) Puranga kuema
- (b) Ixé puranga
- (c) Kuekatu reté indearama!
- (d) Puranga yane ara!

Questão 05

Leia a questão abaixo em língua nheengatu

A galinha é uma ave muito conhecida entre os seres humanos. Ela fornece carne e ovos que servem como alimentos para a humanidade. Qual a alternativa abaixo se refere a “galinha” e “ovo” em língua nheengatu?

- a) Sapukaya/kambí
- b) Sapukaya/sukuera
- c) Sapukaya/apuã
- d) Sapukaya/supιά

BLOCO ETNOMATEMÁTICO

QUESTÃO 06

Para produzir miapé, uma fábrica utiliza yepepú bandejas de supιά por dia. Sabendo que em uma Bandeja tem musapiri putimaã supιά, quantos supιά serão necessários para produção de bolos No período de yepé yepepú dias?

- (A) pumukūi yepepú putimaã
- (B) yepé yepepú putimaã
- (C) irundí yepepú putimaã
- (D) mukūi Mukūi yepepú putimaã

QUESTÃO 07

A divisão de Puyepé Pumusapiri putimaã por irundí é:

- (A) 812
- (B) 912
- (C) 902
- (D) 170

QUESTÃO 08

A soma de Irundí Yepepú Putimaã mais Pumukūi Yepepú Putimaã é:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">A) 1.300B) 1.200C) 1.250D) 1.350 |
|---|

QUESTÃO 09

Somando-se todos os números dos quadrinhos e depois dividir por 5, o resultado é igual a:

Pumusapiri	Puyepé
Mukūipú	Puirundí
Pumukūi	Yepepú

$$=$$

a) 16
b) 20
c) 14
d) 8

QUESTÃO 10

Pedro pescou uma cambada de pirá, sendo 3 tukunaré, 2 tambakí, 2 pirarukú, 10 iarakí, 9 akarí e 12 akará. No almoço, sua esposa preparou 1 tukunaré, 1 tambakí, 5 iarakí, 3 akarí e 5 akará. Quantos pirá foram feitos no almoço e quantos pirá restaram?

- a) 20 e 23
- b) 12 e 20
- c) 10 e 14
- d) 15 e 23

BLOCO ARTE E CULTURA

QUESTÃO 11

Mirá é usada para a construção de bongo (igara), na Amazônia, principalmente entre os povos indígenas e caboclos ribeirinhos. Qual mirá abaixo é melhor para a construção do bongo (igara)?

- a) Tukumã mirá
- b) Asaí mirá
- c) Pakuá mirá
- d) Itaúba mirá

QUESTÃO 12

O panakú é um dos utensílios mais usados pelos povos indígenas e caboclos ribeirinhos no transporte de Makaxera, Maniaka. Do que é confeccionado o panakú?

- a) Sipú
- b) Mirá
- c) Pakuayua
- d) Papera

QUESTÃO 13

O grafismo indígena possui algumas características básicas e, geralmente, é inspirado na natureza, como folhas de árvores, escamas de peixes, movimentos de cobras, cascos de tartarugas, peles de animais, etc. **Observando o grafismo abaixo, marque a alternativa que corresponde a figura ao nome correto:**

- a) yawareté pimina
- b) Buya kãwera
- c) Buya pinima
- d) Wasaí rawa



QUESTÃO 14

A anama abaixo é composta de cinco pessoas, e os nomes identificam cada um membro da anama, da esquerda para à direita. Qual alternativa está correta, se considerarmos os nomes começando pelo pai até a criança mais nova?



- a) paya/manha/membyra/taíra/taína
- b) manha/paya//membyra/rayra/ paya
- c) rayra/manha/paya//membyra/taína
- d) taína/manha/paya//membyra/rayra

QUESTÃO 15

Observando a imagem do akyú abaixo, em que mês e dia se comemora o “dia do índio”?

- a) 19 yepé yası
- b) 19 yepepú yası
- c) 19 irundí yası
- d) 19 musapiri yası

AKAYÚ - 2017																									
NHEENGATU																									
Yepé yası - janeiro							Muküi yası - fevereiro							Musapiri yası - março											
Mit	mar	mak	mus	sup	yuk	sau	mit	mar	mak	mus	sup	yuk	sau	mit	mar	mak	mus	sup	yuk	sau					
1	2	3	4	5	6	7					1	2	3	4					1	2	3	4			
8	9	10	11	12	13	14	5	6	7	8	9	10	11	5	6	7	8	9	10	11					
15	16	17	18	19	20	21	12	13	14	15	16	17	18	12	13	14	15	16	17	18					
22	23	24	25	26	27	28	19	20	21	22	23	24	25	19	20	21	22	23	24	25					
29	30	31					26	27	28					26	27	28	29	30	31						
Irundí yası - abril							Yepepú yası - maio							Puyepé yası - junho											
mít	mar	mak	mus	sup	yuk	sau	mit	mar	mak	mus	sup	yuk	sau	mit	mar	mak	mus	sup	yuk	sau					
						1		1	2	3	4	5	6					1	2	3					
2	3	4	5	6	7	8	7	8	9	10	11	12	13	4	5	6	7	8	9	10					
9	10	11	12	13	14	15	14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17					
16	17	18	19	20	21	22	21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24					
23	24	25	26	27	28	29	28	29	30	31				25	26	27	28	29	30						
30																									

BLOCO ECOLÓGICO

QUESTÃO 16

A Amazônia possui a maior bacia hidrográfica do mundo, formada pelo Rio Amazonas e seus afluentes. Na língua nheengatu, toda essa densidade de água recebe nomes específicos, dependendo de seu tamanho e forma geográfica. A alternativa incorreta que não contém somente os nomes dos termos usados para nomear esses rios e lagos em nheengatu é:

- a) Igapú, paranãwasú, paranã, Paranãmirĩ, igarapé, Ypawapy e Ypawa
- b) Igapú, paranãwasú, paranã, Paranãmirĩ, igarapé, Ypawapy e Ypawa
- c) Igapú, paranãwasú, paranã, Paranãmirĩ, igarapé, Ypawapy e Ypawa
- d) Igapú, paranãwasú, tuyuka, Paranãmirĩ, kaá, Ypawapy e Ypawa

QUESTÃO 17

A “floresta” Amazônica, “kaá” em nheengatu, é considerada como o maior bioma do planeta. Ela é composta de miráwasú (grandes árvores) que chegam até 70 metros de altura. Uma mirá é formada de várias partes, desde suas raízes até suas folhas e flores. Entre as alternativas abaixo, qual contém somente nomes que nomeiam as partes de uma mirá?

- a) putira, yá, rakanga, rupitá e rapú
- b) putira, yası, rakanga, rupitá e guarası
- c) yası, yá, rakanga, guarası e rapú
- d) putira, paranã, rakanga, yası e rapú

QUESTÃO 18

Entre as aves silvestres mais conhecidas da Amazônia, está a “*Amazona aestiva*”. Essa ave é famosa por sua capacidade de imitar a voz humana. A alternativa correta que contém o nome da “*Amazona aestiva*” em nheengatu é:

- a) tucana
- b) pikasú
- c) parawá
- d) wirawasú

QUESTÃO 19

A flora amazônica é famosa por sua diversidade de frutos que são utilizados na produção de bebidas como sucos e vinhos. Qual alternativa abaixo não contém nomes de frutos da Amazônia?

- a) ingá, asaí, burití, bakurí
- b) maçã, pakwá, pêssego, uva
- c) burití, asaí, pakwá, tukumã
- d) tukumã, burití, ingá, asaí

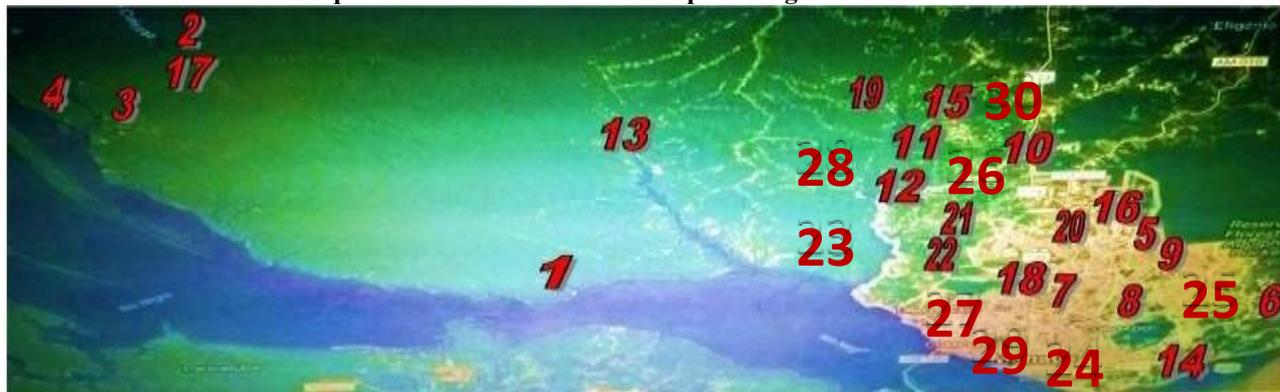
QUESTÃO 20

A fauna amazônica é conhecida por sua diversidade de animais silvestres, os quais vivem, principalmente, em dois tipos de habitat: terrestre e aquático. Nas alternativas abaixo, qual a única que contém somente nomes de animais que vivem no ambiente aquático?

- a) pirarukú, akarí, pixana, tayasú
- b) yurará, yakaré, pirarukú, tukunaré
- c) yakaré, pikasú, tayasú, andirá
- d) pirarukú, yakaré, andirá, parawá

Apêndice III. Mapa de localização das unidades de ensino de línguas indígenas

Mapa das escolas e centros municipais indígenas de Manaus



Escolas e centros de educação escolar indígenas de Manaus	Línguas ensinadas	
1. Escola Aru Waimi, povo Baré	L1 Português	L2 Nheengatu
2. Escola Puranga Pisasu, povo Baré	L1 Português	L2 Nheengatu
3. Escola Kanata T-Ykua, povo Kambeba	L1 Português	L2 Kambeba
4. Escola Kunyatá Putira, povo Baré	L1 Português	L2 Nheengatu
5. Centro Wotchimaücü, povo Tikuna	L1 Português	L2 Tikuna
6. Centro Kuarachi Kokama, povo Kokama	L1 Português	L2 Kokama
7. Centro Wanhut'i, povo Sateré-Mawé	L1 Português	L2 Mawé
8. Centro Buû-Miri, povo Tukano	L1 Português	L2 Tukano
9. Centro Tsetso Kadun Kokama, povo Kokama	L1 Português	L2 Kokama
10. Centro Bayaroá, povo Tukano	L1 Português	L2 Tukano
11. Centro Aldeia Inhaã-Bé, povo Tikuna/Sateré-Mawé	L1 Português	L2 Tikuna e Mawé
12. Centro Tupãna Yupirunga, povo Karapãna	L1 Português	L2 Nheengatu
13. Centro Inemiri, povo Tukano	L1 Português	L2 Tukano
14. Centro Amarini Arurã Apurinã, povo Apurinã	L1 Português	L2 Apurinã
15. Centro Weku Durpuá, povo Tukano	L1 Português	L2 Tukano
16. Centro Inemãnatã Apurinã, povo Apurinã	L1 Português	L2 Apurinã
17. Centro Puranga Yasarú, povo Baré	L1 Português	L2 Nheengatu
18. Centro Nusoken, povo Sateré-Mawé	L1 Português	L2 Mawé
19. Centro Tupana Aruka, povo Baré	L1 Português	L2 Nheengatu
20. Centro Sol Nascente, diferentes etnias	L1 Português	L2 Nheengatu
21. Centro Nações Indígenas, diferentes etnias	L1 Português	L2 Nheengatu
22. Centro Uka Umbesara Wakenai Anumarehit	L1 Português	L2 Nheengatu/Kokama
23. Centro Wainhamary	L1 Português	L2 Kokama
24. Centro Wakenai Anumarehit	L1 Português	L2 Kokama
25. Centro Tayra Kaá Pura	L1 Português	L2 Nheengatu
26. Centro Atauanã Kuarachi Kokama	L1 Português	L2 Kokama

27. Centro Kuia	L1 Português	L2 Nheengatu
28. Centro Tupanaruka	L1 Português	L2 Nheengatu
29. Centro Kurasi Wera	L1 Português	L2 Nheengatu
30. Centro Tukumã Verde	L1 Português	L2 Nheengatu

Apêndice IV. Plataforma Brasil/ Comitê de Ética/UnB



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: A SITUAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA E DE LETRAMENTO EM LÍNGUA NHEENGATU DOS PROFESSORES E ALUNOS DAS ESCOLAS INDÍGENAS DO MUNICÍPIO DE MANAUS, AMAZONAS			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 212			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Ademar dos Santos Lima			
6. CPF: 273.897.222-87		7. Endereço (Rua, n.º): JOAQUIM NABUCO, 333 CENTRO MANAUS AMAZONAS 69005080	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 92994729855	10. Outro Telefone:	11. Email: ademarlma7@hotmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>06</u> / <u>10</u> / <u>2020</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
Não se aplica.			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
17. Nome: 18389 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMED)		18. Telefone: (92) 3632-2109	19. Outro Telefone:
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima.</p>			
Nome: <u>Giovana de Oliveira Ribeiro</u>		CPF: <u>385.015.112-34</u>	
Cargo/Função: <u>Assessor</u>		Email: <u>giovana.semed@gmail.com</u>	
Data: <u>08</u> / <u>10</u> / <u>2020</u>		 Assinatura	

Pidgnização e Crioulização; Situações Fronteiriças; Ilhas Linguísticas; Migrações: tipologias e resultados; Multilinguismo, multidialetalismo, bilinguismo, diglossia, padronização e sobre Trabalho de campo em países com histórico de contato de Línguas. E por fim, como proposta de trabalho final, apresentei um ensaio de artigo científico intitulado: “O multilinguismo no Brasil”.

b) Sociolinguística Qualitativa Período: 1º semestre/2020 Crédito: 3

A disciplina *Sociolinguística Qualitativa* ministrada pela Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Souza teve como objetivo a abordagem geral da Sociolinguística e suas interfaces teóricas nos estudos de perspectivas macrossociolinguística, microsociolinguística, políticas de línguas, multilinguismo, manutenção e mudança linguística, variedade linguística, diversidade sociocultural e identidade, redes sociais e interação em diferentes contextos sociais, etnografia e suas vertentes, pesquisas sociolinguísticas em contextos rurais, quilombola, indígena, urbano, cigano e digital.

As metodologias aplicadas pela professora foram de aulas expositivas e dialogadas (atividades síncronas), de estudo dirigido (atividade assíncrona), de protocolos de leitura (atividades assíncronas), de protocolos verbais orais (síncrona), de seminário (síncrona) e de pesquisa netnografia (assíncrona).

A disciplina contribuiu de forma eficaz com minha formação no curso de Pós-Graduação em Linguística, sobretudo, no conhecimento da sociolinguística qualitativa e sua utilização em diferentes contextuais sociais e de estudo de fenômenos linguísticos que se apresentam no contexto social de fala das comunidades indígenas que desenvolvo pesquisas na área de sociolinguística.

c) Morfologia Período: 2º semestre de 2020 Crédito: 3

A disciplina de *Morfologia* ministrada pela Profa. Dra. Marina Magalhães teve como objetivo trabalhar os conceitos básicos de palavra, morfema e morfe, lexema, processos morfológicos, como: flexão e derivação, composição, incorporação, clíticos. A interface morfologia-fonologia, como: alomorfia e fonologia lexical.

Como trabalho final para obtenção de nota na disciplina, a Profa. Dra. Marina Magalhães passou cinco exercícios e uma prova final de Morfologia. As metodologias aplicadas pela professora foram de aulas expositivas e dialogadas (atividades síncronas), de estudo dirigido (atividade assíncrona), de protocolos de leitura (atividades assíncronas), de protocolos verbais orais (síncrona), de seminário (síncrona) e de pesquisa morfológica (assíncrona).

A disciplina contribuiu de forma eficaz com minha formação no curso de Pós-Graduação em Linguística, sobretudo, no conhecimento da morfologia das línguas e sua utilização em diferentes línguas do mundo. O conhecimento de morfologia adquirido nessa disciplina serviu de base para os estudos morfológicos com línguas indígenas da Amazônia.

2.1.2. Disciplinas eletivas cursadas

a) Letramento como Prática Social Período: 1º semestre/2020 Crédito: 3

Ministrada pela profa. Dra. Maria Aya Ribeiro, a disciplina Letramento como Prática Social teve como reflexão os conceitos de letramento social e suas práticas no contexto da educação pública brasileira. Os estudos foram organizados a partir de leituras dirigidas de obras como: Os significados do letramento (KLEIMAN, 1995); *Literacy in theory and practice* (STREET, 2014); Alfabetização e letramento (SOARES, 2005), entre outros.

O aprendizado no campo do letramento social contribuiu de forma direta com minhas concepções sobre estudo da linguagem e com o objeto de pesquisa da minha investigação, principalmente nos aspectos sociolinguísticos e de letramento como prática social, haja vista, que em minha pesquisa proponho pesquisar o ensino da língua indígena Nheengatu e a situação sociolinguística dos professores e alunos falantes desse idioma em comunidades minoritárias do Baixo Rio Negro, município de Manaus, Amazonas.

b) Linguagem, Interação e Práticas Socioculturais - Período: 2º semestre/2020 Crédito: 3

Esta disciplina ministrada pelo professor Dr. Rodrigo Albuquerque teve como propósito discutir a linguagem na perspectiva sociocultural, assim como as tradições antropológica e sociológica, diversidade linguística e relativismo cultural, comunicação intercultural, linguagem e interação social, competência interacional, interação entre linguagem verbal, linguagem corporal e elementos não verbais como: proxêmica, cinésica, paralinguística, assim como, redes sociais e comunidades de prática. Como trabalho final para obtenção de nota, o Prof. Dr. Rodrigo Albuquerque solicitou um capítulo da tese de doutorado. Desse modo, escrevi um capítulo intitulado: “Um panorama sociolinguístico do Brasil”, composto de 60 laudas, o qual faz parte deste projeto de qualificação.

O aprendizado no campo da linguagem como prática sociocultural contribuiu de forma direta com minhas concepções sobre estudo da linguagem e com o objeto de pesquisa da minha

investigação, principalmente nos aspectos de interação sociocultural e de letramento como prática social, haja vista, que em minha pesquisa proponho estudar também o uso da língua Nheengatu no contexto sociocultural das comunidades linguísticas do Baixo Rio Negro, Manaus.

**c) Laboratório de Análise Linguística: Sociolinguística I - Período: 2º semestre/2020
Crédito: 2**

A disciplina “Laboratório de Análise Linguística: Sociolinguística 1” teve como objetivo orientar-me no processo de análise dos dados linguísticos gerados no período de coleta da pesquisa de campo, em que fui orientado por minha orientadora Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa. As principais atividades propostas pela professora foi a elaboração supervisionada de desenvolvimento do projeto de pesquisa e análise de dados sociolinguísticos a partir dos dados gerados.

A disciplina contribuiu com os procedimentos de organização e reorganização dos aspectos de análises dos dados sociolinguísticos gerados e com a melhor forma de interpretação e discussão dos resultados da pesquisa. Desse modo, A disciplina “Laboratório de Análise Linguística, Sociolinguística 1 serviu de excelente contribuição para minhas análises conclusivas dos resultados sociolinguísticos gerados.

d) Pesquisa de Campo I - Período: 2º semestre/2020 Crédito: 2

O principal objetivo da disciplina Pesquisa de Campo 1 foi de orientar-me sobre os procedimentos de coleta de dados no trabalho de campo, principalmente, sobre os tipos e usos de recursos e de técnicas de geração e coleta de dados sociolinguísticos. Disciplina oferecida por minha orientadora Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa, capacitou-me para o procedimento de pesquisa de campo, principalmente com os cuidados na hora de interagir com os colaboradores participantes do estudo.

Desse modo, no decorrer dos trabalhos de campo, tive a prudência e o cuidado necessário de observar as emergências, as incorporações e os detalhes, não só dos procedimentos de coleta e geração de dados, mas também do que era relevante para o enriquecimento de minha pesquisa sociolinguística e de letramento numa comunidade indígena bilíngue.

2.1.3. Disciplinas optativas cursadas

a) Linguística Histórica - Período: 1º semestre/2020 Crédito: 3

A disciplina de Linguística Histórica ministrada pelo prof. Antônio Augusto Melo teve como objetivo o estudo dos conceitos e técnicas da linguística diacrônica, o estudo da mudança das línguas ao longo do tempo. Abrange todas as principais áreas da linguística histórica e apresenta conceitos de forma clara e concisa. O estudo fornece uma introdução completa à mudança sonora diacrônica e métodos de análise, apresenta também outros tópicos, como mudança morfológica, semântica e sintática, assim como o estudo de protolínguas.

Nesse sentido, a disciplina serviu de base para a construção do capítulo de minha tese intitulado: “A expansão da língua Nheengatu”, em que falo sobre o processo diacrônico desse idioma e um pouco de seu contexto histórico na Amazônia, desde o século XVI até o século XX.

b) Escola de Inverno Amazônicas: Línguas Indígenas Americanas Período: 2º semestre/2020 Crédito: 2

Esta disciplina teve como objetivo o estudo das línguas indígenas americanas. O estudo foi Ministrado por meio de parceria entre as universidades de Brasília, Manchester e Virginia, tendo como principal abordagem a situação das línguas indígenas do Continente Americano. As atividades foram coordenadas pelo Prof. Dr. Dioneu. A primeira aula foi ministrada pelo Prof. Dr. Ricardo Bermudez-Otero, o segundo encontro foi ministrado pela Profa. Dra. Ellen Contini-Morava, o terceiro encontro foi ministrado pelo Prof. Dr. Leo Wetzzel, e o último encontro, pela profa. Dra. Mônica Borges e o Prof. Dr. Gilson Tapirapé.

Os professores trabalharam diferentes abordagens e temas e enfatizaram a importância de se pesquisar as línguas indígenas, pois são idiomas que estão em risco de desaparecerem. Desse modo, entre as discussões proferidas, se falou em potencializar a manutenção e o fortalecimento dessas línguas por meio de pesquisas que fomentem levantamentos linguísticos e registros desses idiomas nas universidades e centros de pesquisas.

2.1.4. Pesquisa de Pós-Graduação em andamento

A pesquisa está em fase análises de dados e já realizei o levantamento bibliográfico e documental, fichamento das obras recomendadas, elaboração de questionários de coleta de dados, ajustamento do projeto de pesquisa e autorização do CAAE sob o N° 39892520.0.0000.5558, Parecer: 4.427.273 para pesquisa com seres humanos do Comitê de

Ética da Plataforma Brasil (CEP), visita técnica às comunidades, levantamento etnográfico e sociolinguístico da comunidade escolar por meio de pesquisa de campo. As fases restantes são análises dos dados gerados, interpretação, discussão e dissertação da tese.

2.1.5. Leituras comentadas

1) CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*; tradução Marcos Marcionilo, 2002.

2.1.5.1. Síntese

Nesse livro composto 157 páginas e estruturado em seis capítulos e mais a introdução, conclusão e um breve glossário escrito originalmente em francês e traduzido para o português por Marcionilo, é uma das obras da área de sociolinguística mais consultadas pelos professores e pesquisadores deste campo de estudo.

Calvet (2002), não só discute sobre os precursores da sociolinguística desde Meillet, Bernstein, Bright e Labov, como também os conceitos e fenômenos sociolinguísticos. A partir de uma visão crítica, ele mostra de que maneira os mecanismos ideológicos e políticos agem por meio de atitudes linguísticas discriminatórias, de dominação e de exclusão social sob a forma de “preconceitos positivos”.

Calvet é enfático em afirmar que há uma necessidade de se construir uma ciência da linguagem em que o social seja o principal objeto de estudo. Assim, o autor declara que a palavra (socio) linguística só deveria ser escrita desta forma, interligando o (socio) linguística” - Sociolinguística. Desse modo, o autor aborda as diversas correntes filosóficas a respeito dos fenômenos sociolinguísticos e deixa evidente a importância de se considerar nos estudos linguísticos a afirmação de que, “se a língua é um fato social, a linguística então só pode ser uma ciência social”.

Calvet (2002, p. 12) cita que, “As línguas não existem sem as pessoas que as falam e, a história de uma língua é a história de seus falantes”. Ele aborda dois conceitos cruciais a toda comunidade linguística/ social: “política e planejamento, planificação e linguística”. O livro diz respeito às decisões do Estado relativas às línguas e à sociedade. O autor discute não só apenas a língua ou as línguas, mas a comunidade social em seu aspecto sociolinguístico. (p. 108). Dessa forma, ele mostra por meio de dados empíricos os fenômenos de contatos linguísticos, empréstimos e interferências, línguas aproximativas, alternâncias de código, línguas veiculares,

línguas vernáculas, diacronia e diglossia, atitudes linguísticas, hipercorreção, variação linguística, mercados linguísticos, comunidade linguística, abordagem microssociolinguística, macrossociolinguística e as políticas linguísticas.

Entre as discussões centrais da obra, destaca-se a macrossociolinguística que investiga os fenômenos linguísticos no contexto social. A esse nível, pertencem os fenômenos dos conflitos linguísticos, da planificação linguística, dos processos de substituição e de diacronia e deslocamento sociolinguístico numa comunidade bilíngue. (p. 115).

Calvet aprofunda mais ainda a discussão sobre sociolinguística ao falar das línguas em contato e ressalta que é devido ao mundo ser plurilíngue que ocorre esse contato linguístico, e o resultado deste contato é o primeiro objeto de estudo da sociolinguística. Os estudos suscitados por Calvet (2002) servem de parâmetros para as pesquisas sociolinguísticas no Brasil e, por isso, o livro tem sido referenciado por professores da disciplina de sociolinguística, assim como de pesquisadores da área de linguística.

2) CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*; tradução Marcos Bagno, 2007.

2.1.5.2. Síntese

As políticas linguísticas é um livro composto de 166 páginas e estruturado em cinco capítulos e mais a conclusão. Calvet (2007) discute as origens da política linguística, como: ‘As tipologias das situações plurilíngues’, ‘Os instrumentos do planejamento linguístico’, ‘A ação sobre a língua (o corpus)’, e ‘A ação sobre as línguas (status)’. Os capítulos são desenvolvidos numa linguagem de fácil compreensão. O autor ilustra de forma clara cada caso por meio de exemplos concretos, colhidos de países ao redor do mundo. Ele discute casos como os da China, Mali, Turquia, Noruega, Tanzânia, Indonésia, Suíça, Marrocos, Tunísia, Argélia, entre outros.

O autor aborda também o mérito da apresentação conceitual sistemática necessária para o atual momento das discussões políticas envolvendo as línguas do Brasil e as ações político-linguísticas do Estado, mostrando com isso, as soluções produzidas em planejamento de corpus e em planejamento de status das línguas, seus limites e possibilidades.

Percebe-se claramente, a partir das concepções discutidas por Calvet (2007) que as políticas linguísticas no Brasil ainda não são encaradas no plano plurilíngue, como se o país fosse monolíngue e não houvesse outras línguas em uso, somente o português brasileiro, não levando em consideração, assim, as línguas minoritárias que fazem do Brasil um dos países

mais multilíngue do mundo, “constituído por centenas de comunidades linguísticas diferentes e, que aos seus modos, têm participado da vida política do país” (2007, p. 8).

Contudo, as ações de políticas linguísticas desenvolvidas nas escolas públicas indígenas do Brasil, em especial, no município de Manaus, têm sido incipientes e, ainda, não se sabe até que ponto essas ações sobre as línguas têm contribuído para o fortalecimento do ensino de línguas indígenas nas comunidades indígenas de Manaus. Desse modo, em minha pesquisa, busco relacionar as ações de políticas linguísticas municipais com as discussões abordadas por Calvet (2007), em seus aspectos sociais e políticos, ou seja, concernente às intervenções nas línguas e nas relações entre as línguas no âmbito das políticas linguísticas municipais.

3) TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*, 2003.

2.1.5.3. Síntese

O livro “A pesquisa sociolinguística” está dividido em cinco capítulos, a saber: A relação entre língua e sociedade, O fato sociolinguístico, A variação linguística: primeira instância, A variação linguística: segunda instância, Variação e mudança linguística. Após estes, vem às conclusões, o vocabulário crítico e, por fim, a bibliografia comenta.

O autor discute em seu texto duas perspectivas da pesquisa sociolinguística, a primeira é a teoria da variação e da mudança linguística e, a segunda o método dos passos metodológicos de uma pesquisa sociolinguística baseado no objeto de estudo - a variação da língua falada. É nessa perspectiva de observar os fatos linguísticos e os passos metodológicos da sociolinguística que o trabalho de Tarallo traz relevantes contribuições na área dos estudos sociolinguísticos e servem de referências para as observações, geração e coletas de dados de pesquisa de campo.

4) LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*; tradução Marcos Bagno, 2008.

2.1.5.4. Síntese

Os estudos de William Labov tem sido uma referência no campo da sociolinguística desde a década de 60, e em seu texto “Padrões sociolinguísticos”, sob o título *Sociolinguistic Patterns*, em inglês, traduzido para o português por Marcos Bagno, tem sido um grande marco na área dos estudos da linguagem e, desde então, os estudos científicos no campo da sociolinguística variacionista aumentaram significativamente no Brasil.

Motivado, a princípio, em pesquisar os fenômenos da mudança linguística, Labov (2008) acabou por revelar o complexo fenômeno da variação linguística por meio de estudos diacrônico e sincrônico. Para o autor, “as línguas mudam porque variam”. A partir dessa concepção social sob a língua, Labov resgata do submundo da linguística estruturalista os falantes e suas interações sociais, elementos tidos como subversivos pela escola de estudos linguísticos do Ocidente, iniciada por Ferdinand de Saussure no início do século XX. Do ponto de vista laboviano, as línguas mudam porque não existem línguas sem “falantes de carne e osso”. Assim, vivendo em sociedades complexas e heterogêneas, falantes sim, mudam as línguas, tornando-as impossíveis desvincular os fatos linguísticos dos fatos sociais.

Nessa perspectiva, a sociolinguística variacionista traz desde seu início a marca dos conflitos políticos e ideológicos, a partir da teoria de laboviana que criou um paradigma teórico capaz de suprimir a deficiência verbal das classes sociais desfavorecidas.

Os estudos de Labov (2008) servem de referência aos estudos das línguas minoritárias do Brasil, em especial às línguas indígenas que sofrem constantes variações devido a influência do português brasileiro. Dessa forma, as contribuições dos trabalhos de Labov (2008) são relevantes para estudos de fenômenos linguísticos, sobretudo, os que ocorrem nas comunidades indígenas, pois alguns desses fenômenos, como o deslocamento sociolinguístico, aculturação linguística, assimilação linguística e preconceito linguístico indicam que a língua indígena está em processo de mudança e/ou, até mesmo de desaparecimento.

5) LABOV, William. *The Social Stratification of English in New York City*, 2006.

2.1.5.5. Síntese

Obra memorável e escrita originalmente em inglês por William Labov, professor de Linguística e Psicologia da Universidade da Pensilvânia, é um dos primeiros trabalhos inovadores de variação social da linguagem. O estudo deu origem à disciplina da sociolinguística, proporcionando, assim, a base de milhares de pesquisas linguísticas a partir de um contexto social.

O texto é composto por quatro partes e mais a introdução e o glossário. Na primeira parte, Labov (2006, p. 3) discute sobre os Problemas e métodos de análise (*Problems and methods of analysis*), no qual o autor aborda o estudo da linguagem em seu contexto social, abordagem de estrutura e variação do inglês da cidade de Nova York sobre a estratificação

social de (r), em departamentos de lojas, o isolamento de estilos contextuais, a entrevista linguística e a pesquisa no bairro *Lower East Side*, em Nova York.

Na segunda parte, Labov (2006, p. 129) discute sobre a Diferenciação social (*Social differentiation*), em que o autor destaca a diferenciação de classe das variáveis, análise mais aprofundada das variáveis, distribuição das variáveis em tempo aparente e outras variáveis linguísticas.

Na parte três, Labov (2006, p. 265) discute sobre a Avaliação social (*Social evaluation*), em que ele aborda a avaliação subjetiva das variáveis, a autoavaliação e segurança linguística e as atitudes gerais em relação ao discurso na cidade de Nova York. E, finalmente, na parte quatro, Labov (2006, p. 345) faz uma Síntese (*Synthesis*) sobre a estrutura do sistema da vogal do inglês falado na cidade Nova York.

Dessa forma, Labov revela as notáveis realizações da sociolinguística, desde seu estudo original que estabeleceu as bases para o estudo da variação da língua, introduzindo o conceito fundamental da variável linguística, e assim, ele mostra como a variação entre os grupos etários é um indicador de mudança no idioma. O estudo pioneiro laboviano traz para o século XXI um novo olhar dos estudos linguísticos que continua sendo referência no campo de pesquisas com línguas no contexto social.

6) BAGNO, Marcos. *Dicionário crítico de sociolinguística*. São Paulo: Parábola, 2017.

2.1.5.6. Síntese

Obra composta de 529 páginas e estruturada em onze capítulos, Bagno (2017) busca organizar roteiros temáticos para ajudar os leitores e pesquisadores a assimilar e orientar-se de forma prática por meio dos principais termos e conceitos referentes à sociolinguística. Assim, o autor destaca em tópicos os termos para facilitar o processo de consulta e de aquisição dos conhecimentos linguísticos nesse dicionário prático de Sociolinguística.

Os capítulos foram constituídos a partir dos assuntos sobre: sociolinguística variacionista, sociolinguística interacional e antropologia linguística, variação e mudança, dialetologia, sociologia da linguagem, política linguística, ideologias linguísticas, português, contato de línguas e crioula, linguística crítica, sociolinguística e educação, teorias linguísticas e epistemologia linguística.

O trabalho de Bagno (2017) vem suprir a necessidade de um dicionário de termos sociolinguísticos, lacuna que ao longo dos últimos anos havia sido deixada pelos teóricos da

sociolinguística, de modo, que o dicionário de Bagno (2017) surge como uma alternativa e oferece ao estudante da área de linguagem uma visão mais ampla e atualizada dos termos e conceitos que constituem o ramo de estudo da sociolinguística.

7) BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna: a sociolinguística em sala de aula*, 2004.

2.1.5.7. Síntese

Bortoni-Ricardo discorre em seu livro sobre os temas: introdução à sociolinguística, características da sociedade brasileira, diversidade e multiculturalidade, português como língua materna, variações e variedades do português do Brasil, comunidades de fala Brasileiras, competência comunicativa e reflexão do uso do texto para o ensino de gramática. A autora também faz reflexões nos estudos da relação entre língua e sociedade, sociolinguística educacional, proposta de mudança na abordagem utilizada nas escolas e respeito às origens e à realidade dos estudantes.

Desse modo, ela mostra os principais aspectos e a importância da sociolinguística para a prática do ensino em sala de aula. Para Bortoni-Ricardo (2004), há três ambientes onde uma criança começa desenvolver o seu processo de socialização: “a família, os amigos e a escola”. Ela afirma que podemos chamar esses ambientes usando uma terminologia que vem da tradição sociológica, conhecida como “domínios sociais”, que se refere a um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais.

Para a autora, os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Assim, os papéis sociais são construídos no próprio processo da interação humana. Bortoni-Ricardo (2004, p. 23) ressalta que, “quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio”. Desse modo, a autora pontua os principais domínios, como:

- No domínio do lar, as pessoas exercem os papéis sociais de pai, mãe, filho, filha, avô, avó, tio, marido, mulher etc. quando observamos um diálogo entre mãe e filho, no qual verificamos características linguísticas que marcam ambos os papéis. As diferenças mais marcantes são as intergeracionais (geração mais velha/ geração mais nova) e as de gênero (homem/mulher) (200, p. 24).

- A transição do domínio do lar para o domínio da escola é também uma transição de uma cultura predominantemente oral para uma cultura permeada pela escrita, que vamos chamar de “cultura de letramento e linguagem monitorada ou monitoração linguística, ou seja, falar cuidadosamente.

Os estudos de Bortoni-Ricardo (2004) são relevantes, pois discutem e mostram como desenvolver a prática da linguagem nos espaços sociais escolares, familiares e culturais, principalmente no aspecto oral da língua. Assim, as contribuições da autora nos fornecem uma visão aprofundada da sociolinguística nas práticas educativas.

8) GONÇALVES, Rodrigues Tadeu. *Relativismo linguístico ou como a língua influencia o pensamento*, 2020.

2.1.5.8. Síntese

O livro é composto de cinco capítulos e aborda o tema relativismo linguístico, em referência a ideia de que as línguas que falamos podem influenciar e/ou, até mesmo determinar a nossa percepção da realidade. Para Gonçalves (2020), isso talvez seja a mais influenciadora das ideias linguísticas, pois a possibilidade de que o mundo seja filtrado pela língua que dominamos, ou que, nesse caso, nos domina seja incontornável.

O autor mostra o processo histórico da ideia relativista e descreve suas formulações mais importantes, mapeando as pesquisas empíricas que questionam sua validade e traz à luz da ciência o princípio relativista de forma desmistificada a partir de discussões mais amplas sobre a linguagem.

No primeiro capítulo do livro, Gonçalves (2020) discute sobre o relativismo de forma geral e faz abordagens sobre relativismo filosófico, conceitual, perceptual e verdade. Sobre o relativismo filosófico, Gonçalves (2020, p. 33) ressalta que não se trata exatamente de uma doutrina filosófica, mas de uma espécie de conjunto de visões e modos de pensamento relacionados a questões sobre a verdade, a cognição e a razão, enquanto o relativismo conceitual é empregado para categorizar a realidade e construir bases de possibilidades da nossa interação com o mundo exterior.

Na abordagem sobre o relativismo perceptual, Gonçalves (2020, p. 38) nota que os objetos do mundo exterior não nos dizem exatamente como percebê-los e, assim, nega a objetividade absoluta no modo de como percebemos a realidade. Já o relativismo da verdade

diz respeito ao fato de algumas proposições serem verdadeiras para um grupo e falsas para outro.

O autor traz também discussões sobre relativismo linguístico, em que aborda sobre o universalismo linguístico como antirrelativismo, a formulação do relativismo linguístico (RL) de John Lucy e o relativismo lexical ou os nomes da neve na língua dos esquimós. Para Gonçalves (2020, p. 43), o relativismo linguístico pode ser entendido como o fato de que a língua que falamos influencia de alguma forma o modo como concebemos a realidade, pois ela sempre ajuda a selecionar, arranjar, organizar e avaliar a experiência, mesmo quando estamos menos conscientes de fazê-lo.

Gonçalves (2020, p. 65) destaca, ainda, que no processo histórico do relativismo linguístico até o século XIX não há nenhuma referência antes dos estudos de Sapir e Whorf sobre esse assunto. Apenas algumas posições filosóficas sobre a linguagem e sua relação com o pensamento e, que de certo modo, são relativistas e podem ser identificadas desde os debates entre sofistas e filósofos da verdade. Contudo, com o advento das transformações culturais, sociais e intelectuais trazidas pelo Renascimento, pelas Reformas e pela Idade Moderna, as línguas particulares passam a ser importantes no pensamento ocidental. Passa-se a utilizá-las para escrever literatura, filosofia, para ministrar cursos, legislar e governar.

Desse modo, uma nova ciência traz o foco da visão de mundo para o empírico, para o homem, para longe da metafísica e da especulação medievais. Esse pensamento empirista da nova ciência da idade moderna culmina com a linguística histórico-comparativa, interessada em estudar uma maior quantidade de línguas possíveis do mundo.

Herder (1987), citado por Gonçalves (2020, p. 81) ressalta que as melhores tentativas de uma história e das características variadas do entendimento e do sentimento humano seria também uma comparação filosófica das línguas, já que nelas mesmas estão o entendimento e o caráter de um povo. Para Herder, a língua é o espelho do entendimento humano e, como o homem pode corajosamente estabelecê-la como um livro de descobertas de suas ideias, assim como uma ferramenta de sua razão que não é apenas habitual, mas também indispensável.

Para Herder (1987), a língua é a obra mais característica do ser humano e, por isso, o estudo de muitas línguas constituiria a melhor contribuição para uma filosofia do conhecimento humano, haja vista, que aprendemos a pensar através das palavras, de modo que a linguagem dá a todo o conhecimento humano seus limites e contornos.

Relativismo linguístico ou como a língua influencia o pensamento é um texto que apresenta contribuições relevantes para o debate dentro e forma do meio acadêmico, pois traz

formulações valiosas sobre o relativismo linguístico e de forma mais ampla sobre o estudo da linguagem.

9. LAGARES, Xoán Carlos. *Qual política linguística?* desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

2.1.5.9. Síntese

O presente trabalho de Lagares (2018) tem por objetivo apresentar ordenadamente as principais linhas de interesse, orientações teóricas, fundamentos e conceitos da política linguística com ênfase na área de pesquisa dos estudos linguísticos. O livro apresenta também reflexões sobre os principais desafios impostos à relação entre linguagem e política nos tempos atuais. Deste modo, o autor aborda a perspectiva glotopolítica sempre focalizando cada capítulo com uma interrogação, de forma proposital para instigar novas reflexões aos leitores. Estruturado em cinco capítulos, como: glotopolítica, reflexão e ação, em que se discute sobre linguística e política, política linguística, planejamento e gestão, abordagem glotopolítica, e qual política linguística (LAGARES, 2018, p. 15 – 39).

No capítulo sobre língua, estado e mercado, Lagares (2018) aborda sobre a invenção da língua nacional, o status das línguas e suas funções sociais, políticas de ensino de línguas, políticas de expansão do mercado linguístico e de espaços para o multilinguismo no mundo globalizado. No capítulo seguinte sobre minorias linguísticas, o autor discorre sobre bilinguismo, diglossia e conflito linguístico, as formas da repressão linguística, línguas (in) sustentáveis e direitos linguísticos e a sobrevivência das comunidades linguísticas em situação minoritária.

No quarto capítulo, Lagares (2018) apresenta as dinâmicas normativas e discute sobre a codificação das práticas linguísticas e a noção de norma, políticas padronizadas e dinâmicas normativas, a ortografia, a gramática, o dicionário, a identificação norma-língua e os limites da comunidade linguística e/ou outra noção de norma-padrão. E No capítulo cinco sobre linguagem, ideologia e ativismo linguístico, o autor aborda sobre as ideologias linguísticas, ativismo linguístico: a polêmica da linguagem inclusiva e quem mexe na língua.

Desse modo, o estudo de Lagares (2018) busca alcançar um público que se interessa por abordagem de política da linguagem e sobre os desafios impostos à relação entre linguagem e política na atualidade. O autor foca, principalmente, sobre o destino do multilinguismo diante da homogeneização linguística e cultural promovida pela mundialização da economia e da

informação e, dessa maneira, faz uma reflexão sobre a sobrevivência das comunidades linguísticas minoritárias nos tempos atuais.

Lagares (2018) destaca também os agentes intervencionistas no campo da linguagem, situados em diversos planos da vida social, assim como faz também uma análise dos sistemas ideológicos implicados em suas ações desafiadoras. Ele mostra que a reflexão sobre nosso próprio papel como pesquisadores da realidade em que pretendemos entender, assim como o engajamento democrático que implica defender a participação de todo mundo em condições de igualdade no debate glotopolíticos, serão os nossos principais desafios.

10. PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2018.

2.1.5.10. Síntese

Esse preciosismo texto de Paiva (2018) sobre pesquisa em estudos linguísticos traz relevantes discussões metodológicas na formação de pesquisadores em linguística, linguística aplicada, sociolinguística e educação. Nesse relevante manual de pesquisa, estudantes e pesquisadores encontram apoio científico para elaborar, desenvolver e conduzir seus projetos de pesquisa e artigo científico a partir de descrições detalhadas de métodos qualitativos e quantitativos, assim como exemplos ilustrativos de diferentes tipos de investigação e de critérios avaliativos.

Paiva (2018) apresenta várias metodologias de pesquisa a partir da colaboração de outros autores como Picanço (2012) sobre planejamento linguístico e a necessidade de fortalecer a identidade étnica e cultural de comunidades indígenas, como a investigada por esse autor, o estudo de Alves et al (2014) sobre pesquisa de remoções de professores de territórios vulneráveis e desigualdades sobre como a mobilidade docente é influenciada pela vulnerabilidade do território em que está situada e sobre a escola e a composição sociocultural do corpo discente (PAIVA, 2018, p. 8).

No campo do conceito do que seria uma pesquisa, Paiva (2018) cita autores como: Zacharias (2012) que sugere que pesquisa é “reunir informações necessárias para resolver um problema”. Ou, ainda, a concepção de Mouly (1978) que cita o conceito de pesquisa como “um processo de se chegar a soluções confiáveis para problemas através da coleta, análise e interpretação planejadas e sistemáticas de dados”. A autora ressalta que, “fazer pesquisa é uma

tarefa de investigação sistemática com a finalidade de resolver um problema ou construir conhecimento sobre determinado fenômeno” (PAIVA, 2018, p.11).

Paiva (2018) pontua algumas etapas para que uma pesquisa científica seja bem direcionada, como: descoberta do problema, colocação precisa do problema, procura de conhecimento ou instrumentos relevantes para o problema, tentativa de solução do problema com auxílio dos meios identificados, invenção de novas ideias, hipóteses, teorias ou técnicas ou produção de novos dados empíricos, obtenção de uma solução, investigação das consequências da solução obtida, prova da solução, correção das hipóteses, teorias, procedimentos ou dados empregados na obtenção da solução incorreta.

Para quem necessita desenvolver pesquisa na área de estudos linguísticos, principalmente de natureza qualitativa, as metodologias, tipos de pesquisas e as técnicas de coleta de dados apresentados por Paiva (2018) são fundamentais na elaboração e condução de estudos científicos, assim como para soluções de problemas metodológicos.

11) LIRA, Bruno Carneiro. *Práticas pedagógicas para o século XXI: a sociointeração digital e o humanismo ético*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

2.1.5.11. Síntese

Com o surgimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), a educação, não só no Brasil mais também no mundo tem se transformado constantemente. Para Lira (2016) as tecnologias vêm somar ao trabalho pedagógico do professor do século XXI, pois as TICs contribuem para o desenvolvimento de habilidades e competências contextualizadas, de acordo com a realidade dos alunos, tendo como meta a formação profissional. Diante dos novos recursos de aprendizagem na contemporaneidade a construção do conhecimento torna-se dinâmica e interativa por meio do uso das práticas pedagógicas das ferramentas tecnológicas.

Lira (2016) discute vários aspectos das práticas pedagógicas para o século XXI, começando pelo protagonismo pedagógico das diversas práticas docentes, desde o behaviorismo, o construtivismo, a perspectiva sociointeracionista, o professor e as novas tecnologias no século XXI. O texto traz discussões motivadoras e novas reflexões em torno das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), buscando mostrar que a sociointeração digital torna a prática docente mais interessante e atrativa nos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem para a educação dos tempos atuais, principalmente com o distanciamento social devido a Covid-19.

2.1.6. Participação em atividades do Programa de Pós-Graduação em Linguística

- Apresentação do seminário “Contato de Línguas”, da disciplina Linguística Histórica em 18/11 de 2020.

2.1.7. Participação em grupo de pesquisa

2.1.7.1. Grupo de pesquisa SELEDUC, o qual tem como objetivo agregar pesquisas realizadas no âmbito da sociolinguística, dos letramentos múltiplos e de áreas afins, desenvolvidas em diferentes contextos sociais que abrangem a investigação na língua, linguagem e diversidade cultural.

2.1.7.2. Grupo de Pesquisa DISCOURSENET que tem por objetivo desenvolver pesquisas na área de Linguagem e Discurso.

2.2. Produção bibliográfica

- ✓ Publicação do artigo: “Amazonia’s indigenous peoples: from the canoe path to the reframing of cultures and languages” (REVISTA TELLUS).
- ✓ Editoração do livro: “Mayé yamunhã bûgu: uma abordagem sociolinguística sobre a origem do casco de madeira” (EDITORA MARTINS).
- ✓ Publicação do artigo “Amazonia: the last indigenous languages aliving (Cambridge University Press, (UK).
- ✓ Subtítulo: “A sociolinguistic approach about the origin of the wooden canoe”
- ✓ Publicação do livro: “Para compreender Manaus, da etimologia à cultura e línguas dos manauaras” (PARÁBOLA EDITORIAL, 2021).
- ✓ Aprovação em 1º lugar do projeto “Para Compreender Manaus”, no processo seletivo da Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Amazonas (SEC), com aporte no valor de 30 mil reais.
- ✓ Aprovação em 2º lugar do projeto “Cultura Digital: Teclado Virtual em Nheengatu”, no processo seletivo da Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Amazonas (SEC), com aporte no valor de 30 mil reais.

2.3. Produção Tecnológica

- ✓ Canal Amazônia: ecossocioletramento em Nheengatu – YouTube:
<https://www.youtube.com/channel/UC1JlondE6VQjdGY3PgrTfRg>
- ✓ Vídeo: Documentário sociolinguístico da pesquisa de Doutorado
<https://www.youtube.com/watch?v=fYoDSzhDwU4>

2.4. Produção Musical

- ✓ Música: Amazônia dos povos das águas e florestas
<https://www.youtube.com/watch?v=WQ8Usv-ZNIw>
- ✓ Música: Amazônia: o refúgio da natureza
https://www.youtube.com/watch?v=_EUbG1aB0_8

3. Atividades desenvolvidas fora do Programa de Pós-Graduação em Linguística

3.1. Palestra “Pandemia, confinamento e redes sociais digitais

Universidade Estadual de Goiás (UEGO) – Carga horária: Ch/20 Período: 2º semestre de 2020.

3.2. Palestra Diversidade Linguística na Amazônia

Grupo de Pesquisa SOLEC – Brasil – Carga horária: Ch/10

Período: 2º

3.3. Estágio de docência supervisionado

2.3.1. Organização e elaboração dos eixos temáticos do currículo de educação escolar indígena

Apêndice VI. Proposta Pedagógico-Curricular de Língua Indígena Nheengatu aprovada pelo Conselho Municipal de Educação -- Resolução N° 192/CME/2021



EEI/EI03LIN/HC01		EEI/EI04LIN/HC01		EEI/EI05LIN/HC01		EEI/EI06LIN/HC01	
EEI Educação Escolar Indígena	EI 03 Nível de Ensino Educação Infantil Faixa Etária: 3 a 6 anos	LIN Língua Indígena Nheengatu	HC01 Numeração sequencial da Habilidade Competência				
EEI Educação Escolar Indígena	EF 01 Nível de Ensino Ensino Fundamental Série/Ano	LIN Língua Indígena Nheengatu	HC01 Numeração sequencial da Habilidade/Competência				
EEI/EF01LIN/HC01 EEI/EF02LIN/HC01 EEI/EF03LIN/HC01 EEI/EF04LIN/HC01 EEI/EF05LIN/HC01							

1. ÁREA DE LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

1.1. COMPONENTE CURRICULAR INDÍGENA: LÍNGUA NHEENGATU

EDUCAÇÃO INFANTIL

Eixo Temático: Linguagem - Experiências sensoriais, expressivas e corporais

Habilidades/Capacidades	Conhecimentos
<p>(EEI/EI03LIN/HC01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura), experiências que garantam a criança o conhecimento da história do povo Baré, de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos dela em língua Nheengatu.</p> <p>(EEI/EI03LIN/HC02) Explorar experiências relacionadas à construção da identidade e da subjetividade, as aprendizagens e conquistas de desenvolvimento relacionadas à ampliação das experiências de conhecimento de si mesmo e à construção de relações, que devem ser, na medida do possível, permeadas por interações positivas, apoiadas em vínculos profundos e estáveis com os professores e os colegas. Experimentar o sentimento de pertencimento ao povo indígena Baré, o respeito e valor atribuído às tradições culturais.</p> <p>(EEI/EI03LIN/HC03) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico, aprender a manusear brinquedos, como livros ilustrados e de letras do alfabeto Nheengatu em formatos adaptados para criança.</p> <p>(EEI/EI03LIN/HC04) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas sozinha e em grupos, experimentando diferentes maneiras de movimentar o corpo e</p>	<p>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:</p> <p>a) Atividades direcionadas às crianças, proporcionando a elas momentos interativos e com oportunidades de familiarizarem-se com a imagem do próprio corpo e a do outro, explorando as diversas maneiras de movimento, gestos, danças e ritmos corporais que envolva a história oral e a memória do povo Baré;</p> <p>b) Práticas de conversa com a criança em um momento de produção “musical” (textual, oral ou em mídia) fazendo com que a criança já utilize da estrutura de uma cantiga ou parlenda para criar músicas ou até contar e recontar histórias em língua Nheengatu, assim como a identificação de si, noção de pertencimento ao grupo (ou seria reconhecimento de si), experiência e vivências éticas de respeito ao indivíduo e ao coletivo da comunidade indígena;</p> <p>c) Estimular as crianças com atividades que utilizem bambolês fazendo com que as crianças pulem com os dois pés de um lado para outro, ou pular de dentro para fora;</p> <p>d) Organização de sequências de atividades diversificadas para o desenvolvimento da psicomotricidade (circuitos) a fim de oportunizarem experiências sensoriais a partir da exploração de diferentes materiais, texturas, cheiros, sabores etc.;</p> <p>e) Organização com as crianças de atividades de dança e festejos que valorizem a cultura e a língua indígena Nheengatu na comunidade.</p>

<p>de utilizar objetos que venham proporcionar o conhecimento de si e do mundo.</p> <p>(EEI/EI03LIN/HC05) Participar de processos de comunicação, expressão de sentimentos, pensamentos, ações, emoções dando vida e significado através dos gestos e posturas corporais.</p> <p>(EEI/EI03LIN/HC06) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles em língua Nheengatu.</p> <p>(EEI/EI03LIN/HC07) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).</p>	
<p>Eixo Temático: Linguagem - Gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.</p>	
<p>Habilidades/Capacidades</p>	<p>Conhecimentos</p>
<p>(EEI/EI04LIN/HC01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho), favorecendo a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão, como: gestual, verbal, plástica, dramática e musical em língua Nheengatu.</p> <p>(EEI/EI04LIN/HC02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.). Experimentar as experiências com a linguagem oral que ampliam as diversas formas sociais de comunicação presentes na cultura humana, como as conversas, cantigas, brincadeiras de roda, jogos cantados etc. Dá destaque, também, às experiências com a leitura de histórias que favoreçam aprendizagens relacionadas à leitura, ao comportamento leitor, à imaginação e à representação e, ainda, à linguagem escrita, assim como conhecer os detalhes do texto e das imagens e a ter contato com os personagens, a perceber no seu corpo as emoções geradas pela história, a imaginar cenários, construir novos desfechos etc. Compreende as experiências com as práticas</p>	<p>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:</p> <p>a) Brincadeiras que exploram atividades de equilíbrio do corpo como subir, correr, transportar objetos etc.;</p> <p>b) Exploração ativa do meio ambiente, descoberta da novidade e do mundo exterior;</p> <p>c) Exploração das brincadeiras de imitação de animais da fauna e flora amazônica;</p> <p>d) Intensificação de atividades de grafismo indígena e colagem;</p> <p>e) Jogo do "por que", para atender à necessidade da curiosidade da criança nessa fase da vida;</p> <p>f) Exploração de jogos de linguagem para enriquecer o vocabulário em língua Nheengatu (trava língua);</p> <p>g) Exploração do imaginário: contar e inventar histórias em língua Nheengatu através da improvisação de teatro infantil, através de narrativas, contos, mitos e histórias tradicionais com utilização de expressão gestual e verbal por meio da escuta, da fala, do pensamento e da imaginação;</p> <p>h) Brincar com tinta ou utilizar-se da natureza para fazê-las, como de plantas de jenipapo, urucum, terra etc.;</p> <p>i) Cantar músicas, recitar parlendas, ouvir histórias cantadas em língua Nheengatu;</p>

<p>cotidianas de uso da escrita, sempre em contextos significativos e plenos de significados, promovendo imitação de atos escritos em situações de faz de conta, bem como situações em que se arriscam a ler e a escrever de forma espontânea, apoiadas pelo professor, que as engajam em reflexões que organizam suas ideias sobre o sistema de escrita.</p> <p>(EEI/EI04LIN/HC03) Mostrar habilidades sensoriais, além de movimentos, falas, desenhos e imitações, assim como reconhecer diferentes sons e instrumentos musicais em língua Nheengatu, assim como dá ênfase nas experiências em situações de brincadeiras, nas quais exploram o espaço com o corpo e as diferentes formas de movimentos, que orientam em relação a aproximar-se ou distanciar-se de determinados pontos, por exemplo. valorizar as brincadeiras de faz de conta, nas quais podem representar o cotidiano ou o mundo da fantasia, interagindo com as narrativas literárias ou teatrais. vivenciar experiências com as diferentes linguagens, como a dança e a música, ressaltando seu valor nas diferentes culturas, ampliando as possibilidades expressivas do corpo e valorizando os enredos e movimentos criados na oportunidade de encenar situações fantasiosas ou narrativas e rituais conhecidos.</p> <p>(EEI/EI04LIN/C04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois) em língua Nheengatu.</p> <p>(EEI/EI04LIN/H05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.) em língua Nheengatu.</p> <p>(EEI/EI04LIN/HC06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar) em língua Nheengatu.</p> <p>(EEI/EI04LIN/HC07) Contar historinhas a partir de sua própria experiência em sala de aula aos colegas, e depois, com auxílio do professor, destacar oralmente as palavras e frases da língua Nheengatu.</p>	<p>j) Jogos de desenvolvimento da memória com uso de materiais escritos em língua Nheengatu;</p> <p>k) Brincadeiras de observação de detalhes, como capacidade de diferenciar objetos;</p> <p>l) Atividades de criação de hábitos de respeito às regras;</p> <p>m) Atividades com batidas rítmicas e de mímica em espelho;</p> <p>n) Atividades de ampliação do repertório musical em língua indígena Nheengatu;</p> <p>o) Jogos coletivos de intensificação de atitudes e de integração, visando a adaptação da criança à realidade social e cultural em que ela está inserida.</p> <p>p) Experiência com cores, sons, movimentos corporais e afetivos, manipulação de artesanatos, práticas musicais, canções e uso do grafismo corporal.</p>
--	---

<p>(EEI/EI04LIN/HC08) Experimentar diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, incluindo o contato com a linguagem musical e as linguagens visuais, com foco estético e crítico. Enfatizar as experiências de escuta ativa, mas também de criação musical, com destaque nas experiências corporais provocadas pela intensidade dos sons e pelo ritmo das melodias. Saber valorizar a ampliação do repertório musical, o desenvolvimento de preferências, a exploração de diferentes objetos sonoros ou instrumentos musicais, a identificação da qualidade do som, bem como as apresentações e/ou improvisações musicais e festas populares. Saber focar nas experiências que promovam a sensibilidade investigativa no campo visual, valorizando a atividade produtiva nas diferentes situações de que participa, envolvendo desenho, pintura, escultura, modelagem, colagem, gravura, fotografia etc.</p>	
---	--

Eixo Temático: Linguagem - Interação com a linguagem oral e escrita em língua Nheengatu

Habilidades/Capacidades	Conhecimentos
<p>(EEI/EI05LIN/HC01) Estabelecer relações de comparação entre objetos em língua Nheengatu, observando suas propriedades.</p> <p>(EEI/EI05LIN/HC02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.</p> <p>(EEI/EI05LIN/HC03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação, assim como possibilitar às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos em língua Nheengatu.</p> <p>(EEI/EI05LIN/HC04) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade, assim como</p>	<p>PRÁTICA PEDAGÓGICAS:</p> <p>Explorar os diferentes gêneros textuais nas atividades diárias previamente planejadas a partir de gêneros textuais em língua indígena Nheengatu adaptados para crianças, assim como apresentar o texto, seu autor (se possível a biografia dele), título e se vier acompanhado de figuras explorar as mesmas, informando também sobre o ilustrador;</p> <p>Práticas de leitura oral das fábulas, contos, poesias, receitas, poluição, escassez de água no planeta, diversidade etc.;</p> <p>Manuseio de livros, revistas, folders, bulas, encartes, cartas, rótulos em língua indígena Nheengatu;</p> <p>Leitura oral recontando o texto, interpretando o que ouviu do professor através de reconto as colegas de classe;</p> <p>Construir outras narrativas orais além das lidas, como relato do fim de semana, impressões sobre um passeio ou de uma nova brincadeira que aprendeu;</p> <p>Respeitar e expressar sentimentos e emoções;</p>

<p>levar a criança compreender que ela é um indivíduo produtor de cultura e chega à escola com um amplo conhecimento de mundo tendo o direito de ampliá-lo, está independentemente de sua condição social.</p> <p>(EEI/EI05LIN/HC05) Mostrar habilidade em atividades de compreensão e função social da escrita em língua indígena Nheengatu.</p> <p>(EEI/EI05LIKA/HC06) Saber explorar gêneros textuais, como: fábulas, conto de fadas, receitas, parlendas, trava-língua, quadrinhas e cantigas de roda em língua Nheengatu.</p>	<p>Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros;</p> <p>Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro;</p> <p>Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis;</p> <p>Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo;</p> <p>Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio e coordenar suas habilidades manuais.</p>
--	--

Eixo Temático: Linguagem - Relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais

Habilidades/Capacidades	Conhecimentos
<p>(EEI/EI06LIN/HC01) Saber utilizar medidas usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes para relações quantitativas, medidas, formas e espaços temporais.</p> <p>(EEI/EI06LIN/HC02) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças em língua Nheengatu. Explorar experiências que favoreçam a construção de noções espaciais relativas a uma situação estática (como a noção de longe e perto) ou a uma situação dinâmica (para frente, para trás), potencializando a organização do esquema corporal e a percepção espacial, a partir da exploração do corpo e dos objetos no espaço, assim como a relação de tempo, favorecendo a construção das noções de tempo físico (dia e noite, estações do ano, ritmos biológicos) e cronológico (ontem, hoje, amanhã, semana, mês e ano), as noções de ordem temporal (“Meu irmão nasceu antes de mim”, “Vou visitar meu avô depois da escola”) e histórica (“No tempo antigo”, “Quando mudamos para nossa casa”, “Na época do Natal”).</p>	<p>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:</p> <p>Trabalhar os números em língua Nheengatu evitando-se atividades de repetição e memorização e proporcionar atividades em que a criança possa investigar e a partir daí, compreender a relação número e numeral;</p> <p>Solicitar à criança que resolva o problema proposto, como: Espaço e Forma, Número e Sistema de Numeração e Grandezas e Medidas.</p> <p>Exploração de atividades com materiais naturais através de brincadeiras com água, terra e areia, exploração em espaços naturais e modificados, medição e quantificação do mundo físico, conhecimento social, conhecimento da natureza e do espaço temporal.</p> <p>1º bloco – Espaço e Forma: Deve-se atentar que no cotidiano é frequente a existência de problemas que envolvem conhecimentos espaciais: orientar-se por mapas ou indicações, encontrar objetos a partir de comandos e até formas usadas em elaboração de grafismos, entre outros.</p> <p>Sugerem-se também, jogos de esconder e procurar, construções com diferentes materiais, montagem de percursos e labirintos e exploração de espaços maiores. Para as crianças maiores (4 e 5 anos) é possível</p>

<p>(EEI/EI06LIN/HC03) Contar oralmente objetos, pessoas, livros entre outros em contextos diversos em língua Nheengatu, assim como relação de medida, favorecendo a ideia de que, por meio de situações-problemas em contextos lúdicos, possa ampliar, aprofundar e construir novos conhecimentos sobre medidas de objetos, de pessoas e de espaços, compreender procedimentos de contagem, aprender a adicionar ou subtrair quantidades aproximando-se das noções de números e conhecendo a sequência numérica verbal e escrita. Entender que os números são recursos para representar quantidades e aprender a contar objetos usando a correspondência "um-a-um", comparando quantidade de grupos de objetos utilizando relações como mais que, menos que, maior que, e menor que. Experimentar relações e transformações favorecendo a construção de conhecimentos e valores sobre os diferentes modos de viver de pessoas em tempos passados ou em outras culturas.</p> <p>(EEI/EI06LIN/HC04) Registrar com números em língua Nheengatu a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).</p> <p>(EEI/EI06LIN/HC05) Saber noções de matemática em língua Nheengatu, como a contagem, agrupamento, separação e ordenação.</p> <p>(EEI/EI06LIN/HC06) Relacionar números em língua Nheengatu às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência;</p> <p>(EEI/EI06LIN/HC07) Saber se expressar em língua Nheengatu sobre sua idade, peso, altura, e descrever sua característica física.</p>	<p>desenvolver atividades relacionados a Geometria envolvendo grafismos e outros objetos geométricos.</p> <p>2º Bloco – Números e Sistema de Numeração em Nheengatu: é importante diagnosticar os conhecimentos prévios das crianças quanto ao sistema de numeração, para que a partir daí, as atividades sejam vinculadas ao cotidiano da criança: preços, idades, datas, medidas etc. Deve-se buscar que a criança registre as unidades, produza e interprete os números escritos em Nheengatu, e que haja nas salas diferentes portadores numéricos: calendários, fita métrica, quadro numérico, calculadora, jogos, e estes estejam disponíveis para que as crianças possam consultar e manusear.</p> <p>3º Bloco – Grandezas e Medidas: propor a resolução de problemas do cotidiano em que a criança possa identificar a passagem do tempo, sua regularidade, medidas de tempo, como: dia, mês e ano etc. Deve-se incentivar também a resolução de problemas voltados a comprimento: tamanho, grande ou pequeno, mais alto, mais baixo, mais que, menos que, fazendo com que a criança faça comparações, ordenações e conheça e aplique na prática diferentes unidades de medida. Assim lança-se mão de recursos concretos: fita métrica, cipó, envira, régua, atividades de culinária kambeba, horta etc. Uma sugestão é aproveitar o uso do registro do peso e altura da criança no Diário da Educação Infantil como conhecimento da função social dos números.</p> <p>Atividades jogos corporais com comando em língua Nheengatu:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Duas crianças sentadas frente a frente, pernas afastadas, pés de uma tocando os da outra, mãos dadas fazendo o movimento de gangorra; · Deitadas de costas, braços ao longo do corpo, pernas para cima, movimentar-se como “bicicleta”; · Correr livremente e em resposta a um sinal, tocar o solo com as mãos (fazendo flexão do tronco), com um sinal recomeçar a corrida e assim por diante; · Em duplas, de costas, os braços entrelaçados pelos cotovelos, flexionar o tronco (para frente e para trás); · Aos pares, de costas, pernas afastadas, braços elevados lateralmente, mãos dadas, executar inclinação do tronco para a direita e depois para a esquerda; · Andar de trezinho (cada criança segurando na cintura do colega da frente) e fazendo percurso ondulado;
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> · Correr com balanceamento dos braços abertos, imitando um pássaro; · Imitar os sons produzidos por animais silvestres e domésticos; <p>Atividades com verbos de ordem e de perguntas em língua Nheengatu:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Escovar os dentes; · Tomar banho; · Com licença, quero ir ao banheiro; · Nadar, pular, correr, caminhar; · Qual é seu nome? · Como você está? · De onde você é? · Quantos anos você tem? · Qual é sua cor preferida? · Você fala Nheengatu? · Amarre o cadarço de seus sapatos; · Recolher os materiais usados nas atividades escolares; · Organizar seu lanche e devolva os utensílios pertencentes a cozinha; · Recolher o lixo que produziu e coloque na lixeira; · Organizar as atividades produzidas ao longo do dia. <p>Atividades de socialização e interação em língua Nheengatu:</p> <p>Organização de momentos culturais, como: festivais, teatros e exposições em língua Nheengatu;</p> <p>Organização de danças, recitação de poesias, ouvir histórias e recontar histórias conforme a sua interpretação em língua Nheengatu;</p> <ul style="list-style-type: none"> · O professor deverá convidar artistas e conhecedores de saberes tradicionais indígenas da comunidade Baré, visando socializar diferentes formas de desenvolver atividades sociolinguísticas com as crianças.
--	---

1.2. COMPONENTE CURRICULAR INDÍGENA: LÍNGUA NHEENGATU

ENSINO FUNDAMENTAL - 1º ANO

Eixo Temático: Linguagem – Prática da Oralidade

Habilidades/Capacidades	Conhecimentos	Resumo do conteúdo
<p>(EEI/EF01LIN/HC01) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências entre outras em Língua Nheengatu (LN).</p> <p>(EEI/EF01LIN/HC02) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor em nheengatu.</p> <p>(EEI/EF01LIN/HC03) Planejar e produzir em nheengatu, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> <p>(EEI/EF01LIN/HC04) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto em nheengatu.</p> <p>(EEI/EF01LIN/HC05) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz em língua nheengatu.</p>	<p>Relato oral/registro formal e informal em língua nheengatu.</p> <p>Contagem de histórias em nheengatu.</p> <p>Planejamento de texto oral Exposição oral em nheengatu.</p> <p>Produção de texto oral em nheengatu.</p> <p>Aspecto não linguístico (paralinguístico) no ato da fala em língua nheengatu.</p>	<p>Purungitá purakisawaitá (Prática oral) Papera-kwausawa (alfabeto); Mumurangawa (Saudações)</p> <p>Puranga ara!</p> <p>Puranga karuka!</p> <p>Puranga pituna!</p> <p>Kwekatu reté!...;</p> <p>O uso do mamê?</p> <p>O uso do marã?</p> <p>Indé repurungitá Nheengatu?</p> <p>Eré, ixé apurungita!</p> <p>Atividade do corpo humano:</p> <p>Purungitá (mira pira: akanga, namby, sawa, sesá, yurú, iaiurá, iapa, kupé, marika, pu, pu-raganka, retimã, pi, pi-rakanga.</p> <p>Vocabulário:</p> <p>Pinima (cores): Murutinga, pixuna, suikiri, yakira</p> <p>Tanimbuka, piranga, tuiira, inayá, pitanga, tawá, Naranyá, sumbika.</p> <p>Pronomes pessoais: ixé, indé, aé, yandé, penhê, aintá (ou ta).</p>

		<p>Pronomes possessivos: se, ne, i, yané, pe, aintá.</p> <p>Pronomes demonstrativos: kwá, nhaã, kwá-itá, nhaã-itá.</p> <p>Momento musical:</p> <p>1. KWEMA</p> <p>Kurasi yané kwema Iwáka yané kwema Paraná wasú kuema yandé Kwema penheé arama Yasú yanheengari Kwema indé arama Se mú waá Kwema indé arama Se piyá apura Kwema indé.</p> <p>2. XIBÉ PURANGA</p> <p>Xibé puranga Puranga retana Agustari muíri ara Aú xibé puranga Asemu apekatu mairamé aú xibé.</p> <p>3. MAKUMIRITÁ</p> <p>Yepé, mukūi, musapíri makumiritá Irūndí, pu, pu yepé makumiritá Pu mukūi, pu musapíri, pu irūndí makumiriitá Yepé putimaã igara mirĩ upé Tasú paranã rupi Mairamé yakaré usika igara miri ruaki makumiritá</p>
--	--	---

		<p>Kause, kause igara uyeréu (2x)</p> <p>Maã ti uyeréu.</p> <p>4. MIRA PIRA</p> <p>Akanga, kupé, yuana pí, yuana pí (2x)</p> <p>Yuru, nambi, sesá, tĩ</p> <p>Akanga, kupé, yuana pí, yuana pí.</p> <p>5. KWE KATÚ INDÉ ARAMA</p> <p>Kwe katú indé arama</p> <p>Uyí ara upé</p> <p>Ne suri sá rerikú</p> <p>Ne akayu indé arama.</p>
Eixo Temático: Linguagem – Análise Linguística/ Semiótica		
Habilidades/Capacidades	Conhecimentos	Resumo do conteúdo
<p>(EEI/EF01LIN/HC06) Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia) em nheengatu.</p> <p>(EEI/EF01LIN/HC07) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço em nheengatu.</p> <p>(EEI/EF01LIN/HC08) Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais em nheengatu.</p> <p>(EEI/EF01LIN/HC09) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações em nheengatu.</p>	<p>Sinonímia, antonímia/Morfologia/Pontuação em nheengatu.</p> <p>Formas de composição de narrativas em nheengatu.</p> <p>Forma de composição dos textos/Adequação do texto às normas de escrita em nheengatu.</p> <p>Formas de composição de textos poéticos em nheengatu.</p> <p>Forma de composição do texto em nheengatu.</p>	<p>O uso dos sinônimos e antônimos:</p> <p>Murutinga – pixuna;</p> <p>Iaueté – yatuka;</p> <p>Puxi – puranga;</p> <p>kirá – angã...</p> <p>O emprego dos substantivos de posse:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se pu – minha mão. (substantivo de posse). <p>A mão está no corpo e não pode ser separada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nembira – teu filho. <p>O substantivo filho está necessariamente em relação com outro vocábulo. Quem é filho, tem de ser,</p>

<p>(EEI/EF01LIN/HC10) Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens em nheengatu.</p>		<p>necessariamente filho de alguém.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Urubú tĩ – o bico do urubu. <p>É parte do corpo do animal.</p> <p>Categorias de substantivos sem determinante ou possessivo (facultativo). Exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tawa – cidade. Ou ne tawa – tua cidade. • igara – canoa. Ou se igara – minha canoa. • ruka – casa. Ou yané ruka – nossa casa.
<p>Eixo Temático: Linguagem - Leitura /escuta (compartilhada e autônoma)</p>		
<p>Habilidades/Capacidades</p>	<p>Conhecimentos</p>	<p>Resumo do conteúdo</p>
<p>(EEI/EF01LIN/HC11) Ler e compreender em nheengatu, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.</p> <p>"(EEI/EF01LIN/HC12) Reconhecer que os textos literários em nheengatu fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico do povo Baré.</p> <p>"(EEI/EF01LIN/HC13) Ler e compreender em nheengatu, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de textos infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>	<p>Compreensão em leitura em nheengatu.</p> <p>Formação do leitor literário em nheengatu.</p> <p>Compreensão em leitura em nheengatu.</p> <p>Leitura de imagens em narrativas visuais em nheengatu.</p> <p>Compreensão em leitura em nheengatu.</p> <p>Leitura colaborativa e autônoma em nheengatu.</p> <p>Estratégia de leitura em língua nheengatu.</p> <p>Estratégia de leitura em língua nheengatu.</p> <p>Compreensão em leitura em língua nheengatu.</p>	<p>Mbu-e-papera-supé (Leitura de palavras que expressam ordem):</p> <p>wapika – sentar-se</p> <p>puamu – levantar-se</p> <p>puri – pular</p> <p>purungitá – falar</p> <p>wiké – entrar</p> <p>semu – sair</p> <p>pirari – abrir</p> <p>witá – nadar</p> <p>yana – correr</p> <p>yapukúí – remar</p> <p>Mbu-e-papera-supé (Leitura de palavras que expressam sentimentos):</p>

<p>(EEI/EF01LIN/HC14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias) em nheengatu.</p> <p>(EEI/EF01LIN/HC15) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação em nheengatu.</p> <p>(EEI/EF01LIN/HC16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas em nheengatu.</p> <p>(EEI/EF01LIN/HC17) Localizar informações explícitas em textos em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF01LIN/HC18) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF01LIN/HC19) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto em nheengatu.</p> <p>(EEI/EF01LIN/HC20) Estabelecer expectativas em relação ao texto em língua nheengatu que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura</p>		<p>suri – alegre, feliz sasiara – triste</p> <p>Mbu-e-papera-supé (Leitura de palavras que expressam características físicas):</p> <p>kweré – cansado kiá – sujo yumasí – faminto yusí - sedento kirimbawa – forte kirá – gordo angai - magro</p> <p>Fases da vida do ser humano</p> <p>Mira-akayú</p> <p>Muiri akayú rekú?</p> <p>Apigawa (masculino) taína – bebê kurumĩ – menino kurumiwasú – rapaz apigawa – homem tuyuwé - idoso</p> <p>Kunhã (feminino)</p> <p>taína-kunhã – criança Kunhãtaĩ - menina Kunhã-pisasú – Moça Kunhã – mulher Waimĩ - idosa</p>
---	--	--

de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.		
Eixo Temático: Linguagem - Escrita (compartilhada e autônoma)		
Habilidades/Capacidades	Conhecimentos	Resumo do conteúdo
<p>(EEI/EF01LIN/HC21) Planejar e produzir em nheengatu, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.</p> <p>(EEI/EF01LIN/HC22) Planejar e produzir em nheengatu, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> <p>(EEI/EF01LIN/HC23) Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto em nheengatu.</p> <p>(EEI/EF01LIN/HC24) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto em nheengatu.</p> <p>(EEI/EF01LIN/HC25) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou</p>	<p>Escrita autônoma e Compartilhada em nheengatu.</p> <p>Produção de textos em nheengatu.</p> <p>Escrita autônoma e Compartilhada em nheengatu.</p> <p>Escrita compartilhada em nheengatu.</p> <p>Escrita (compartilhada e autônoma) em nheengatu.</p> <p>Escrita autônoma e Compartilhada em nheengatu.</p> <p>Utilização da Tecnologia Digital em nheengatu.</p>	<p>Pinima kwatiare (escrita das cores):</p> <p>Murutinga, Pixuna, Suikiri, Piranga, Tawá, Yakira, Tanimbuka, Tuirá, Sumbika, Pitanga, Pirangatinga, Suikiritinga, Suikiriuna, Yakiratinga, Yakirauna, Itatinga, Naranyá, Inayá, Pinima.</p> <p>Semana Ara Kwatiare (escrever os dias da semana):</p> <p>Murakipí</p> <p>Murakimukūi</p> <p>Murakimusapiri</p> <p>Supapáu</p> <p>Yukwokusawa</p> <p>Saurú</p> <p>Mituú.</p> <p>Ara amu ara iré (um dia após do outro).</p> <p>Ara-wasu (dia claro).</p> <p>Tuiuéxiú (Dia de Finados).</p> <p>Ara-sepi (diária, renumeração).</p> <p>Akayú kwatiare (Escrever os meses do ano):</p> <p>Yepé yasí, Mukūi yasí, Musapiri yasí, Irundí yasí, Yepepú yasí, Puyepé yasí, Pumukūi yasí,</p>

<p>vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto em nheengatu.</p> <p>(EEI/EF01LIN/HC27) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto em nheengatu.</p> <p>(EEI/EF01LIN/HC28) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos em língua nheengatu, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.</p>		<p>Pumusapiri yasí, Puirundí yasí,</p> <p>Mukũipú yasí, Yepé yepé yasí,</p> <p>Yepé mukũi yasí.</p> <p>AKAYÚ, 2021 (Calendário 2021).</p>
--	--	---

1.3. COMPONENTE CURRICULAR INDÍGENA: LÍNGUA NHEENGATU

ENSINO FUNDAMENTAL – 2º ANO

Eixo Temático: Linguagem – Análise linguística, semiótica (Alfabetização)

Habilidades/Capacidades	Conhecimentos	Resumo do conteúdo
<p>(EEI/EF02LIN/HC01) Identificar em verbetes de suplementares infantil em língua nheengatu, por meio digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica, inclusive em suas versões orais.</p> <p>(EEI/EF02LIN/HC02) Identificar e formar antônimos de palavras encontradas em texto pelo acréscimo do sufixo de negação íma.</p> <p>(EEI/EF02LIN/HC03) Identificar sinônimos de palavras de texto lido em língua nheengatu, determinando a diferença de sentido entre eles.</p> <p>(EEI/EF02LIN/HC04) Identificar a forma de composição e estrutura de anúncios em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF02LIN/HC05) Identificar, em anúncios e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou</p>	<p>Forma de composição dos textos/Adequação do texto às normas de escrita da língua nheengatu.</p> <p>Antonímia/Morfologia em língua nheengatu.</p> <p>Sinonímia /Morfologia em língua nheengatu.</p> <p>Formas de composição do texto em língua nheengatu.</p> <p>Forma de composição do texto em língua nheengatu.</p>	<p>O uso do nheenga-isirangawa;</p> <p>O uso do artigo indefinido é YEPÉ</p> <p>Exemplo: Yepé apigawa – Um homem/ Yepé kunhã – Uma mulher.</p> <p>O uso do sufixo “íma”.</p> <p>O emprego do “éré” em sentenças afirmativas.</p> <p>O emprego do “nti” em sentenças negativas.</p> <p>O emprego dos sufixos nominais “tinga e una”.</p> <p>Os sufixos tinga (branco, claro) e una (preto, escuro) são partículas que se acrescentam a outras palavras (cores) para se constituir cores secundárias.</p> <p>Exemplo:</p>

<p>impressos) em língua nheengatu, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens.</p>		<p>a) Piranga – Vermelho/ Pirangatinga – Vermelho-claro, b) Suikiri – Azul/Suikiriuna – Azul-escuro</p>
<p>Eixo Temático: Linguagem – Leitura, escuta compartilhada e autônoma</p>		
<p>Habilidades/Capacidades</p>	<p>Conhecimentos</p>	<p>Resumo do conteúdo</p>
<p>(EEI/EF22LIN/HC06) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor verbetes de gramáticas e dicionários e de outros materiais suplementares infantil em língua nheengatu, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>(EEI/EF02LIN/HC07) Ler e compreender, com certa autonomia, textos em língua nheengatu, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.</p> <p>(EEI/EF02LIN/HC08) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, anúncios de textos em língua nheengatu de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo de literatura infantil, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>(EEI/EF02LIN/HC09) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos em língua nheengatu disponíveis em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.</p> <p>(EEI/EF02LIN/HC10) Ler e compreender em língua nheengatu, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, curiosidades, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>	<p>Compreensão em leitura em língua nheengatu. Formação do leitor literário em língua nheengatu. Compreensão em leitura em língua nheengatu. Formação do leitor Kambeba. Compreensão em leitura em língua nheengatu.</p>	<p>Mbu-e-papera-supé (Leitura):</p> <p>1. APIGÁ MARUPIARA Ixé yepé apigá, yepé apigá marupiara; Apuamu kwemeté, apisika se pîdá, Apisika se ruiwa, se igara apukuitá, Se rurí katú asú apinaitika îdarã; Apinaitika warakú, apinaitika yakûdá Apinaitika surubî, tukunaré, watukupá Payê kwa pirá itá remuyã arã ne kîyapira. Ti aputai ne suí tipiaka nê masoka Ti aputai tukupí, ti aputai kuradá Ayũ té maã aputai reyumana ixé. Amuyã yepé uka, kupixá, yapuna ruka Reputai ramê kurí amũ akayú kurí yamêdai.</p> <p>2 MAKUMIRITÁ Yepé, mukûi, musapíri makumiritá Irũndí, pu, pu yepé makumiritá Pu mukûi, pu musapíri, pu irũndi makumiriitá Yepé putimaã igara mirĩ upé Tasú paranã rupi</p>

		<p>Mairamé yakaré usika igara miri ruaki makumiritá Kause, kause igara uyeréu Maã ti uyeréu.</p> <p>3. XIBÉ PURANGA Xibé puranga Puranga retana Agustari muíri ara Aú xibé puranga Asemu apekatu mairamé aú xibé.</p>
Eixo Temático: Linguagem – Prática da Oralidade		
Habilidades/Capacidades	Conhecimentos	Conteúdos
<p>(EEI/EF02LIN/HC11) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, verbetes a partir de diálogos em língua nheengatu entre alunos que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/ finalidade do texto.</p> <p>(EEI/EF02LIN/HC12) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos suplementares lidos pelo professor em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF02LIN/HC13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente em língua nheengatu por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> <p>(EEI/EF02LIN/HC14) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias curtas em língua nheengatu para público infantil, para compor jornal falado que possa ser repassado oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, dentre outros gêneros do campo informativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>	<p>Planejamento de texto oral e exposição oral em língua nheengatu.</p> <p>Contagem de histórias em língua nheengatu.</p> <p>Produção de texto oral em língua nheengatu.</p> <p>Produção de texto oral em língua nheengatu.</p> <p>Planejamento de texto oral/ Exposição oral em língua nheengatu.</p>	<p>Papere (contar – números cardinais):</p> <p>0 Putimaã 1 Yepé 2 Mukûi 3 Musapiri 4 Irundí 5 Yepepú 6 Puyepé 7 Pumukûi 8 Pumusapiri 9 Puirundí 10 Mukûipú (yepé-putimaã).</p> <p>Números ordinais:</p> <p>1º Yepesawa 2º Mukûisawa 3º Musapirisawa 4º Irundisawa 5º Yepepusawa</p>

<p>(EEI/EF02LIN/HC15) Planejar e produzir em língua nheengatu, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, curiosidades, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.</p>		<p>6º Puyepesawa 7º Pumuküisawa 8º Pumusapirisawa 9º Puirundisawa 10º Muküipusawa</p>
<p>Eixo Temático: Linguagem – Escrita compartilhada e autônoma</p>		
<p>Habilidades/Capacidades</p>	<p>Conhecimentos</p>	<p>Resumo do Conteúdo</p>
<p>(EEI/EF02LIN/HC16) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, verbetes de materiais suplementares infantil em língua nheengatu, por meio digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> <p>(EEI/EF02LIN/HC17) Reescrever textos narrativos em língua nheengatu de materiais suplementares lidos pelo professor.</p> <p>(EEI/EF02LIN/HC18) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, anúncios de textos suplementares em língua nheengatu de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo literário, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/ finalidade do texto.</p> <p>(EEI/EF02LIN/HC19) Planejar e produzir cartazes em língua nheengatu para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>(EEI/EF02LIN/HC20) Planejar e produzir em língua nheengatu, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p>	<p>Produção de textos em língua nheengatu</p> <p>Escrita autônoma e compartilhada.</p> <p>Escrita compartilhada.</p> <p>Escrita compartilhada.</p> <p>Produção de textos em língua nheengatu</p>	<p>O uso dos substantivos com prefixos de relação T, R, S:</p> <p>Alguns substantivos em nheengatu recebem prefixos chamados de relação:</p> <p>T - quando o substantivo é usado absolutamente. Ou seja, sem relação genitiva com outra palavra. Exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tendawa – comunidade. Forma absoluta, ou seja, fala-se do substantivo “comunidade” em geral e não de uma localidade em especial. <p>R – quando o substantivo é usado em relação genitiva com outra palavra (substantivo ou possessivo). Exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maria rendawa – comunidade de Maria. Relacionada com outro substantivo. Ou se rendawa – minha comunidade. Relacionada com possessivo.

		<p>S – O possessivo de 3^a pessoa do singular, com tais substantivos, em lugar de I, que significa seu, sua, dele, dela. Exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sendawa – comunidade dele (a). • Samunha – avô. • sapixawa – vassoura. • Sakanga – galho.
--	--	--

1.4. COMPONENTE CURRICULAR INDÍGENA: LÍNGUA NHEENGATU

ENSINO FUNDAMENTAL - 3º ANO

Eixo Temático: Linguagem - Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)

Habilidades/Capacidades	Conhecimentos	Resumo do conteúdo
<p>(EEI/EF03LIN/HC01) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF03LIN/HC02) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF03LIN/HC03) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens em língua nheengatu, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.</p> <p>(EEI/EF03LIN/HC04) Produzir em língua nheengatu cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), dentre outros gêneros do campo político-cidadão, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a</p>	<p>Planejamento de texto/Progressão temática e paragrafação em língua nheengatu.</p> <p>Escrita autônoma e compartilhada em língua nheengatu.</p> <p>Escrita colaborativa em língua nheengatu.</p> <p>Produção de textos em língua nheengatu.</p>	<p>O uso do conectivo “yuíri” (e):</p> <p>Aé umaã uikú mirá-itá, kawuka ruka-itá yuiri.</p> <p>O uso da conjunção “asuí” (depois):</p> <p>Ixé apuamu asuí apurasí.</p> <p>O uso do pronome relativo waá (que/cujo):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso no sentido de “que” – Kunhã-itá indé remaã waá ne mimbira – As mulheres que você vê são suas filhas. • Uso no sentido de “cujo” – Pirá sera waá pirarukú, turusú retana – O peixe cujo nome é pirarucu, é muito grande. <p>Os gêneros dos substantivos (Apigawa – kunhã):</p>

<p>situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>(EEI/EF03LIN/HC05) Planejar e produzir textos em língua nheengatu para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>		<p>Os substantivos em nheengatu não têm flexão de gênero (amigo, amiga; aluno/aluna). A ideia de masculino ou feminino obtém-se usando os termos (apigawa e kunhã), quando for necessário. Exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sumuara-apigawa – amigo. • Sumuara-kunhã – amiga. <p>Às vezes usa-se somente a forma que se refere a um dos gêneros (masculino ou feminino). Exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sapukaya – galinha. Sapukaya-apigawa – galo. • Yawara – cão. Yawara-kunhã – cadela. • Yakaré – Jacaré. Yakaré-kunhã – Jacaré-fêmea. • Yawareté – Onça. Yawareté-apigawa – Onça-macho. <p>Verbos</p> <p>O emprego do verbo - Modo indicativo</p> <p>Ikú – Estar</p> <p>Sasá – Passar</p> <p>Purungitá – Falar</p> <p>Nota: Conjugação verbal prefixos em negrito (a, re, u, ya, pe, ta) postas no verbo indicam sua flexão no presente do indicativo.</p> <p>Presente do indicativo – forma afirmativa</p> <p>Ixé aikú – Eu estou</p>
---	--	---

		<p>Indé reikú – Tu estás; você está</p> <p>Aé uikú – Ele está; ela está</p> <p>Yandé yaikú – Nós estamos</p> <p>Penhẽ peikú – Vós estais; vocês estão</p> <p>Aintá taikú – Eles estão; elas estão.</p> <p>• Presente do indicativo – forma negativa</p> <p>Ixé nti aikú – Eu não estou</p> <p>Indé nti reikú – Tu não estás; você não está</p> <p>Aé nti uikú – Ele não está; ela não está</p> <p>Yandé nti yaikú – Nós não estamos</p> <p>Penhẽ nti peikú – Vós não estais; vocês não estão</p> <p>Aintá nti taikú – Eles não estão; elas não estão.</p> <p>Presente do indicativo – forma interrogativa</p> <p>Ixé aikú será? – Eu estou?</p> <p>Indé reikú será? – Tu estás?; você está?</p> <p>Aé uikú será? – Ele está?; ela está?</p> <p>Yandé yaikú será? – Nós estamos?</p> <p>Penhẽ peikú será? – Vós estais?; vocês estão?</p> <p>Aintá taikú será? – Eles estão?; elas estão?.</p>
Eixo Temático: Linguagem - Prática da Oralidade		
Habilidades/Capacidades	Conhecimentos	Resumo do conteúdo

<p>(EEI/EF03LIN/HC06) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.) em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF03LIN/HC07) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF03LIN/HC08) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas, telejornal para público infantil com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema/assunto/finalidade dos textos em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF03LIN/HC09) Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizados por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF03LIN/HC10) Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras em língua nheengatu.</p>	<p>Relato oral/Registro formal e informal em língua nheengatu.</p> <p>Escrita colaborativa em língua nheengatu.</p> <p>Planejamento e produção de texto em língua nheengatu.</p> <p>Escuta de textos orais em língua nheengatu.</p> <p>Compreensão de textos orais em língua nheengatu.</p>	<p>PURUNGITÁ (PRÁTICA DA ORALIDADE ATRAVÉS DO HINO NACIONAL NHEENGATU RUPI)</p> <p>I</p> <p>Tá usendú Ipiranga suí, amu suaxara suí, kirimbáwa mira tá tiapú kuayé Kurasi timaresé uwerá werá yawé Sendí iwaka upé aramé Maãsara yepesú waá yarikú yané yuwa kirimbasáwa Neresé aikué timaresesáwa Usaã ipira manusáwa irũmu Iwí asaisú waá Agustari waá Yawé! Yawé! Brasil, Turusú ikerupi, uwerá yawé, Gustarisáwa manduarisáwa uwiyé usú Ne iwaka upé, puranga waá, suri asuí sendí Kurusá rangáwa uyukuá Turusú aé iwí resewara Puranga aé, kirimbáwa waá mira rangáwa Turusú sesewara sundé kiti Iwí asaisú waá. Siya amuitá, Indé, Brasil, iwí asaisú waá Mimbiraitá kuá iwí tá manha, puranga Iwí agustári waá Brasil!</p>
---	---	---

		<p style="text-align: center;">II</p> <p>Puranga uyenú yawewaraté</p> <p>Paraná, sendí tiapusáwa irũmu</p> <p>Sendí Brasil América putira irũmu</p> <p>Pisasú iwaka, kurasi umuturi</p> <p>Iwí suí, puranga waá</p> <p>Suri putiraitá, i purangasáwa irũmu</p> <p>Yané iwí, i sikuesáwa waá</p> <p>Yané sikué neresé gustarisáwa irũmu</p> <p>Iwí asaisú waá Agustári waá Yawé! Yawé!</p> <p>Brasil sangáwa resé gustarisáwa aikué</p> <p>Upitasuka waá Bandeira yawewara</p> <p>Renheẽ sesé suikiri waá aé</p> <p>Timaresé sundé, manduarisáwa usasá</p> <p>Remukameẽ ramé justisa kirimbasáwa irũmu</p> <p>Remaã kuri ne raíra ti uyana usú</p> <p>Ti kuri usikié manusáwa suí</p> <p>Iwí asaisú waá.</p> <p>Siya amuitá, Indé, Brasil, iwí asaisú waá</p> <p>Mimbiraitá kuá iwí tá manha, puranga</p> <p>Iwí agustári waá Brasil!</p>
--	--	---

Eixo Temático: Linguagem - Análise linguística/semiótica (Ortografia)		
Habilidades/Capacidades	Conhecimentos	Resumo do conteúdo
<p>(EEI/EF03LIN/HC11) Identificar a sílaba tônica em palavras, classificando-as em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF03LIN/HC12) Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos em língua nheengatu, utilizando-os para compreender palavras e para formar novas palavras.</p> <p>(EEI/EF03LIN/HC13) Identificar nos textos de língua nheengatu pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos e usar na produção textual como recurso coesivo anafórico.</p> <p>(EEI/EF03LIN/HC14) Analisar o uso de adjetivos em língua nheengatu nas cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), digitais ou impressas.</p> <p>(EEI/EF03LIN/HC15) Identificar e reproduzir, em língua nheengatu relatórios de observação e pesquisa, a formatação e diagramação específica desses gêneros (passos ou lista de itens, tabelas, ilustrações, gráficos, resumo dos resultados), inclusive em suas versões orais.</p>	<p>Construção do sistema alfabético e das regras de acentuação em língua nheengatu.</p> <p>Morfologia da língua nheengatu.</p> <p>Compreensão em leitura em língua nheengatu.</p> <p>"Forma de composição dos textos adequação do texto às normas de escrita da língua nheengatu."</p>	<p>PURAKISAWA -ITÁ (EXERCÍCIOS)</p> <p>Formar sentenças que tenham nomes de animais que voam, que vivem na terra e nos rios:</p> <p>Exemplo: se parawá, yakira.</p> <p>Se puranga, yawara.</p> <p>Pirá wasú kirá yuiri...</p>
Eixo Temático: Linguagem - Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)		
Habilidades/Capacidades	Conhecimentos	Resumo do conteúdo
<p>(EEI/EF03LIN/HC16) Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto em língua nheengatu.</p>	<p>Formação do leitor literário/ Leitura multisemiótica em língua nheengatu.</p> <p>Apreciação estética/Estilo em língua nheengatu.</p>	<p>Mbué-papera-supé (Prática da leitura):</p> <p>Papera kuatiariesawa (Texto):</p>

<p>(EEI/EF03LIN/HC17) Apreciar poemas e outros textos versificados em língua nheengatu, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.</p> <p>(EEI/EF03LIN/HC18) Ler e compreender em língua nheengatu, com autonomia, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação a jornais, revistas) e notícias, dentre outros gêneros do campo jornalístico, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>(EEI/EF03LIN/HC19) Identificar e discutir em língua nheengatu o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras) em textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.</p>	<p>Compreensão em leitura em língua nheengatu.</p> <p>Compreensão em leitura em língua nheengatu.</p>	<p>Maria uwasemu yepé sumuara-kunhã</p> <p>Garapá upé Maria uwasemu ana yepé sumuara-kunhã umurari waá tawa upé.</p> <p>Aé surí upitá, usuí unheẽ i xupe:</p> <p>_ Puranga karuka, katarina!</p> <p>_ Puranga karuka, Maria!</p> <p>_ Indé muín akayú taá remurari iké kwá tawa upé?</p> <p>_ Aikwé mukũ akayú ana ayúri se retama suí. Ixé ayupukwáu ana iké.</p> <p>Ixé nti amandwari ayúri se anama-itá ruka kití. Akwáu katú ixé nti ayupukwáu akití.</p> <p>Apitá kurí iké té mairamé Tupana uputari.</p> <p>Mayé taá asú awatá se retama kití amaã arã nhuntu se anama-itá? Ixé nti amandwari ayúri akití. Ixé asaisú kwá tetama kuíri.</p> <p>_ Kuxiíma, reyúri ramé kwá kití, mayé taá reyúri? Aikwé awá ururi indé ú reputari reyúri ne tetama suí ne rupí?</p> <p>_ Aputari ayúri se rupí. Uií ixé se rurí iké.</p> <p>_ Awá sumuara-itá taá indé rerikú iké?</p> <p>_ Síia sumuara.</p> <p>_ Katarina, asarú indé se rendawa upé wirandé.</p>
--	---	---

		_ Eré. Té wirandé! _ Té wirandé!
1.5. COMPONENTE CURRICULAR INDÍGENA: LÍNGUA NHEENGATU		
ENSINO FUNDAMENTAL - 4º ANO		
Eixo Temático: Linguagem – Construindo a Oralidade		
Habilidades/Capacidades	Conhecimentos	Resumo do Conteúdo
<p>(EEI/EF04LIN0/HC1) Produzir notícias e entrevistas veiculadas a discursos orientando-se por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal falado/televisivo e entrevista, buscando explorar experiências, sentimentos, ideias e opiniões de forma clara e ordenada por meio da oralidade em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF04LIN/HC02) Identificar e reproduzir, em notícias e manchetes simples para público infantil e cartas de reclamação (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais através de Narrativas de textos de histórias conhecidas em língua nheengatu, considerando a temporalidade e a causalidade.</p> <p>(EEI/EF04LIN/HC03) Analisar o padrão entonacional e a expressão facial e corporal de âncoras de jornais radiofônicos ou televisivos e de entrevistadores/entrevistados e descrevendo personagens, cenários e objetos em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF04LIN/HC04) Participar de situações de intercâmbio oral que requeiram: ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicar e ouvir explicações, manifestar e acolher opiniões, propor temas em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF04LIN/HC05) Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Escuta de textos orais em língua nheengatu. · Compreensão de textos orais em língua nheengatu. · Planejamento de texto oral exposição oral em língua nheengatu. · Declamação em língua nheengatu. · Performances orais em língua nheengatu. <p style="text-align: center;">PRÁTICAS DE ATIVIDADES SOCIOLINGUÍSTICAS:</p> <p>Relatos de fatos, experiências e acontecimentos em língua nheengatu;</p> <ul style="list-style-type: none"> · Dramatização de diferentes gêneros de textos e debates em língua nheengatu; · Narração de histórias lidas ou vivenciadas em língua nheengatu; · Descrição de personagens, cenários e objetos, descrevendo dentro de uma narração ou de uma exposição em língua nheengatu; 	<p>Prática da oralidade:</p> <p>Indé repurungitá nheengatu?</p> <p>Eré, Ixé apurungitá!</p> <p>Purungitá puikú nheengatu: desenvolvendo a habilidade da audição e da fala através da história oral em nheengatu.</p>

<p>Planejamento de texto oral Exposição oral em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF04LIN/HC06) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula em língua nheengatu, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.</p> <p>(EEI/EF04LIN/HC07) Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF04LIN/HC08) Representar em língua nheengatu cenas de textos dramáticos, reproduzindo as falas das personagens, de acordo com as rubricas de interpretação e movimento indicadas pelo autor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Leitura e discussão de textos impressos e da mídia eletrônica em língua nheengatu; · Exposição oral sobre temas estudados, como adivinhações, parlendas e quadrinhas em língua nheengatu. 	
Eixo Temático: Linguagem – Descobrimo o Universo da Leitura		
Habilidades/Capacidades	Conhecimentos	Resumo do Conteúdo
<p>(EEI/EF04LIN/HC09) Localizar palavras no dicionário da língua nheengatu para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta e discutir textos impressos e da mídia eletrônica no idioma nheengatu.</p> <p>(EEI/EF04LIN/HC10) Identificar em textos em língua nheengatu e usar na produção textual a concordância entre artigo, substantivo e adjetivo (concordância no grupo nominal).</p> <p>(EEI/EF04LIN/HC11) Identificar em textos em língua nheengatu e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico.</p> <p>(EEI/EF04LIN/HC12) Reconhecer e grafar, corretamente, palavras derivadas com todos os tipos de afixos: prefixos e sufixos morfológicos da língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF04LIN/HC13) Ler e compreender, com autonomia diferentes tipos gêneros</p>	<p>Compreensão em leitura em língua nheengatu.</p> <p>Formação do leitor em literatura da língua nheengatu /Leitura multissemiótica.</p> <p>Leitura e utilização de informações textuais e contextuais em língua nheengatu.</p> <p>Utilização de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indicadores – tipo de portador, características gráficas – para a antecipação do conteúdo; - Dados obtidos na leitura para a confirmação ou retificação das antecipações. <p>· Leitura e compreensão de informações explícitas.</p> <p>Identificação:</p>	<p>Mbué-papera-supé (Prática da leitura):</p> <p>Ixé apitá té uirandé. Pedro igara. Paraná íí. Maria mimbira. Iepé pisasú ara usika. Aputari apukitá mirá piranga suiwara. Apiripana putari se igara. Se urupema pisasú cuera upena. Pinaitikasara niti puranga. Xukui sekuiara. Erê, ewã asú!</p>

<p>textuais do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções de gênero considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF04LIN/HC14) Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF04LIN/HC15) Planejar e produzir, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e com a estrutura própria desses textos (problema, opinião, argumentos), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF04LIN/HC16) Assistir vídeos de conteúdo educacional instrucional de montagem, de jogos e brincadeiras e, a partir deles, planejar e produzir tutoriais em áudio ou vídeo em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF04LIN/HC17) Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF04LIN/HC18) Produzir notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressas, para o jornal da escola, noticiando os fatos e seus atores e comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF04LIN/HC19) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto em língua nheengatu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Das relações de coerência (causalidade e temporalidade em língua nheengatu; - Das relações de coesão (formas referenciais e sequenciais em língua nheengatu; - Do significado de palavras, recorrendo ao contexto em língua nheengatu; - Das relações de sentido entre palavras (sinonímia e antonímia em língua nheengatu; · Leitura e interpretação de informações implícitas em língua nheengatu; - Compreensão do propósito do autor; - Interferência sobre a intencionalidade implícita das mensagens; - Distinção entre fato e opinião. · Leitura e manifestação de opiniões em língua nheengatu - Reconhecimento do propósito comunicativo da mensagem em língua nheengatu; - Interação com o texto (confronto entre as próprias ideias e as do autor) em língua nheengatu; - Comparação entre textos levando em conta o conteúdo presente neles; - Leitura de textos diversos relacionados à questão racial do povo Baré. 	
---	---	--

	<p style="text-align: center;">PRÁTICAS DE ATIVIDADES SOCIOLINGUÍSTICAS:</p> <p>Distribuição de textos em língua nheengatu com linguagem verbal e não-verbal, propiciando momentos de leitura através de desenho, gravuras, jornais, revistas e livros Infanto-juvenil, explorando os temas transversais que se adequem à atividade;</p> <ul style="list-style-type: none"> · Interpretação de símbolos não alfabéticos: relógios, mapas, gráficos, oportunizando ao aluno o contato com a realidade social que o cerca no espaço da comunidade; · Leitura de histórias em língua nheengatu através de suas ilustrações, questionando as atitudes dos personagens criados e o meio ambiente em que estão inseridos; · Jogos sociolinguísticos como: adivinhações; rimas; poesias; músicas; trava-língua, parlendas (para a descoberta da relação escrita – fala presentes na cultura do povo Baré). 	
Eixo Temático: Linguagem – Comunicando-se pela Escrita		
Habilidades/Capacidades	Conhecimentos	Resumo do Conteúdo
<p>(EEI/EF04LIN/HC20) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares diretas e contextuais em diferentes tipos de textos em língua nheengatu considerando: letra maiúscula e minúscula, divisão silábica, classificação quanto ao número de sílabas, acentuação e ortografia.</p>	<p>Descobrimo o Universo da escrita em língua nheengatu:</p> <ul style="list-style-type: none"> · A grafia do alfabeto e de Acentuação em língua nheengatu; 	<p>Passado do verbo com o uso do “ana”.</p> <p>Passado simples forma afirmativa:</p> <p>Ixé apurungitá ana – Eu falei.</p> <p>Indé repurungitá ana – Tu falaste; você falou</p>

<p>(EEI/EF04LIN/HC21) Ler e escrever corretamente em língua nheengatu palavras, parágrafos e pequenos textos sobre diferentes assuntos.</p> <p>(EEI/EF04LIN/HC22) Recorrer ao dicionário língua nheengatu para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema.</p> <p>(EEI/EF04LIN/HC23) Usar os acentos gráficos nos diferentes tipos de textos em língua nheengatu considerando os seguintes aspectos: sílaba tônica, sinônimos, antônimos e homônimos, substantivo, emprego dos porquês, adjetivos, numeral, pronomes, verbos auxiliares e regulares, advérbio, preposição, conjunções, interjeição, oração, sujeito e predicado.</p> <p>(EEI/EF04LIN/HC24) Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de apostro em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF04LIN/HC25) Identificar em textos e usar na produção textual em língua nheengatu a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo (concordância verbal).</p> <p>(EEI/EF04LIN/HC26) Identificar em língua nheengatu, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.</p> <p>(EEI/EF04LIN/HC27) Diferenciar discurso indireto e discurso direto em língua nheengatu, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando foro caso.</p> <p>(EEI/EF04LIN/HC28) Identificar, em textos versificados em língua nheengatu efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Escrever textos de diferentes formatos relacionados à questão racial; · Construir textos relacionados a temática indígena; · Produzir diferentes tipos de textos em língua nheengatu considerando os seguintes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> - Sílabas: classificação quanto a tonicidade (oxítone, paroxítone, proparoxítone) em língua nheengatu; - Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas em língua nheengatu; - Pontuação em língua nheengatu; · Morfossintaxe em língua nheengatu. · Formas de composição de narrativas em língua nheengatu. · Discurso direto e indireto em língua nheengatu. · Forma de composição de textos poéticos em língua nheengatu. · Forma de composição de textos poéticos visuais em língua nheengatu. · Forma de composição de textos dramáticos em língua nheengatu. · Escrita colaborativa em língua nheengatu. · Forma de composição dos textos em língua nheengatu. 	<p>Aé upurungitá ana – ele falou; ela falou</p> <p>Yandé yapurungitá ana – Nós falamos</p> <p>Penhê pepurungitá ana – Vós falastes; vocês falaram</p> <p>Aintá tapurungitá ana – Eles falaram; elas falaram.</p> <p>Passado simples forma negativa:</p> <p>Ixé nti apurungitá ana – Eu não falei</p> <p>Indé nti repurungitá ana – Tu não falaste; você não falou</p> <p>Aé nti upurungitá ana – ele não falou; ela não falou</p> <p>Yandé nti yapurungitá ana – Nós não falamos</p> <p>Penhê nti pepurungitá ana – Vós não falastes; vocês não falaram</p> <p>Aintá nti tapurungitá ana– Eles não falaram; elas não falaram.</p> <p>Passado simples forma interrogativa:</p> <p>Ixé apurungitá ana será? – Eu falei?</p> <p>Indé repurungitá ana será? – Tu falaste?; você falou?</p> <p>Aé upurungitá ana será? – ele falou?; ela falou?</p> <p>Yandé yapurungitá ana será? – Nós falamos?</p> <p>Penhê pepurungitá ana será? – Vós falastes?; vocês falaram?</p> <p>Aintá tapurungitá ana será? – Eles falaram?; elas falaram?</p> <p>O uso do sufixo “sawa” e “sara”.</p> <p>Exemplo: surí – surisawa.</p>
---	---	---

	<p style="text-align: center;">PRÁTICAS DE ATIVIDADES SOCIOLINGUÍSTICAS:</p> <p>Propiciar situações em que os alunos escrevam em língua nheengatu sobre histórias ou fatos que eles vivenciaram ou contaram, histórias ou fatos que eles ouviram contar por outras pessoas;</p> <ul style="list-style-type: none"> · Escrever histórias em língua nheengatu a partir de sequências de gravuras, diálogos e conversas a eles apresentados; · Proporcionar situações concretas que reflitam efetivamente o uso da escrita na sociedade Baré, como cartas, bilhetes, convites, avisos, cartazes, anúncios etc.; · Escrever histórias em quadrinhos em língua nheengatu, com o auxílio de sequência de desenhos; · Montar pequenas peças para serem dramatizadas em língua nheengatu; · Preparar, escrever e apresentar reportagens e entrevistas em língua nheengatu; · Atividade de montagem e desmontagem de textos em língua nheengatu. 	<p>Katú – katusawa. Purasí – purasisawa.</p>
1.6. COMPONENTE CURRICULAR INDÍGENA: LÍNGUA NHEENGATU		
ENSINO FUNDAMENTAL – 5º ANO		
Eixo Oralidade: Linguagem – Práticas de compreensão e produção oral		
Habilidades/Capacidades	Conhecimentos	Resumo do conteúdo

<p>(EEI/EF05LIN/HC01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC03) Solicitar esclarecimentos em língua nheengatu sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas;</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC04) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais em língua nheengatu sobre temas familiares.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC05) Aplicar os conhecimentos da língua nheengatu para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC06) Planejar apresentação em língua nheengatu sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo escolar.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC07) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua nheengatu, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC08) Opinar e defender ponto de vista sobre tema relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade por meio de argumentação oral em língua nheengatu, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto da discussão.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC09) Argumentar oralmente em língua nheengatu sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC10) Escutar com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao</p>	<p>Funções e usos da língua nheengatu em sala de aula.</p> <p>Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas e pistas do contexto discursivo em língua nheengatu.</p> <p>Produção de textos orais em língua nheengatu, com a mediação do professor.</p> <p>Escuta de textos orais em língua nheengatu.</p> <p>Compreensão de textos orais em língua nheengatu.</p> <p>Declamação em língua nheengatu.</p> <p>Performances orais em língua nheengatu.</p> <p>Planejamento de texto oral e exposição oral em língua nheengatu.</p>	<p>Purungitá purakisawa-itá (PRÁTICA DA ORALIDADE)</p> <p>Yumbuesara A: _ Puranga ara! Awá taá indé?</p> <p>Yumbuesara B: _Ixé Maria.</p> <p>Yumbuesara A: _Indé puranga, Maria!</p> <p>Yumbuesara B: Kwekatú reté!</p> <p>Purakisawa-itá 2</p> <p>Solicitar aos Yumbuesara que formem sentenças orais usando os adjetivos qualificadores e predicativos. Exemplo:</p> <p>Kurumĩ puranga. Papera pisasú. Maria puranga.</p> <p>Vocabulário:</p> <p>Substantivo: Adjetivo:</p> <table border="0"> <tr> <td>Igara</td> <td>kiá</td> </tr> <tr> <td>Paranã</td> <td>pusé</td> </tr> <tr> <td>Yawara</td> <td>puranga</td> </tr> <tr> <td>Parawá</td> <td>pisasú</td> </tr> <tr> <td>Apigawa</td> <td>kirá</td> </tr> <tr> <td>Kunhã</td> <td>waimĩ</td> </tr> </table>	Igara	kiá	Paranã	pusé	Yawara	puranga	Parawá	pisasú	Apigawa	kirá	Kunhã	waimĩ
Igara	kiá													
Paranã	pusé													
Yawara	puranga													
Parawá	pisasú													
Apigawa	kirá													
Kunhã	waimĩ													

<p>tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC11) Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC12) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa em língua nheengatu.</p>		
Eixo Leitura: Linguagem – Práticas de leitura de textos diversos em língua nheengatu		
Habilidades/Capacidades	Conhecimentos	Resumo do conteúdo
<p>(EEI/EF05LIN/HC/HC13) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF05LIN14) Selecionar livros em língua nheengatu da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC15) Identificar a ideia central do texto em língua nheengatu, demonstrando compreensão global</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC16) Inferir informações implícitas nos textos lidos em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC17) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos de língua nheengatu, com base no contexto da frase ou do texto.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC18) Recuperar relações entre partes de um texto em língua nheengatu, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais,</p>	<p>Hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua nheengatu.</p> <p>Compreensão geral e específica: leitura rápida inferência textual em língua nheengatu.</p> <p>Decodificação/Fluência de leitura em língua nheengatu.</p> <p>Construção de repertório lexical e autonomia leitora em língua nheengatu.</p> <p>Formação do leitor em língua nheengatu.</p> <p>Partilha de leitura, com mediação do professor.</p> <p>Compreensão de texto em língua nheengatu.</p> <p>Estratégia de leitura em língua nheengatu.</p> <p>Imagens analíticas de textos em língua nheengatu.</p>	<p>MAYÉ YAMUNHÃ BÛGU COMO CONSTRUIR O CASCO DE MADEIRA</p> <p>Uyupirûga ara upé, tausú taumaã nhaã mirá upitá waá iwaté upé. Tausemu kwemaité pee rupí taumaã arã nhaã mirá sã purâga té. Ape tauyupiru tauyutika nhaã mirá, sera waá Yaka-yaka. Asuí aikwé waá yepé ùbuesara taumunhã igara. Umaã wã nhaã mirá. Asuí nhaã mirá upitá katusa suí kuayêtu paraná rîbiwa suí. Tausika taukupiri suaki rupí. Taumunhã mitá taupuderi arã tauyutika nhaã mirá. Ape tauyupiru tauyutika. Nhaã mirá katusa suí, kurasí usemuwa kití. Mairamé uwai wã tayupirú taumunusuka, asuí taumediri 17m ipukusa. Ape té karuka, asuí takuerewã. Ape tayuiuwã tarêda kití, taupitú arã xîga,</p>

<p>possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC19) Utilizar, ao produzir um texto em língua nheengatu, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC20) Utilizar, ao produzir um texto em língua nheengatu, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC21) Organizar textos de língua nheengatu em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC22) Identificar em língua nheengatu gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas em (conversação espontânea, conversação, entrevistas pessoais, entrevistas escolares, debate, noticiário e narração etc.).</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC23) Identificar em textos em língua nheengatu, o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC24) Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC25) Ler e compreender, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do</p>		<p>taupurakí arã mukuĩsa ara upé.</p> <p>Mayé yamunhã bũgu mukuĩsa ara murakí upé.</p> <p>Amũ ara tausú yuiri tausú tauyumyeréu arã nhaã mirá, upitá arã yepeasu, tamunusuka arã mayé ipukusa.</p> <p>Tayuka mirá mirĩ sesé arã uyenũ nhaã bũgu.</p> <p>Asuí tauyupana iyara suí, asuí taulinhari mayetá ipukusa. Ape upá kwá mukuĩsa ara murakí bũgu resewara.</p> <p>Musapirisa ara murakí bũgu resé.</p> <p>Mira itá tausika ramé, mamé taupurakí waá upé bũgu. Taupikuĩ ikuara itá upitá arã iwasuima. Asuí tapikuĩ tasira irũ.</p> <p>Irũdisa ara murakí</p> <p>Irũdisa ara upé, taũba taupikuĩ ikuara. Ape panhẽ mira taumunhã mukuĩ mũti. Yepé mũti upurakí íí irũ, taupikuĩ arã iwasú piri waá. Amũ mũti tasira irũ taumusima ikwara.</p> <p>5sa ara murakí</p> <p>Tẽda wara itá, uyũbwesa itá, asuí upurakisa itá tausika mamé taurakí waá. Nhaã ara, taubuĩ mirá, tausiki arã bũgu.</p> <p>6sa ara murakí</p> <p>Tamuyepeasu tauyupana mirá, igara arã waá. Panhẽ aĩtá taumyeréu igara wasú taupuderi arã tauyupana igãti.</p>
--	--	---

<p>campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC26) Ler e compreender com autonomia em língua nheengatu, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC27) Identificar tipos de textos em livros de literatura infantil e em materiais suplementares de língua nheengatu através de leitura e avaliação.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC28) Ler e compreender com autonomia notícias e textos argumentativos em língua nheengatu, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC29) Comparar informações sobre um mesmo fato em língua nheengatu veiculadas na comunidade e concluir sobre qual é mais confiável e por quê.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC30) Ler e compreender, de forma autônoma, textos de diferentes gêneros e extensões em língua nheengatu, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC31) Perceber diálogos em textos narrativos em língua nheengatu, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC32) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas de diferentes gêneros em língua nheengatu que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.</p>		<p>Asuí uyūbwesara itá taurasú arã taūbeu tarumuara tasupé arã.</p> <p>7sa ara murakí</p> <p>Mira itá tausiki būgu pee rupí. Amuitá tayuajudari tasiki xipú ipukú waá resé, uyupukuai būgu travesa resé tasiki arã té tamuwiyé paraná kití.</p> <p>8sa ara muraké</p> <p>Panhê aítá taupitá tausiki arã būgu tēda garapá upé. Tunū wara itá, Umaritiwa wara itá asuí Namuĩ wara itá uyuiri tausiki arã būgu sēda kití, mamé tausapí arã waá.</p> <p>9sa ara murakí</p> <p>Irūdi tuyu itá — sera waá Dário Afonso, Rui, Juarez asuí José — tauyumuatiri taupurūgitá aítá paá taumukuara arã nhaã būgu. Taumaã arã igrususa nhaã būgu igāití suí, pitérupi, asuí yakumã.</p> <p>10sa ara murakí</p> <p>Tauyupirú taumuyepeasu būgu rībiwa upitá arã yepeasu. Taumufinu katusa suí, kanhutu suí íi irū.</p> <p>11sa ara murakí</p> <p>Murakí pi ramé, taūba taupikuĩ būgu kwara. Muírira mira itá taupurakí nhaã ara upé. Asuí tausú tauyuka yepeá tausapí arã būgu.</p> <p>12sa ara murakí</p> <p>Taumusikīda pá riré, taumukuara waitá rapé kwé</p>
--	--	--

		<p>itá bũgu resé. Ariré, taumunhã siía tatá, tausapí arã igara wasú. Yukwakú kwema ité, tausenui uyũbuesara itá tausapí arã bũgu. Mairamé taũba tausapí, taukaraĩ bũgu kwara, asuí ikupé rupí tauyusí arã tatá-punha.</p> <p style="text-align: center;">13sa ara murakí</p> <p>Taumunhã wapika rēda itá igara wasú resé asuí yakumã pura mirá-pewa irũ. Nhaã mirá aiúa íwa suiwara.</p> <p>Taumunhã irũdi wapika rēdawa itá itá-íwa suiwara. Nhaã bũgu umediri 19m. Yakumã pura mirá-pewa umediri 71,5 cm ilargusa. Asuí irudela tipisa 34,5 cm. Wapika rēda, yakumã upé waá, umediri 93 cm. Amũ wapika rēda pitérupi wara umediri 132 cm. Mukuĩsa wapika rēda umidiri 126 cm ilargusa asuí igãti pura 75 cm ilargusa.</p> <p>Anhuãte musapí mira itá taupurakí nhaã ara upé.</p> <p style="text-align: center;">14sa ara murakí</p> <p>Mira itá tayatiri taumanhana igara wasú upuí paraná kití. Asuí tamuyasa tauxari tēdawa Namuĩ ruaxara suí.</p> <p>Yawé upá murakí bũgu resewara.</p> <p style="text-align: center;">Mupausawa!</p> <p style="text-align: center;">Fim!</p>

Eixo Temático: Linguagem – Práticas de produção de textos em língua nheengatu		
Habilidades/Capacidades	Conhecimentos	Resumo do conteúdo
<p>(EEI/EF05LIN/HC33) Listar ideias para a produção de textos em língua nheengatu, levando em conta o tema e o assunto.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC34) Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto que se pretende redigir em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC35) Produzir textos escritos em língua nheengatu (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC36) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua nheengatu em sala de aula.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC37) Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros) em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC38) Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua nheengatu e/ou de outras línguas conhecidas.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC39) Utilizar verbos no presente do indicativo para identificar pessoas e descrevê-las.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC40) Utilizar verbos no passado simples em língua nheengatu para descrever ações que ocorreram.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC41) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC42) Recorrer ao dicionário da língua nheengatu para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema.</p>	<p>Planejamento do texto: organização de ideias.</p> <p>Conhecimento do alfabeto da língua nheengatu /Ordem alfabética/Polissemia.</p> <p>Conhecimento das diversas grafias do alfabeto e de acentuação em língua nheengatu.</p> <p>Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas em língua nheengatu.</p> <p>Construção do sistema alfabético em língua nheengatu.</p> <p>Regras de Pontuação em língua nheengatu.</p> <p>Morfologia e Morfossintaxe em língua nheengatu.</p> <p>Formas de composição de narrativas em língua nheengatu.</p> <p>Forma de composição de textos poéticos visuais em língua nheengatu.</p> <p>Forma de composição de textos dramáticos em língua nheengatu.</p> <p>Escrita autônoma e compartilhada em língua nheengatu.</p> <p>Forma de composição dos textos e de adequação do texto às normas de escrita em língua nheengatu.</p>	<p>Elaborar um Glossário em nheengatu, seguindo o exemplo:</p> <p>A</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aintá – Eles/Elas • Aíwa – Feio • Aka - Chifre • Akanga – Cabeça • Akangaíwa – Doido • Akarí - Bodó • Akayú - Caju • Akayú – Ano • akití – Para lá • Akutí – Cutia • Akutipurú – Esquilo • Akwera – Faz muito tempo • Amana – Chuva <p>B</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bakati – Abacate • Baniwa – Povo indígena (etnia) • Baré – Povo indígena (etnia) • Bayakú – Baiacú (esp. de peixe) • Bebé – Voar • Berú – Mosca (var. Merú) • Biribá – Biribá (fruta)

<p>(EEI/EF05LIN/HC43) Grafar palavras em língua nheengatu utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC44) Memorizar a grafia de palavras de uso frequente em língua nheengatu nas quais as relações fonema-grafema são irregulares.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC45) Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC46) Acentuar corretamente palavras com base nas regras ortográficas da língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC47) Empregar corretamente em redação de textos em língua nheengatu, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos e reconhecer, na leitura de textos, o efeito de sentido que decorre do uso desses elementos textuais.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC48) Saber usar a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo na redação de textos em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC49) Flexionar adequadamente na escrita os verbos em concordância com pronomes pessoais/nomes sujeitos da oração em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC50) Produzir com autonomia textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto em língua nheengatu.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC51) Planejar e produzir histórias, resenhas e textos a partir de leitura de livros e de histórias orais em língua nheengatu.</p>	<p>Forma de composição dos textos coesão e articuladores em língua nheengatu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Biribirí – Peixe de água doce • Buya – Cobra • Byuasú – Cobra grande <p>D</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dabukurí – Festa do dabucuri • Darapí – Panela de barro • Darídari – Cigarra • Darukubí – Minhoca <p>E</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eawéka – Semente • Embiára – Pesca, caça • Emweté – Adorar, orar • Eré – Sim, certo, de acordo • Etapuá – Pregos. <p>Elaborar uma tabela com os seguintes verbos no presente, passado e futuro em nheengatu:</p> <p>aikwé haver, existir</p> <p>aikubé viver</p> <p>akirá abortar</p> <p>angan murmurar</p> <p>aramusára almoçar</p> <p>arubiá crer, acreditar</p> <p>bebé voar</p> <p>emweté adorar, orar</p> <p>ganani enganar</p>
--	---	---

<p>(EEI/EF05LIN/HC52) Produzir roteiro em língua nheengatu para edição de uma reportagem sobre temas de interesse da turma, a partir de buscas de informações com os mais idosos da comunidade, imagens, áudios e vídeos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC53) Utilizar, ao produzir o texto em língua nheengatu, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC54) Utilizar, ao produzir o texto em língua nheengatu, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade.</p> <p>(EEI/EF05LIN/HC55) Elaborar materiais suplementares impressos e em mídia digital na língua nheengatu.</p>		<p>gustari gostar</p> <p>ikú estar</p> <p>ikupukú demorar</p> <p>ipuitika acenar</p> <p>kái queimar</p> <p>kamirika apertar</p> <p>Kwatiari escrever</p> <p>kwere aborrecer</p> <p>mandwari memorizar</p> <p>manũ morrer</p> <p>maã ver, olhar</p> <p>maité pensar</p> <p>mamana enrolar</p> <p>mandwari lembrar</p> <p>manú morrer</p> <p>maramunhã brigar</p> <p>naseri nascer</p> <p>nharú enfurecer-se</p> <p>nheẽ dizer</p> <p>nheengari cantar</p> <p>nupá bater, colpear</p> <p>nupana açoitar</p> <p>paka acordar</p> <p>papari contar</p> <p>papáw adicionar</p> <p>parawaka escolher</p> <p>pawa acabar</p> <p>putimũ ajudar</p> <p>rasú levar</p> <p>rikú ter</p> <p>riri tremer</p> <p>sú ir</p> <p>suantí encontrar</p>
---	--	--

		<p>suaxara responder</p> <p>supiri levantar, erguer</p> <p>suruka rasgar</p> <p>sururú vazar</p> <p>tapekú abanar</p> <p>tikú derreter</p> <p>tipika prensar</p> <p>tirika separar-se, afastar-se</p> <p>titika prever, profetizar</p> <p>ú beber, tomar</p> <p>uapisaka ouvir</p> <p>uitá nadar</p> <p>wapika sentar</p> <p>wari cair</p> <p>wasemu achar, encontrar</p> <p>xari deixar</p> <p>xiári abandonar</p> <p>xipiáka observar</p> <p>yaká ralhar</p> <p>yakapika Pentear-se</p> <p>yakáu repreender</p> <p>yakirare abortar</p> <p>yamã espremer</p> <p>yana correr</p> <p>O uso do termo “kurí” nos verbos em língua nheengatu</p> <p>O futuro na afirmativa em nheengatu se faz com o emprego “kurí” logo após um verbo ou um adverbio:</p> <p>Exemplo: asú kurí Manaus. (Eu irei à Manaus).</p>
--	--	--

		<p>Nas sentenças interrogativas, “kuri” precede o verbo. Exemplo:</p> <p>Mairamé taá kuri indé repurungitá nheengatu? (quando você falará nheengatu?)</p>
--	--	---

Apêndice VII. Documentos da legislação da Educação Escolar Indígena de Manaus

Quadro 24. Documentos da legislação da Educação Escolar Indígena

Ano	DOCUMENTO	Data
2021	Lei Nº 2.781 – Dispõe sobre a criação da categoria escola indígena municipal, dos cargos dos profissionais do magistério indígena, da regulação dos espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas na rede municipal de ensino da Secretaria Municipal de Educação, no âmbito do município de Manaus.	Edição 5185 – 16/09/2021
2021	Resolução Nº 192/CME/2021 – Regulamenta e torna obrigatório o ensino das línguas kambéba e nheengatu no currículo das escolas indígenas de Manaus	Edição 5257 – 06/01/2022
2011	Decreto 1394 - Criação e funcionamento das escolas indígenas	Edição 2818 – 30/11/11
2012	Constituir Comissão para Processo Seletivo Simplificado para professor Indígena	Edição 2851 – 18/01/12
2012	Subseção III – Educação Escolar Indígena	Edição 2855 – 24/01/2012
2012	Constituir Comissão para Processo Seletivo Simplificado para professor Indígena	Edição 2938 – 29/05/12
2012	Edital do Processo Seletivo Simplificado para professor Indígena	Edição 2940 – 31/05/12
2012	Convocação dos candidatos no PSS para contratação de professor indígena	Edição 2956 – 26/06/12
2012	Edital de Convocação	Edição 2960 – 02/07/2012
2013	Renovação de contrato dos professores indígenas por 12 meses	Edição 3202 – 04/07/13
2013	Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação	Edição 3319 – 26/12/2013
2014	Prorrogação por seis meses do PSS para professores indígenas	Edição 3423 – 03/06/14
2014	Lei 1912 e 1893/14 - Altera a denominação das Escolas Indígenas	Edição 3456 – 23/07/2014
2014	Comissão Processo Seletivo	Edição 3465 – 05/07/2014
2014	Instituir Comissão para Processo Seletivo Simplificado para Educação Indígena	Edição 3465 – 05/08/2014
2014	Lei nº 1.912/29Setembro 2014	Edição 3503 – 29/09/2014
2015	Prorrogação de contrato dos professores indígenas	Edição 3681 – 03/07/15
2015	LEI Nº 2.012, Altera nome das escolas: Aru Waimi e Kuniata Putira	Edição 3684 - 08/07/2015
2015	Constituir Comissão para Processo Seletivo Simplificado para Educação Indígena	Edição 3735 – 18/09/2015
2015	Prorrogação do prazo para comissão realizar PSS para Educação Indígena	Edição 3788 – 10/12/2015
2016	Termos de Contrato de Prestação de Serviço de Pessoal	Edição 3808 – 02/03/2016
2016	Prorrogação da Portaria nº 0361/2015 do prazo para comissão realizar PSS para Educação Indígena	Edição 3823 – 03/02/2016
2016	Torna pública a realização de Processo Seletivo Simplificado, para Contratação de Professor Indígena	Edição 3832 – 19/02/2016
2016	Constituir Comissão para Processo Seletivo Simplificado para professores indígenas	Edição 3836 – 25/02/2016
2016	Homologar o resultado final do PSS – Professor Substituto Indígena	Edição 3844 – 08/03/2016
2016	Convocação de Edital – PSS Professor Substituto Indígena	Edição 3844 – 08/03/2016
2016	Alteração da Portaria nº 0087/216 que homologou o resultado final do PSS para professor substituto indígena	Edição 3850 – 16/03/2016
2016	Termo de Contrato de Prestação de Serviço de Pessoal – PSS Professor Indígena 2016	Edição 3850 – 16/03/2016
2016	Edital de Convocação para Professor Substituto Indígena	Edição 3853 – 21/03/2016
2016	Constituir a Equipe Local do PAR	Edição 3855 – 23/03/2016
2016	Termo de Contrato de Prestação de Serviço de Pessoal – PSS Professor Indígena 2016	Edição 3861 – 04/04/2016
2016	Comissão para Cargo Professor Indígena	Edição 3998 – 27/10/2016

2017	Mudança de gerente - GEEI	Edição 4123 – 12/05/2017
2017	Constituir a Equipe Local do PAR	Edição 4124 – 15/05/2017,
2017	Elaboração das Diretrizes e Proposta Curricular da Educação Escolar Indígena de Manaus	Edição 4214 – 25/09/2017
2018	Dilação do prazo – Professores Indígenas	Edição 4281 – 10/01/2018
	Prorrogação contrato PSS professores indígenas	Edição 4283 – 12/01/2018 Página 11
2018	Aprovação das Diretrizes da Educação Escolar Indígena de Manaus	Edição 4451 - 28/09/2018 - Página 22
2019	Grupo de trabalho do Projeto Político Pedagógico	Edição 4587 – 30/04/19 Pag. 12
2019	Construção de escolas indígenas	Edição 4587- 30/04/2019 pag. 2 e 5
2019	Construção de escolas indígenas	Edição 4601- 21/05/2019 pag. 2
2019	Divisão distrital DDZ Rural	Edição 4600 20/05/2019 pag. 22
2019	Prorrogação do contrato dos professores até o dia 31/12/19	Edição 4634 09/07/19 p. 17
2019	Construção de escolas indígenas	Edição 4644 - 23/07- pag. 03
2019	Aviso de licitação para contratação de empresas para construção de escolas indígenas	Edição 4651 – 01/08 Página 29
2019	Construção de escolas indígenas	Edição 4672 - 30/08- pag. 04
2019	Licitação final - Construção de escolas indígenas	Edição 4746 – 23/12 – pag. 26
2019	Construção de Escola indígena	Edição 4749 – 30/12 – pag. 7
2020	Renovação contrato dos professores	Edição 4763 – 21/01/2020 – pag. 18

Apêndice VIII. Glossário do léxico da língua nheengatu do Baixo Rio Negro (Nheengamuatiresawa)

Ara – dia, claridade (Day)

Bûgu (bongo) – casco de tronco de árvore (Wood Canoe)

Garapá – porto, local de atracar embarcações (harbor)

Igara – canoa de tábuas de madeira (canoe)

Igarapé – pequeno canal fluvial, afluente de rio (Small river)

Igarité – barco grande, embarcação de maior capacidade (Boat)

Igaritéású – navio, transatlântico (Ship)

Ií – água (Water)

Itá – pedra, pequenos pedaços de rochas (Stone)

Kaá – mato, vegetação, folha (leaf)

Karuka – tarde, entardecer (Afternoon)

Mayé – como, de que forma? (How)

Mira – pessoa, gente (People)

Mirá – árvore, madeira (Wood)

Murakí – trabalho (Work)

Paraná – rio (River)

Paranáwasú – mar, oceano (Ocean)

Puranga – boa, bom (Good)

Tatá – fogo, fogueira (Fire)

Umbesara – professor (teacher)

Yumbesara – aluno, estudante (Student)

Upé – em (sentido locativo) (At)

Waá – pronome relativo - que (What)

Wasú - sufixo aumentativo: -ão, -ona, grande (suffix est)

Igapú – área de floresta inundada pela cheia dos rios (Rain forest)

Yaka-yaka – nascente do rio ou árvore que flutua (Float tree)

Yamunhã – construir, construção (Building)

Ypawa – lago (Lake)

Yuá - canoa cavada num só tronco de pau, sem falcas. (Trunk canoe)

Apêndice IX. Declaração de exame de qualificação do projeto de pesquisa

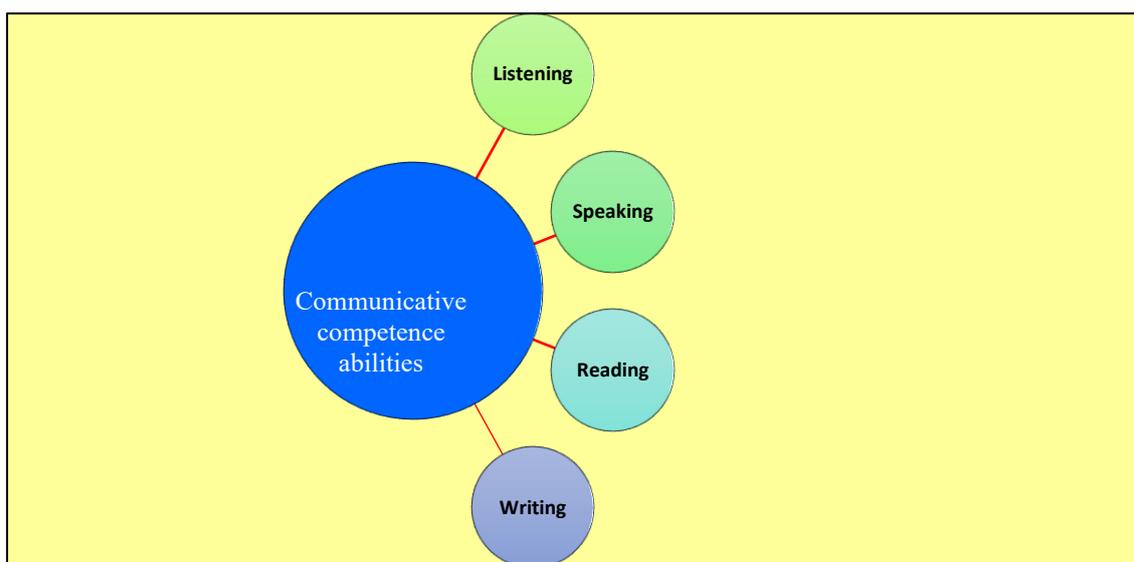
14/04/2022 08:36	SEI/UnB - 7977829 - Declaração
 Universidade de Brasília	
DECLARAÇÃO	
Processo nº 23106.008639/2022-74	
Declaramos que, no dia 30 de março de 2022, foi realizado o Exame de Qualificação de Doutorado do(a) aluno(a) Ademar dos Santos Lima, matrícula 20/0004735, com tese intitulada: "A situação sociolinguística e de letramento em língua Nheengatu dos professores e alunos das escolas indígenas do município de Manaus, Amazonas" , cuja banca examinadora contou com a participação dos seguintes Professores(as) Doutores(as)	
Presidente	Rosineide Magalhães de Sousa (LIP/IL/UnB)
Membro 1	Severina Alves de Almeida (Faculdade de Ciências do Tocantins)
Membro 2	Stella Maris Bortoni-Ricardo (LIP/IL/UnB)
Suplente	Rainer Henrique Hamel (Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa - México (D.F))
Esse projeto é ligado ao Instituto de Letras da Universidade de Brasília IL/UnB e sua pesquisa está sob orientação do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGL.	
	Documento assinado eletronicamente por Claudia da Conceicao Freire, Assistente em Administração da Secretaria de Pós Graduação do Instituto de Letras , em 13/04/2022, às 13:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.
	A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 , informando o código verificador 7977829 e o código CRC 8E9C11FB .
Referência: Processo nº 23106.009350/2022-72	SEI nº 7977829
<small>Campus Darcy Ribeiro, - Bairro Asa Norte CNPJ: 00.038.174/0001-43, Brasília/DF, CEP 70900-000 Telefone: , Site - http://www.unb.br</small>	

ANEXOS

Anexo I. Gráficos e iconográficos de estudo da arte

Etnografia da comunicação	
S	Setting – Local e cenário da pesquisa
P	Participants – Falantes informantes e audiência
E	Ends – As finalidades
A	Act sequence – As sequências de atos da pesquisa
K	Key - Formas e estilos de discurso, pistas que estabelecem o “tom”
I	Instrumentalities – Os recursos e instrumentos utilizados na pesquisa
N	Norms – As regras e instruções da pesquisa
G	Genre - O tipo de ato narrativo ou evento da pesquisa

Fonte: Adaptado da Etnografia da comunicação de Dell Hymes (1972).



Fonte: Adaptado do método comunicativo de Leffa (2016).

Competência comunicativa é um termo em linguística que se refere ao conhecimento gramatical de um usuário de idioma sobre sintaxe, morfologia, fonologia e similares, bem como conhecimento social sobre como e quando usar expressões apropriadas.

Anexo II. Fotos (imagens) de atividades e jogos interculturais dos povos indígenas

Foto: Socialização das atividades pedagógicas anual pelos professores indígenas



Fonte: GEEI/SEMED (2020)

Foto: Transporte de alunos pelo barco escolar



Fonte: Escola Paulo Cesar Nonato (2020)

Foto: Atividade ao ar livre com alunos indígenas



Fonte: Escola Puranga Pisasú (2021)

Foto: Desfile escolar dos alunos indígenas



Fonte: Escola Puranga Pisasú (2021)

Foto: Premiação dos jogos escolares indígenas



Fonte: Escola Kanata T-ykua (2021)

Foto: Encenação de atividades de artes



Fonte: Escola Kuniatá Putira (2021)

Foto: Prática de atividades de ecossocioletramento



Fonte: Escola Aru Waimí (2021)

Foto: Portal de entrada da comunidade Pisasú Sarusawa



Fonte: Escola Puranga Pisasú (2021)

Foto: Abertura dos jogos indígenas escolares



Fonte: Escola Puranga Pisasú (2021)

Foto: Apresentação do centro de educação escolar indígena Inhã-Bé



Fonte: Escola Puranga Pisasú (2021)

Foto: Abertura dos jogos intercultural indígena



Fonte: Escola Puranga Pisasú (2021)

Foto: Atividade de canoagem (igara)



Fonte: Comunidade Três Unidos (2021)

Foto: Atividade de canoagem no rio Negro



Fonte: Comunidade Pisasú Sarusawa (2021)

Foto: Atividade de canoagem no rio Negro



Fonte: Comunidade Pisasú Sarusawa (2021)

Foto: Apresentação do livro *Mayé yamuyã Bùgu*



Fonte: Comunidade Pisasú Sarusawa (2021)

Foto: Ferramentas pedagógicas para o ensino do ecossocioletramento



Fonte: Comunidade Pisasú Sarusawa (2021)

Anexo III. Publicação do Livro Mayé yamuyã Būgu





Universidade de Brasília

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



Brasília – DF 2022