



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM LETRAS

REGINA MARIA CRUZ FIGUEIRA

**A SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM  
CONTEXTO INDÍGENA MUNDURUKU NA REGIÃO DO MÉDIO/ALTO TAPAJÓS –  
ESTADO DO PARÁ**

MANAUS – AM

2017

REGINA MARIA CRUZ FIGUEIRA

**A SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM  
CONTEXTO INDÍGENA MUNDURUKU NA REGIÃO DO MÉDIO/ALTO TAPAJÓS –  
ESTADO DO PARÁ.**

MESTRADO EM LETRAS – ESTUDOS DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da  
Universidade Federal do Amazonas para defesa,  
como exigência para obtenção do título de Mestre  
em Letras/Estudos da Linguagem.

**Área de Concentração:** Teorias e Análises  
Linguísticas.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Raynice Geraldine  
Pereira da Silva.

MANAUS – AM

2017

## Ficha Catalográfica

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

F475s Figueira, Regina Maria Cruz  
A Situação Sociolinguística e o Ensino de Língua Portuguesa em  
Contexto Indígena Munduruku na Região do Médio/Alto Tapajós  
- Pará / Regina Maria Cruz Figueira. 2017  
164 f.: il. color; 31 cm.

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

1. Etnolinguística. 2. Ensino de Português. 3.  
Contexto Munduruku. 4. Educação Escolar. I. Silva, Raynice  
Geraldine Pereira da II. Universidade Federal do Amazonas  
III. Título

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Universidade Federal do Amazonas  
Programa de Pós-Graduação em Letras

**Regina Maria Cruz Figueira**

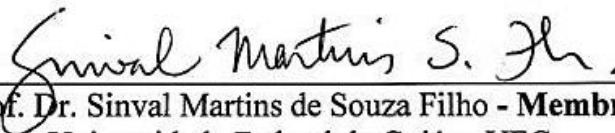
**“A SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA EM CONTEXTO INDÍGENA MUNDURUKU NA  
REGIÃO DO MÉDIO/ALTO TAPAJÓS - PARÁ”**

Banca Examinadora:



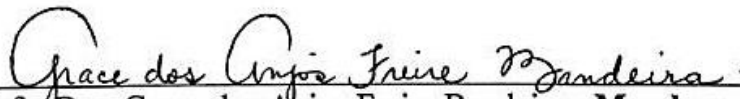
---

Profª. Dra. Raynice Geraldine Pereira da Silva - **Orientadora**  
Universidade Federal do Amazonas - UFAM



---

Prof. Dr. Sinval Martins de Souza Filho - **Membro**  
Universidade Federal de Goiás - UFG



---

Profª. Dra. Grace dos Anjos Freire Bandeira - **Membro**  
Universidade Federal do Amazonas - UFAM



---

Profª. Dra. Altaci Córrea Rubim - **Suplente**  
Secretaria Municipal de Educação – SEMED/AM

---

Prof. Dr. Frantomé Bezerra Pacheco - **Suplente**  
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

### **Dedicatória**

Ao João Tomaz de Aquino (em memória); ao meu filho, João Henrique Figueira Tomaz de Aquino, minha força para continuar; à minha mãe, Lúcia Maria da Costa Cruz, meu alicerce e fortaleza em todos os momentos. Ao povo Munduruku da região do médio/alto Tapajós, em especial: Hans Kabá e Isaías Munduruku, cujas inquietações inspiraram esta pesquisa.

## Epígrafe

*A escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam, hoje os índios ainda não sabem para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola. Agora, nós índios, estamos começando a discutir a questão (KAINGANG apud FREIRE, 2004:28).*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, minha fonte de força, inspiração e de sossego.

Ao meu filho, João Henrique Figueira, por compreender minha ausência e meu confinamento, no período de estudo.

Aos meus pais, Raimundo e Lúcia, pelo apoio e cuidado, sempre, especialmente no momento de perda, dor, desespero e desânimo.

Ao João Tomaz de Aquino (em memória), que sempre cuidou de mim. No início deste projeto, torceu, incentivou e me possibilitou a realização do mesmo. Como os designios de Deus são inquestionáveis, a dor de sua perda, no início do mestrado, aumentou a minha responsabilidade de continuar os planos que sonhamos juntos, com a certeza de que isso era a sua maior conquista.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dra. Raynice Geraldine Pereira da Silva, que foi o suporte, o chão que me sustentou nos momentos mais difíceis, quando o desespero batia, sempre com uma palavra de motivação, confortava e incentivava, nascendo uma grande amizade.

Aos professores do Programa de Mestrado, pelo carinho, atenção e compreensão dedicados em prol da aprendizagem, em especial: Prof. Dr. Luiz Carlos Martins Souza (a cena do corredor será inesquecível), Prof<sup>a</sup>. Dra. Marta Monteiro (pelo carinho, palavras de motivação, aconchego e abraços nas horas mais necessárias), Prof<sup>a</sup> Dr. Leonard Costa (pelas belas reflexões sobre as questões indígenas), Prof. Dr<sup>a</sup>. Fernanda De los Rios (pela inspiração nas aulas de Linguística Aplicada), Prof. Dr. Orlando Azevedo (pelas singelas lições de humildade) e Prof<sup>a</sup>. Dra. Sandra Campos.

Aos muitos amigos que me auxiliaram durante a pesquisa: Alan Marcelo Simon, Linete Soares, Dra. Liz Carmem Pereira, Lázaro Guedes.

À Faculdade de Itaituba, em especial ao Professor Abel Almeida, ao Prof. Dr. Francisco Cláudio, à Professora Margareth Aguiar, à Prof<sup>a</sup>. Dra. Djalмира Sá de Almeida, à Professora Zilda Meira Almeida, pelo incentivo, motivação e apoio nesta etapa da minha vida. Aos meus alunos do curso de Letras, que foram essenciais para meu crescimento profissional e intelectual.

A minha prima-irmã Madria Figueira, que foi meu suporte em todos os momentos, do início ao fim.

Aos amigos que conquistei, os quais são como irmãos de alma e de coração: Kellen Maduro Couto, Dorotea Leal, Francisco Lima, Romualdo Neto, Denilson Borges. Obrigada pelo apoio incondicional, em todos os momentos, pelo ombro amigo, por aguentar minhas lágrimas, enxuga-las, pelo sorriso despertado.

Ao meu irmão querido, Lucivaldo Figueira, pelo apoio ao longo da jornada, dando os puxões de orelhas na hora certa. À minha irmã Railane Esmeralda Cruz Figueira, por cumprir seu papel de madrinha, tia e mãe de meu filho, quando precisei me ausentar. À Rosilane Figueira, Cleiton Figueira, Líneker Figueira, Ágda Figueira, Valdir Figueira, que sempre me motivaram, ajudaram, estenderam as mãos e me impulsionaram para continuar sempre.

Aos meus avós, Joaquim e Terezinha, que sempre acreditaram no poder da educação como fator transformador da vida das pessoas.

Ao meu sobrinho Cássio Figueira, pelas horas de descontração e companhia, nas horas cansadas de tabulação e transcrição dos dados.

Ao Michel Yvano, meu anjo da guarda, que esteve comigo desde a inscrição do mestrado até às horas mais desesperadoras.

Ananda Moura, Karolina Lima, pelas gargalhadas e momentos de descontração nas horas próprias e impróprias.

Aos meus amigos Maria Rita Inocência, Maria Blandina Paxiúba, Cleilda Moreira Mendes, Izaneide Bentes, Isaac Dias e José Pena Bandeira, por permanecerem comigo sempre, principalmente, no episódio da morte de meu marido, alicerçando-me no momento mais angustiante que passei.

A meu amigo Augusto Martins, pelo suporte no município de Jacareacanga, que me levou a uma das aventuras mais especiais de minha vida, na Aldeia Kaburuá, junto ao povo Munduruku.

Ao meu aluno e colega Honésio Dace Munduruku, pelas contribuições feitas durante a pesquisa na Aldeia Praia do Mangue.

Aos amigos de Jacareacanga, alguns conquistados há tempos e outros durante a pesquisa: João Gonzaga de Oliveira, Alécio Valente, Rafael Manhuari (Seu Rafaelzinho), Valdeci Munduruku, Luciano Poxô, Fernando Munduruku, João Kabá Munduruku, Sônia Luz, Jétson Gomes, Dona Déia, Capitão Bruno Akay da Aldeia Kaburuá, Isaias Kirixi e Hans Kabá.

Aos Professores indígenas e não indígenas que participaram diretamente, possibilitando a pesquisa de campo. Aos alunos indígenas das escolas, obrigada pelo carinho, atenção e receptividade.

Às Secretarias Municipais de Itaituba e de Jacareacanga, que possibilitaram a pesquisa. Em Itaituba, agradeço a colaboração dos professores Marluzi Lopes e



Arlison Munduruku, da Coordenação Multirracial e à Secretária de Educação Uzalda Miranda, pelo apoio. Em Jacareacanga, à Secretária de Educação, Jocaste Queiroz, ao diretor de ensino Victor Moutinho, à Supervisora de Documentação e Inspeção Patrícia Ataíde, ao Professor João Kabá Munduruku.

Aos meus ex-alunos e hoje, colegas professores, Isaías Kirixi Munduruku e Hans Kabá Munduruku, pelas belas reflexões sobre a cultura de seu povo.

À FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas, por possibilitar e incentivar financeiramente a realização desta pesquisa.

Ao meu amigo Eraldo Pimenta, que mesmo nos momentos de infortúnio que passei, estendeu as mãos sempre.

Aos colegas do mestrado, que carinhosamente me abraçaram, assumiram papéis de irmãos, amigos, camaradas, parceiros, nas horas de agruras, de amargura que o luto me trouxe. Aos sorrisos arrancados das lágrimas, nas angústias que sentimos juntos em cada trabalho, em cada leitura. Obrigada, Danielle Gonzaga (Dani Foucault), Marcondes Abreu (Marcondes Freire Orlandi), Solano Guerreiro (Solano Xoan), Carolina Pinheiro (minha alma gêmea nas horas de ansiedade, Carol Azevedo Carvalho), Lygia Souza (Azevedo Mollica da Silva), Dorotea Leal (Koch Geraldine Adam Bronckart Marcuschi), Josibel Silva (Monteiro Maher Rajagolapan), Ricardo Ernesto (Herbetiano), Kellen Maduro Couto (Lacan Pechêux Martins Souza Freire Orlandi Freud Marxiniana), Annemeire Araújo (Bakhtin de los Rios), Francisco Lima (Cícero Latino Amazonense), Socorro Silva (Campos Tarallo Marcuschi Labov), Daniella Branquinho (Rajagolapan Monteiro). Que fiquem registrados os teóricos, carinhosamente, em vossos sobrenomes.

Como toda história tem um lado bom, nos caminhos da pesquisa de campo encontrei o homem que preencheu o vazio de meu coração e que fez uma reviravolta em minha vida: Raimundo Diniz Ferreira, meu namorado e companheiro, que me apoiou e me suportou nos momentos estressantes da fase final do Mestrado.

Muito obrigada!

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o processo de ensino de Língua Portuguesa em contexto indígena Munduruku., Estado do Pará, além de apresentar o perfil dos professores que atuam nesta região e avaliar como Língua Portuguesa e Língua Indígena Munduruku convivem em contextos escolares. A pesquisa tem inspiração etnográfica cuja abordagem é qualitativa e quantitativa e teve como base a pesquisa de campo com aplicação de questionários direcionados aos professores, alunos e outros falantes das comunidades, e responsáveis locais dos setores da educação escolar indígena, nas áreas estudadas. Para fins de fundamentação teórica, para se definir dados e posteriores sistematização e análises dos dados, foram utilizados D'Angelis (2013); Souza (2006), Maher (1994; 1996; 2006), Cavalcanti & Maher (2005); D'Angelis (2002; 2013), Guimarães (2002), Fargeti & Moscardini (2013), Silva (2004); Simas & Pereira (2012); Gomes (2006; 2008), Gorete Neto (2009), Souza Filho (2011) entre outros autores que pautaram seus estudos sobre o ensino de línguas em contexto interétnico. Por meio das análises, percebeu-se que a escola indígena apresenta a mesma estrutura, grade curricular e modelo de ensino da escola não indígena, pois os aportes utilizados não são diferenciados, levando a um distanciamento cultural do que se ensina em sala de aula, para o que se vive nas comunidades. As aulas de Língua Portuguesa, que deveriam ser inspiradas em uma visão interacionista e funcional de ensino, incentivam o monolinguismo em português, pois a maioria dos professores que atuam no Ensino Fundamental II, com a disciplina Língua Portuguesa, desconhece a Língua Indígena Munduruku, que em alguns contextos, é a língua materna do indígena (o Munduruku) e trabalha nos modelos tradicionais, baseados em gramática prescritiva, tornando o ensino-aprendizagem mais complexo, maçante e descontextualizado.

**Palavras-chave:** Etnolinguística; Ensino de Português; Contexto Indígena Munduruku; Educação Escolar.

## ABSTRACT

This study aims to analyze the process teaching-learning of Portuguese language in the Munduruku indigenous context, presenting the sociolinguistic reality of the medium/upper Tapajós region, specifically, in the area of Itaituba and Jacareacanga municipalities, in the State of Pará. Additionally, it presents the profile of teachers who work in the region, and it evaluates how the Portuguese language and the Munduruku indigenous language coexist in school contexts. The research has an ethnographic inspiration whose approach is qualitative and quantitative, and it was based on field research with application of questionnaires addressed to teachers, students and other speakers of the communities, and to responsible local people of the indigenous education sections in the studied areas. For purposes of theoretical foundation, to define data and later systematization and analysis of the data, this study was based on D'Angelis (2013); Souza (2006), Maher (1994, 1996, 2006), Cavalcanti & Maher (2005); D'Angelis (2002, 2013), Guimarães (2002), Fargeti & Moscardini (2013), Silva (2004); Simas & Pereira (2012); Gomes (2006), Gorete Neto (2009), Souza Filho (2011) among other authors who guided their studies on the teaching of languages in interethnic context. Through the analysis, it was noticed that the indigenous school presents the same structure, school curriculum and teaching model of the non-indigenous school, since the approach used is not differentiated, leading to a cultural distance between what is taught in the classroom and what is lived in the communities. The classes of Portuguese language, which should be inspired by an interactionist and a functional vision of teaching, encourage monolingualism in Portuguese, for the majority of teachers who works in Ensino Fundamental II, with the subject Portuguese Language, does not know the Munduruku Indigenous Language, that in some contexts, is the mother tongue of the indigenous person (the Munduruku), and works on traditional models, based on prescriptive grammar, making the teaching-learning process more complex, tiresome and decontextualized.

Keywords: Ethnolinguistics; Teaching of Portuguese; Munduruku Indigenous Context; School Educacion.

## LISTA DE SIGLAS

<b>ANAI</b>	Associação Nacional de Apoio ao Índio
<b>CEDI</b>	Centro Ecumênico de Documentação e Informação Indígena
<b>CEIJ</b>	Coordenação de Educação Indígena de Jacareacanga
<b>CF/1988</b>	Constituição Federal de 1988
<b>CIMI</b>	Conselho Indigenista Missionário
<b>CIP/SP</b>	Criação da Comissão Pró-Índio de São Paulo
<b>CMI</b>	Coordenação Multirracial de Itaituba
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>COMIN</b>	Conselho de Missão entre os índios
<b>CTI</b>	Centro de Trabalho Indigenista
<b>DF</b>	Distrito Federal
<b>EEI</b>	Educação Escolar Indígena
<b>EI</b>	Escola Indígena
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EMEIF</b>	Escola Municipal de Ensino Indígena Fundamental
<b>FUNAI</b>	Fundação Nacional do Índio
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>L1</b>	Primeira Língua
<b>L2</b>	Segunda Língua
<b>LDB</b>	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LP</b>	Língua Portuguesa
<b>LPL2</b>	Língua Portuguesa como Língua 2
<b>LPLM</b>	Língua Portuguesa como Língua Materna
<b>LPPL</b>	Língua Portuguesa como Primeira Língua
<b>LPSL</b>	Língua Portuguesa como Segunda Língua
<b>MDK</b>	Munduruku
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>OPAN</b>	Operação Anchieta
<b>PA</b>	Pará
<b>PLP</b>	Professor de Língua Portuguesa
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PTG</b>	Português
<b>PNLD</b>	Programa Nacional de Livros Didáticos
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular para a Educação Indígena
<b>SEMAI</b>	Secretaria Municipal de Assuntos Indígenas
<b>SEMECD</b>	Secretaria Municipal de Educação Cultura e Desportos
<b>SEMED</b>	Secretaria Municipal de Educação de Itaituba
<b>SPI</b>	Serviço de Proteção ao Índio
<b>TI</b>	Terra Indígena
<b>TIM</b>	Terra Indígena Munduruku
<b>UNEMAT</b>	Universidade Estadual do Mato Grosso
<b>UNI</b>	União das Nações Indígenas

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Localização da Terra Indígena Munduruku .....	37
Figura 2: Mapa da Localização das Aldeias da Terra Indígena Munduruku.....	39
Figura 3: Organograma da Escola Municipal Carmem Valente.....	58

## **LISTA DE FOTOS**

Foto 1: Rabetas saindo para Aldeias do Porto de Jacareacanga.....	29
Foto 2: Entrada da Aldeia Katõ, no Rio Kabitutu – Jacareacanga/ PA.....	30
Foto 3: Aldeia Estirão das Cobras – Rio Kabitutu – Jacareacanga/ PA. ....	30
Foto 4: Café da Manhã – Aldeia Kaburuá – Jacareacanga/ PA. ....	32
Foto 5: Dajêm ou porcão (catitu) caçado por guerreiros da aldeia Kaburuá .....	33

## LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 - Os clãs dos Munduruku.....	35
Quadro 2 - Participantes da Pesquisa.....	50
Quadro 3 - Fatores Etários Munduruku.....	51
Quadro 4 - Escolas Indígenas de Itaituba/PA.....	53
Quadro 5 - Histórico da Escola Municipal Ikon Bijatpu.....	54
Quadro 6 - Escolas Indígenas de Jacareacanga/PA.....	56
Quadro 7 - Histórico Escola Municipal Carmem Valente.....	58
Quadro 8 - Amostragem de Participantes – Aldeia Praia do Mangue – Itaituba/PA..	69
Quadro 9 - Amostragem dos Participantes – Zona Urbana do Município de Jacareacanga/PA.....	82
Gráfico 1- % Homens distribuídos por faixa etária .....	67
Gráfico 2 - % Mulheres distribuídos por faixa etária.....	67
Gráfico 3 – Você entende uma conversa em Munduruku?(% homem) .....	67
Gráfico 4 – Você entende uma conversa em Munduruku? (% mulher).....	68
Gráfico 5 – Você fala Munduruku? (%Homem).....	69
Gráfico 6 – Você fala em Munduruku? (% Mulher).....	69
Gráfico 7 – Você lê em Munduruku? (%Homem).....	70
Gráfico 8 – Você lê em Munduruku? (%Mulher).....	70
Gráfico 9 – Você escreve em Munduruku? (%Homem).....	72

Gráfico 10 – Você escreve em Munduruku? (%Mulher).....	72
Gráfico 11 –Você entende uma conversa em Português? (%homem).....	73
Gráfico 12 – Você entende uma conversa em Português? (%Mulher).....	74
Gráfico 13 – Você fala Português (% Homem).....	75
Gráfico 14 – Você fala Português (%mulher).....	75
Gráfico 15 – Você lê em Português? (%Homem).....	76
Gráfico 16 – Você lê em Português? (%Mulher).....	77
Gráfico 17 – Você escreve em Português? (%Homem).....	78
Gráfico 18 – Você escreve em Português? (%Mulher).....	78
Gráfico 19 - % Homens distribuídos por faixa etária – Zona urbana Jacareacanga – Pará .....	81
Gráfico 20 - % Mulheres distribuídos por faixa etária – Zona urbana Jacareacanga – Pará.....	82
Gráfico 21- Você entende uma conversa em Munduruku? (% homem).....	82
Gráfico 22- Você entende uma conversa em Munduruku? (% Mulher).....	82
Gráfico 23- Você fala Munduruku? (% Homem).....	83
Gráfico 24- Você fala Munduruku? (%Mulher).....	83
Gráfico 25- Você lê em Munduruku? (%Homem).....	84
Gráfico 26 - Você lê em Munduruku? (% Mulher).....	85
Gráfico 27- Você escreve em Munduruku? (% homem).....	86
Gráfico 28- Você escreve em Munduruku? (%Mulher).....	86
Gráfico 29-Você compreende uma conversa em Português? (%Homem).....	87
Gráfico 30- Você compreende uma conversa em Português? (% Mulher).....	87
Gráfico 31- Você fala Português? (% homem).....	88

Gráfico 32- Você fala Português? (% Mulher).....	89
Gráfico 33-Você lê em Português? (% Homem).....	90
Gráfico 34 – Você lê em Português? (% Mulher).....	90
Gráfico 35- Você escreve em Português? (%Homem).....	91
Gráfico 36- Você escreve em Português? (% Mulher).....	91
Gráfico 37- Você entende uma conversa em Português? (%Homem).....	94
Gráfico 38 – Você entende uma conversa em Português? (%Mulher).....	94
Gráfico 39 – Você fala em Munduruku? (% Homem).....	95
Gráfico 40 – Você fala em Munduruku? (%Mulher).....	95
Gráfico 41 – Você lê em Munduruku? (% Homem).....	96
Gráfico 42 – Você lê em Munduruku? (%Mulher).....	96
Gráfico 43 – Você escreve em Munduruku? (% Homem).....	97
Gráfico 44 – Você escreve em Munduruku? (% Mulher).....	97
Gráfico 45 – Você entende uma conversa em Português? (%Homem).....	98
Gráfico 46- Você entende uma conversa em Português? (%Mulher).....	99
Gráfico 47 – Você fala Português? (% Homem).....	99
Gráfico 48 – Você fala Português? (% Mulher).....	100
Gráfico 49 – Você lê em Português? (%Homem).....	101
Gráfico 50 – Você lê em Português? (% Mulher).....	101



## SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE SIGLAS

LISTA DE FIGURAS

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
<b>1 ETNOGRAFIA DO MUNDURUKU</b> .....	<b>22</b>
1.1 ITAITUBA E JACAREACANGA: PANORAMA HISTÓRICO .....	22
1.2 OS MUNDURUKU.....	25
1.3 OS MUNDURUKU HOJE .....	29
1.4 ORGANIZAÇÃO SOCIAL DOS MUNDURUKU .....	34
1.5 LOCALIZAÇÃO DO POVO MUNDURUKU.....	37
1.6 A LÍNGUA MUNDURUKU.....	41
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA DE CAMPO ETNOGRÁFICA ...</b>	<b>43</b>
2.1 OS INSTRUMENTOS DE COLETAS DOS DADOS .....	47
2.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	49
2.3 CONTEXTO ESCOLAR INDÍGENA I: A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE ITAITUBA/PA.....	52
<b>2.3.1 Escola Municipal <i>Ikon Bjatpu</i> – Aldeia Praia do Mangue, em Itaituba/PA.</b> .....	53
2.4 CONTEXTO DE PESQUISA II: A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO JACAREACANGA/PA .....	56
<b>2.4.1 Escola Municipal Carmem Valente – Jacareacanga/PA</b> .....	57
2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES DOS DADOS.....	60
<b>3 A SITUAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA DOS MUNDURUKU DA REGIÃO MÉDIO/ALTO TAPAJÓS</b> .....	<b>62</b>
3.1 A SOCIOLINGÜÍSTICA: CONCEITOS E SUBSÍDIOS PARA A EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA EM CONTEXTO INTERCULTURAL INDÍGENA .....	62
3.1 CONTEXTO ALDEIA PRAIA DO MANGUE – ITAITUBA (PA) .....	68
3.2 CONTEXTO 2: JACAREACANGA (PA).....	81
<b>3.2.1 Zona Urbana</b> .....	82
<b>3.2.1 Aldeias</b> .....	93
<b>4 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTO INDÍGENA</b> .....	<b>105</b>

4.1 ASPECTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL ...	106
<b>4.1.1 As Leis que fundamentam a Educação Escolar Indígena</b> .....	112
4.3 ENSINO DE PORTUGUÊS EM CONTEXTO INDÍGENA.....	119
<b>5 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTO INDÍGENA MUNDURUKU NA REGIÃO DO MÉDIO/ALTO TAPAJÓS: CONCEPÇÕES DOS DOCENTES</b> .....	<b>128</b>
5.1 O PERFIL DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS CONTEXTOS INDÍGENAS .....	128
5.2 ANÁLISES DE DADOS .....	130
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>153</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>159</b>
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO PERFIL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	159
APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO DE FACILIDADES E USOS LINGUÍSTICOS...	163
APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE .....	163

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado desenvolvida com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas – FAPEAM–, tem como tema a situação sociolinguística e os aspectos relevantes do ensino de Língua Portuguesa e de Língua Munduruku e apresenta um panorama sociolinguístico dos contextos educacionais indígenas Munduruku da região do Médio/Alto Tapajós, mais especificamente nos municípios de Itaituba e de Jacareacanga, no estado do Pará, e analisa, linguisticamente, como se dá o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em contexto indígena<sup>1</sup>, verificando como professores concebem o ensino desta disciplina no contexto estudado.

A motivação para a pesquisa se deu a partir do momento que se verificou, durante a prática docente, em cursos de Graduação em Letras e Pedagogia, as dificuldades que professores indígenas e não indígenas, que atuavam/atuam em escolas das comunidades indígenas, ribeirinhas ou garimpeiras destacavam em discursos as dificuldades que sentiam para trabalharem Língua Portuguesa com alunos indígenas, enfatizando sempre o fato dos alunos falarem a língua Munduruku e os processos de ensino direcionados pela escola eram baseados unicamente pela língua oficial – a Língua Portuguesa.

No contexto da pesquisa observou-se que o processo de escolarização em ambiente indígena seguiam os modelos estabelecidos de uma educação para o campo, mas levando os modos de educação de uma escola comum, sem considerar o fator indígena para se construir uma “educação diferenciada, intercultural e bilíngue”, como estabelecem leis federais, mais especificamente a Constituição Federal de 1988 e a LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9394/96. Com as observações iniciais, algumas questões foram elaboradas para a reflexão, abaixo relacionadas:

---

<sup>1</sup> Por contexto indígena entende-se a comunidade, local onde vivem indígenas que mantém suas tradições, culturas, histórias, sejam em aldeias ou nas cidades onde vivam vários indígenas, que lutam por uma educação intercultural, diferenciada e bilíngue (RCNEI, 1998).

1) Qual a situação sociolinguística da população indígena Munduruku, na região médio/alto Tapajós, no estado do Pará?

2) Como é desenvolvido o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em Contexto Indígena Munduruku? E qual o espaço reservado à Língua Munduruku nas escolas?

3) Qual o perfil dos professores de Língua Portuguesa que atuam em contextos escolares indígenas da região pesquisada?

4) Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores que ensinam Língua portuguesa para alunos indígenas Munduruku?

Após definidas as questões norteadoras, o objetivo principal foi analisar o processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em contexto indígena Munduruku, apresentando a realidade sociolinguística das comunidades pesquisadas.

Um dos fatores abordados foi a situação sociolinguística, com qual se verificou os usos das línguas Munduruku e Portuguesa, ponderando pontos como: quem compreende, quem fala, quem lê, quem escreve, além de aspectos como a circulação de textos dentro dos ambientes escolares e das comunidades, o uso de materiais didáticos e as metodologias utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa nas escolas. Ponderou-se sobre a necessidade de avaliar como a escola lida com o bilinguismo nos seus espaços e explora tal aspecto para tornar o ensino de Língua Portuguesa mais interacional.

Como o foco desta pesquisa é o Ensino de Língua Portuguesa para os Munduruku, viu-se a necessidade de observar duas escolas diferentes, em municípios distintos, que são Itaituba e Jacareacanga, localizados no oeste do Pará, para se obter parâmetros para analisar o processo ensino-aprendizagem desta disciplina e, com isso, conhecer as experiências relatadas por professores indígenas e não indígenas que atuam nos contextos escolares pesquisados.

Como objetivos específicos de pesquisa foram propostas:: apresentar a situação sociolinguística dos índios Munduruku da região Médio/Alto Tapajós, que compreende os municípios de Itaituba e de Jacareacanga; conhecer os perfis de

professores que ministram a disciplina Língua Portuguesa no contexto escolar indígena Munduruku e, com isso, pontuar aspectos importantes nas análises. Além disso, procurou-se identificar as dificuldades que os professores enfrentam ao ministrar a disciplina Língua.

Para que este estudo alcance os objetivos e se consiga responder as questões propostas, realizou-se uma pesquisa bibliográfica a fim de identificar os estudos, já concluídos ou em andamento, que abordem o ensino de Língua Portuguesa em contexto Munduruku como segunda língua, além de encontrar trabalhos de autores que já estudaram a Língua Munduruku. Também se pensou na pesquisa de campo, de inspiração etnográfica, de paradigma quantitativo-qualitativo, usando como instrumentos para coletas de dados questionários aplicados para alunos, professores e comunidade, entrevista com professores de Língua Portuguesa e observação-participante, realizada tanto em âmbito de sala de aula quanto no dia a dia das aldeias que foram visitadas.

Com os objetivos, metodologia e discussões desenvolvidas, a dissertação apresenta uma estrutura de cinco capítulos que são: O Capítulo 1 apresenta um panorama histórico dos municípios de Itaituba e de Jacareacanga, além da Etnografia do Povo Munduruku, apresentando a historicidade do povo, localização, organização social e modos de vida.

O Capítulo 2 trata sobre os caminhos metodológicos da pesquisa de campo, abordando o tipo de pesquisa escolhido, contexto da pesquisa, participantes e procedimentos de análise dos dados.

No Capítulo 3 é feita uma abordagem sobre os pressupostos teóricos da Sociolinguística, apresentando conceitos da área até chegar na apresentação dos dados sociolinguísticos dos contextos indígenas estudados: Aldeia Praia do Mangué, Zona Urbana de Jacareacanga e Aldeias de Jacareacanga.

No Capítulo 4 é feita uma discussão teórica sobre o ensino de Português em contexto indígena, buscando na Sociolinguística Educacional, nas leis que fundamentam a Educação Escolar Indígena e nos aportes teóricos de alguns estudiosos da área indígenas subsídios para as análises sobre o ensino de Português em Contexto indígena Munduruku.

Já no Capítulo 5 utilizam-se os dados de questionários e entrevistas para tratar sobre o ensino de Português, apresentando o perfil dos professores que atuam na região Médio/Alto Tapajós, além da concepção de ensino de Língua Portuguesa, os materiais didáticos utilizados em sala de aula, a noção de gêneros textuais e as dificuldades que os docentes vivem durante as aulas de Língua Portuguesa em contexto indígena Munduruku.

Para fins de registros, é necessário ressaltar que outros estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua nas áreas em Munduruku já foram foco de pesquisadores, abaixo relacionados:

Borges (2013) apresenta sua experiência como professora de Língua Portuguesa para índios Munduruku, na Aldeia Sai-Cinza, no Pará. Ferreira (2013) mostra sua experiência com a “Produção de Jornal nas aulas de Português 2ª língua (Projeto Ibaorebu<sup>2</sup>)”, também em comunidade Munduruku Sai-Cinza; Silva (2013) no capítulo intitulado “Dimensões identitárias da Língua Munduruku na Aldeia Taquara (PA)”, no qual fala sobre as questões de identidade, representações e língua dos indígenas da aldeia que se localiza na região do baixo Tapajós.

O Artigo de Ferreira & Gomes (2011) intitulado “A construção de um Dicionário terminológico escolar português-munduruku/munduruku-português: magistério” traz em seu bojo uma discussão sobre o bilinguismo nas comunidades Munduruku e apresenta um glossário de palavras traduzidas do Munduruku para o Português e vice-versa para o trabalho em sala de aula, especificamente para o curso de magistério.

Considerando as perspectivas e o que se almeja alcançar com a pesquisa, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas para se trabalhar com contextos identificados como complexos, eis um desafio que se propõe enfrentar, a partir de agora, com o tema “Ensino de Língua Portuguesa em contexto indígena Munduruku”.

---

<sup>2</sup> Projeto Ibaorebu é desenvolvido nas Escolas Indígenas de Ensino Médio em algumas Aldeias Pólos, direcionado pela FUNAI, com cursos técnicos, de formação em Agroecologia, Técnico em Saúde Indígena e Magistério Indígena.

## 1 ETNOGRAFIA DO MUNDURUKU

### 1.1 ITAITUBA E JACAREACANGA: PANORAMA HISTÓRICO

Itaituba é um município localizado à margem direita do Rio Tapajós, tem como sede a cidade de Itaituba, tendo como distritos principais as comunidades de Miritituba (localizada na outra margem do Rio, cuja travessia é feita por balsa), Campo Verde (Km 30), Moraes de Almeida (322 km da sede) e Barreiras (73 km por estrada ou cerca de 2 horas de barco, ou 45 minutos de voadeira). Segundo dados do IBGE (2014), possui 98.405 mil habitantes, distribuídos em distritos e em pequenas comunidades ribeirinhas. Estão nessas áreas várias comunidades ribeirinhas como Pimental, Vila Rayol, Parana-Miry, Barro Branco, Ipiranga I e Ipiranga II, além de inúmeras vilas, que foram formadas na época da garimpagem e que até hoje permanecem, como as vilas Buburé, Cabaçal, Jardim do Ouro, Creporizão, Creporizinho, São José, São Domingos, Cuiú-Cuiú, São Chico, entre outras. Dentre essas comunidades que constituem este município, duas chamam a atenção neste trabalho: Praia do Mangue e Praia do Índio, que são duas aldeias indígenas, da etnia Munduruku, que ficam na zona periférica de Itaituba e que contam com indígenas que lutam para manter viva sua cultura, sua comunidade, sua língua.

Conforme dados históricos apresentados pelo IBGE (2014), com as expedições para a conquista territorial na Amazônia, feitas por holandeses, ingleses e franceses, no período Colonial, a Coroa Portuguesa montou uma expedição para marcar sua área, descobrir novos postos de catequização, para assim poder, obviamente, explorar e extrair mais recursos.

Brito (2014, p. 1) postula que a expedição mais importante aconteceu em 1626, quando Pedro Teixeira chegou ao rio Tapajós pela primeira vez, criando várias vilas, às margens do rio, para demarcar suas conquistas. Dentre estas vilas, consta Itaituba.

Segundo IBGE (2014), em 1697, Francisco Costa Falcão iniciou a construção de um Forte, que marcava as conquistas portuguesas na área. E, neste período, os jesuítas da Companhia de Jesus fortaleceram suas missões e, consecutivamente, aumentaram os aldeamentos em toda a extensão do Tapajós.

Em 1754, o Capitão General Francisco Xavier de Mendonça Furtado, na época governador civil, tirou dos jesuítas o controle das aldeias localizadas na extensão do Tapajós e passou para a categoria de vila, a qual chamou de “Santarém da Aldeia dos Tapajós”, tornando toda a região do vale do Tapajós submissa ao “Grão-Pará”.

Com base nos dados históricos registrados no IBGE (2014), em 1812, o Coronel Joaquim Caetano Correa desbravou a área e já encontrou na região pequenas barracas e algumas instalações comerciais. Como a presença de muitos exploradores na Amazônia, o banditismo aumentou e, em 1836, foi criado um posto de resistência em Brasília Legal que é, atualmente, um distrito do município de Aveiro. Em 15 de dezembro de 1856, data em que se comemora a fundação da cidade, o povoado de Brasília Legal passou a pertencer ao território de Itaituba, que se tornou uma importante referência distrital, com status de município, devido à grande extensão territorial que possuía.

Além dos dados acima, IBGE (2014) expõe que Itaituba somente obteve foro de cidade em 1900, após a Proclamação da República, através da Lei Estadual nº 684, de 23 de março de 1900. Trinta anos mais tarde, por meio do decreto Estadual nº 78, datado de 27 de dezembro de 1930, Itaituba perde o caráter de Município, tornando-o dependente da administração direta do Estado do Pará.

Após cinco anos, mais precisamente no dia 31 de outubro de 1935, por meio da Lei estadual nº 08, Itaituba recupera o caráter de Município, sendo constituído de três zonas distritais: Itaituba, Brasília Legal e Igapó-Açu. No ano de 1938, Igapó-Açu tem seu território anexado ao território de Itaituba e deixa de ser distrito, ficando somente Brasília Legal e Itaituba como distritos, até 1960. Com o desenvolvimento de algumas vilas, dois distritos foram criados, no dia 29 de dezembro de 1961 (período em que se desenvolvia a exploração aurífera na região), Jacareacanga e São Luiz do Tapajós, por meio da Lei Estadual nº 2460. Nesta mesma Lei, o distrito de Brasília Legal é retirado de Itaituba e é elevado à categoria de município, chamado Aveiro (IBGE, 2014).

As informações históricas do IBGE (2014) ressaltam que com o decreto de 31 de dezembro de 1963, o município de Itaituba constitui-se de três distritos: Jacareacanga, Itaituba e São Luiz do Tapajós. Em 13 de dezembro de 1991, ocorre o desmembramento do distrito de Jacareacanga, que se torna município, por meio da Lei Estadual nº 1591. Dessa forma, é possível afirmar que a história de



Jacareacanga e de Itaituba são as mesmas. Muitas lutas, muitas leis, muitos anseios de tornar seus espaços mais desenvolvidos, reconhecidos e interdependentes, já que a economia que manteve os dois municípios foi (e é) a exploração de ouro, dos garimpos do Tapajós.

Conforme Brito (2014), o nome Itaituba tem origem Tupi: lugar de muitos pedregulhos. Nesta região, houve a explosão demográfica, entre 1950 a 1990, por ocasião da extração do ouro. Com isso, ocorreu a migração de muitas famílias oriundas de vários estados brasileiros e de países que fazem fronteiras com o Brasil. A principal região brasileira que migrou para esta região do Tapajós foi a nordestina, principalmente, dos estados do Maranhão e Ceará.

No período de exploração aurífera, os aldeamentos que se localizavam perto das áreas de garimpo ainda eram constantes, os índios eram incentivados a manter contato com a população, a partir das trocas de mantimentos, como gêneros alimentícios, para se sustentarem. Com a exploração mineral e a contaminação do rio nesses locais, muitos índios, garimpeiros e pessoas da região morreram contaminadas pelo mercúrio, produto químico muito perigoso, utilizado na garimpagem do ouro.

Como há poucos registros sobre as questões históricas, ouviu-se durante a pesquisa algumas pessoas que viveram, na época, relataram que houve uma aproximação muito grande entre garimpeiros e indígenas, inclusive fazendo com que muitos garimpos se misturassem com as aldeias, muitos deles se confluindo. A maioria dos garimpos do Alto Tapajós, como Crepurizão, Crepurizinho, São José, Cuiu-Cuiú, entre outros, eram pequenas áreas, de extração aurífera, que subsidiavam o trabalho dos garimpeiros. Eram as famosas currutelas<sup>3</sup>. Segundo relatos de pessoas mais idosas que moram na região, os Munduruku da região sofreram perdas de terras, muitos eram convencidos por empresário, que compravam o direito à exploração e quando, as famílias requeriam o direito à terra, não podiam fazer mais nada. Dessa forma, os indígenas se concentraram em áreas mais longínquas, bem acima das corredeiras do Tapajós, numa área, que, vista do alto, tinha formato de uma cabeça de Jacaré. Assim, esta terra já fora denominada

---

<sup>3</sup> Vilas com pequenos comércios que se formam ao redor dos garimpos, para subsidiar os garimpeiros com alimentos, combustível, moradia etc.

de Jacareacanga, que, como citado antes, pertencera a Itaituba, emancipando-se em 1991.

Conforme dados do IBGE (2014), o nome Jacareacanga (*jakare akang*) significa em Tupi “Cabeça” de jacaré, pois os moradores mais antigos, ao avistarem a vila do ponto mais alto da região, diziam que parecia com uma cabeça de Jacaré. O município localiza-se no Sudoeste do Pará. E limita-se ao norte com o município de Itaituba; a leste com Novo Progresso e também Itaituba; ao sul com o Estado do Mato-Grosso e a oeste com o Estado do Amazonas. A sede – Jacareacanga – está situada à margem esquerda do Rio Tapajós, distante de Belém cerca de 1.120 quilômetros em linha reta, sendo hoje a sede municipal mais afastada da capital do Estado do Pará.

O povo indígena que predomina na região são os Munduruku, mas, não podemos deixar de destacar, baseando-nos nos dados da FUNAI (2008), que há outras etnias nesta região, tais como Kayabi, Apiacás, Canoeiros, Tembé, que foram atraídos pela busca do ouro, nos garimpos da região. O que resultou dessa subida dos indígenas para o alto Tapajós, foi um fator positivo, pois tornou Jacareacanga como o município de referência desta região quanto às questões indígenas.

## 1.2 OS MUNDURUKU

Conforme Gomes (2006), o povo Munduruku, denominado *wuyjuḡu*<sup>4</sup>, vive em várias áreas da região Amazônica, entre as bacias do Rio Madeira, no Amazonas e nas áreas do Rio Tapajós e seus afluentes, no estado do Pará e, também, em terras do povo *Apiaká*, próximo ao Mato Grosso, formando um território de grandes influências culturais.

Ainda segundo o autor supracitado, o território onde há mais índios Munduruku é o da região do Tapajós, no Pará. Há relatos mitológicos contados por pajés, caciques e os velhos das aldeias que *Karasokaybu*<sup>5</sup> criou os índios

---

4 Significa “formigas vermelhas”, como eram chamados os Munduruku que viviam nas margens dos Rios Tapajós e Madeira, por outras tribos rivais (como os Parintintins) que eram constantemente atacadas por eles. Para os Munduruku, significava “Nós, os homens”, como forma de referirem-se à seu poderio de guerreiro e inimigos.

5 Deus da mitologia do Munduruku. “Na vasta Mundurukânia, no alto Tapajós, habita o deus criador do mundo, *Karasokaybu*, segundo os Munduruku” (MONTEIRO, 2010).

Munduruku na aldeia *Wakopadi*<sup>6</sup>, localizada na área central perto da cachoeira do rio Krepori, os Munduruku são alegres, de força para a guerra, com a pele da cor de sangue, devido ao uso do urucum em suas pinturas, tão unidos quanto as formigas, capazes de mover rios e terras, percorrer com facilidade o território, lutar contra os inimigos para proteger seu povo e manter sua cultura, sua identidade, sua língua.

Segundo Ramos (2003), por serem grandes conhecedores dos rios e matas da região onde habitam, os Munduruku se espalharam com facilidade nas matas, organizando-se em pequenos povoados, às margens de igarapés e rios, em uma vasta área no Vale do Rio Tapajós. Os primeiros registros da presença deles na região foi feito por José Monteiro de Noronha, em 1769, no século XVIII, que os chamou de *Matucuru*. Esse reconhecimento e primeiro contato ocorreram nas margens do rio Maués, tributário do rio Madeira, antiga Capitania do Rio Negro, que é o atual Estado do Amazonas, onde ainda existem habitantes desta etnia, mais especificamente, na Aldeia Koatá Laranjal, cujos modos de vida chegam a ser diferentes dos Munduruku que vivem na região do Tapajós.

Hartt (1885, p. 117-8) descreve os índios Munduruku como pessoas de caras largas, com testa baixa, sombreada com cabelos cortados em quadrados; possuem feições bem torneadas, grosseiras, olhos negros, nariz grande e pouco curvo, não curtos; cabelos espessos, grosseiros e negros. Ayres de Casal, no livro *Corografia do Brasil*, descreveu os indígenas desta etnia da seguinte maneira:

Os Mundurucus, que costumam tingir o corpo de negro com tinta de jenipapo, são numerosos, apessoados, guerreiros, e temidos de todas as outras nações, que lhes dão o apelido de *Paiquicé*, que significa *corta-cabeça*; porque costumam corta-la a todo o inimigo que lhes caiu em poder; e sabem embalsama-los de sorte, que se conservam largos anos com o mesmo aspecto do momento em que foram cortadas. Ornamentam as suas toscas, e mesquinhas cabanas com estes horrendos troféus. Aquele que mostra dez, está habilitado para poder ser eleito chefe da horda. Conhecem a virtude de vários vegetais, com cujo uso facilmente curam algumas moléstias perigosas. (CASAL, 1818, p; 325 *ip.*).

O que se observa é que tanto nas obras que surgiram após viagens expedicionárias (CASAL, 1818; HARTT, 1885, TOCANTINS, 1857, COUDREAU,

---

<sup>6</sup> É uma espécie de árvore cuja madeira serve para construção de casas e móveis. Região cheia de grande árvores.

1977), quanto nos trabalhos antropológicos ou linguísticos que fazem uma abordagem etnográfica dos Munduruku, é que todos convergem a um ponto comum: os Munduruku sobreviveram e consolidaram sua história de manutenção cultural graças às lutas travadas no amplo território amazônico.

A história da presença deste povo em várias áreas da região amazônica é bem intrigante, pois nos remete a uma história de luta por terras, expansão territorial e a vontade de ser reconhecido como um povo forte e guerreiro, que tinha um poder de circulação muito grande, com habilidades de percorrer uma vasta área territorial que ia do rio Tocantins ao rio Madeira, Amazonas e seus afluentes. Eram fortes combatentes conhecidos como “Cortadores de Cabeças”, que exibiam as cabeças de seus inimigos (*paxiauá-á*) que eram mumificadas em um ritual, no qual enfatizavam o aumento do poder mágico. As cabeças mumificadas eram espetadas em cajados ou lanças e recebiam o nome de “*paxiauá –xenã*”. Os Munduruku eram possuidores de grande aparato bélico e cultural, bem organizados social, linguística e culturalmente e conquistaram, assim, o Vale do Tapajós, conhecida por Mundurukânia, como registrou o cronista Ayres de Casal em 1818, distribuindo-se em uma ampla área territorial em aldeias, vilarejos próximos às áreas urbanas. (RAMOS, 2003; GOMES, 2006, p. 2; MARTINEZ, 2007, p. 17). Casal (1818) aponta a Mundurukânia da seguinte maneira:

MUNDURUKÂNIA - Esta comarca, que confina ao sul com a Juruena, tem ao norte o Rio Amazonas, ao poente o da Madeira, e ao nascente o Tapajos. Seu comprimento norte-sul e de noventa leguas na parte oriental, e a largura media de sessenta, com uma area de quarenta e quatro milhas quadradas. (CASAL, p. 1818, 324. *ip*)

Segundo Tocantins (1857, p. 94-7), por muito tempo, as guerras travadas pelos Munduruku objetivavam capturar moças e crianças de ambos os sexos e os principais inimigos eram os Parintintins. Quando os guerreiros iam para as batalhas, capturavam mulheres, que logo eram casadas com guerreiros Munduruku, recebiam adornos e pinturas e eram obrigadas a falarem a língua do povo dominante e as crianças logo recebiam uma família adotiva. Isto aconteceu num período estimado entre 1770 a 1785, quando foram registradas histórias de conflitos interétnicos.

Na época, os índios costumavam empreender expedições guerreiras na “Mundurukânia”, atacando outros grupos indígenas e acampamentos portugueses que se inseriam nas margens dos rios, especialmente no Rio Tapajós. Isto acabou provocando a reação de agentes coloniais, sendo inúmeros os conflitos relatados. O rio, antes nomeado de Rio *Paitu*, ganhou

o nome de Rio das “Tropas” em virtude de vários conflitos interétnicos acontecidos, principalmente, em 1773. (FUNAI, 2008, p. 40).

Com as grandes batalhas empreendidas pelos Munduruku, o governo do Estado do Pará organizou diversas expedições para reconhecer os locais onde viviam, conhecer os modos de vidas dos guerreiros e, conseqüentemente, dominá-los, para impor-lhes as missões expedicionárias. Fato que aconteceu em 1785, numa expedição militar com mais de 200 homens, cujo destino era o Alto Tapajós, conseguindo êxito nas expedições e, assim, as relações de contato se estabeleceram. (FUNAI, 2008, p. 41; RODRIGUES, 1994, p. 4).

Assim, os contatos com a sociedade não índia aconteceram também no período colonial, com os aldeamentos, quando se estabeleceram as missões, cujos missionários primaram pela catequização, além de facilitar a entrada de outras pessoas nas áreas indígenas para à extração de drogas-do-sertão, extração de borracha, agricultura e mineração (FERREIRA, 2013, p.13). Com isso, os movimentos pacificadores fizeram com que os guerreiros parassem de guerrear em buscar de novas terras, já que um acordo contra tal atuação fora assinado, objetivando o massacre de outros grupos étnicos na Amazônia pelos famigerados “cortadores de cabeça”.

Martinez (2007, p. 17) explicita que no período compreendido entre 1830-40, a Mundurukânia foi a principal área do movimento denominado Cabanagem, que foi uma revolta popular cujos envolvidos eram indígenas e mestiços que viviam em cabanas à margem, comerciantes e fazendeiros que estavam insatisfeitos com o governo local, objetivavam a independência da Província Grão-Pará. Tal movimento foi marcado pelo massacre de mais de trinta mil indígenas das etnias Mawé, Mura e Munduruku e de muitos mestiços.

Além do extermínio provocado pelo movimento da Cabanagem, os indígenas travavam entre si batalhas por causa de demarcações territoriais, aniquilando parte de sua cultura, de sua sociedade e, conseqüentemente, sua língua. Dos indígenas que sobreviveram, muitos tiveram que desbravar uma luta contínua em prol da preservação da sua cultura, da sua língua e da demarcação territorial e do reconhecimento de seus direitos.

### 1.3 OS MUNDURUKU HOJE<sup>7</sup>

Chegar às aldeias indígenas que ficam distante das cidades requer um bom tempo de viagem. Da cidade de Itaituba à cidade de Jacareacanga, no Pará, são 432 km de distância, numa viagem de micro-ônibus que pode durar de 10 a 12 horas, dependendo das condições da estrada. Dependendo da aldeia, a viagem dura cerca de 45 minutos a 72 horas de viagem.

As viagens são realizadas em pequenas embarcações, voadeiras<sup>8</sup> ou rabetas<sup>9</sup> em meio a mercadorias e que vão sempre lotadas. No trajeto, as belezas do rio Tapajós e dos igarapés que cortam a região enchem os olhos e fazem esquecer o desconforto da viagem.



**Foto 1: Rabetas saindo para Aldeias do Porto de Jacareacanga**

Fonte: (Produção da própria autora)

As estruturas das aldeias, principalmente, as mais distantes das cidades, possuem uma organização comum aos povos de origem tupi: localizam-se próximas

<sup>7</sup>Todas as informações deste tópico foram adquiridas por meio de observações, conversas com moradores das aldeias, professores, durante a pesquisa de campo. Por ter participado do Projeto Intercâmbio Cultural, realizado pela Secretaria de Assuntos Indígenas, em 2016, na Aldeia Kaburuá, no alto Rio Kabitutu, conheci as pessoas mais idosas da tribo, que passaram tais informações que foram devidamente gravadas.

<sup>8</sup> Embarcação de alumínio com motor de popa, que quando atinge a velocidade na navegação, a parte da frente (proa) levanta e dá a sensação de que o barco vai voar. Por isso, a denominação de voadeira.

<sup>9</sup> Embarcação geralmente construída de madeira, com motor de popa com uma cauda maior parecendo um rabo, velocidade bem inferior a da voadeira, usada para navegação em áreas mais baixas dos rios e igarapés da região.



a rios e igarapés para facilitar a pesca, o banho nos rios, os afazeres domésticos como lavagem de roupa, louças, limpeza dos peixes e da caça; próximo de matas com terras férteis propícias à plantação de cultura de subsistência como mandioca, milho, alguns alimentos de horta (cebolinha, coentro, chicória), frutas como manga, abacaxi, entre outros.



**Foto 2: Entrada da Aldeia Katõ, no Rio Kabitutu – Jacareacanga/ PA**  
Fonte: (Produção da autora)



**Foto 3: Aldeia Estirão das Cobras – Rio Kabitutu – Jacareacanga/ PA.**  
Fonte: Produção da autora

De acordo com as observações feitas em campo, homens e mulheres trabalham na roça enquanto as crianças vão para a escola. As casas são de

construção rústica, de toras de pau a pique, cobertas com palha e rebocadas com argila (tabatinga) tirada das margens do rio. Algumas só possuem uma porta e parece um grande galpão. A cozinha fica sempre na área de fora da casa, com um fogão a lenha onde é feita a comida. Na hora de dormir, as posições das redes demonstram a organização familiar: as redes do pai e da mãe ficam embaixo, das crianças menores ficam em cima, até elas completarem cinco anos de idade e as redes das maiores ficam ao lado da rede da mãe.

Nas aldeias menores, como Santa Maria, Aldeia Porto, entre outras, os indígenas costumemente às cinco horas da manhã fazem um café coletivo. O Capitão<sup>10</sup> toca o sino e todas as mulheres com as crianças vão em direção ao Barracão Comunitário levando uma garrafa de café, copos e iguarias como banana frita, cará roxo cozido e frito, macaxeira cozida e frita, mingau de milho, de macaxeira ou qualquer outro tipo de alimento. Depois de organizado, o Capitão chama, ou por meio de um sino, quando tem na aldeia, ou por meio de um grito, e todos vão para o Barracão ou à casa do Capitão, onde ficam ao redor da mesa. Os homens são os primeiros a se alimentarem, começando pelos mais velhos, os convidados, seguidos pelos jovens. As mulheres servem as crianças e se servem em seguida. Quando uma criança está dormindo, guarda-se a refeição para ela, demonstrando o respeito e o cuidado com o bem-estar dos menores. Após este momento, é feita a limpeza do local e todos vão para os afazeres do dia: homens vão à caça, pesca com outros homens ou para a roça com as mulheres. As crianças vão para a escola. Esse momento do café da manhã mostra que os indígenas são muito preocupados uns com os outros e há um espírito de coletividade muito grande entre eles.

---

<sup>10</sup> O Capitão é o chefe da aldeia, que comanda a todos. É o homem escolhido pelos aldeados para conduzir as reivindicações, manter a ordem. É a representação do Cacique dentro da comunidade. Os Munduruku possuem um Cacique Geral. Os líderes das aldeias são denominados Capitães.





**Foto 4: Café da Manhã – Aldeia Kaburuá – Jacareacanga/ PA.**  
Fonte: Produção da autora

Para eles, manter o povo bem alimentado e saudável é uma das preocupações mais relevantes. Nas aldeias, não há marcação de tempo tão acirrada como ocorre na sociedade não índia. De acordo com um participante da pesquisa, os indígenas começaram a pensar no tempo com a presença da escola, pois precisavam mandar os filhos à escola. Em relação às demais atividades na aldeia, o grande guia ainda é o sol. Quanto à alimentação, não importa a hora que os indígenas chegam da caçada e da pescaria com algum alimento, rapidamente as mulheres se organizam fazem a comida e comem na hora, até porque não tem locais para armazenamento dos mesmos.



**Foto 5: *Dajêm* ou porcão (catitu) caçado por guerreiros da aldeia Kaburuá**  
 Fonte: (Produção da autora)

As duas aldeias localizadas na área periférica da cidade de Itaituba – PA possuem uma organização diferente: as casas, em grande maioria, são de alvenaria, mas algumas ainda preservam a estrutura das aldeias mais distantes, mantendo casas de alvenaria/de palha. É visível também a presença de outras organizações religiosas, com construções de igrejas evangélicas dentro das aldeias indígenas.

Uma característica forte foi observada durante a pesquisa de campo: o fator coletividade predomina entre os Munduruku, que também são muito unidos, principalmente, nas lutas pelos seus direitos. Em situação de conflitos, quando há alguma luta por alguns direitos, os índios se pintam, combinam o dia para sair de suas aldeias e descem o rio rumo ao local combinado, onde fazem protestos, armados com arco e flecha e entoam os tradicionais cantos de guerra. As lideranças têm grandes representatividades e respaldo de toda a etnia nas viagens a Belém (PA) e/ou a Brasília (DF) e fazem movimentos efetivos para lutar em prol de melhorias na saúde, educação, infraestrutura e benefícios que melhorem a vida de seu povo.

Nas denominadas aldeias-polos, onde se localizam escolas de Ensino Médio, no Município de Jacareacanga, a presença de equipamentos tecnológicos é bem perceptível, tais como: computadores, internet, televisão, motores com geradores de energia elétrica, dando certo ar urbanizado dentro do espaço das aldeias. Mais uma vez, observa-se que cada vez mais os indígenas se apropriam de elementos culturais dos não índios e fazem disso um modelo a ser seguido. É

relevante ressaltar que este fator não é totalmente prejudicial ao povo, porém, percebe-se que, paulatinamente, os indígenas estão trocando hábitos de sua cultura pela cultura do dominante.

#### 1.4 ORGANIZAÇÃO SOCIAL DOS MUNDURUKU

Os Munduruku se organizam numa sociedade patriarcal, na qual a figura do homem é bem evidente. Além disso, a descendência é patrilinear, que é quando os filhos herdam o clã do pai. Até hoje, há a preservação dos clãs, Vermelho e Branco, onde os pertencentes de um clã não podem casar-se com os integrantes do mesmo clã. Ramos (2003) afirma que: “A organização é patrilinear e segue a regra de exogamia”, fato que muitos indígenas atribuem à questão sanguínea, mas não sabem explicar decerto o motivo dessa bipartição em clãs.

Sendo clãs exogâmicos, uma pessoa pertencente a uma determinada metade só pode contrair casamento com uma pessoa da metade oposta. Assim, uma pessoa do clã Bõrõ, um dos muitos clãs da metade branca, só poderá casar-se com alguém de um clã pertencente à metade vermelha, como Karo. As possibilidades são variadas, sendo que entre os da metade branca estão: Kirixi, Akai, Saw e outros; na metade vermelha: Kabá, Tawé, Wako e outros. Os nomes dos clãs correspondem a diferentes elementos da natureza, como árvores, pássaros e mamíferos, que fazem parte da rica cosmologia dos Munduruku, estando muitas vezes presentes nas narrações e canções tradicionais que explicam o mundo e as relações dos homens dentro dele. (RAMOS, 2003).

Como é comum na região de Itaituba e de Jacareacanga encontrar pessoas com sobrenomes indígenas, buscou-se fazer uma apresentação aqui de alguns sobrenomes, fazendo a distinção entre os clãs Vermelho e o Branco. A lista abaixo foi resultado das informações do senhor Rafael Manhuary Munduruku, de 68 anos, que foi professor de Língua Munduruku por muitos anos, no município de Jacareacanga.

**Quadro 1 - Os clãs dos Munduruku**  
**CLÃS DO POVO MUNDURUKU**

<b>CLÃ VERMELHO</b>	<b>CLÃ BRANCO</b>
Karo – Arara Vermelha	Kirixi ou Krixi <sup>11</sup> - tipo de árvore frondosa
Kaba – Gaviãozinho	Borõ – árvore algodoeira, que solta sementes iguais algodão
Waro – Muuba do Igapó	Parawá – arara amarela
Saw – saúva da noite	Mu’o – rã (ou sapo grande)
Witõ – passarinho muton ou mutõ	Tawé – Macaco prego
Oyoy – Caba Tapuí	Akay – árvore taperebá
Yori– Cigarra	Yoto – árvore tipo goiaba
Koro – Coroca	Iporo – gato maracajá
Kerepo– Japu	Dace – gavião real
	Ikõ ou Ikon – tipo de abelha pequena
	Ikopi – caba grande rajada
	Poxo – pássaro xexéu
	Korap - piaba <sup>12</sup>

Fonte: Secretaria de Assuntos Indígenas de Jacareacanga/ Pará – Rafael Manhuary Munduruku.

Em relação ao casamento, Ramos (2003) destaca que o regime é matrilocal, pois o rapaz recém-casado com a moça indígena deve morar na casa do sogro e ajudar no sustento da família, trabalhar na roça, pescar, caçar e fazer todas as atividades juntos com os demais homens, em prol da família. O casal só sai da casa da família, após o nascimento do segundo filho, podendo, no tempo da gravidez, construir a sua própria casa e organizar uma estrutura familiar independente.

Ainda com relação aos aspectos da organização social do Munduruku, a partir da estada em campo, nas aldeias, pode-se notar que as hierarquias nas aldeias são bem determinadas. O povo Munduruku tem o Cacique Geral e cada aldeia possui um Capitão, que é quem comanda as ações das aldeias, organiza a parte burocrática se houver expediente para isso, recebe os visitantes, organiza os eventos junto com os demais membros da comunidade, resolve alguma situação de conflito.

Observou-se durante a pesquisa e conforme os depoimentos de alguns indígenas sobre o papel do Pajé, apontado como o responsável pela cura das doenças e pestes da aldeia, faz rituais e orações de cura, afasta os espíritos maus que ameaçam tirar a paz dos aldeados. Quando alguém está doente vai direto ao

<sup>11</sup>Há quem utilize a forma *Krixi* no sobrenome, no entanto, os velhos de algumas aldeias, destacaram durante as conversas que, tradicionalmente, é a forma *Kirixi* e que esta já sofreu mudança, muitas vezes, ocorridas na hora do registro em cartórios, já nas relações de contato com a sociedade não índia.

<sup>12</sup> Encontra-se comumente este sobrenome como “*Kurap*”, mas escreve-se com “o”, devido às mesmas circunstâncias do nome “*Kirixi*”, assim como encontra-se “*Ikon*” com “n”, pois há uma relação muito grande com a grafia do munduruku e do português, o que ocasiona estas modificações na escrita.

pajé para ser tratado com os remédios naturais e rituais de orações. Caso alguém tenha um problema que não pode ser solucionado por ele, é encaminhado para o setor de saúde indígena e passa a receber tratamento pelos enfermeiros do posto ou encaminhados para hospitais das áreas.

Os guerreiros são os braços do Capitão na Aldeia, responsáveis por manter a organização da aldeia, ajudando no gerenciamento dos conflitos que ocorrerem, dentro ou fora da aldeia. Além disso, também constituem a hierarquia nas aldeias o diretor ou responsáveis da escola ou professores são muito respeitados pelos moradores da comunidade.

Para Souza e Souza (2012, p. 178), há uma luta árdua para que os costumes dos Munduruku sejam respeitados, inclusive quando se referem ao processo de revitalização ou manutenção linguística. No entanto, segundo os autores, observa-se que a estrutura organizacional na sociedade indígena sofreu uma ruptura e foi influenciada pela presença de outros constituintes, dificultando, assim, a manutenção social, cultural e até mesmo linguística, como destacam, quando se referem à estrutura social dos munduruku:

[...] não possuem condições de reproduzir inteiramente sua estrutura social por causa de sua própria condição de inserção junto às instituições da sociedade não-índia de matriz capitalista e cristã, ou seja, inseridos numa outra estrutura social. Assim, ocorreram adaptações fazendo surgir uma nova ordem que envolve a estrutura social dessa etnia em situação de contato. Como é o caso da escola indígena. A escola e a cartilha são ádvenas; a língua e os mitos são nativos. Misturam-se nesse contexto de contato. (SOUZA e SOUZA, 2012, p. 178)

Por se tratar de relações sociais, o constante contato com outros tipos sociais, estilos de vida, outras línguas, modificaram toda a estrutura social dos indígenas. Além disso, a linguagem é uma das principais características que nos levam a perceber o quanto os modos de vida do Munduruku foram alterados nesses séculos de contatos. A escola fica localizada sempre em local de destaque nas aldeias, como maior símbolo de construção e aproximação da cidadania do indígena, tornou-se referência para se aprender os hábitos dos brancos. Mesmo com professores indígenas, que garantiram este *status* por adentrar na cultura não índia, a qual também foi imposta, vivem arduamente, lutando pela revitalização linguística e recuperação cultural dentro das aldeias, como nas Aldeias Praia do

Mangue e Praia do Índio, travam uma luta constante, querendo que os poucos indígenas que vivem ali retornem às atividades culturais e linguísticas de seu povo.

### 1.5 LOCALIZAÇÃO DO POVO MUNDURUKU

De acordo com os dados etnológicos apresentados pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI, 2008), os indígenas Munduruku da Região do Tapajós estão localizados em uma área conhecida como Terra Indígena Munduruku (TIM), que fica no Sudoeste do Estado do Pará, no Município de Jacareacanga, margem direita do rio Tapajós, fazendo limites a noroeste com a Terra Indígena Munduruku Sai-Cinza e a Sul-Sudeste com a Terra Indígena Kayabi (FUNAI, 2008, p.19).



**Figura 1: Localização da Terra Indígena Munduruku**  
 Fonte: FUNAI, 2008.

Para os indígenas, no entanto, a localização de suas aldeias não segue o mesmo parâmetro geográfico, porque usam os rios e igarapés próximos para identificar e nominar (nomear) suas áreas. Por exemplo, a existência de um castanhal, nas margens do Igarapé Wareri identifica a Aldeia Castanhal do Wareri. O mesmo ocorre com a Aldeia Boca das Tropas, que apesar se localizar no Rio



Tapajós, por passar perto de um braço de rio chamado Rio das Tropas, recebeu esta denominação.

É interessante ressaltar – conforme FUNAI (2008, p. 21) - que o Rio das Tropas era o cruzamento entre o Rio Tapajós e o Rio que dava acesso a outras áreas indígenas mais longínquas, de difícil acesso, onde os indígenas guerreiros ficavam esperando o resto das tropas para encarar as guerras, sejam contra as expedições ou contra outras etnias

Ainda de acordo com a FUNAI (2008), as grandes regiões identificadas pelos indígenas por meio dos rios são: Rio Teles Pires, Rio Anipiri, Rio Tapajós, Rio Cururu, Igarapé Wareri Parawadukti, Rio Cadiriri, Rio Cabitutu, Rio das Tropas, Rio Kaburuá, Igarapé Preto e Igarapé Maçaranduba.

Além das aldeias localizadas no Alto Tapajós, alguns Munduruku vivem também nas proximidades de Itaituba, no Sudoeste do Pará, vizinho do município de Jacareacanga, distribuídos em pequenos vilarejos, como a Comunidade de São Luiz do Tapajós (Terras Indígenas Sawré Juyubu), Comunidade de Pimental (Sawré Muyubu), Km 43 (Sawré Apompu) e Aldeias Praia do Mangue e Praia do Índio, situadas nas zonas periféricas de Itaituba. Neste trabalho, a Aldeia Praia do Mangue é um dos contextos da pesquisa.

O mapa a seguir ilustra o posicionamento das Aldeias que fazem parte do território indígena Munduruku, na região do Tapajós.



**Figura 2: Mapa da Localização das Aldeias da Terra Indígena Munduruku.**  
 Fonte: FUNAI, 2008.



As Terras Indígenas onde vivem os Munduruku são constituídas de 2.381.795.7765 hectares, distribuídas nos municípios de Itaituba e de Jacareanga. A população indígena Munduruku é de no total 13.103, sendo distribuídos nas zonas rurais e urbanas dos referidos municípios (FUNAI, 2008).

Conforme dados do Instituto Socioambiental (ISA, 2014), a população Munduruku é composta por 13.755 indígenas, distribuídos em diversas áreas dos estados do Pará, Amazonas e Mato Grosso.

Os dados abaixo especificam aspectos como: superfície (tamanho da área indígena), localização (estados e/ou municípios) e população.:

- Terra Indígena Sai Cinza - Superfície: 126 mil hectares; localização: Jacareacanga/PA; população: 1.739.
- Terra Indígena Munduruku<sup>13</sup> – Superfície: 2.382 hectares; localização: Jacareacanga/PA; população: 6518.
- Terra Indígena Praia do Índio - Superfície: 28 hectares; localização: Itaituba/PA; população: 125
- Terra Indígena Praia do Mangue – superfície: 30 hectares; localização Itaituba/PA; população: 168.
- Terra Indígena Coatá-Laranjal – Superfície: 1.153 hectares; localização: Borba/AM; população: 2484.
- Terra Indígena Sawré Muybu (Pimental) – Superfície: 178 mil hectares; localização: Itaituba/PA; População: 168.
- Terra Indígena Apiaká-Kayabi<sup>14</sup> – Superfície: 109 mil hectares; localização: Jacareacanga/PA e Alta Floresta/MT; população: 885<sup>15</sup>.
- Terra Indígena Bragança Marituba – Superfície: 14 mil hectares; localização: PA; população: 231.
- Terra Indígena Munduruku-Taquara – Superfície: 982 mil hectares; localização: MT; população: 262.
- Terra Indígena Kayabi<sup>16</sup> – Superfície: 1053 hectares; localização: Juruna/MT; população: 768.

---

<sup>13</sup> Habitada por Munduruku e Apiaká

<sup>14</sup> Habitada por Apiaká, Kawaiwete e Munduruku.

- Terras Indígenas Sawré Apompu (km43) e Sawré Juyubu (São Luiz do Tapajós não possuem informações geográficas, delimitação e população.

Os dados acima não apresentam uma contagem populacional precisa do quantitativo dos indígenas. No decorrer da pesquisa, observou-se que a maioria dos dados é disponibilizada pela SESAI (Secretaria Especial de Saúde Indígena), porque com as atividades referentes à saúde, precisa-se fazer constantemente a contagem demográfica, para disponibilizar os atendimentos nas mais diversas áreas e por se perceber que há uma transitividade muito grande dos indígenas, entre aldeia e cidade, além do surgimento de novas aldeias.

Para esta pesquisa, as áreas pesquisadas são a Aldeia Praia do Mangue, em Itaituba/PA, a Cidade de Jacareacanga, Aldeias da Terra indígena Munduruku e das Terras Indígenas Sai-Cinza.

## 1.6 A LÍNGUA MUNDURUKU

A Língua Munduruku compõe junto com a língua *Kuruya* (língua já extinta), da família linguística Munduruku, um dos ramos do tronco Tupi, utilizada pelos indígenas na região do Médio/Alto Tapajós, conforme as necessidades discursivas, explicitadas por meio do estudo sociolinguístico, apresentado no capítulo 3 deste trabalho.

Como o objetivo desta pesquisa não é traçar aspectos estruturais e descritivos da Língua Munduruku, indica-se neste tópico a leitura de alguns estudos, a quem tiver o interesse de compreender tais aspectos da Língua.

É relevante enfatizar que os estudos descritivos da Língua Munduruku foram iniciados por missionários que viveram nessa região, convivendo com os indígenas, com intuito de catequizá-los. Segundo os relatos de alguns estudiosos, muitos documentos se perderam, outros estudos descritivos nem chegaram a ser

---

<sup>16</sup> Habitada por Apiaká, Kawaiwete e Munduruku.

divulgados, mas faziam parte de um grande acervo da Missão Cururu, a mais antiga, considerada ponto central da presença destes missionários.

Além desses pontos, é pertinente ressaltar que os estudos descritivos que embasam os trabalhos de muitos professores que atuam com a língua indígena e o trabalho de muitos pesquisadores, são as gramáticas de Marjorie Crofts, publicada no século XX, com orientações fonético-fonológicas, sintáticas e semânticas da Língua Munduruku. Mesmo com o processo de transformação sofrida por esta língua, já detectados em estudos linguísticos mais recentes, como de Gomes (2006), Picanço (2005; 2012), Martines (2006), entre outros estudiosos, ocasionados pelos contatos com a cultura não índia, pela presença de garimpeiros, comerciantes, pesquisadores, oriundos de outros estados brasileiros e/ou de outros países, as referências básicas utilizadas ainda são buscadas nessas gramáticas. Sobre esta questão Souza e Souza (2012) relatam seus estudos:

Evidente que, como as outras línguas indígenas, o idioma Munduruku não possuía escrita. Porém, missionários se puseram a estudar esse idioma para a elaboração de uma gramática que demonstrasse quais eram as regras e a estrutura dessa língua. Stroemer foi o primeiro a empreender um projeto desses entre esses índios. Sua gramática da língua Mundurukú foi publicada com o título *Die Sprache der Munduruku* em 1932 ( *apud* KEMPF, 1945). Posteriormente, em 1973, Marjorie Crofts publica outra gramática Mundurukú, que atualmente pode ser encontrada na internet com o título de “Aspectos da língua Mundurukú”. A intenção de Crofts, segundo ela mesma relata num e-mail, no dia 21/10/2006, era registrar o “tom” do idioma, o que não havia sido feito pelo trabalho anterior realizado pelos padres da missão São Francisco. O trabalho de Crofts foi fruto de dezesseis anos de estudo e moradia na Missão São Francisco, no rio Cururu, e seu texto pretende não somente registrar a estrutura do idioma, mas também ensinar a falar a língua Mundurukú. Além desse trabalho, Crofts publicou quase uma dezena de trabalhos sobre a língua Mundurukú e por esse motivo ela é a principal referência sobre esse idioma indígena, sendo que a escrita proveniente de seus trabalhos são usados como base para o estudo do idioma Mundurukú (forma escrita) nas escolas indígenas das aldeias Praia do Índio e Praia do Mangue. (SOUZA & SOUZA, 2012, p.175).

Portanto, essa pesquisa traz como ponto para reflexão a necessidade de se estudar ainda mais a Língua Munduruku, possibilitando a atualização linguística de sua descrição e, com isso, possibilitar, de modo mais simples e claro para a população, materiais didáticos para o contato com a modalidade escrita, haja vista que as versões dos trabalhos são consideradas difíceis de serem compreendidas pelos leitores leigos, que não têm certo conhecimento de fonética, fonologia, morfossintaxe.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA DE CAMPO ETNOGRÁFICA

Objetivando analisar como ocorre o processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em contexto indígena Munduruku, além de traçar o perfil do professor que ministra aulas dessa disciplina em áreas indígenas e as dificuldades enfrentadas pelos docentes durante o processo, buscou-se os caminhos da pesquisa de campo, com inspiração etnográfica, para coletar dados necessários para as análises e, também, apresentar a realidade sociolinguística dos indígenas Munduruku da região denominada Médio/Alto Tapajós, onde se localizam os municípios de Itaituba e de Jacareacanga, no Estado do Pará.

Antes de partir para a coleta de dados, foi feito um levantamento bibliográfico, aportando teorias que subsidiam o ensino de Língua Portuguesa, conhecendo os traços etnográficos do Munduruku para confirmar a hipótese de que a Língua Portuguesa estava apagando a Língua Munduruku e que a escola não ofertava um ensino bilíngue. Com isso, apontou-se como objetivo apresentar a situação sociolinguística do contexto indígena munduruku observando o bilinguismo nos usos das Língua Portuguesa e Munduruku em diferentes situações sociais.

Para confirmação ou refutação dessa hipótese, foi necessário ir a campo, conversar com professores, alunos, moradores das comunidades, assistir aulas de Português e de Munduruku (em escolas que ainda oferecem) e aplicar os instrumentos de coleta de dados e fazer uma abordagem sociolinguística nas áreas pesquisadas. Todo trabalho de campo requer integração entre pesquisador, contexto e participantes, o que, segundo Mynayo (2010):

[...] permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma realidade de “interação” com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo [...].

A princípio, olhar para o contexto de pesquisa não foi algo tão surpreendente, pois já era conhecido de outros momentos de contato, pois a experiência na docência, como professora no Curso de Letras, ministrando aulas para uma turma no município de Jacareacanga e, também, em Itaituba, em uma

faculdade particular, onde muitos professores que atuavam na educação escolar indígena estudavam, fez como que muitas questões fossem levantadas pelos alunos durante as aulas. Além disso, os professores das aldeias relataram suas experiências e, em outros momentos, algumas visitas foram realizadas às escolas das aldeias mais próximas à sede do município.

Partindo de todas as instigações levantadas antes e durante a realização da pesquisa, observou-se a relevância que o aspecto proximidade entre pesquisador e participantes tem para a pesquisa de campo, o que trouxe a este trabalho uma inspiração etnográfica, já que ocorreu uma aproximação muito forte com o povo Munduruku, numa relação de observação e troca de conhecimentos mútuos. Os anos de contato com este povo possibilitaram um olhar mais assertivo sobre sua cultura, compreender suas expectativas acerca da educação, o que permitiu uma abordagem qualitativa e interpretativa dos dados coletados.

Tal situação remete à Malinowski, que usou uma metáfora para destacar a importância da interação entre pesquisador e participantes da pesquisa e da substancial análise de dados, afirmando que na pesquisa se faz necessário que “[...] o corpo e o sangue da vida real componham o esqueleto das construções abstratas [...]” (MALINOWSKI, 1984, p. 37).

Sobre a inspiração etnográfica, destaca-se o que Bezerra (s/d) ressalta sobre a relevância da proximidade entre os participantes da pesquisa, pois tornam o processo de coleta de dados mais denso, possibilitando ao pesquisador aprofundar suas análises:

A etnografia constitui um método próprio das ciências sociais utilizado por excelência pela antropologia na obtenção e tratamento de dados a partir do contato intersubjetivo entre o cientista social e a cultura e costumes de um determinado grupo, ora seu objeto de estudo. [...] é indicado tanto na compreensão da cultura de sociedade primitiva quanto nas formas sociais contemporâneas de fenômenos urbanos. (BEZERRA, s/d, p. 2).

Ressalta-se que a presença do pesquisador dentro da comunidade pesquisada é algo que traz certo receio, por mais preparados e avisados que os indígenas estejam, despertando a curiosidade dos sujeitos em várias situações. Esta proximidade torna o trabalho mais intenso, por mais que no início seja bem difícil se

encaixar na rotina, nos modos de vida dos indígenas, é preciso se aproximar, mesmo sendo o inusitado, o divertido, a novidade na aldeia.

O etnógrafo surge diante de seus sujeitos como um intruso desconhecido, geralmente inesperado e frequentemente indesejado. As expressões que estes têm dele determinarão o tipo e a validade dos dados aos quais será capaz de ter acesso e, portanto, o grau de sucesso de seu trabalho. [...] Cada um dará ao outro a impressão que melhor serve aos seus interesses tal como os vê. (BERREMAN, 1980, p. 141).

Apesar dessa proximidade dentro das comunidades pesquisadas, proporcionar caráter etnográfico à pesquisa, considera-se que a pesquisa desenvolvida foi inspiração etnográfica, por não ter adentrado mais profundamente na vida dos indígenas Munduruku, pois se pautou a algumas observações de situações de usos da Língua Munduruku e da Língua Portuguesa, observando as relações, os usos que os indígenas faziam delas.

Quanto à classificação de acordo com sua natureza, trata-se de uma **pesquisa qualitativo-quantitativa**, pois, por meio dos dados gerados em campo, serão feitas análises, descrevendo e interpretando as informações repassadas pelos sujeitos da pesquisa, a fim de gerarem conhecimentos para apontar diretrizes que melhorem o ensino de Língua Portuguesa nas escolas em contexto Munduruku.

Portanto, buscaram-se nos contextos das escolas estudadas, nas entrevistas feitas com professores e alunos e com todos os dados levantados, respostas para as questões que norteiam esta pesquisa, observando sempre a relação entre teorias que subsidiam o ensino de Português para indígenas, a prática dos professores, a relação de contato entre Língua Materna e Língua Portuguesa, a preparação do Professor, como os alunos veem os professores e vice-versa, aspectos da formação dos professores e as políticas linguísticas e educacionais nos Municípios.

Todos os conhecimentos foram gerados graças à abordagem qualitativa da pesquisa, que possibilita utilizar dessa proximidade que a pesquisa de campo com inspiração etnográfica nos possibilita. No entanto, não se pode negar a necessidade de usar, para a tabulação de dados obtidos pelos questionários, fatores e aspectos da abordagem quantitativa, pois os dados, para serem analisados, seguirão as normatizações estatísticas de distribuição de frequência relativa, usando a

amostragem estratificada, resultando, assim, os percentuais que serão descritos e analisados conforme os objetivos propostos, como teorizam Santos (2011), Chizzotti (2009) e Moresi (2003), que tratam sobre fatores estatísticos dentro da pesquisa. Com isso, alcança-se um dos objetivos específicos, que é o de identificar a situação linguística em que se encontram os contextos estudados em relação às facilidades de usos das duas línguas, o que permitirá apresentar a situação sociolinguística dos índios Munduruku, na região Médio/Alto Tapajós, no Estado do Pará, destacada no Capítulo 3.

Quanto à abordagem qualitativa, é importante ressaltar o papel do pesquisador durante todo o trabalho, principalmente, quando está em campo, em contato com os pesquisados, pensando sempre que sua presença no ambiente de coleta não pode interferir nas atividades desenvolvidas habitualmente. Chizzotti (2009) pontua sobre isso ao afirmar que:

O pesquisador é parte fundamental da pesquisa qualitativa. Ele deve, preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos. Essa compreensão será alcançada com uma conduta participante que partilhe a cultura, das práticas, das percepções e experiências dos sujeitos da pesquisa, procurando compreender a significação social por eles atribuída ao mundo que os circunda [...] (CHIZZOTTI, 2009, p. 82).

Mesmo que não haja interferências do pesquisador nas atividades habituais do contexto, durante a coleta de dados, o pesquisador, segundo Chizzotti (2009), não é apenas um “relator passivo”, pois precisa se relacionar, criar laços com os acontecimentos, familiarizar-se para que compreenda, refute, confirme suas impressões, suas crenças sobre o corpus. Dessa forma, pode descrever com mais detalhes as experiências observadas ou vividas.

[...] o pesquisador deve manter sua conduta participante: a partilha substantiva na vida e nos problemas das pessoas, o compromisso que se vai adensando na medida em que são identificados os problemas e as necessidades e formuladas as estratégias de superação dessas necessidades ou resolvidos os obstáculos que interferiam na ação dos sujeitos (CHIZZOTTI, 2009, p. 82).

Reitera-se assim, que a pesquisa realizada foi a observação-participante, em que houve uma integração muito grande entre pesquisador e sujeitos pesquisados durante todo o processo de coleta de dados, cujo contato proporcionou maior conhecimento do pesquisador para que pudesse realizar as análises dos dados coletados.

## 2.1 OS INSTRUMENTOS DE COLETAS DOS DADOS

Quando o pesquisador vai a campo, além dos objetivos traçados, precisa ter em mãos seus instrumentos para coletar os dados para realizar suas análises. Por se tratar de um trabalho que visa encontrar respostas *in loco*, Moresi (2003, p. 9) afirma que a pesquisa de campo:

[...]é investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo. Pode incluir entrevistas, aplicação de questionários, testes e observação participante ou não. Exemplo: levantar com os usuários do Banco X a percepção que têm sobre o atendimento ao cliente.

Para a realização desta pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos: questionários; entrevistas informais; registros fotográficos digitais; vídeos; diários de campo com registro do dia-a-dia nas visitas feitas às aldeias; documentos oficiais fornecidos pelas escolas e secretarias municipais.

a) Questionários: Decidiu-se pelo uso do questionário porque, dependendo de sua elaboração e do contato com os participantes da pesquisa, fica mais fácil direcionar o enfoque das perguntas, já que se pode, por meio delas, ser totalmente direto e limitar as respostas, como reforça Santos (2011, p. 254): “ao elaborar um questionário, deve ser observada a clareza de suas perguntas, tamanho, conteúdo e organização, de maneira que o informante possa ser motivado a respondê-lo”.

Pautando-se nas informações de Santos (2011) e Gehardt & Silveira (2009) sobre a estrutura do questionário, classificada em aberto, fechado ou misto, o questionário aplicado em campo, para o professor que atua em escolas indígenas teve uma estrutura mista, denominado Q1 (Questionário 1), constituído por 25 perguntas abertas e fechadas, distribuídas em duas partes, assim definidas: I)



Dados do Participante, objetivando criar o perfil o professor. II) Experiência na Prática docente, para verificar quais os conhecimentos que os professores que ministram aulas de Português têm sobre as Línguas Portuguesa e Munduruku. (Ver Apêndice I).

Além deste questionário, usou-se o questionário intitulado “Questionário de Facilidades e Usos das Línguas”, doravante Q2, adaptado de Braggio (1992), para verificar a situação das Línguas Portuguesa e Munduruku nos contextos estudados, para melhor direcionar as análises.

Outros fatores que envolvem atitudes linguísticas dos falantes não foram abordados na pesquisa, pois se pretende mostrar um prognóstico do quanto povo Munduruku usa a Língua Munduruku e a Língua Portuguesa. Com isso, é mais fácil dimensionar e analisar as práticas de educação linguística preconizada na escola.

b) Entrevistas: Para reforçar, confirmar e até descartar alguns dados adquiridos com o questionário, optou-se em realizar entrevista com os professores e alguns alunos. Como afirma Santos (2011, p. 256), “a entrevista é um grande aliado dos pesquisadores e desde que usada com critérios técnicos, os resultados são bons”. Um dos critérios citados pelo autor é a de que o entrevistador precisa conhecer satisfatoriamente o entrevistado.

[...] Esta preparação se refere ao ambiente, horário, conhecimento e informações sobre o entrevistado, além de estar certo dos objetivos da entrevista, do que deseja e como vai efetivar o encontro.” (SANTOS, 2011, p. 257).

Conforme o autor supracitado, as entrevistas são classificadas em padronizadas ou não estruturadas. Como os entrevistados estavam em atividades, a entrevista foi realizada no momento da aplicação do questionário, com objetivo de confirmar ou retificar algumas informações. Optou-se, portanto, pela entrevista não estruturada, haja vista que se tem mais liberdade para criar as perguntas e direcioná-las conforme as respostas dadas, mantendo-se uma postura mais aberta, sempre voltando em algumas questões do questionário. Como recurso de captação, foi utilizado um gravador de áudio e gravações de áudios e vídeos por meio de celular.

As gravações de vídeos foram realizadas na entrevista, cujos dados foram transcritos e devidamente arquivados para compor um banco de dados, não sendo utilizadas as imagens também por questões de ética e preservação do anonimato dos participantes.

Outro recurso utilizado para coleta de dados foi o diário de campo, que proporcionou uma gama de informações para a elaboração do capítulo sobre a etnografia, cujas informações foram coletadas nas aldeias, passadas pelos indígenas ou observadas durante a pesquisa.

## 2.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a realização da pesquisa de campo, com inspiração etnográfica e de paradigma qualitativo-quantitativo, é necessário olhar os participantes, que são reconhecidos como sujeitos, visão que converge com as ideias de Chizzotti (2009):

Na perspectiva qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que forma uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais. [...] (CHIZZOTTI, 2009, p. 83).

Em todo caso, as ações de pesquisa se desenvolvem com as relações entre os sujeitos pesquisados e o sujeito pesquisador. No entanto, mesmo em processo de interação, de vivência, o olhar do pesquisador focalizará no participante um elo que o ligará aos objetivos da pesquisa. Chizzotti reforça sobre a relação dinâmica entre o pesquisador e os sujeitos:

Cria-se uma relação dinâmica entre o pesquisador e o pesquisado que não será desfeita em nenhuma etapa da pesquisa, até seus resultados finais. Esta relação viva e participante é indispensável para apreender os vínculos entre as pessoas e os objetos, e os significados que não construídos pelos sujeitos (CHIZZOTTI, 2009, p. 84).

Para se obter o perfil dos professores de Língua Portuguesa que atuam em contexto indígena Munduruku, escolheu-se como participantes, professores de Língua Portuguesa que atuam em escolas de ensino fundamental, do 6º ao 9º ano. O trabalho de campo aconteceu nos meses de dezembro de 2015, janeiro, fevereiro,

abril, maio, agosto e setembro de 2016, nos dois municípios: Itaituba e Jacareacanga.

Foram escolhidos 06 professores de Língua Portuguesa, dos dois contextos de pesquisa, os quais serão identificados com as Siglas PLP (Professor de Língua Portuguesa) seguidos de numeração, a fim de que suas identidades sejam mantidas em sigilo, não colocamos o nome dos locais onde os professores atuam, pois a região é pequena e daria margem para a identificação dos participantes. Todos os sujeitos que participam desta pesquisa assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e preencheram os questionários e concederam entrevistas. Além disso, o projeto foi enviado para o Comitê de Ética, cuja situação encontra-se em avaliação pelo CEP. No quadro abaixo, há detalhes de como estes professores serão identificados, para manterem seu anonimato. Preferiu-se usar expressões que identifiquem o contexto onde eles atuam, sendo gerada uma sigla, para que não incorra no risco de usar algum pseudônimo, que coincidentemente seja nome de outras pessoas não participantes.

**Quadro 2 - Participantes da Pesquisa.**

<b>Identificação / Sigla</b>	<b>Situação Étnica / Idade / Gênero social</b>	<b>Formação</b>
Professor de Língua Portuguesa 1 – <b>PLP 1</b>	Indígena, 28 anos, masculino	Estudante de Letras/Língua Portuguesa
Professor de Língua Portuguesa 2 – <b>PLP 2</b>	Não índio, 50 anos, masculino	Formado em Letras/Língua Portuguesa
Professor de Língua Portuguesa 3 – <b>PLP 3</b>	Não índio, 24 anos, masculino	Estudante de Pedagogia
Professor de Língua Portuguesa 4 – <b>PLP 4</b>	Indígena, 48 anos, masculino	Formado em Letras/Língua Portuguesa
Professor de Língua Portuguesa 5 – <b>PLP 5</b>	Não índio, 32 anos, feminino	Estudante de Letras/Língua Portuguesa
Professor de Língua Portuguesa 6 – <b>PLP 6</b>	Não índio, 29 anos, masculino	Estudante de Pedagogia

Para a realização do esboço sociolinguístico, foi aplicado um estudo de uso da Língua Portuguesa e da Língua Munduruku, devido à necessidade de mostrar

qual a situação sociolinguística das comunidades indígenas Praia do Mangue e do Município de Jacareacanga, considerando tanto os indígenas da cidade quanto os aldeados.

Houve a necessidade de identificação dos modos como os indígenas Munduruku identificam as faixas etárias entre eles, algo que não foi possível identificar em nenhum dos estudos realizados, havendo a necessidade de conversar com várias pessoas mais velhas da Aldeia Praia do Mangue, da Aldeia Praia do Índio, da Cidade de Jacareacanga, da Aldeia Nova Tapajós, da Aldeia Sai Cinza e da Aldeia Katô, para confirmação das informações.

O reconhecimento das faixas etárias dos indígenas são relevantes para esta pesquisa, pois há diferenças no uso da(s) língua(s) em diversos domínios sociais. Assim, compreender se as crianças, jovens, adultos e anciãos usam a Língua Munduruku e a Língua Portuguesa, servirá como base para analisar os fatores de bilinguismo dentro das comunidades pesquisadas.

Os resultados quanto a identificação das faixas etárias, como classificadores etários, que servirão de base para as análises, foram os seguintes:

**Quadro 3 - Fatores Etários Munduruku.**

<b>FATORES ETÁRIOS MUNDURUKU</b>	
<b>0 a 6 anos</b>	Criança que fica sob os cuidados da mãe, sempre em casa.
<b>7 – 11 anos</b>	Criança em idade escolar, que podem ajudar a família com os afazeres domésticos e atividades na roça.
<b>12 – 20 anos</b>	Jovem em idade escolar. Ajudam nas atividades da roça. As mulheres já podem casar e constituir famílias a partir dos 12 anos. Os homens que casam devem ir morar na casa dos sogros, até constituir família formada por dois filhos.
<b>21 - 49 anos</b>	Homens e mulheres que exercem diferentes funções sociais na aldeia: homens são responsáveis pela roça, caça, pesca, alimentação. Mulheres são responsáveis pela educação dos filhos, organização da casa, cuidar da colheita, cuidar da caça e fazer a alimentação da família.
<b>50 anos ou mais</b>	São considerados os mais velhos, experientes, que possui família constituída, com vários filhos e netos e bisnetos.

Fonte: Dados da Pesquisa de campo (2016).

Não houve uma diferenciação das informações de homens e de mulheres no quadro, por mais que os dois gêneros assumam funções sociais diferentes nas aldeias. Todavia, é necessário ressaltar que na constituição da sociedade Munduruku, tanto homens como mulheres, em idades diferentes, possuem funções

sociais diferentes. As informações foram coletadas, traçando um perfil por meio das funções e atitudes que os indígenas possuem dentro das aldeias.

Para fins da pesquisa, foram consideradas as seguintes faixas etárias: 7-11 anos, 12-20 anos, 21-49 anos e 50 anos ou mais, pois são os indígenas que estão na escola, sendo aluno, professor, gestor ou auxiliar administrativo. Os informantes selecionados nas escolas foram os indígenas, e, no caso dos professores de Língua Portuguesa, os não indígenas (denominados de *pariwat*).

Ao todo foram aplicados 650 questionários, cujos informantes foram identificados da seguinte maneira: Informantes de Itaituba (50) e informantes de Jacareacanga (600). É necessário ressaltar que em Itaituba, o contexto pesquisado foi a Praia do Mangue, dando destaque à Escola Municipal *Ikon Bijatpu* (descrita no item 2.3.1) e em Jacareacanga, por ter uma extensão territorial mais ampla, escolheu-se a Escola Municipal Carmem Valente (descrita no item 2.4.1) que é constituída por diversas outras escolas menores, localizadas nas aldeias indígenas, sendo que a aplicação do questionário foi aplicada nos seguintes locais: Sede do município de Jacareacanga (400), 17 aldeias visitadas (200). Por fazerem parte da região denominada de Alto Tapajós, cujas bases desse trabalho é traçar um panorama da situação sociolinguística, optou-se em analisar os dados com as nomenclaturas acima mencionadas.

### 2.3 CONTEXTO ESCOLAR INDIGENA I: A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE ITAITUBA/PA

Desde o início, pensou-se em realizar um estudo sobre o ensino de Português em contexto indígena no município de Itaituba, por conhecer a realidade que assola as aldeias daquela região, principalmente as duas que estão localizadas em zona periférica da cidade: Aldeia Praia do Mangue e Aldeia Praia do Índio. Ambas apresentam um bom número de indígenas, que, mesmo em relação permanente de contato com a sociedade não índia, luta para que sua identidade indígena não se perca. A identidade e as representações são discutidas no capítulo 3, seção 3.4.

De acordo com as informações, retiradas do ELETROBRÁS/CNEC, a região do Médio Tapajós possui as seguintes escolas indígenas, distribuídas em diferentes aldeias:

**Quadro 4 - Escolas Indígenas de Itaituba/PA**

Localização	Escola	Tipo de Educação	Número de Alunos/Ensino
TI Praia do Mangue	Ikon Bijatpu	Ensino normatizado e Língua Materna	Normatizados: 66 Materna: 52
TI Praia do Índio	Inácio Payço Bamaybu	Língua Materna	Materna:74
Aldeia Sawré Apompu	Sawré Apompu	Ensino normatizado e Língua Materna	Normatizado: 11 Materna: 10
Aldeia Sawré Jaybu	Sawré Jaybu	Língua Materna	Materna: 67
Aldeia Akay Muybu – Rio Jamanxin	Sawré Ba'ay	Normatizada e Língua Materna	Normatizado: 60 Materna: 60
Aldeia AkayBãe	É possível que estudem na Sawré Ba'ay <sup>17</sup>	Sem informação	Sem informação
Aldeia DaceWatpu	Escola gerenciada pelo Trairão <sup>18</sup>	Sem informação	Sem informação

FONTE: SEMED/2014 (apud ELETROBRÁS/CNEC, sd, p. 92)

Só no município de Itaituba, de acordo com as informações da Coordenação Multirracial, são sete escolas indígenas<sup>19</sup> no município: *Ikon Bijatpu*, *Inácio Payço Bamuybu*, *Sawé Apompu*, *Sawré Maybu*, *Sawré Bi'Oy*, *Sawré Jaypu*, *Dajê Korap* (SEMED/Coordenação Multirracial, 2016). Duas delas chamam a atenção, como dito anteriormente, por estarem localizadas dentro da cidade, fator considerado, para a escolha do outro contexto de parâmetro.

### 2.3.1 Escola Municipal *Ikon Bjatpu* – Aldeia Praia do Mangue, em Itaituba/PA.

A Aldeia Praia do Mangue, da etnia Munduruku, é uma das que ainda resiste às modificações provocadas pelo contato, mesmo que as relações com a sociedade não índia sejam tão próximas e influenciem muito nas questões culturais que se tenta preservar.

<sup>17</sup> Quando não há escola na Aldeia, os alunos estudam na aldeia mais próxima.

<sup>18</sup> Município do Sudoeste do Pará, localizado a 150 km de distância da cidade de Itaituba. A forma de chegada é pela Rodovia BR 163.

<sup>19</sup> Para se obter mais informações sobre as escolas, sugere-se a leitura do item “Sobre Educação”, dos Anexos Gerais Volume 22, do Relatório de Impactos Ambientais, organizado pelo ELETROBRÁS/CNEC (ver Referências).

No caso dos Munduruku do médio rio Tapajós existe uma Escola Indígena de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Essas escolas foram criadas pelo Decreto Municipal nº 0098/2005 que corresponde a escola Inácio Paigó Bamaybú, localizada na TI Praia do Índio; e o Decreto Municipal nº 00105/2005 que fundou a escola Ikon Bijatpu, localizada na TI Praia do Mangue. Destas somente a escola Ikon Bijatpu possui ensino fundamental, funcionando de forma regular com o ensino de 1º a 4ªséries. (ELETROBRÁS/CNEC, s/d, p. 94).

Até o ano de 2015 foi ofertado na escola a Educação de Jovens e Adultos (3ª e 4ª etapas), na Aldeia Praia do Mangue, segundo as informações do Coordenador Indígena, da Coordenação Multirracial. No entanto, devido ao baixo número de alunos matriculados, não foi possível ofertar mais turmas, fazendo com que pais de alunos indígenas procurassem outras escolas, próximas às aldeias. O fato já é comum, quando os alunos sem distorção de idade/série<sup>20</sup>, ao concluírem o ensino fundamental I (1º ao 5º anos), precisam se matricular em uma escola fora da aldeia, para dar prosseguimento aos estudos.

As escolas que recebem alunos no ensino fundamental II e até mesmo no ensino fundamental I procuram a coordenação quando há alguma dúvida de documentação e alunos que não falam fluentemente o português. Os alunos indígenas matriculados em escolas não indígenas não são matriculados como alunos indígenas no censo escolar. A coordenação multirracial tem a proposta de lotação de um professor itinerante para acompanhar os alunos com dificuldade em falar português. (Trecho da Entrevista feita com o Coordenador<sup>21</sup> Indígena da SEMED, 2016).

O histórico abaixo foi adquirido na Secretaria da Escola, com informações atualizadas, as quais foram colocadas no quadro abaixo:

**Quadro 5 - Histórico da Escola Municipal Ikon Bijatpu.**  
**HISTÓRICO DA EMEIF. INDÍGENA IKON BIJATPU**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena INDÍGENA IKON BIJATPU, foi fundada no dia 22 de Junho de 1996, na Aldeia Praia do Mangue através de um projeto piloto organizado pela Professora Terezinha Vieira e aplicado com parceria entre a FUNAI e o CIMI. A escola tem como objetivo a revitalização e manutenção da cultura e da língua Munduruku. A escola é o sonho da

<sup>20</sup> Alunos que concluem o ensino fundamental I na idade certa (faixa etária de 10-11 anos).

<sup>21</sup> A identidade do Coordenador foi preservada para manter o anonimato. O mesmo assinou o TCLE – (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e a íntegra da entrevista consta no Apêndice V deste trabalho.

comunidade concretizada, pois por muitos anos os alunos eram submetidos à longa distâncias até às escolas públicas do município, e haviam muitas dificuldades, como uniforme escolar, trânsito, gangues, contato com bebidas alcoólicas entre outros problemas.

A educação escolar indígena é um direito aplicado à educação e com isso o município de Itaituba abraçou esta causa em Fevereiro de 2008 e a EMEIF. INDÍGENA IKON BIJATPU este ano completa 17 anos de existência. Ao longo dos anos o Povo Munduruku vem lutando com resistência para que sua história não seja devastada, esquecida.

A luta consiste em Educação Diferenciada e Específica à esse povo, com direitos a condições de ministrar as aulas em ambientes adequados, valorização profissional e salarial, que nesses e outros espaços discutam a importância de ter suas áreas demarcadas, assistência, melhoramento da qualidade da saúde. Através da escola veio à ideia de se criar uma associação que pudesse ser uma referência para as conquistas e lutas da comunidade indígena, foi então que em 1998 a Associação Indígena Pahyhy'p foi criada como uma grande conquista do povo Munduruku do médio Tapajós.

A escola atende as turmas de 1º ao 5º Ano e no turno da noite uma turma da EJA, os alunos também estudam a língua Munduruku no contra turno de suas aulas. Atualmente estão matriculados 83 alunos, e conta com o número de 14 funcionários, tendo como Professor Responsável AMÂNCIO IKON MUNDURUKU. As escolas indígenas hoje estão sendo coordenadas pela Professora MARLUZI LOPES SILVA Coordenadora da Educação Multirracial e ARLISSON RODRIGUES DE MORAIS professor representante do povo Munduruku na SEMED.

Fonte: Secretaria da Escola.

A escola indígena da Praia do Mangue é uma das referências do projeto de revitalização da Língua Munduruku nas comunidades indígenas do Médio Tapajós, coordenado pelos professores indígenas junto com a Coordenação Multirracial da Secretaria Municipal de Educação de Itaituba. A escolha desta escola se deu, por estar localizada em uma área urbana, dentro da cidade, o que torna a aldeia cidadina, mesmo procurando manter a cultura indígena munduruku como meio de identidade. De acordo com informações, é relevante ressaltar que a escola está ligada à uma escola maior, Escola Municipal de Ensino Fundamental Engenheiro



Fernando Guilhon, que recebe os indígenas da Aldeia que terminam o ensino fundamental I, que querem dar continuidade aos estudos (SEMED/ITAITUBA, 2016). A esses estudantes é ofertado o ensino comum, da escola da sociedade não índia, ocasionando grandes dificuldades, alto índice de evasão ou reprovação.

#### 2.4 CONTEXTO DE PESQUISA II: A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO JACAREACANGA/PA

A escolha da escola no município de Jacareacanga foi mais complexa do que se imagina, pois, por ser um município cuja população é constituída pela maioria indígena, tem um número maior de escolas indígenas, todas vinculadas ao que a Secretaria Municipal de Educação Cultura e Desportos (SEMECD) denomina de “escolas-polos”.

As escolas polos são seis: 1) Escola Carmem Valente da Silva (com 12 escolas – 8 indígenas e 4 não indígenas); 2) Escola Professora Maria Emília (11 escolas indígenas); 3) Missão São Francisco – Rio Cururu (12 escolas indígenas); 4) *Karo Bempo* (5 escolas indígenas); 5) *Borum Muywat’pu* (5 escolas indígenas); *Sawré Muyat’pu* (5 escolas indígenas).

No quadro 6, mostra-se a organização das escolas-pólos, com os respectivos nomes das escolas e das comunidades onde se localizam:

**Quadro 6 - Escolas Indígenas de Jacareacanga/PA**

<b>Escola-Polo</b>	<b>Escolas que formam o Polo</b>	<b>Comunidade/Aldeia</b>
<b>Carmem Valente da Silva</b>	São Francisco Primavera Bom Futuro Waru Bachembo Juliano Krixí Kabaré Byden PayçoPaxewatpu Prainha São José Fazendeiro Kaba Yboi Waru Apompô	Porto Rico Barra de São Manoel Aldeia Bom Futuro Aldeia Teles Pires Karapanatuba Santa Cruz/Rio Tapajós Aldeia Pesqueirinho Aldeia Prainha Comunidade São José Comunidade Fazendeiro Jacaré Velho Posto Munduruku

<b>Professora Maria Emília</b>	Pedro Colares Akay Bipem KaruAboy Waretodi Santa Isabel São Sebastião Raio de Luz São Martins Akay Apompô Restinga Payço Baxewatpu	Comunidade Pedro Colares Aldeia Muiuçuzão Aldeia Nova Tapajós Aldeia Waretodi (limite da TI) Aldeia Papagaio Aldeia Primavera Mamãe Anã Comunidade São Martins Aldeia Samaúma Aldeia Restinga Aldeia Jacarezinho
<b>Missão São Francisco (Rio Cururu)</b>	Morro do Kurap Muiussu Anipiri Bananal Missão Velha Pratati BorumBiojempô AkiriwatKaá Santa Maria Patuazal Aiperep Wareri	Aldeia Morro do Kurap Aldeia Muiussu Aldeia Anipiri Aldeia Bananal Aldeia Missão Velha Aldeia Pratati Caroçal Cururu Morro do Careca Aldeia Santa Maria Aldeia Patuazal Aldeia Aiperep Aldeia Wareri
<b>KaruBempo (Katõ)</b>	Waro Orebu KaruBaxik PoxoAboybo KabáUjeibô BorumBempô	Aldeia Birirbá Aldeia Jardim Kaburuá Aldeia Monte Alegre Kaburuá Aldeia Porto
<b>BorumMuywat'pu (Aldeia Caroçal Rio das Tropas)</b>	Terra Preta Waru Biat'pu Waro Iboibu Nossa Senhora de Lurdes Kirixi Jeybu	Aldeia Terra Preta Posto de Vigilância Aldeia Boca das Tropas Aldeia Bananal Rio das Tropas Aldeia Vila Nova
<b>SawréMuyat'Pu (Sai-Cinza)</b>	PoxoAboybo KaruBixik KaroBaxewat'pô SawréBaxik PoxôRebempô	Aldeia Monte Alegre Jardim Kaburuá Aldeia São Lourenço Aldeia Boca das Piranhas Aldeia Piquiarana

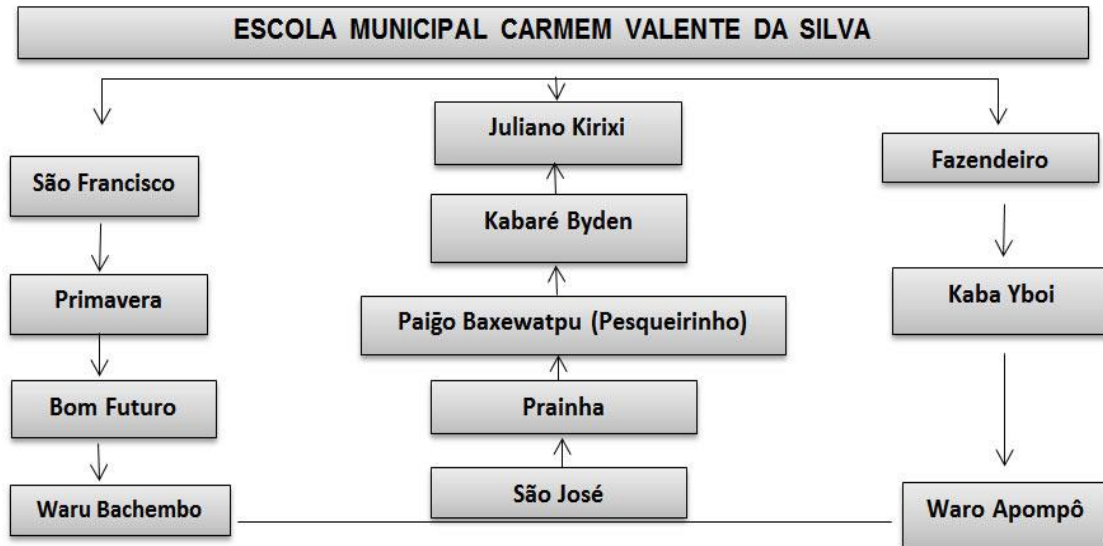
Fonte: Coordenação Indígena - SEMECD/Jacareacanga/2016

Além dessas escolas, no município há uma escola que funciona com o ensino médio regular e em algumas aldeias polo, como Katõ e Sai-Cinza, funciona o Sistema Modular de Ensino Médio, ofertado pelo governo do Estado do Pará. Na Aldeia Sai-Cinza também funciona o Projeto Ibaorebu, desde 2006, que visa formar alunos indígenas em cursos técnicos de Enfermagem, Magistério e Agroecologia.

#### 2.4.1 Escola Municipal Carmem Valente – Jacareacanga/PA

O Contexto 2 de pesquisa escolhido foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Carmem Valente da Silva, no município de Jacareacanga. A escolha da escola se deu pelo fato de ser a escola polo que gerencia diversas escolas

indígenas de ensino fundamental, que funcionam fora da sede do município. De acordo com os dados da Secretaria Municipal de Cultura, Educação e Desportos de Jacareacanga - SEMECD, essa escola se constitui de diversas outras, conforme o organograma apresentado abaixo:



**Figura 3: Organograma da Escola Municipal Carmem Valente**  
 Fonte: SEMECD/JACAREACANGA – PA 2016.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Carmem Valente da Silva é considerada a “menina dos olhos” do município de Jacareacanga, devido a sua estrutura organizada, projetos desenvolvidos pela direção, principalmente, o Projeto de Educação Ambiental que desenvolveu na escola a jardinagem, com paisagismo e praça dentro do ambiente, propiciando aos alunos um espaço de lazer, aconchego, limpeza e organização. Veja, na íntegra, o histórico da Escola:

#### Quadro 7 - Histórico Escola Municipal Carmem Valente

##### HISTÓRICO DA ESCOLA MUNICIPAL CARMEM VALENTE DA SILVA

A Escola Carmem Valente da Silva, situada na Avenida Mundurukânia nº 19, bairro São Pedro, Jacareacanga Pará. Fundada aos 04 de Outubro de 2004, na gestão do prefeito Eduardo Azevedo. A denominação Carmem Valente da Silva é uma homenagem à mãe da arquiteta da Escola, a senhora Norma Maria da Silva. Em sua fundação a Escola contava com 500 alunos e um corpo docente constituído de 28 professores contendo 12 salas de aula.

A Escola já foi agraciada com o trabalho educativo das seguintes gestoras:

Ano de sua fundação 2004 a Pedagoga Ciane Mota; de 2005 à 2008 na gestão do Prefeito Carlos Augusto Veiga a Pedagoga e Pós-Graduada em gestão Escolar Edna Ferreira.

Em meados de 2009, na Gestão do prefeito Raulien Oliveira de Queiroz assume a direção a Pedagoga Maria do Carmo Silva, e ainda no 01 semestre desse mesmo ano, assume a direção, a Mestrando em Educação Maria Terezinha de Oliveira, ate o final do ano letivo de 2010.

Em 2011, a gestão ficou sob a responsabilidade da Pedagoga e Bióloga Meryane Damasceno da Silva. Em 2012 assume a direção a Pedagoga Silvelene Silva Santos. Aos 02 de agosto de 2012, a escola recebe a educadora Pós-Graduada em Gestão Escolar. Professora Edna Ferreira com 03 Vices Diretores sendo eles: Marculino Oliveira, Rina Celiane e Janaína Martins.

No início de 2013, assume a direção da Escola, a pedagoga Janaína Martins, até o mês de fevereiro, logo em seguida a mestrando em ciências da Educação Edilza Lima Azulino com 01 vice- diretor Pedagogo Marculino oliveira da silva, atendendo uma demanda de 1037 alunos, distribuídos em 48 docentes 01 Secretária e um corpo técnico de 04 Pedagogos.

Atualmente, os gestores da escola são os Professores Andreson Rodrigues (diretor) e Alécio Figueiredo Valente (vice-diretor).

Fonte: Secretaria da Escola (2016).

No processo de coleta de dados, a pesquisa proporcionou a visita em mais de 20 aldeias de Jacareacanga, participando de um projeto denominado “Intercâmbio Cultural”<sup>22</sup>, da Secretaria de Assuntos Indígenas (SEMAI), nos meses de abril e maio de 2016. Pode-se observar que o município de Jacareacanga possui uma diversidade linguística muito grande e despertou ainda mais o desejo de conhecer a cultura de um povo que luta pela sua sobrevivência, pelos seus direitos e manutenção cultural. Tais informações e conhecimentos adquiridos, durante a execução do Projeto Intercâmbio Cultural, serviram de base para a elaboração do

<sup>22</sup> O projeto “Intercâmbio Cultural” foi desenvolvido pelo Secretário Municipal de Assuntos Indígenas, , que visa registrar aspectos da cultura dos Munduruku, por meio de mídias audiovisuais, para que sirvam como recurso didático para as aulas de cultura, arte e linguagem nas escolas indígenas. A primeira etapa do Projeto reuniu os dois últimos tocadores de taboca, seu João e Seu Faustino, que moram na Aldeia Katô, que foram junto com a equipe da SEMAI, alunos da escola indígena para a Aldeia Kaburuá, para as gravações. Tive o privilégio de colaborar como uma das cinegrafistas do evento.

Capítulo sobre a Etnografia do povo Munduruku e obteve-se dados para a produção do panorama sociolinguístico, tanto dos indígenas da cidade quanto do interior.

## 2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES DOS DADOS

A pesquisa tem como objetivo principal analisar o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em contextos indígenas Munduruku, nos contextos estudados, usando uma base descritiva e analítica, usando pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional, das leis que fundamentam a EEI, especialmente, a LDB, os PCN e o RCNEI para se chegar ao objetivo principal. Para isso, tanto as questões aplicadas pelo questionário quanto as entrevistas feitas com os professores foram imprescindíveis, pois abordaram assuntos como: relação professor-aluno, o uso da gramática na sala de aula, materiais didáticos, livros utilizados, gêneros textuais, atividades bilíngues, entre outras.

Quanto ao objetivo específico de apresentar a situação sociolinguística dos contextos educacionais indígenas Munduruku da região Médio/Alto Tapajós, especificamente, nos municípios de Itaituba e de Jacareacanga, Estado do Pará, usando pressupostos da Sociolinguística, destacando os fatores etários, aspectos culturais, condições de contato e de usos das Línguas Portuguesa e Munduruku, como pontos norteadores de análises, que serão mostrados por meio de gráficos, descritos e analisados conforme as situações esboçadas nos questionários.

Outro objetivo explorado foi: conhecer os perfis de professores que ministram a disciplina Língua Portuguesa nos contextos indígenas, a primeira parte do questionário, identificando pontos como: idade, tempo de serviço na educação indígena, vínculo empregatício, formação, disciplina(s) ministrada(s), se é bilíngue ou monolíngue em Munduruku ou Português farão com que trace o perfil dos professores de Português, verificando se têm formação específica, quais os conhecimentos referentes à área onde atua.

Quanto ao objetivo identificar de as dificuldades que os professores de Língua Portuguesa enfrentam ao trabalhar em contexto indígena, serão utilizadas as entrevistas realizadas pelos mesmos e algumas situações observadas em sala de aula, quando foi realizada a pesquisa de campo, para que se possa subsidiar as análises, identificando nos discursos dos professores as experiências favoráveis e

desfavoráveis no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para índios munduruku.

Considerando as proposições feitas sobre os dados, anteriormente, evidencia que a ideia de Chizzotti (2009, p. 84) é bem pontual para expressar sobre os procedimentos que serão tomados em relação aos dados:

Na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. É necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto. Todos os sujeitos são igualmente dignos de estudo, todos são iguais, mas permanecem únicos, e todos os seus pontos de vistas são relevantes: do culto ao iletrado, do delinquente e do seu juiz, dos que falam e dos que se calam, dos normais e dos anormais. Procura-se compreender a experiência que eles têm, as representações que formam e os conceitos que elaboram. Esses conceitos manifestos, as experiências relatadas ocupam o centro de referências das análises e interpretações, na pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2009, p. 84).

Reitera-se a importância de observar nos dados, os detalhes minuciosos, principalmente no momento de transcrições das entrevistas. A ideia é colocar os posicionamentos dos sujeitos, de como o ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua se realiza no contexto e compreender se a Educação Escolar Indígena se realiza como preveem as leis brasileiras assim como propõe o RCNEI, fazendo diálogos entre as ideias expostas, as ideologias, as políticas de fechamento, as relações de poder, as visões de interculturalidade, identidade que influenciam na educação indígena.

### **3 A SITUAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA DOS MUNDURUKU DA REGIÃO MÉDIO/ALTO TAPAJÓS**

Neste capítulo será tratada a situação sociolinguística dos contextos pesquisados, iniciando com a apresentação de alguns conceitos que subsidiam a pesquisa nesta área de estudos da linguagem. Além disso, foi feito um panorama sociolinguístico da Aldeia Praia do Mangué, Cidade de Jacareacanga e Zona Rural de Jacareacanga, contemplando as aldeias.

Houve a necessidade de traçar o panorama sociolinguístico, pois, nos municípios de Itaituba e de Jacareacanga, não há nenhuma projeção feita pelos setores competentes da quantidade de indígenas, nem de quantos são monolíngues ou bilíngues em língua indígena e/ou em Língua Portuguesa. Para tanto, o estudo teve a inspiração nos trabalhos de Braggio (1993) e de Guimarães (2002), que realizaram trabalhos com outros povos indígenas. Como nos próximos capítulos será abordado ensino de Língua Portuguesa em contexto indígena Munduruku, as reflexões só seriam possíveis após a segmentação de dados sociolinguísticos, para se analisar fatores que envolvem processos de aprendizagem, influência da Língua Portuguesa na vida dos Munduruku, facilidades de usos e o quanto os indígenas utilizam as duas línguas, circulação de gêneros textuais e o papel do professor e da escola nos contextos indígenas estudados.

#### **3.1 A SOCIOLINGÜÍSTICA: CONCEITOS E SUBSÍDIOS PARA A EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA EM CONTEXTO INTERCULTURAL INDÍGENA**

Conforme Votre e Cezário (2009, p. 141), a Sociolinguística é a área que estuda a língua em uso, considerando as relações entre a estrutura linguística e aspectos sociais e culturais inerentes na produção linguística. Para esta área de estudos, a língua é uma instituição social, que não pode ser estudada como estrutura autônoma, contrapondo-se concepção estruturalista de Ferdinand de Saussure, que não considerava aspectos como contexto social, cultural, geográficos e históricos, relevantes no processo de comunicação.

As primeiras considerações sociais ligadas à linguagem ocorreram por sociólogos, antropólogos, que, por desconhecerem aspectos linguísticos, deixaram a

desejar em algumas análises e explicações. Silva (2009, p. 15) destaca que os primeiros estudos sociolinguísticos foram divulgados em 1963, no *Social Sciences Research*, inaugurando, assim, os primeiros estudos da área. Deve-se à Bright (1966) a primeira tentativa de traçar o conteúdo da Sociolinguística. Do Estruturalismo ao Gerativismo, de Saussure a Chomsky, observa-se um compromisso teórico com a homogeneização da língua (SILVA, 2009, p. 16).

De acordo com Silva (2009, p. 17), Wenrich e seus orientandos Labov e Martin Herzog, criticam as teoria vigentes num texto intitulado “*Empirical Foudations for a teory of language change*”, apresentado no simpósio “*Directions for historical linguístic*”, em abril de 1966. Tal texto é considerado um marco referencial para os estudos sobre a dinâmica da Sociolinguística. Com a morte de Weinreich, Labov continua suas pesquisas, mantendo o foco das discussões e estudos, fundamentando e aumentando as investigações sobre variação linguística. Nos modelos traçados no texto, traduzido por Marcos Bagno, no Brasil, em 2006, fica clara a concepção de língua apresentada por Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 21): “A língua é um sistema heterogêneo; é codificada em alto grau e integrada à competência linguística do falante”. Esta concepção mostra um modelo de língua heterogênea, que pode ser, ao mesmo tempo, ordenada e inerentemente variável, como advoga Silva (2009, p. 17).

Partindo destes pressupostos históricos, os estudos desta pesquisa pauta-se na definição de Silva (2009, p. 20), que destaca a Sociolinguística como sendo “o ramo da linguística que estuda a língua em uso das comunidades de fala, na sociedade: daí o prefixo *sócio*”.

O conceito acima apresentado direcionou o enfoque dado a esta pesquisa, pois se observou que os estudos realizados em comunidades indígenas Munduruku do Médio/Alto Tapajós não contemplaram um estudo sociolinguístico. Em contexto indígena munduruku, pode-se observar que as variações decorrentes do contato entre Língua Portuguesa e Língua Munduruku traçam aspectos muito peculiares, pois são utilizadas em domínios discursivos e sociais diferentes.

É muito comum se pontuar em estudos que as comunidades indígenas precisam desenvolver o bilinguismo, respeitar as diversidades étnicas, as questões socioculturais do povo, as peculiaridades e particularidades linguísticas encontradas



em ambientes onde duas ou mais culturas coexistem. O propósito deste capítulo é apresentar um panorama geral da sociolinguística na região estudada, por ser relevante entender de que forma os indígenas, professores indígenas ou não indígenas e comunidade, concebem as duas línguas, como explicitado anteriormente. Para isso, precisam-se ficar claros alguns conceitos, como: domínios discursivos, bilinguismos, língua materna, identidade indígena.

A princípio, explora-se o termo bilinguismo pelo fato de se evidenciar no país o que Maher (2005) denominou de mito do monolinguismo, porque se pensa, de modo geral, que no Brasil só se fala português.

Mas, se perguntarmos à imensa maioria dos brasileiros quantas línguas são faladas no Brasil, a resposta virá, muito provavelmente e sem hesitação alguma, da seguinte forma: *uma, a língua portuguesa*. Por que as demais línguas estão apagadas no imaginário do brasileiro? Por que desconhecemos a riqueza do nosso atlas linguístico? Seriam as línguas minoritárias do Brasil sistemas linguísticos imperfeitos quando comparados com o português? Do ponto de vista linguístico, toda língua é perfeita, completa, suficiente para as necessidades comunicativas da comunidade de fala onde ela é utilizada. Não é esse o motivo. O que acontece é que uma língua vale o que o seu falante vale socialmente. E aos falantes de línguas minoritárias (índios, imigrantes, surdos) não se atribui valor social e político, por isso suas línguas acabam não tendo prestígio, acabam não "existindo". (MAHER, 2005, p. 98-99).

As questões levantadas pela autora só reforçam e esclarecem o porquê das línguas indígenas não serem reconhecidas como línguas, como sistemas próprios de cada povo. Há quem não considera os estudos variacionista da Língua Portuguesa, ignorando as variações linguísticas. Portanto, não há de causar espanto quando a língua do dominante seja a prestigiada e a língua minoritária seja, inclusive, relegada ao esquecimento.

Ao pensar na educação escolar indígena e nas relações linguísticas ocorridas no processo de escolarização, deve-se pautar por um caráter bilíngue, mesmo que o fator bilinguismo em ambiente indígena seja complexo. Maher (2005 apud ALMEIDA, 2011) destaca que o que ocorre nas comunidades indígenas seja um "Bilinguismo de Minorias", decorrente da imposição da Língua Portuguesa, que se torna a tábua de salvação para os problemas sociais, interculturais entre índios e sociedade não índia, terminarem. É pelo fator ideológico se prima a supervalorização de uma língua.

[...] o Bilinguismo para os indígenas assume um caráter compulsório. A esses não é dada a possibilidade de escolha. O domínio da língua portuguesa é uma obrigação. Tanto na situação de contato com a sociedade majoritária, quanto em diferentes domínios sociais das aldeias, existe uma “necessidade imperiosa” de falar português, sendo a questão do “pertencimento” um dos fatores que se sobrepõem, apresentando-se mesmo como prioridade, principalmente para jovens e adolescentes. (ALMEIDA, 2011, p. 3992).

Guimarães (2002) discorre sobre os modos que o Ministério da Educação traça os caracteres interculturalidade, bilinguismo e educação diferenciada, quando o mesmo pontuou nas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena tais fundamentos, de forma mais clara. Sobre o bilinguismo, a autora destaca:

O bilinguismo decorre da complexa e heterogênea situação sociolinguística vivida pelas sociedades indígenas quanto ao uso da língua materna e da língua oficial (Português). Esta situação sociolinguística heterogênea explica as realidades linguísticas em que pode existir desde monolinguismo em língua indígena até monolinguismo em língua portuguesa, bilinguismo receptivo (entende-se, mas não fala uma das línguas), bilinguismo ativo (fala-se e entende-se duas ou mais línguas), o que justifica a educação escolar como sendo necessariamente bilíngue. Considera a língua indígena como “código com que se organiza e se mantém integrado todo conhecimento acumulado ao longo das gerações, que assegura a vida de todos os indivíduos da comunidade” e como veículo em que “novos conhecimentos são mais natural e efetivamente incorporados, inclusive o conhecimento de outras línguas”. (GUIMARÃES, 2002, p. 38).

É relevante abordar um ponto discutido por Silva (2001), quando trata da relação distintiva entre bilinguismo e diglossia. Citando Fishman (1967), a autora destaca que “[...] bilingüismo é o uso de duas línguas por uma mesma pessoa – bilingüismo individual – ou pelo mesmo grupo – bilingüismo social; já diglossia é a superposição de uma língua sobre a outra em determinadas funções sociais [...]” (SILVA, 2001, p. 30). Nos estudos de Meliá (apud Silva 2001) encontra-se uma explicação clara do que é diglossia e sua relação com o bilinguismo, que pode ser observada no contexto indígena Munduruku:

a noção de diglossia serve para relativizar o chamado bilingüismo, sobretudo quando este é apresentado dentro de uma ideologia de equilíbrio histórico-social, assim como para analisar a relação de duas línguas, conforme os seus diferentes usos sociais, fazendo ver que os campos de aplicação são diferentes e ordinariamente dependentes, numa relação de dominante-dominado, superior-inferior (1979:68, apud SILVA, 2001, p. 31).

O indígena faz uso das línguas conforme as necessidades sociais. São os domínios sociais da língua. Para Fishman (1967 apud GUIMARÃES, 2002), os domínios sociais da língua “são constructos sociológicos em que se identificam a língua preferida e os fatores que determinam esta escolha”. Portanto, o trabalho, a igreja, a escola, a família, as relações de vizinhança, o lazer etc. apresentam as diversas possibilidades de usos e atitudes linguísticas em que se evidenciam os usos das línguas.

Na relação de uso e de atitude linguística, os fatos político, social e cultural permitem a identificação de uma ideologia e de uma postura de alteridade sobre a língua a ser falada. Além disso, há a concepção de que a língua permite que o índio seja identificado como índio, trazendo para dentro das comunidades o medo de se ter direitos renegados pelo fato de não se falar mais a língua do povo.

De acordo com os estudos de Hamel (1984), a diglossia é parte integrante de um conflito intercultural, cujos aspectos sociolingüísticos se manifestam em uma relação assimétrica de práticas discursivas dos falantes das sociedades majoritárias com os da minoritária. Para este autor, essa relação faz parte de processo histórico que pode causar ou o desaparecimento da língua minoritária em detrimento da majoritária, ou a resistência e consolidação da língua minoritária. Assim sendo, se os falantes tiverem atitudes positivas com relação à sua língua e ao bilingüismo e demonstrarem orgulho de sua identidade cultural, a manutenção da língua nativa, ainda que minoritária, estará garantida. Mas, por outro lado, se as atitudes do grupo minoritário forem discriminatórias e negativas em relação à sua própria língua, dificilmente ela sobreviverá. Disto concluímos que a sobrevivência da língua materna e do bilingüismo dependerá, e muito, da atitude dos falantes de uma comunidade. (SILVA, 2001, 33).

Quanto ao caráter identidade, usam-se as reflexões antropológicas de Cardoso de Oliveira (1976), destacando que as relações interétnicas são as que destacam os fatores identitários, sejam as diferenças políticas, sociais, ritualísticas, religiosas, culturais.

Um indivíduo ou grupo indígena afirma a sua etnia contrastando-se com uma etnia de referência, tenha ela um caráter tribal (por exemplo, Terêna, Tikúna, etc.) ou nacional (por exemplo, brasileiro, paraguaio etc.). O certo é que um membro de um grupo indígena não tem sua pertinência tribal a não ser quando posto em confronto com membros de outra etnia. Em

isolamento, o grupo tribal não tem necessidade de qualquer designação específica (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p.36).

A identidade étnica subjaz aspectos ideológicos do povo. E estes aspectos estão intrinsecamente ligados aos usos sociais que o indígena faz da(s) línguas(s). Portanto, é pertinente dizer que ser índio tem um valor social muito grande, que reflete por trás um poder de ter direitos fundamentais garantidos.

Em relação ao termo língua materna que, geralmente, é usado para identificar a língua 1 (L1) de um povo, direcionando especificamente a discussão para as línguas indígenas, Spinassé (2006) explica as dimensões que o conceito língua materna traz em seu bojo:

A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1), não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco trata-se de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos linguísticos e não-linguísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1.

Conforme a explicação da autora supracitada, a nomenclatura língua materna não denota que seja a língua da mãe, ou até mesmo a língua primária do indivíduo. Trata-se da(s) língua(s) aprendidas e utilizadas em diversos ambientes da comunidade, mas que tem origem na família. Nas comunidades indígenas munduruku, as mulheres assumem a função primordial na educação dos filhos e, na maioria das vezes, são elas que falam e conservam com mais fluência a língua do povo. A aquisição dessa primeira língua pelo sujeito faz com que forme uma bagagem de conhecimento linguístico, além de reforçar os valores sociais e culturais do povo. Assim sendo, nesta pesquisa, o termo “língua materna” indicará a língua Munduruku, que, a priori, estabelece-se como a Primeira Língua falada pelos índios desta etnia, na região do Médio/Alto Tapajós.

A Língua Munduruku é a língua usada pelos índios Munduruku que, pertencente ao tronco Tupi, constitui junto com a língua Kuruajá a família linguística Munduruku (GOMES, 2006, p. 7; RODRIGUES, 2008).

Conforme o censo populacional feito pelo DSEI (Distrito Sanitário Especial Indígena) Rio Tapajós, no primeiro semestre do ano de 2016, indica 9.969 Munduruku, residindo nessas localidades e divididos em 139 aldeias, em um total de 2.122 famílias 1.008 residências. Considerando a amplitude do contexto de pesquisa, as dificuldades para se ter acesso às aldeias indígenas, foram entrevistados indígenas da Aldeias Praia do Mangue (Itaituba), da Cidade de Jacareacaga e das Aldeias (Katô, Kaburuá, Nova Tapajós, Karapanatuba, Sai-Cinza, Estirão das Cobras, Jardim Kaburuá, Aldeia do Nicolau) com aplicação do Questionário 1, cujos resultados foram descritos nos tópicos seguintes.

### 3.1 CONTEXTO ALDEIA PRAIA DO MANGUE – ITAITUBA (PA)

Na Aldeia Praia do Mangue foi aplicado o Questionário de Facilidades e Usos das Línguas para 50 pessoas, sendo 20 homens (40%) e 30 mulheres (60%). Todos distribuídos conforme os fatores etários da etnia Munduruku, descrito no item 2.2, cujos resultados foram tabulados, explicitados em gráficos, a partir das respostas dadas às perguntas. De uma população de 168 pessoas, foram entrevistadas 30% do total, o que garante consistência dos dados, de acordo com métodos sociolinguísticos utilizados. Houve a preocupação de selecionar homens e mulheres em cada gráfico, pois, entre cada um, há um diferente modo de usar as línguas, com as quais se trabalha no corpus desse trabalho. Ademais, não se pretende aqui fazer um estudo minucioso, ponto a ponto de questões linguísticas, e sim, apenas mostrar como homens e mulheres indígenas munduruku utilizam o MDK e PTG, sempre pontuando que os fatores etários também são importantes para muitos. Portanto, mesmo que os gráficos estejam com amostras de homens e mulheres, sem um percentual fechado, considere que esta divisão foi necessária apenas para efeito de visualização dos gêneros sociais (homem/mulher) e faixa etária, previamente explicitada no quadro 3, do item 2.2 deste trabalho.

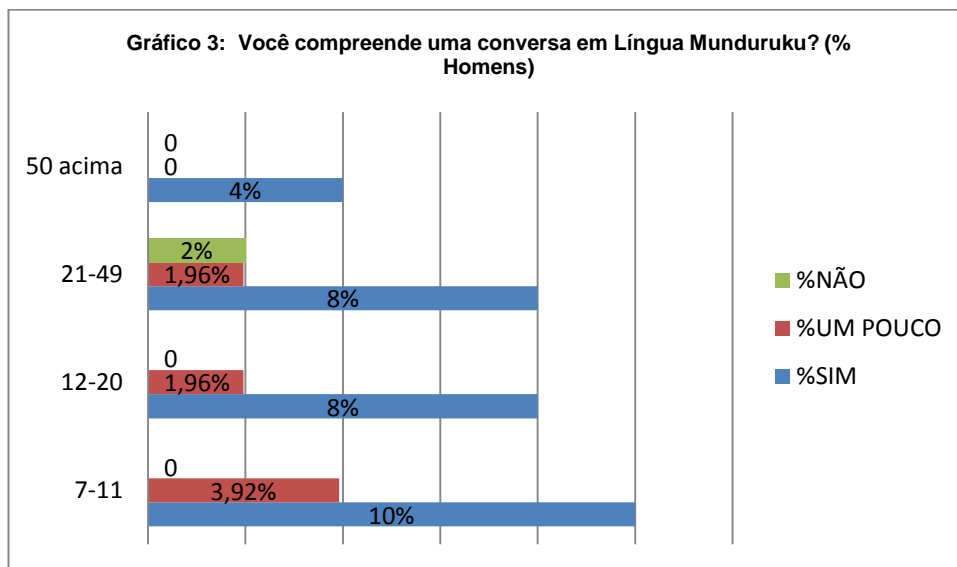
Na primeira parte do questionário, cujas perguntas tratavam sobre a Facilidade Linguística em Língua Indígena Munduruku e em Língua Portuguesa, as alternativas eram: SIM – UM POUCO – NÃO. Abaixo, apresenta-se o quadro com informações quantitativas dos participantes, distribuídas de acordo com sexo e idade e, em sequência, as descrições dos resultados obtidos em cada questão:

**Quadro 8 - Amostragem de Participantes – Aldeia Praia do Mangue – Itaituba/PA**

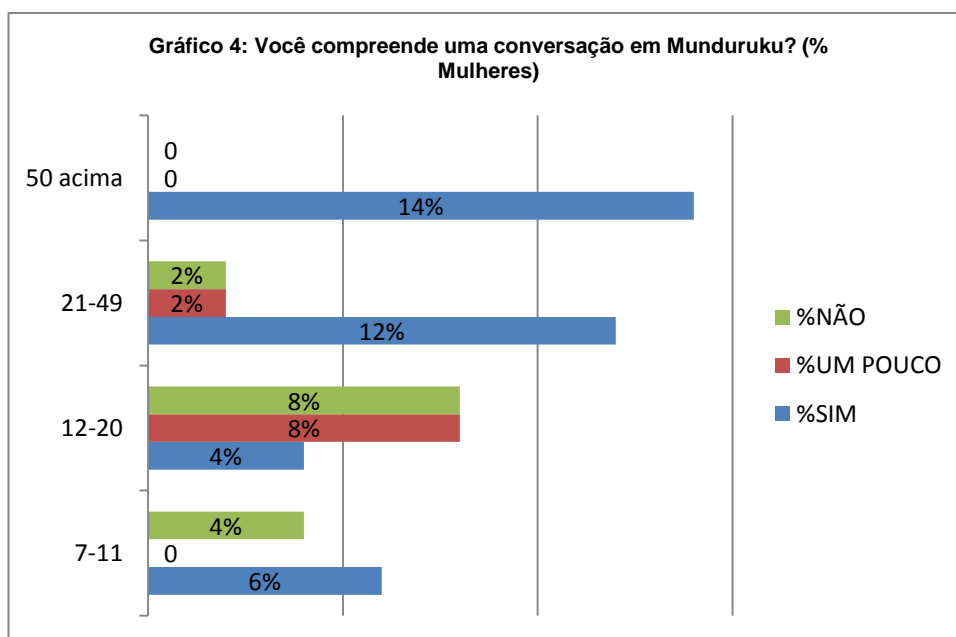
IDADE	Homem	Mulher
7-11	7	5
12-20	5	10
21-49	6	8
50 acima	2	7
	<b>20</b>	<b>30</b>

Fonte: Dados da Pesquisa de campo (2016)

O quadro 8 mostra a quantidade de homens e mulheres de cada faixa etária. É possível visualizar que a maioria dos participantes homens faz parte pertencem à faixa etária 7-11 anos e a maioria das mulheres está na faixa etária de 12-20 anos. Além disso, é possível observar que há menos homens mais velhos (4%) que mulheres (14%).

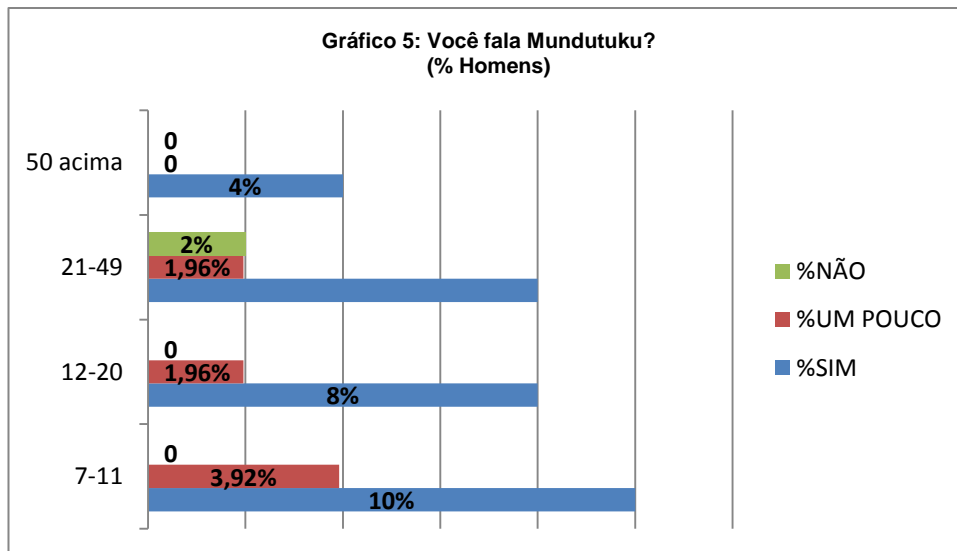


Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

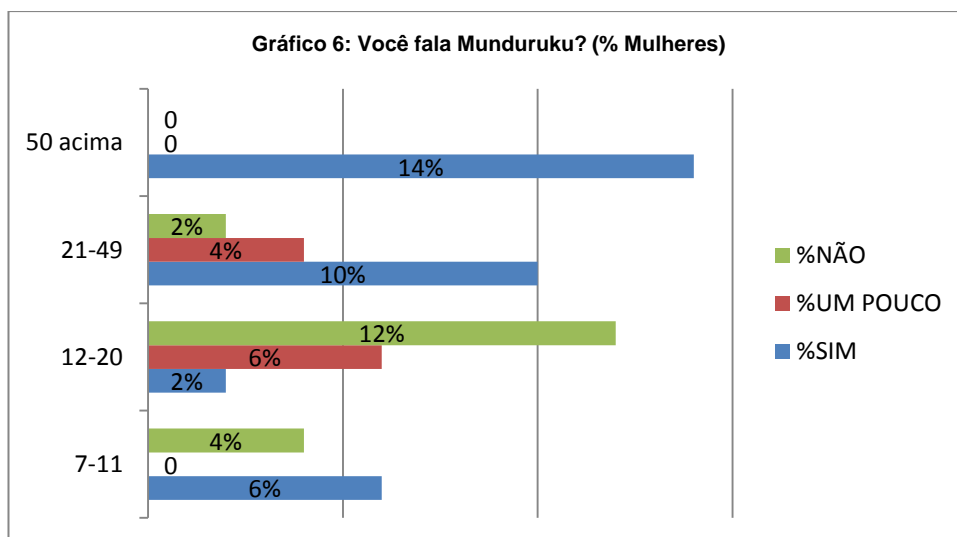


Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

O gráficos 3 e 4 ilustram os resultados da da pesquisa, que demonstram que tanto homens quanto mulheres compreendem uma conversa em MDK: Observa-se que 7,8% dos homens marcaram a opção UM POUCO, sendo os mais novos (7-11) a maioria que marcou essa opção (3,92%). Entre as mulheres, a opção UM POUCO foi marcada por 8% da faixa etária 12-20. Apenas 2% dos homens disseram não compreender uma conversa em Munduruku, marcando a opção NÃO, os quais estão na faixa etária de 12-20 anos. Já entre as mulheres, 14 % marcaram a opção NÃO, sendo distribuídas nas faixas etárias: 8% (12-20), 4% (7-11) e 2% (21-49). É possível observar que há um número estimado de indígenas que não compreende a língua Munduruku, o que causa preocupação com a perda da tradição cultural da língua entre os mais jovens, pois a língua indígena é considerada um dos fatores identitários do povo indígena.



Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

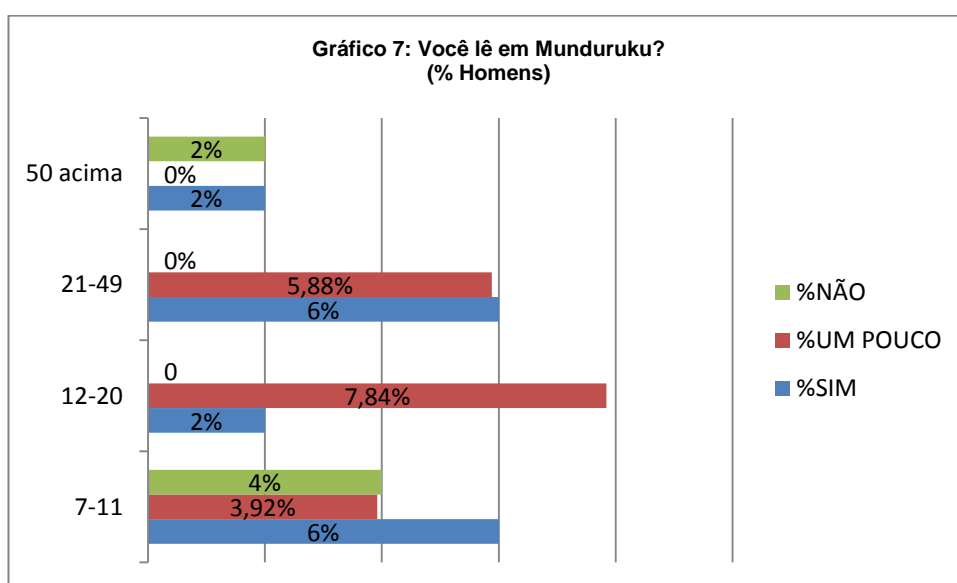


Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

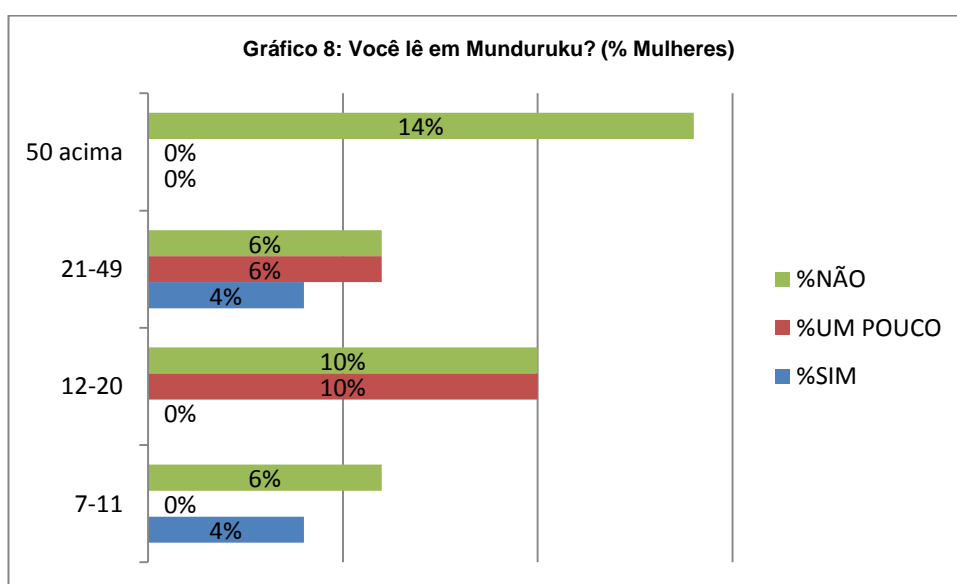
Nos gráficos acima observa-se que tanto homens quanto mulheres falam MDK, o percentual de homens e mulheres que não falam é relativamente baixo, sendo as mulheres na faixa de 12-20 a que mais perderam o domínio da língua (cerca de 12%). Percebe-se que há uma diferença percentual significativa o que pode significar preocupação tendo em vista que pela tradição cultural da maioria dos povos indígenas, são as mulheres que são mais conservadoras na manutenção da língua materna.



Esse dado percentual pode ser ter gerado, como consequência, a dualidade no resultado na faixa de 7-11 anos. Como se pode observar, os dados também são significativos, pois as crianças ou falam MDK como língua materna ou falam português como língua materna. Isso significa que em algumas comunidades as crianças já chegam à escola MDK falando língua portuguesa o que, pelo RCNEI, deveriam ser alfabetizadas em português e não em MDK o que pode ocasionar a perda da língua indígena para as futuras gerações, tendo em vista que provavelmente só irão adquirir a língua MDK já nas fases seguintes.



Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

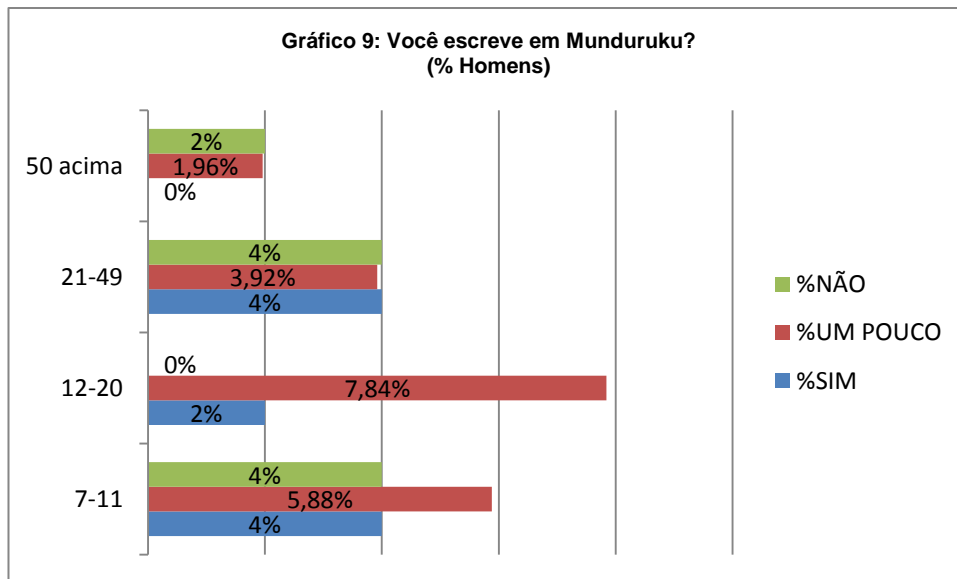


Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

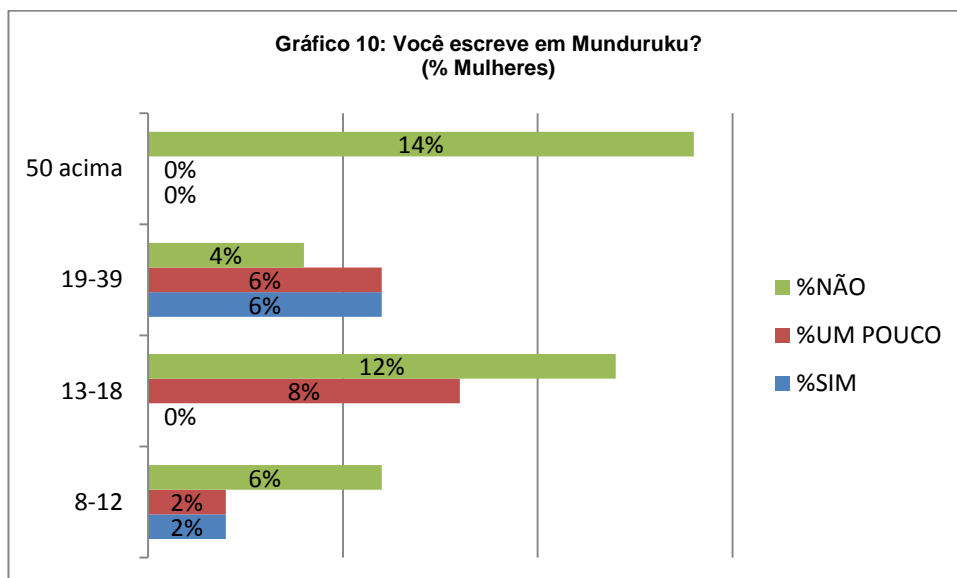
Sobre a proficiência em leitura na língua Munduruku os resultados obtidos foram diversificados. Homens e mulheres apresentam resultados diferentes no domínio da língua MDK escrita. Homens nas faixas etárias iniciais dizem ter bom ou médio domínio de leitura na língua. Novamente a faixa de 7-11 anos apresenta um dado preocupante: a de que uma parte das crianças (cerca de 4%) não sabem ler em MDK. Esse dado quantitativo é preocupante à medida que, mesmo sendo a língua escrita uma modalidade diferente da língua falada, pode significar que não há preocupação do registro escrito como forma de manutenção linguística da língua MDK, ou ainda, que não há interesse que as crianças leiam em MDK. De acordo com RCNEI, há uma necessidade urgente no que tange à educação escolar indígena, ou seja, nas escolas indígenas que a língua escrita sirva como uma espécie de 'memória' de registro de um povo e da língua falada. Se a escola indígena MDK não assumir essa responsabilidade, a educação escolar indígena específica e diferenciada do povo MDK pode ficar comprometida para as gerações futuras.

Os dados também não são animadores com relação às mulheres, nota-se que em todas as faixas etárias há um maior percentual de mulheres que não escrevem em MDK, principalmente, entre as mulheres com mais de 50 anos (14%), o que já era esperado tendo em vista que nessa faixa, dificilmente as mulheres chegaram a frequentar um ambiente escolar. Isso fica claro ao se observar os resultados, para a mesma faixa etária, dos homens MDK.

Observa-se que, devido ao trabalho de escolarização, realizado pela escola, em língua materna, alguns sujeitos conseguem a leitura de textos em Munduruku, com recorrência maior entre os **homens**, principalmente, os que estão em idade escolar.



Fonte: Dados da Pesquisa (2016)



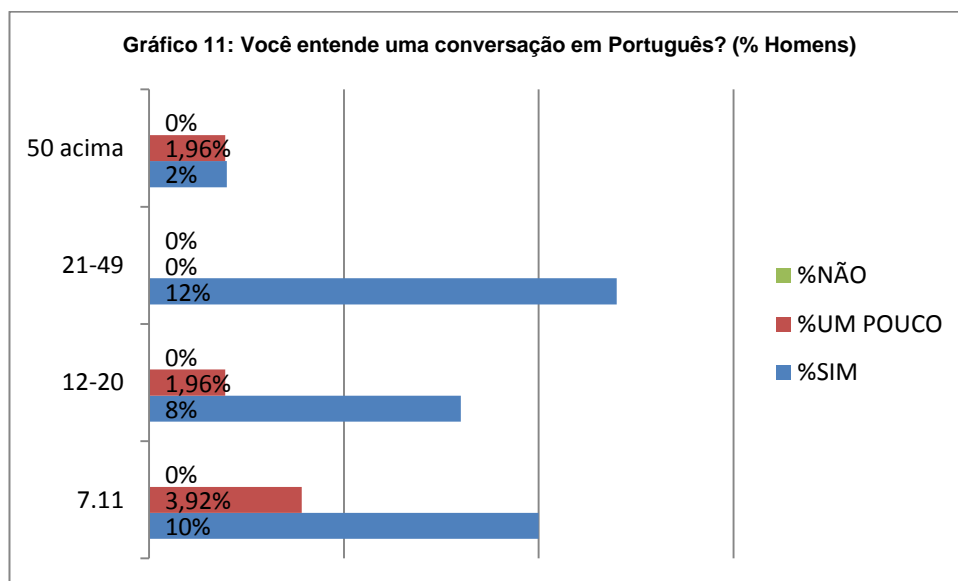
Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Já em relação à escrita na língua Munduruku 19,61% dos homens, marcam a opção UM POUCO, 10% marcaram SIM e NÃO cada. Entre as mulheres, 36% disseram que NÃO, 16% marcaram UM POUCO e 4% optaram SIM. Nenhum homem ou mulher acima dos 40 marcaram SIM. Evidencia-se que o uso da modalidade escrita em Munduruku na comunidade ainda é baixa, utilizada mais em pessoas que estão na idade escolar, nas escalas de idade de 7-11, 12-20 e 21-49 anos. Observa-se que em relação à escrita da língua Munduruku, os homens possuem muito mais domínio do que as mulheres,

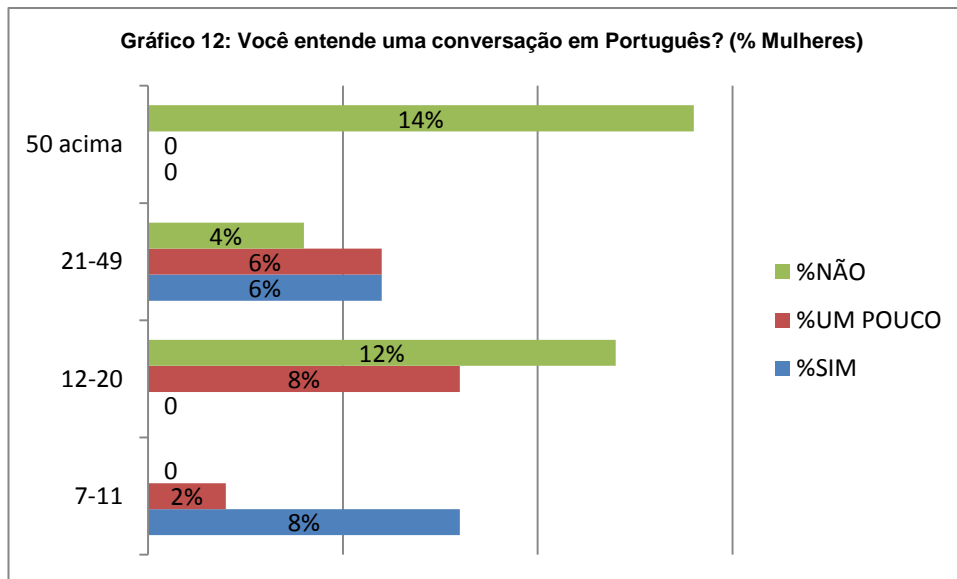
trazendo também a preocupação de que a modalidade escrita não é muito cultivada neste contexto.

Portanto, conclui-se que a Língua Munduruku no ambiente da aldeia ainda é, em maioria, de tradição oral, pois as atividades de leitura e de escrita na comunidade nesta língua são desenvolvidas na escola, em horário de aulas maternas. Os textos que circulam na comunidade são em Língua Portuguesa, devido à escassez de materiais em língua indígena. Os recursos tecnológicos, como computadores, celulares e acesso à internet já estão presentes no contexto da Aldeia Praia do Índio, o que estimula cada vez mais o desejo de aprender a Língua Portuguesa.

Na mesma perspectiva, as questões seguintes direcionaram para a facilidade de uso da Língua Portuguesa, obtivendo os seguintes resultados:



Fonte: Dados da Pesquisa (2016)



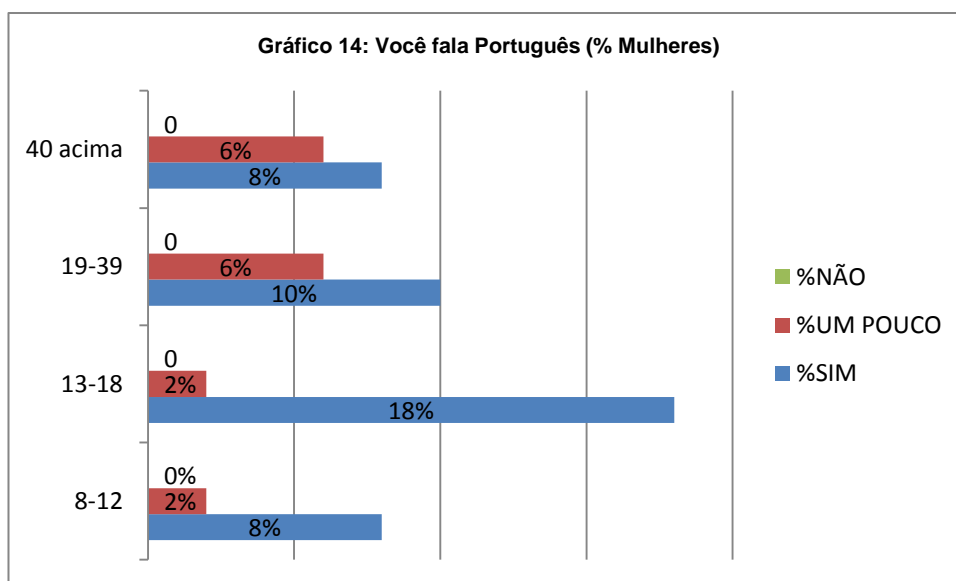
Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Por meio da questão você entende uma conversação em Português?, observou-se que os homens possuem mais facilidade linguística de compreender a língua portuguesa que as mulheres (32% homens marcaram SIM e 30% marcaram NÃO).

Os gráficos 11 e 12 mostram que os homens possuem muito mais facilidade para compreender a Língua Portuguesa que as mulheres, haja vista que o contato deles com a sociedade não índia é bem mais rotineiro. Além disso, outro fator observado é que as crianças e jovens usam muitos mais a Língua Portuguesa que a língua indígena em seu cotidiano, o que eleva a possibilidade de, no futuro, a língua indígena cair em desuso.

Em valores quantitativos, verifica-se que nenhum homem marcou a opção NÃO e, considerando o fator faixa etária, evidencia-se que entre as crianças e jovens (7-11 e 21-49) têm mais facilidade em usar esta língua que os demais.

Fonte: Dados da Pesquisa (2016)



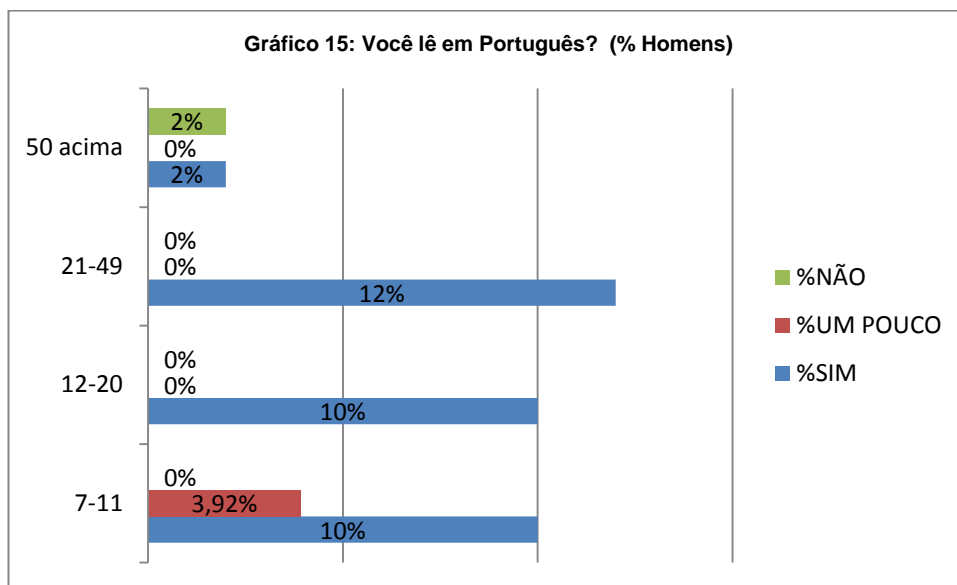
Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Nos gráficos 13 e 14 estão evidentes um fator na Aldeia Praia do Manguê de que todos consideram-se falantes de Língua Portuguesa, ao contrário dos resultados que tratam sobre a Língua Munduruku. Um fator preocupante, pois observa-se que em todas as faixas etárias há um contato muito maior com a Língua Portuguesa, possivelmente causado pela localização da Aldeia que fica em área de periferia na cidade, cujas influências e contatos com a sociedade não índia trazem caráter bem mais citadino para o ambiente indígena.

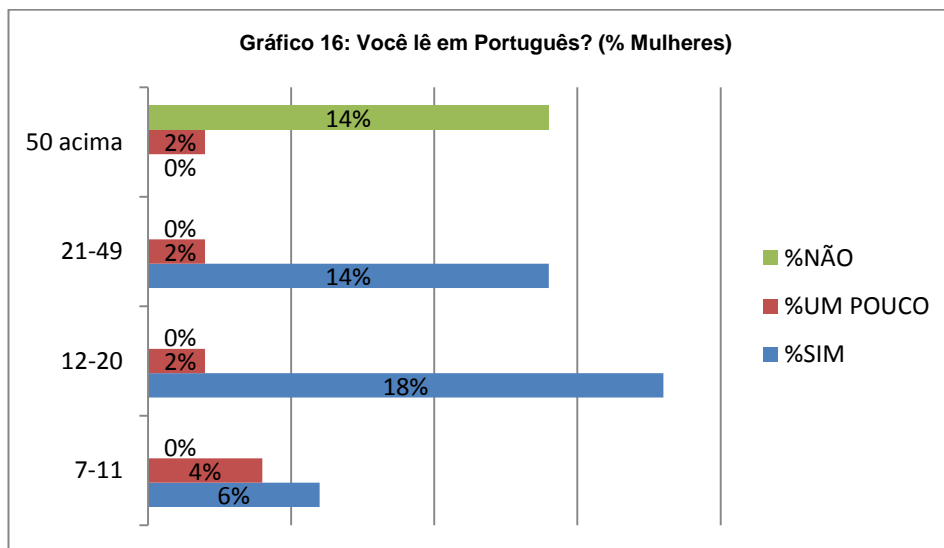
Da mesma forma foi feito para avaliar o quanto os sujeitos consideram-se leitores em português, perguntou-se você lê em Português?, cujos resultados evidenciam que a maioria das mulheres consideram-se mais leitoras que os homens, pois, 34% homens e 38% Mulheres marcaram SIM. Em tal aspecto, evidencia-se que a recorrência entre os homens se dá na faixa etária de 21-49 anos (12%) e entre as mulheres na de 12-20 (18%). No caso, entende-se que percentual feminino é maior devido ao fato de que as mulheres estão mais presentes nas salas de aulas e, com isso, devem manter mais contato com a leitura de textos em Português.

Além disso, os textos que circulam na Aldeia são praticamente todos na língua majoritária. Mesmo assim, um expressivo quantitativo de mulheres apontou que NÃO sabe ler em Português, (14%), na faixa etária de 40 anos ou mais, enquanto que 2% dos homens disseram que não sabem ler. Isto mostra

que, apesar do grande número de mulheres que sabem ler na Aldeia, boa parte delas não sabe ler, principalmente, as mais velhas e que a proficiência da leitura se dá entre os mais novos, que se encontram em idade escolar, conforme resultados exibidos nos gráficos 15 e 16, abaixo:



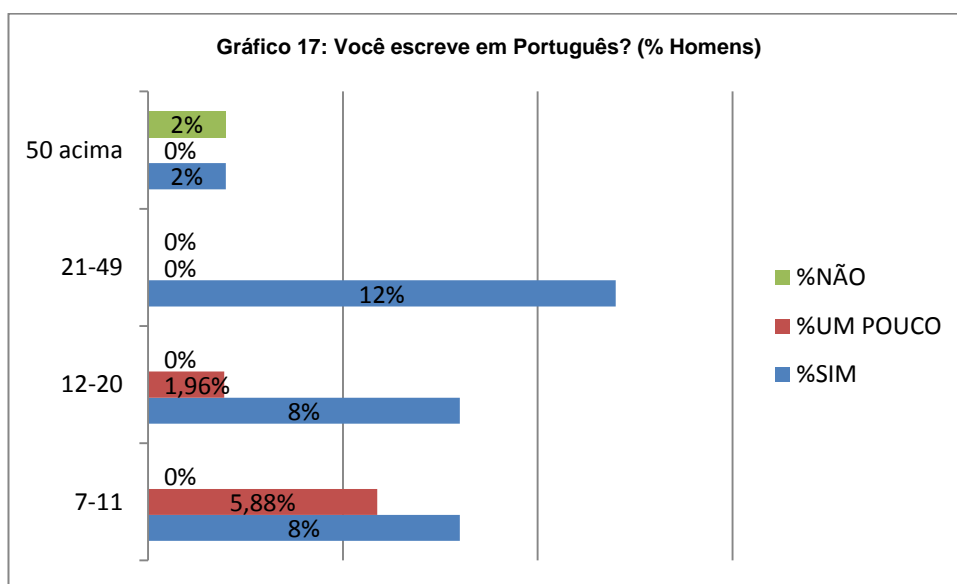
Fonte: Dados da Pesquisa (2016)



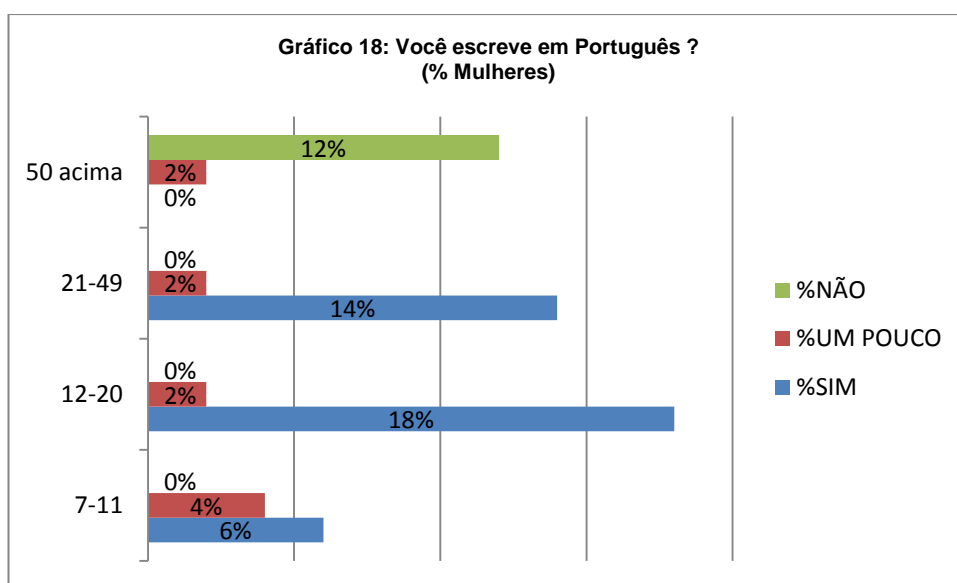
Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Outro ponto relevante foi a facilidade na escrita em Português, cujos gráficos 17 e 18 demonstram que as mulheres em fase escolar possuem muito mais facilidade que os homens. No entanto, é entre as mulheres com 50 anos acima que há um percentual maior de quem não sabe ler, enquanto apenas um homem marcou a opção NÃO. No contexto pesquisado, percebe-se a presença

maior de crianças e jovens na escola, sendo que as mulheres tendem a ser mais preocupadas em aprender a ler e escrever, até porque muitas se tornarão responsáveis pela educação dos filhos, auxiliando nas tarefas escolares, entre outras. Além disso, outros fatores como a necessidade de se aproximar mais da sociedade não índia e dominar algumas questões discursivas, como trabalhar em lojas, ir a bancos, participar das reuniões escolares, debater as leis indígenas, participar mais ativamente de fóruns, ir à igreja, utilizando a Língua Portuguesa com mais facilidade, algo que, por muito tempo, era mais função do homem.



Fonte: Dados da Pesquisa (2016)



Fonte: Dados da Pesquisa (2016).



Com base nos resultados, o que se observou sobre as Facilidades Linguísticas em Língua Munduruku e em Língua Portuguesa, na Aldeia Praia do Mangue, foram os seguintes pontos: A língua Munduruku é mais falada por mulheres que por homens, além de que os mais velhos falam com mais facilidade a língua Munduruku e sentem mais dificuldade em falar, ler e escrevê-la. Além disso, as pessoas que leem ou escrevem um pouco em Munduruku estão na fase escolar e mantem contato com a modalidade escrita em ambiente da escola, durante as aulas; todos se consideram falantes da Língua Portuguesa, mesmo muitos afirmando que não a compreendem; os homens falam mais em Língua Portuguesa que as mulheres; as mulheres, no entanto, escrevem e leem mais em Português que os homens, pelo fato das mulheres serem maioria na sala de aula. Pode-se considerar que a grande maioria da Aldeia Praia do Mangue é bilíngue, em relação à fala.

Outros pontos também observados foram: em relação à escrita, há indígenas monolíngues em Língua Portuguesa, principalmente, os indígenas das faixas etárias 7-11 e 12-20, pois são os que mantêm, desde cedo, contato com a Língua Portuguesa, além de que muitas famílias indígenas já são constituídas por um membro não indígena, ocasionado pela proximidade da cidade, fazendo com que muitos indígenas casem com os “brancos”. Com tal situação, a escola oferece curso de Língua Indígena para os alunos em turnos diferentes, para despertar o interesse dos alunos pela língua indígena e para cultivar a leitura e produção de textos na língua do povo.

Há indígenas bilíngues e não há monolíngues em Munduruku, devido às relações de contato nos quais estão envolvidos, já que a aldeia fica na área urbana da cidade. Quanto à escrita, quem escreve em Munduruku adquiriu primeiro a Língua Portuguesa, fato observado nos questionários respondidos e também observado pelo modelo de educação que se promove na comunidade, cujas políticas se embasam com características do bilinguismo aditivo – cuja língua a ser ensinada, do 1º ao 5º ano, é a língua indígena, em horário diferenciado, enquanto as demais atividades são todas desenvolvidas em Português, como destacou-se, anteriormente.

Poucos adultos declararam que aprenderam a escrita em Língua Munduruku, cujo uso na aldeia se dá em contexto escolar e quem domina o

registro da língua são os professores de Língua materna. Quem fala, lê e escreve na língua do povo Munduruku é tido como referência na comunidade, capaz de realizar atividades que envolvam tradução, elaboração de documentos, participa dos movimentos, reuniões, conferências e assembleias que necessitam de um aparato bilíngue.

Quem afirmou aprender, ou passou por algum curso específico de formação, ou, na fase escolar, se alfabetizou em Português, estuda um ensino regular, com currículo básico das escolas comuns e, à tarde, participa de aulas de Língua Materna, com professores bilíngues. As aulas da língua indígena são desenvolvidas em turno diferente, na justificativa de que o professor tenha um contato maior para inserir os alunos, em fase escolar, não somente as noções da língua, como também as tradições culturais do seu povo. Os adultos bilíngues, tanto na fala quanto na escrita, são professores ou assumem alguma função de liderança na comunidade. Para assumir a função de liderança, os indígenas estão ligados aos ancestrais que criaram a aldeia, conhecidos pelo trabalho na comunidade, respeitando, cuidando dos interesses da coletividade.

### 3.2 CONTEXTO 2: JACAREACANGA (PA)

O Questionário de Facilidades Linguísticas foi aplicado na cidade de Jacareacanga, tendo-se o cuidado de perguntar para os participantes se moravam na cidade ou em aldeias – próximas ou longe de áreas citadinas. Além disso, os questionários foram aplicados na Aldeia Kaburuá<sup>23</sup>, Rio Kabitutu<sup>24</sup> e na Aldeia Nova Tapajós, que fica a 40 minutos de Jacareacanga, próxima à Aldeia Karapanatuba. Como objetiva-se ter noção geral de como os usos das línguas acontecem no Município, por ter uma população maior de indígenas, os dados abaixo serão distribuídos entre os indígenas da zona

---

<sup>23</sup> A Aldeia Kaburuá é considerada uma das mais tradicionais do Povo Munduruku, localizada no alto do Rio Kabitutu, considerado um dos “braços” do Rio Tapajós. A coleta de dados se deu quando participei do Projeto da SEMAI \_ Secretaria Municipal de Assuntos Indígenas, a convite, para ajudar a registrar alguns costumes e tradições, especialmente, a Dança das Tabocas.

<sup>24</sup> *Kabitutu* significa área de grandes caças, considerada pelos Munduruku a região mais fácil de encontrar alimentos. Igarapé rodeado por densa floresta, cujas margens são cheias de tabatinga (argila branca), que deixa a cor da água esbranquiçada.

urbana e zona rural, para melhor evidenciar as diferenças quanto ao uso das duas línguas.

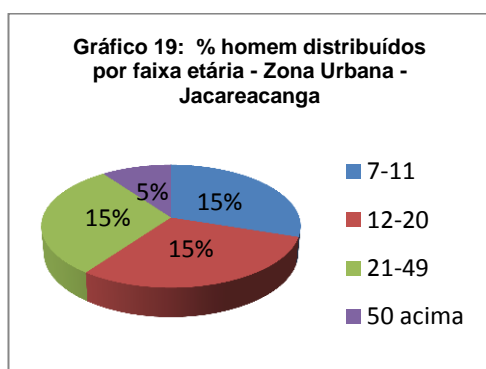
### 3.2.1 Zona Urbana

Ao todo, foram aplicados 400 questionários: 200 (50%) homens e 200 (50%) mulheres, distribuídos nas faixas etárias: 7-11, 12-20, 21-49 e 50 acima, considerando uma população de aproximadamente 2000 indígenas que vivem na área urbana, dado que foi estimado pela Secretaria Municipal de Educação, por não haver um registro preciso de quantos índios moram na cidade. As mesmas perguntas e alternativas exposta no tópico anterior foram aplicada. Abaixo, apresentamos o quadro e gráficos (19 e 20) que ilustram as informações quantitativas dos participantes, distribuídas de acordo com sexo e idade e, em a sequência, as descrições dos resultados obtidos em cada questão:

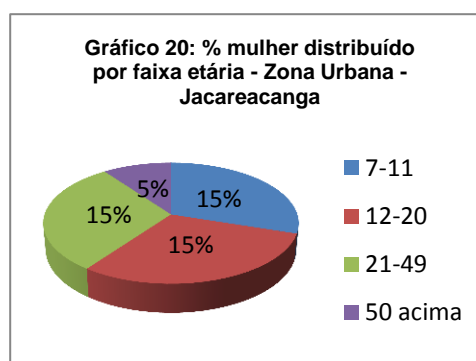
**Quadro 9 - Amostragem dos Participantes – Zona Urbana do Município de Jacareacanga/PA**

IDADE	HOMEM	% homem	MULHER	% mulher	Total /idade - (%)
8-12	60	15 %	60	15 %	60 - (30%)
13-18	60	15 %	60	15 %	60 - (30%)
19-39	60	15 %	60	15 %	60 - (30%)
50 acima	20	5 %	20	5%	35 - (10%)
<b>Total</b>	200	50 %	200	50 %	400 – (100%)

Fonte: Dados da Pesquisa 2016

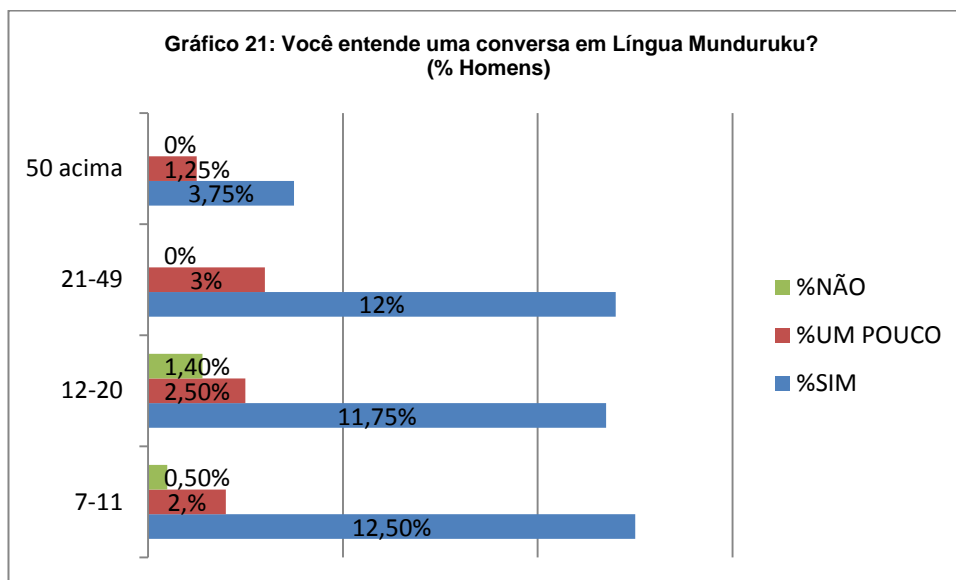


Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

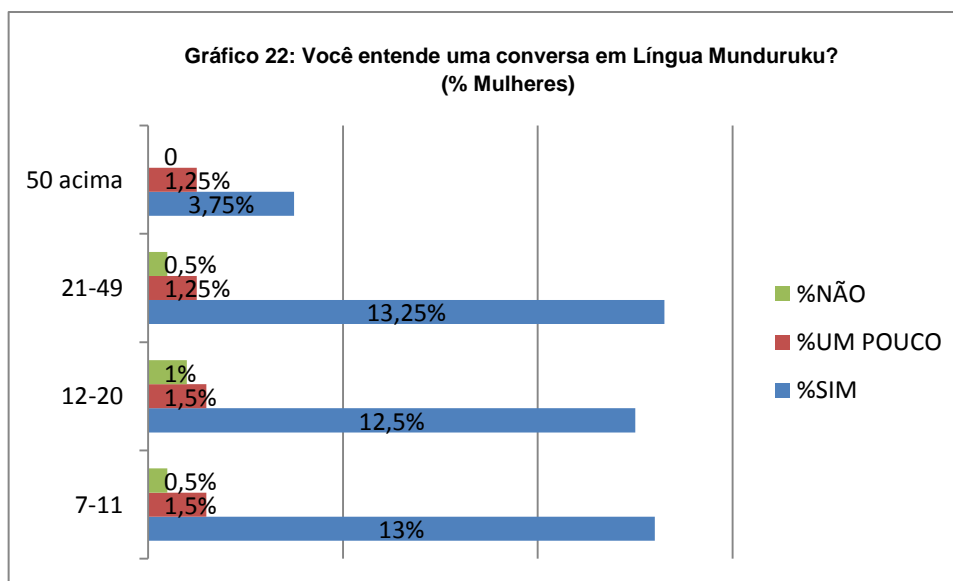


Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Assim como foi feita a aplicação na Aldeia Praia do Mangue, procurou-se verificar, inicialmente, a facilidade linguística de uso da Língua indígena, perguntando primeiro se o indígena entendia uma conversação em Munduruku. Após a tabulação dessas repostas tivemos os seguintes resultados:



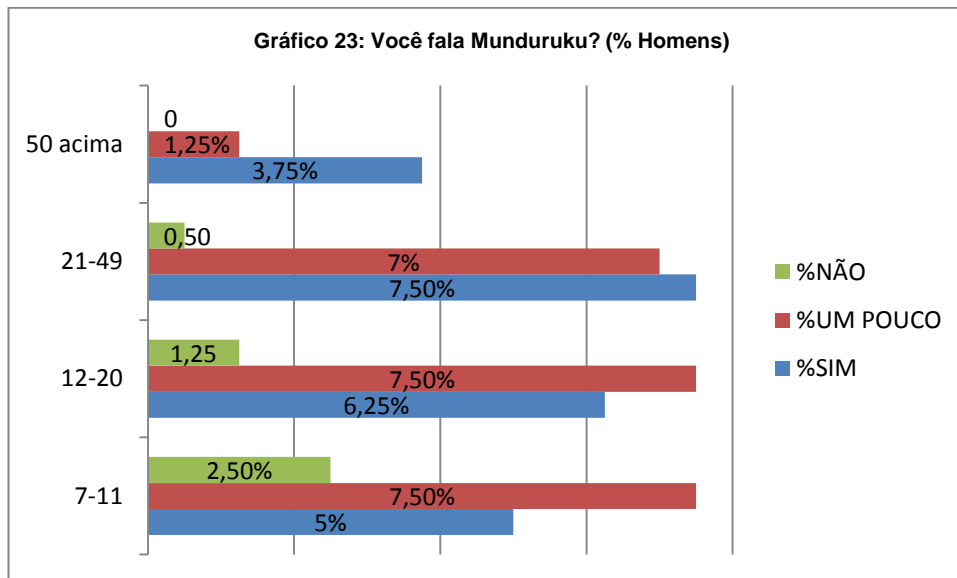
Fonte: Dados da Pesquisa (2016)



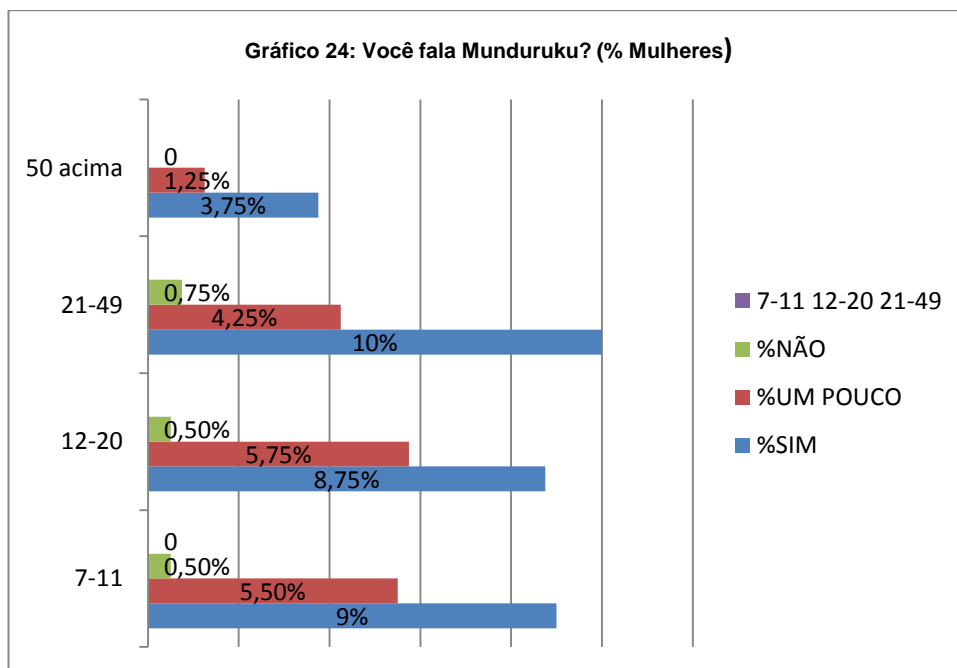
Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Os gráficos representam, quantitativamente, as respostas da questão 1, revelando que as mulheres compreendem mais o Munduruku que os homens (SIM: 40% - homens; 42,5% - mulheres); UM POUCO: 16,28% homens; 5,50% mulheres; NÃO: 2,33% homens e 2% mulheres. É importante

ressaltar que as faixas etárias que marcaram mais SIM, tanto homens quanto mulheres foram 7-11, 12-20 e 21-49. Geralmente, tal situação acontece devido ao contato com os não índios ser feito mais pelos homens (atitude de uma sociedade patriarcal), enquanto as mulheres mantem uma postura mais afastada, tomando conta dos filhos e das responsabilidades que tem em casa.



Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

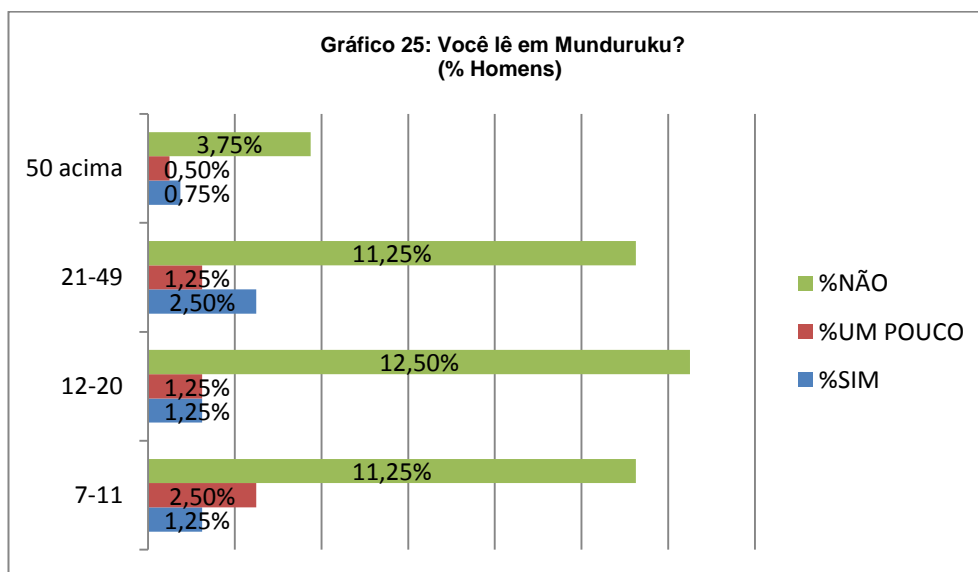


Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

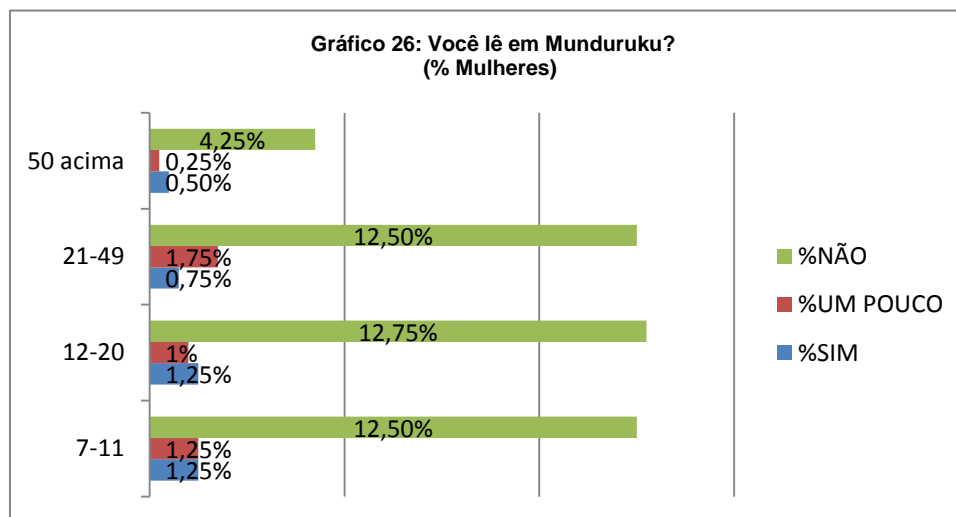
Quanto à facilidade de falar em Língua Munduruku, observa-se que a maioria das mulheres respondeu SIM (31,50% das mulheres; 22,50% -

homens). O maior índice de SIM aparece entre as mulheres na faixa etária de 21-49 anos (10%). Em relação à opção UM POUCO o resultado foi: 23,25% dos homens e 16,75% das mulheres. Sobre a opção NÃO, observou-se que foi marcada por 4,25% dos homens e 1,25% das mulheres. A faixa etária que mais marcou NÃO foi a de 7-11 anos (2,50%)- homens e 0,50% - mulheres). Homens e mulheres da faixa etária 50 anos acima marcou a opção NÃO. O resultado mostra que a o Munduruku é falado pela grande maioria e que os mais velhos são os que mais falam Munduruku, evidenciando, com isso, as constantes discussões na sociedade indígena, que luta pela manutenção da língua e de elementos culturais desse povo.

Os dados revelam que a realidade da Cidade de Jacareacanga é bem parecida com a da Aldeia Praia do Mangue, pelo fato dos indígenas estarem em contexto urbano, evidenciando que as crianças e jovens demonstraram não ter muita facilidade de fala em MDK, o que pode gerar uma perda linguística e cultural nessa comunidade, futuramente.



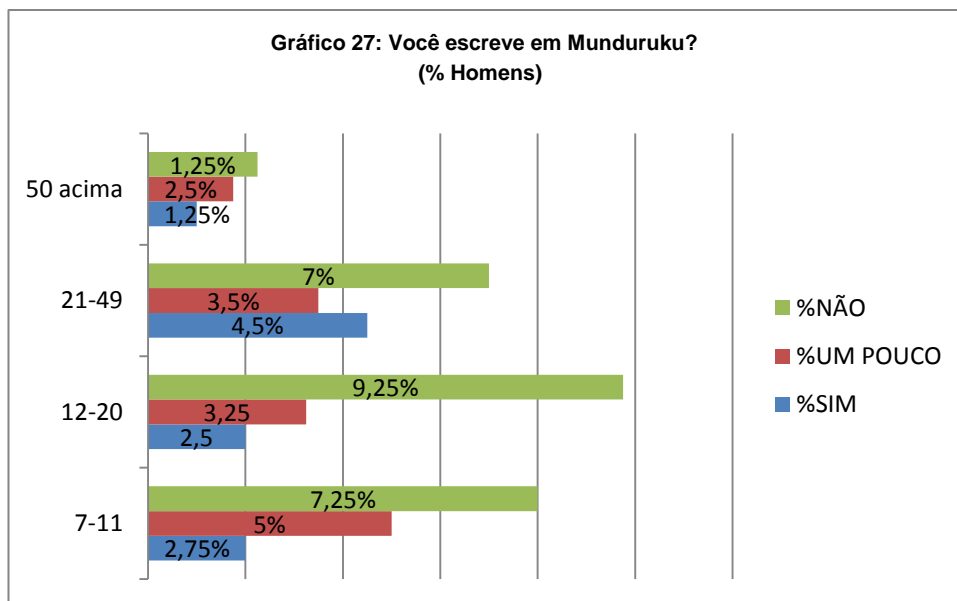
Fonte: Dados da Pesquisa (2016)



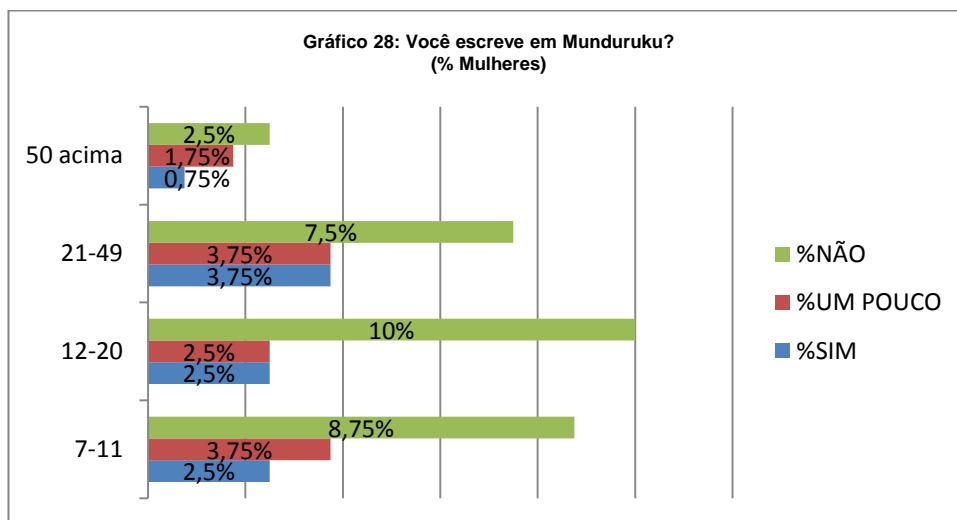
Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Os gráficos acima mostram os resultados da questão “você lê em Munduruku?”, cujos resultados quantitativos apontam que tanto homens quanto mulheres têm pouca facilidade de leitura nesta língua pois, somente 5,75% homens; 3,75% mulheres marcaram SIM. Nessa mesma opção, observa-se que os homens da faixa etária de 21-49 anos mostraram ter domínio maior no quesito leitura.

Outro dado que chamou a atenção foi a quantidade que marcou a opção NÃO: 38,75% homens e 42% das mulheres. As faixas etárias com maior percentual nesta opção foi a de 12,50% (homens) e 12,75% de mulheres com idade correspondente a 12,20 anos. Isto demonstra que as questões de ensino em língua materna ainda são pouco cultivadas, além de que há pouco uso da escrita na sociedade, já que a língua advém de uma tradição oral muito forte, além de que os processos de ensino-aprendizagem de Língua Materna dentro das escolas não acontece, ficando a cargo da família a responsabilidade em transmitir isso para os filhos. Na cidade de Jacareacanga, as crianças e jovens não têm aulas de língua indígena nas unidades escolares, apenas na zona rural, nas aldeias. Por isso, os percentuais revelam que tanto homens, quanto mulheres não conseguem ler e nem escrever na língua indígena.



Fonte: Dados da Pesquisa (2016)



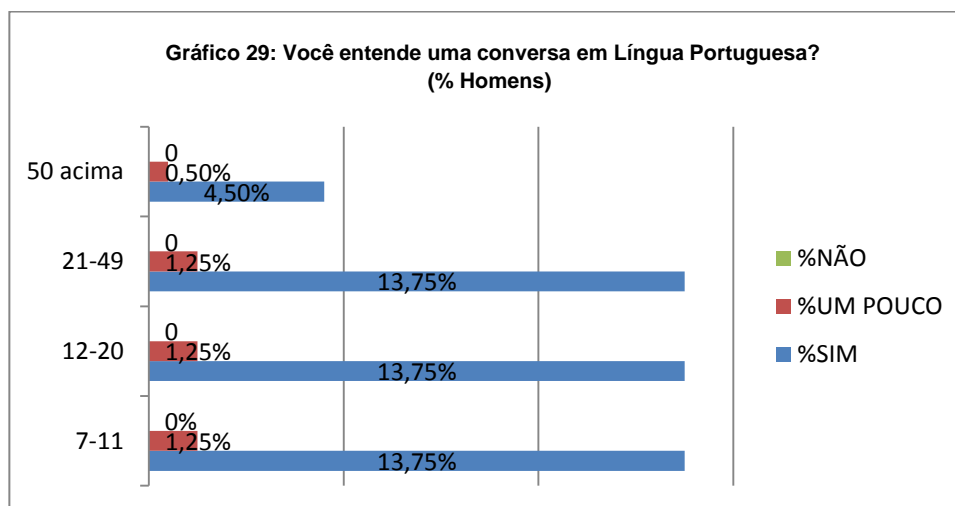
Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Em relação à facilidade de escrita, perguntou-se “Você escreve em Munduruku?”, resultando as seguintes informações: há uma minoria que tem facilidade com a escrita, pelas mesmas razões apresentadas na questão anterior, pois apenas 2,25% homens e 1,75% das mulheres marcaram a opção SIM. A faixa etária que mais marcou SIM tanto nos homens quanto as mulheres foi a de 21-49 (2% - homens; 0,75% - mulheres). Já a alternativa NÃO foi marcada por 44,75% dos homens e 45,50% das mulheres. Observa-se que 90,25% dos participantes não escrevem em Munduruku, 5,75% escrevem um pouco e 4% escrevem, analisando os dois grupos. Os adultos

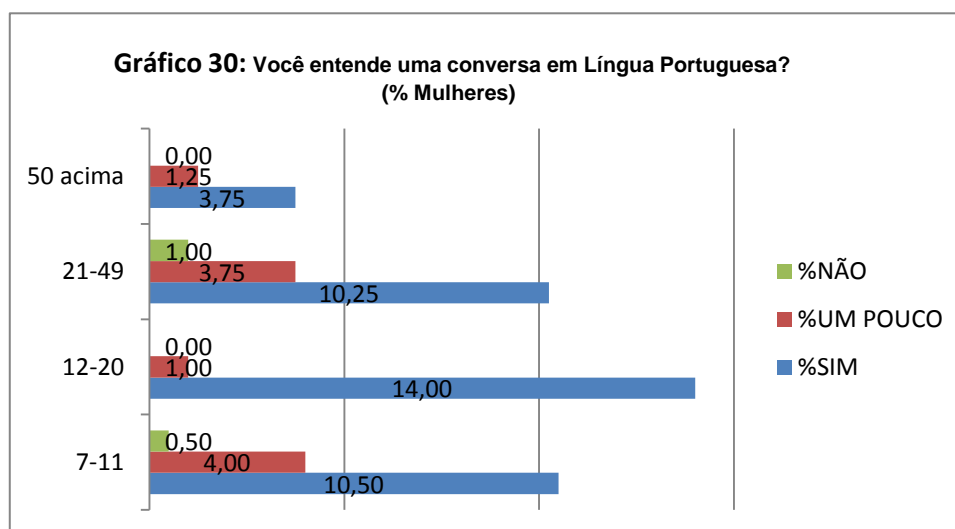


que leem e escrevem em Munduruku podem ter desenvolvido o contato com a leitura e escrita, porque as escolas de Jacareacanga ofereciam aulas de Língua Materna, principalmente, na época que não tinham escolas nas aldeias, segundo informações dos participantes. Os baixos índices de aprendizagem da leitura e da escrita da língua do povo mostrada pelos indígenas é que a tradição oral da língua permanece, não há na cidade oferta de língua materna para os indígenas que moram lá. Os mesmos estudam em escolas comuns e há esse afastamento dos conhecimentos linguísticos e até mesmo culturais.

Continuando a descrição das questões, os dados abaixo descrevem a facilidade de uso da Língua Portuguesa, cujos resultados foram:

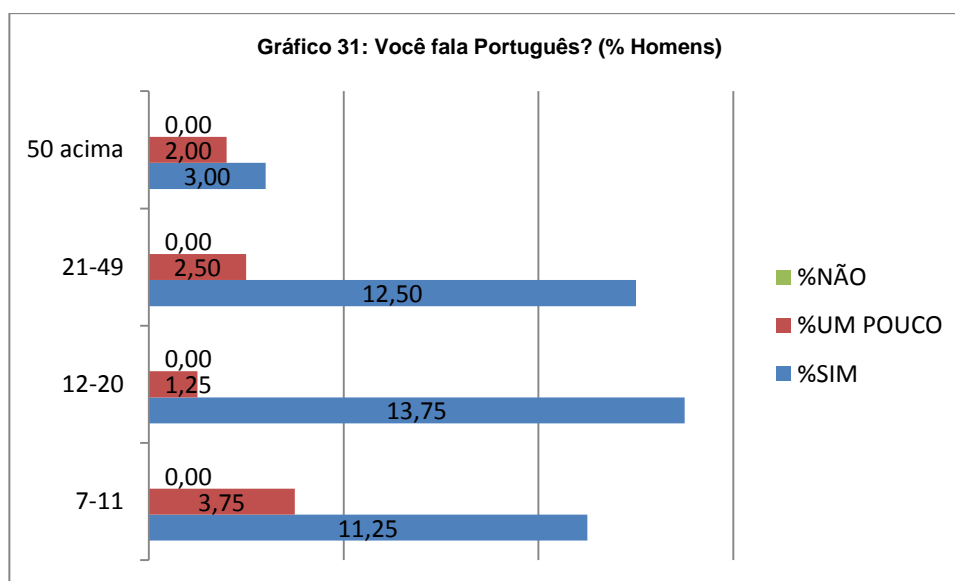


Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

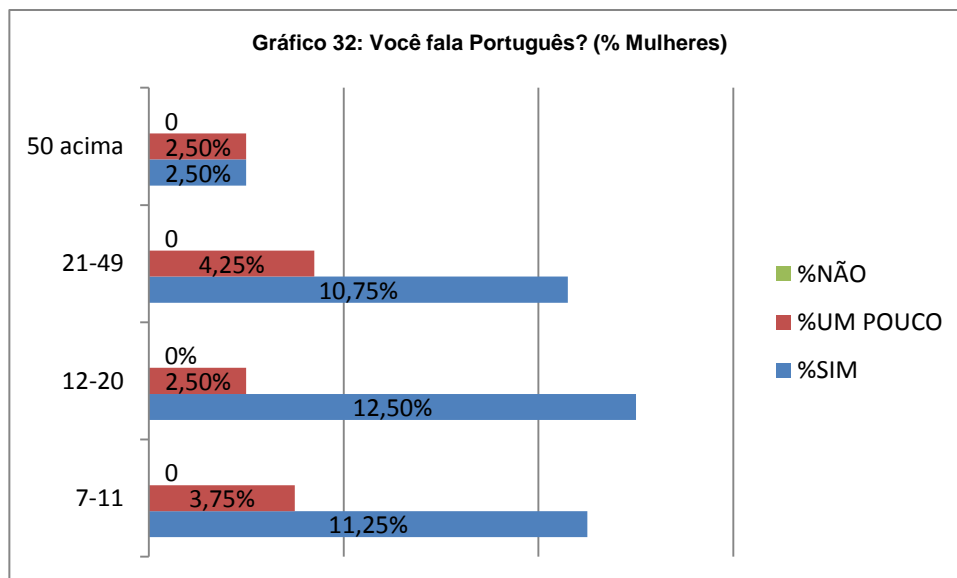


Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Ao questionar sobre a facilidade de compreensão em língua portuguesa, houve expressiva marcação na alternativa SIM: 45,75% homens e 38,50% das mulheres. A faixa etária que menos marcou entre os homens e mulheres esta opção foi a de 50 anos acima (4,50% - homens; 3,75% - mulheres). Apenas 1,50% das mulheres marcaram que NÃO, enquanto que nenhum homem marcou essa opção. Pode-se dizer que tanto os homens quanto as mulheres possuem um grau de compreensão da Língua Portuguesa, facilitado pelo constante contato com os não índios, nas relações diárias, entre comerciantes, vizinhos, nas escolas, nos órgãos públicos, com as autoridades, enfim, em quase todos os segmentos. Em um olhar geral, 84,35% dos participantes entendem uma conversa em Português; 14,35% compreendem pouco; 1,50% não entendem. Por estarem em contexto citadino, onde pessoas das mais diversas naturalidades e regiões do país, sendo a maioria oriunda do nordeste e sul do país, em Jacareacanga ocorrem podem ser identificadas diversas variantes do Português e do Munduruku, que, em algumas situações, se confluem.



Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

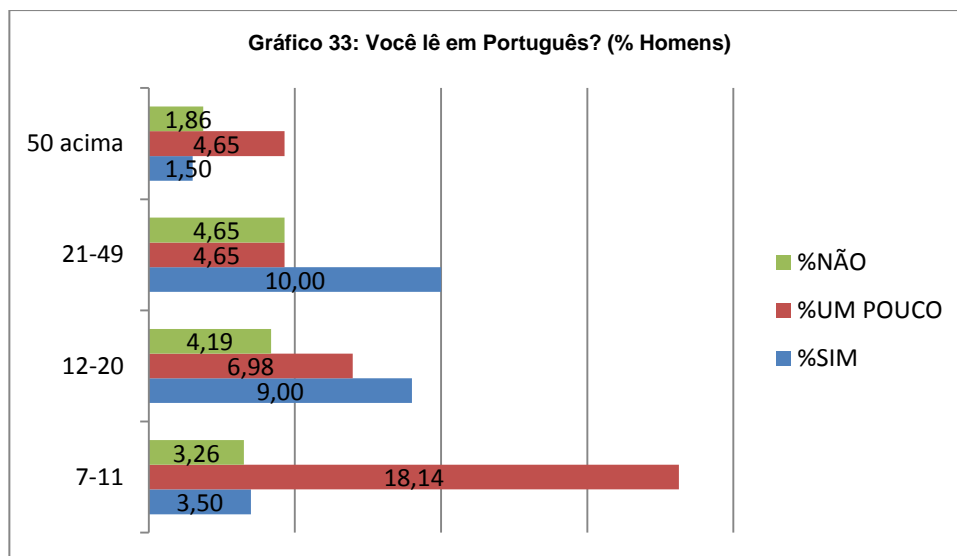


Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

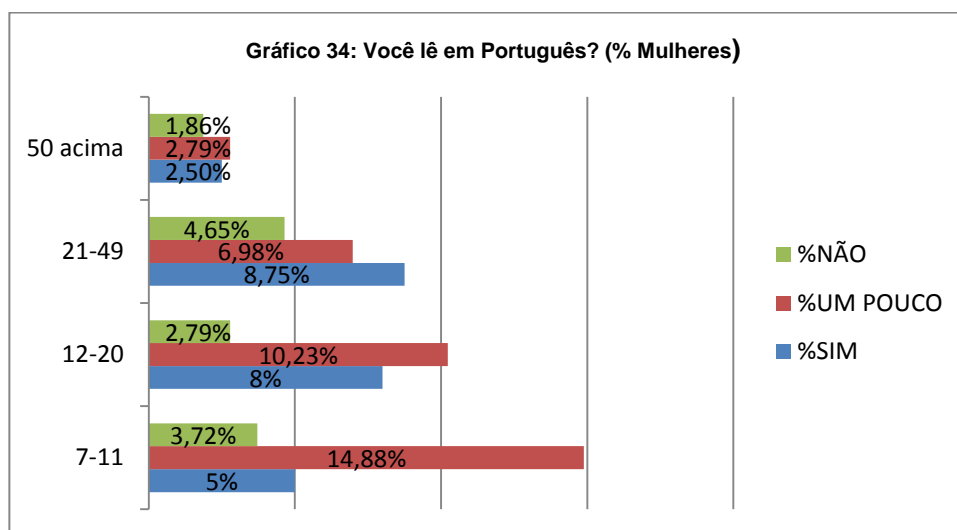
Quanto à fala em língua portuguesa, os índices demonstram que muitos se consideram falantes na língua: 40,50% homens e 37% mulheres. Outro quantitativo mostra que 9,50% dos homens e 13% das mulheres mostraram-se UM POUCO proficientes na fala em Português. Nenhum dos participantes marcou a alternativa NÃO. Os dados revelam que boa parte dos indígenas do contexto da cidade de Jacareacanga é bilíngue, falando tanto em Português quanto em Munduruku. A convivência dentro da área urbana torna o índio parte da sociedade não índia, no entanto, para as famílias que vivem na cidade, há um esforço muito grande para que as crianças e jovens tenham contato com a língua Munduruku, para que a tradição do povo se mantenha viva.

No entanto, é muito comum encontrar indígenas que não querem ser identificados assim. “[...]Enquanto há quem sente orgulho de ser índio morando na cidade, há aqueles que se envergonha[...]”, relatou um dos indígenas entrevistados, destacando que o fator identidade, de quem é ou se considera índio, ainda precisa ser discutido dentro da sociedade Munduruku. Assim como ocorre com outros povos indígenas, há muitos índios que saem de suas aldeias e vão para a cidade em busca de uma vida cidadina. A grande justificativa para muitos é a educação escolar, pois, em grande parte das aldeias são ofertados o ensino fundamental I e II e o ensino médio é apenas nas escolas maiores. Todos estes fatores revelam a fragilidade das

políticas públicas voltadas para a EEI naquela região e o ensino, considerado por muitos a ponte de acesso à sociedade não indígena, pode significar o afastamento, muitas vezes, dos indígenas da sua cultura.



Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

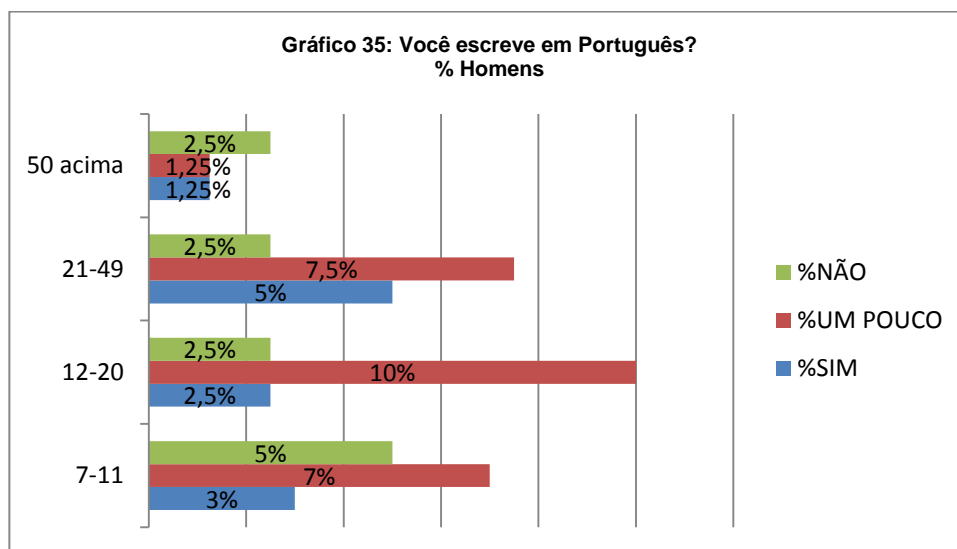


Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

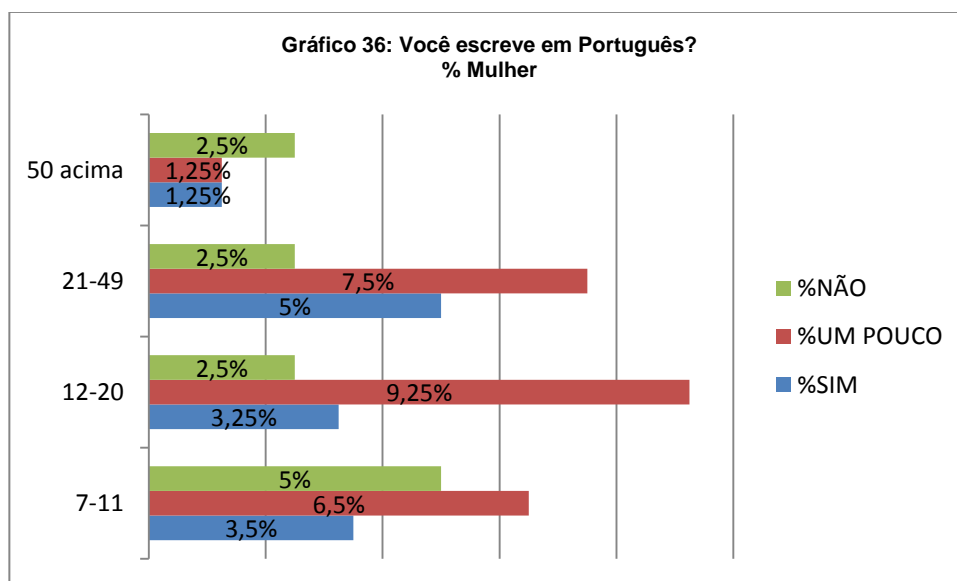
A facilidade de leitura em língua portuguesa foi observada, por meio da questão “você lê em Português?”, cujos dados demonstram, quantitativamente, os respectivos resultados: 24% - homens e 24,25% mulheres marcaram SIM. Outros 34,42% de homens e 34,88% de mulheres consideram que leem apenas UM POUCO; enquanto 13,85% de homens e 13,02% das mulheres não sabem ler.

Constata-se que o processo de escolarização está funcionando na escola, havendo, assim, uma sobreposição da língua majoritária à língua materna, por diversos fatores, entre eles, por não aplicarem as políticas públicas educacionais direcionadas aos estudantes identificados como indígenas, por morarem na cidade. Os indígenas que moram em contexto urbano passam pelo mesmo processo de escolarização que um não indígena, sem acesso à escola diferenciada, intercultural e bilíngue, como proposto nas leis.

Outro ponto a ser analisado foi a questão da escrita em Língua Portuguesa, com resultados apresentados conforme os gráficos abaixo:



Fonte: Dados da Pesquisa (2016)



Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Em relação à facilidade da escrita em português, percebe-se que a maioria marcou a opção SIM: 27% homens e 28,75% mulheres. Outros 13,5% - homens e 11,75% das mulheres marcaram que SIM e 9,5% homens e 9,5% mulheres marcaram que NÃO. Considerando as dificuldades que os indígenas sentem em escrever em Português, mostra-se que há mais facilidade na escrita em Português que em Língua Materna. Um dos fatores que mais contribuem para tal resultado é a circulação de gêneros textuais escritos em Língua Portuguesa dentro da comunidade e, principalmente, na escola, fortalecendo a ideia de que, quem não sabe ler e escrever em Português não conseguirá compreender as questões sociais do contexto em que estão envolvidos. Dessa forma, pode-se afirmar que o domínio e uso da Língua Portuguesa abrirá novas possibilidades para ampliar sua capacidade discursiva em outros domínios sociais em que o indígena poderá utilizar a LP para interagir.

### **3.2.1 Aldeias**

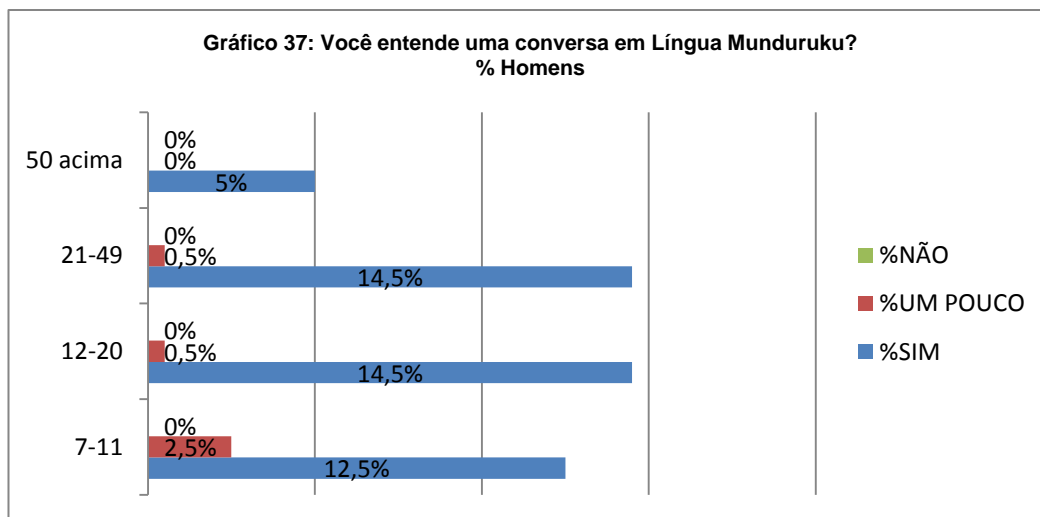
Conforme apresentado no início dessa seção, os questionários sociolinguísticos foram aplicados a indígenas que moram em aldeias, próximas e distantes da cidade de Jacareacanga. O levantamento de dados deu uma projeção maior do uso que se faz tanto da Língua Portuguesa quanto da Língua Munduruku. Por ser uma área de difícil acesso e por não ter tido autorização para adentrar a muitas aldeias, o que tornou a pesquisa bem mais complexa, e com o apoio do Diretor de Assuntos Indígenas do município de Jacareacanga, houve auxílio para o levantamento de dados, durante o Projeto Intercâmbio Cultural, realizado pela SEMAI – Secretaria de Municipal de Assuntos Indígenas, foi feita a aplicação de questionários em várias aldeias, pelas quais foram passadas. Assim, para efeitos de categorização, foram entrevistados todos os indígenas que aceitaram responder às perguntas e participar da pesquisa, de livre e espontânea vontade.

Além do Projeto, por muitas vezes, conseguiu-se entrevistar, no Porto de Jacareacanga, indígenas que vieram das Aldeias, para resolver assuntos na cidade e os indígenas que visitaram a Secretaria Municipal de Assuntos indígenas, onde foi realizada boa parte das entrevistas. Neste caso, o critério de seleção era entrevistar os indígenas que moravam nas Aldeias de Jacareacanga.

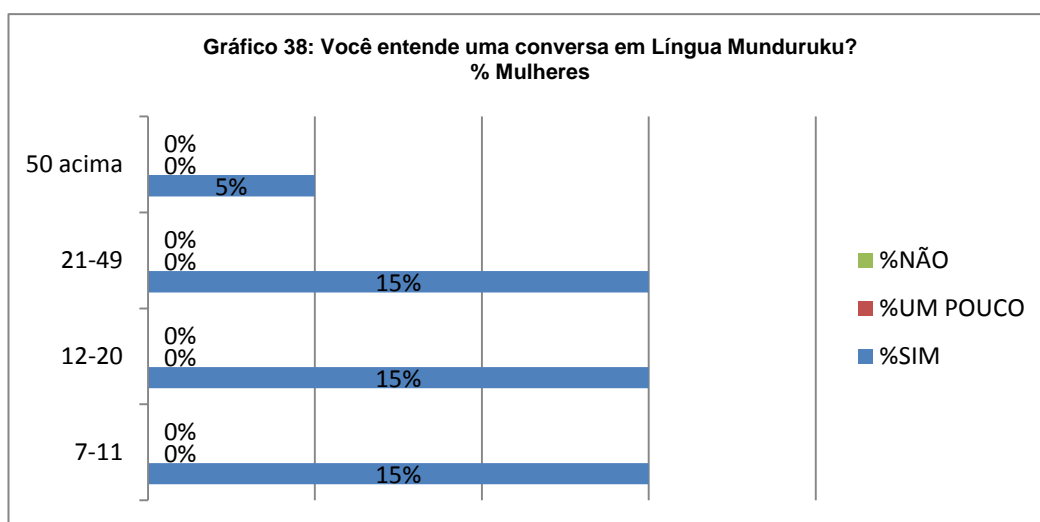
Durante a visita nas aldeias, alcançou-se a região próxima da cidade-sede, no Alto Tapajós, além da Região do Rio Kabitutu, englobando toda a região, que inicia na Aldeia Nova até à Aldeia Kaburuá, uma das mais tradicionais do Povo Munduruku, visitada na pesquisa de campo por conta da realização do Projeto da SEMAI, auxiliando na captação de imagens e produção audiovisual do evento cultural que houve.

É necessário ressaltar das dificuldades que houve para a aplicação dos questionários, haja vista que nem todos os indígenas queriam participar. Por serem tímidos, muitos não quiseram opinar, além da dificuldade de muitos não entenderem bem a Língua Portuguesa. Para intermediar o contato, houve a ajuda de um professor, que acompanhou toda a expedição, traduzindo as conversas simultaneamente.

Ao todo, foram aplicados 200 questionários: 100 (50%) homens e 105 (50%) mulheres, distribuídos nas faixas etárias: 7-11, 12-20, 21-49 e 50 acima. As mesmas perguntas e alternativas exposta no tópico anterior foram aplicadas. O contato, durante a pesquisa de campo, abriu possibilidade de observar melhor o fator facilidade linguística, obtendo os seguintes resultados abaixo apresentados:



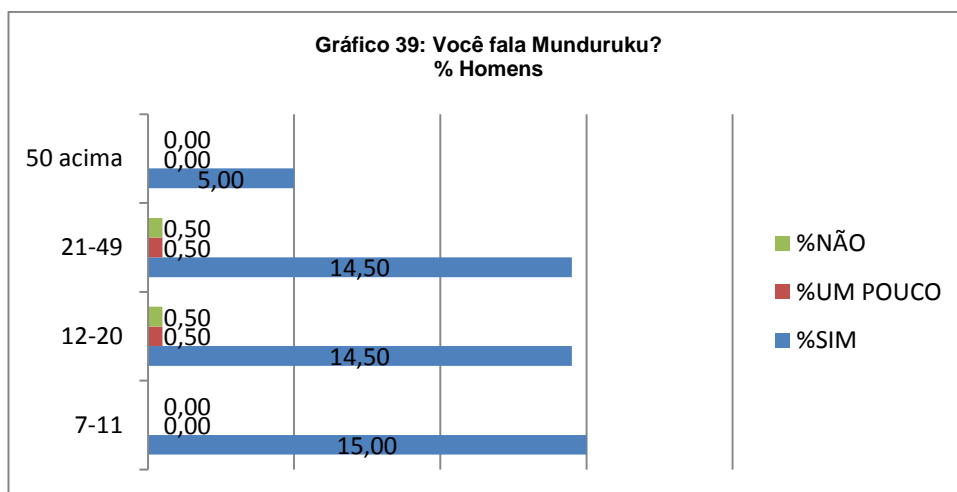
Fonte: Dados da Pesquisa (2016).



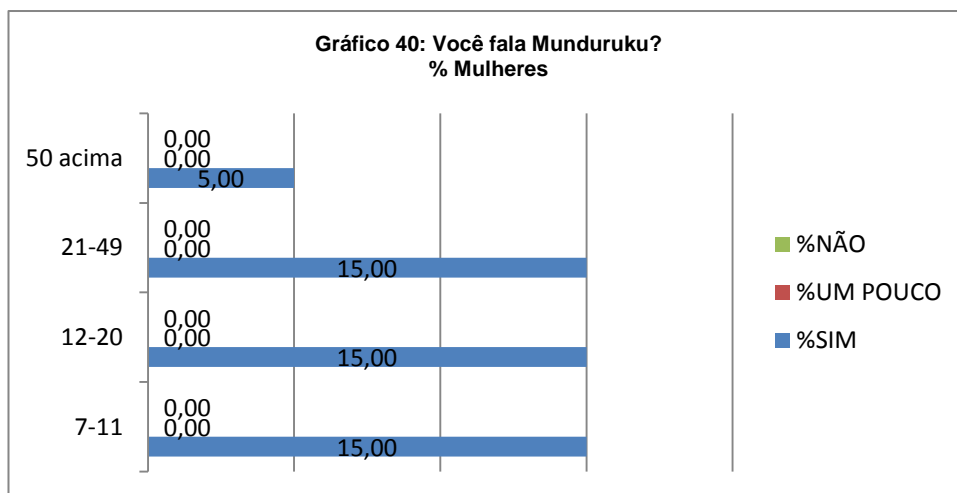
Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Analisando os dados sociolinguísticos das Aldeias de Jacareacanga, observa-se uma diferença muito grande quanto ao nível de facilidade da Língua Munduruku em relação aos outros contextos. Na primeira questão, “Você entende uma conversa em Língua Munduruku?”, 96,50% dos informantes disseram que sim, mostrando a maioria compreende a língua indígena falada na região. Em maiores detalhes, este quantitativo se revela da seguinte maneira: 46,5% dos homens e 50% das mulheres disseram que SIM; 6,51% dos homens responderam UM POUCO; nenhum respondeu que NÃO. Há, portanto, uma manutenção da língua indígena munduruku na Região do Alto Tapajós, no contexto das Aldeias, evidenciando a preservação cultural e linguística naqueles contextos, diferente dos anteriores.





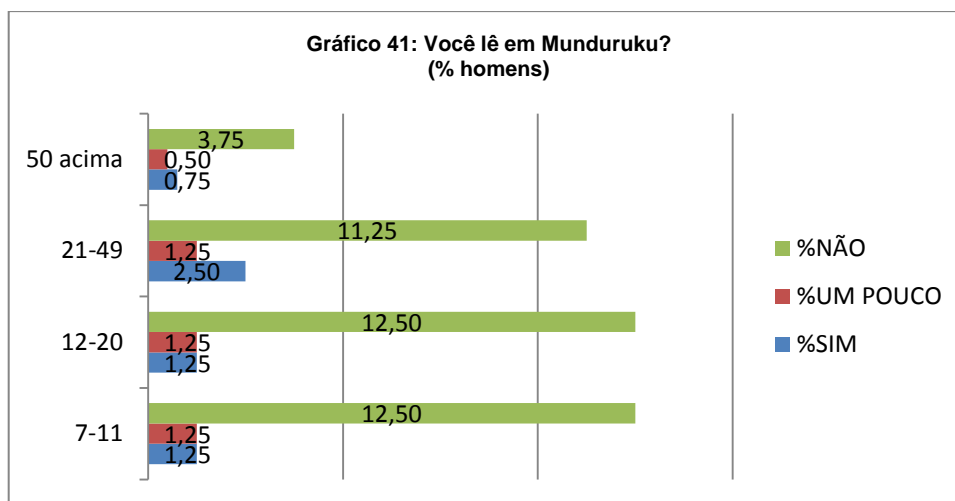
Fonte: Dados da Pesquisa (2016).



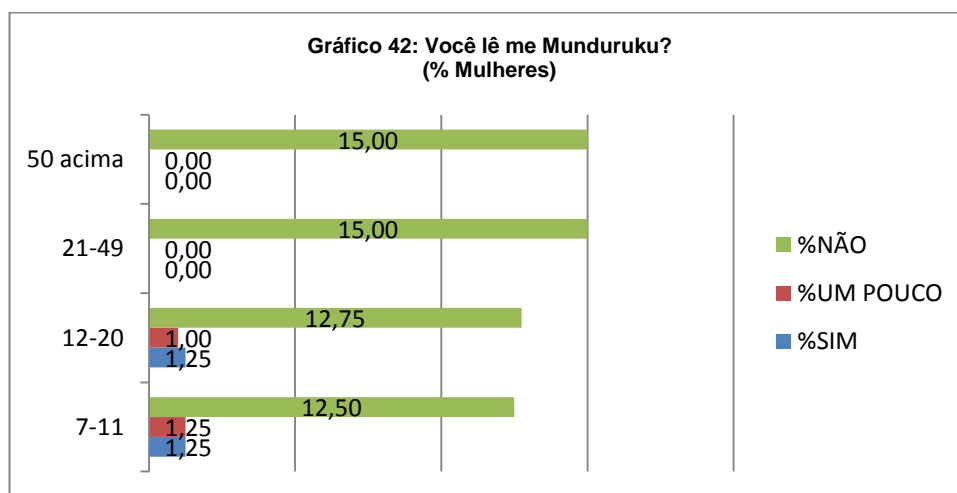
Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Quanto à facilidade de fala em MDK, observou-se que a 99% dos informantes consideram-se falantes da língua de seu povo. Em pormenores, os resultados são: SIM – 49% homens e 50% mulheres; UM POUCO: 1% homens; nenhum indígena marcou a opção NÃO, reiterando com isso, o grande uso da língua indígena pelos índios das comunidades mais longínquas da sede do município de Jacareacanga. O distanciamento dos centros urbanos pode ser um dos fatores que possibilita ainda mais a preservação e o uso do MDK nas comunidades indígenas. Além disso, nas aldeias há a manutenção de muitos costumes indígenas, rituais, cantos, hábitos alimentares que não se perderam, mesmo que, em alguns momentos, essas comunidades sejam

visitadas por pessoas oriundas de diversos estados brasileiros e, do contato constante, de garimpeiros que trabalham naquela região.



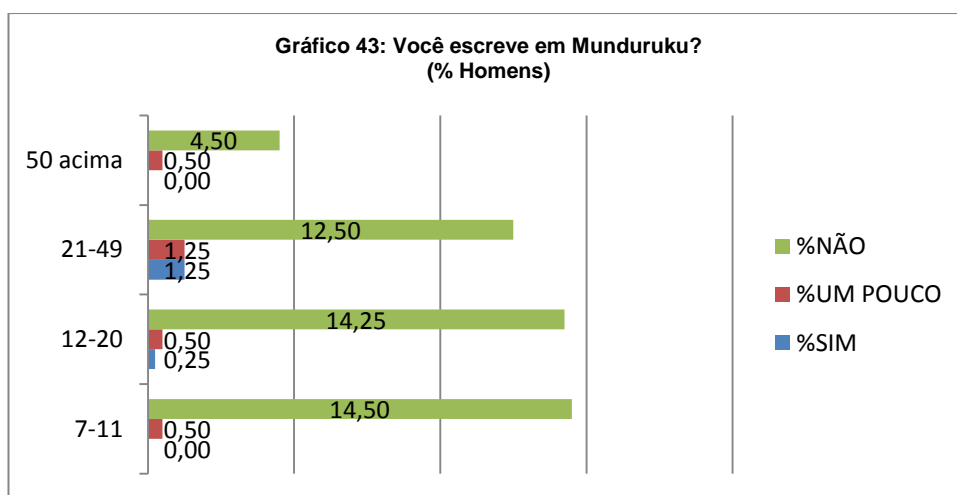
Fonte: Dados da Pesquisa (2016).



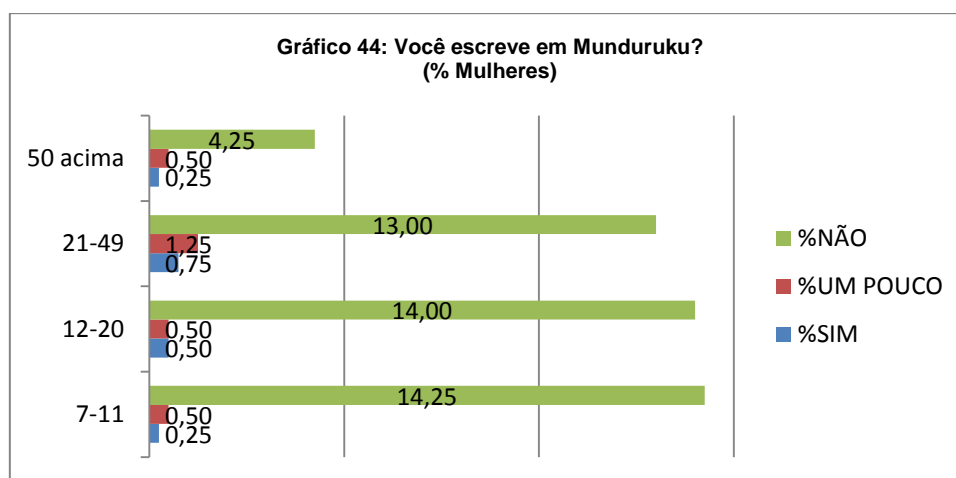
Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Em relação à leitura, os dados revelam que há uma dificuldade muito grande com a leitura na língua de seu povo. Um dos principais fatores que contribuem para isso é o da não circulação de textos em língua indígena na comunidade, além do fato de que a língua indígena tem uma tradição oral muito forte, sendo trabalhada nas escolas de ensino fundamental com as crianças do 1º ao 5º ano. Quem não teve contato com a leitura e escrita do Munduruku na escola, geralmente, não desenvolveu tais habilidades. É notório neste contexto, pois 95,25% dos indígenas entrevistados marcaram a opção NÃO. Em detalhes, os resultados apresentados foram: SIM – 5,75% homens e

2,5% das mulheres; UM POUCO – 4,25% dos homens e 2,25% das mulheres; NÃO – 40% dos homens e 55,25% das mulheres. Os informantes que assinalaram que sabem ler um pouco em MDK são crianças e jovens em idade escolar, que frequentam as aulas em Língua Indígena Munduruku, ofertadas na escola. Mesmo que a língua Munduruku tenha tradição oral, como muitas línguas, é importante ressaltar a grandeza de se ter indígenas que já conseguem ler em sua língua nativa, fator que não pode ser ignorado dentro do âmbito escolar. Saber se a escola propicia a esses alunos acesso à textos em Língua indígena é o grande “X” da questão, pois, nas comunidades indígenas, o ambiente escolar é a grande via (e talvez a única) que possibilita os alunos indígenas ao contato com a leitura e escrita.



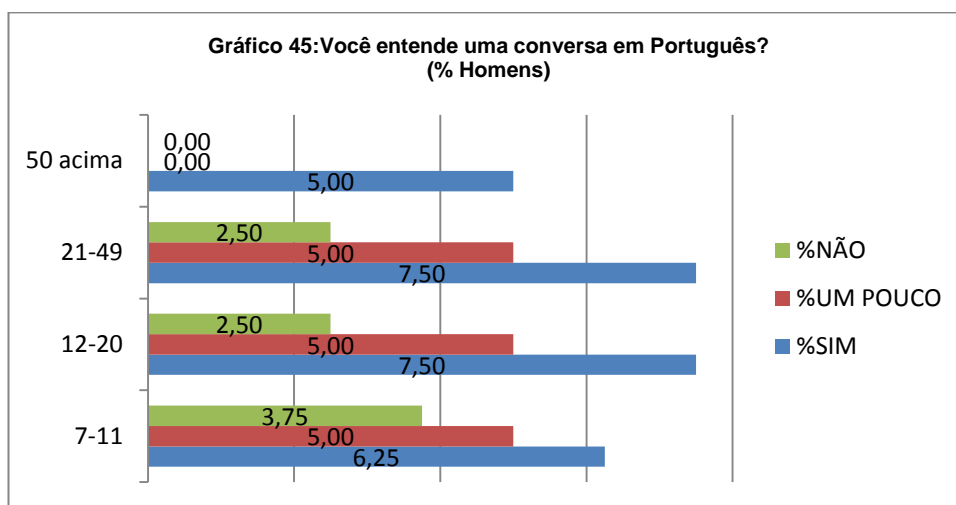
Fonte: Dados da Pesquisa (2016).



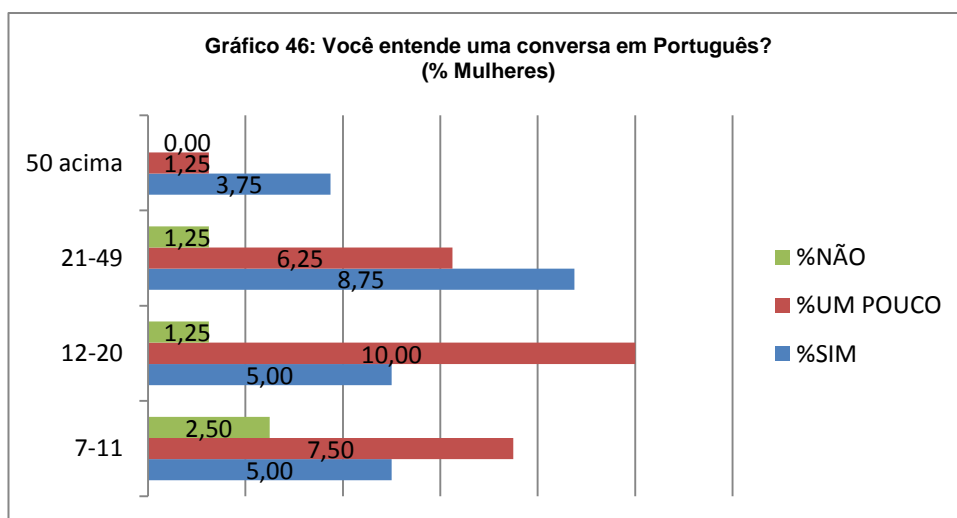
Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Em comparação com a questão anterior, que trata do fator leitura, a pergunta “Você escreve em Munduruku?” foi respondida por 91,25% com a opção NÃO, confirmando que há dificuldade nas comunidades indígenas em relação à modalidade escrita, pois, em muitos casos, os textos escritos que circulam dentro das escolas e na comunidade são em Língua Portuguesa. No entanto, é relevante ressaltar que já se tem registros de muitos livros produzidos em Língua Munduruku que circulam em algumas comunidades, como a Bíblia Sagrada, traduzida por um pastor evangélico, em 2005, com grande circulação dentro de algumas igrejas, ou seja, em outros domínios sociais, a língua indígena aparece na modalidade escrita, o que é muito importante para a manutenção do MDK na região.

Para medir o quanto os indígenas utilizam a Língua Portuguesa em seu cotidiano, foram aplicadas as questões de facilidade nesta língua, cujos resultados são destacados a seguir:

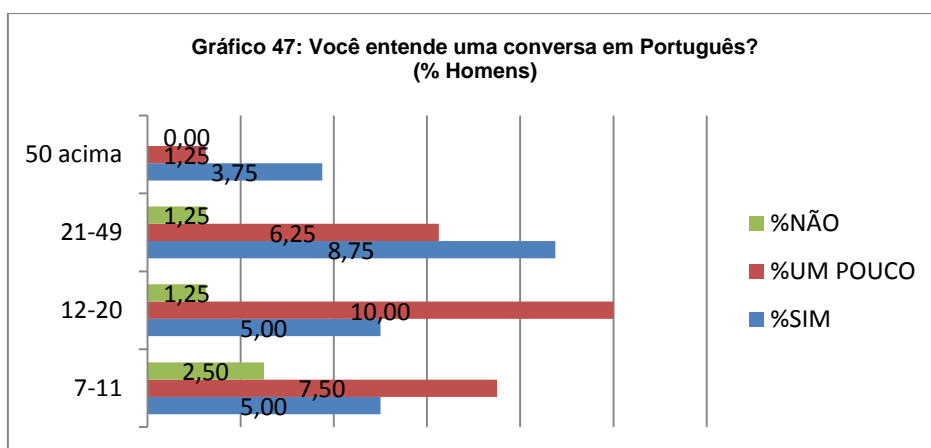


Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

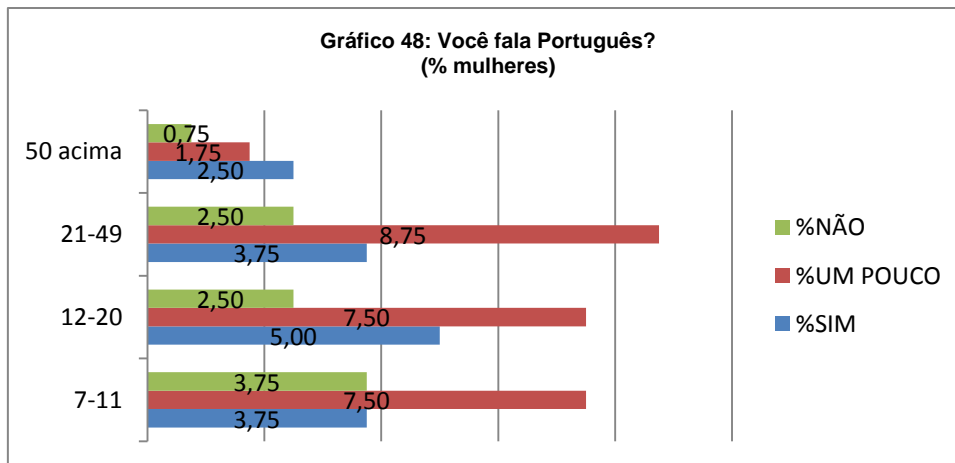


Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Os gráficos acima mostram o resultado da questão, “Você entende uma conversa em Português?”, cujos dados mostram que a maioria dos indígenas marcou a opção SIM (48,75% - 26,25% homens; 22,50% mulheres). Em outros termos, observa-se que a Língua Portuguesa é usada pela grande maioria, em diversos domínios discursivo-sociais, principalmente, o escolar. Assim como os demais contextos pesquisados mostrados nos tópicos anteriores, percebe-se que o bilinguismo em MDK e PTG, nas regiões mais longínquas também é evidente. Não se pode mais pensar em um povo indígena MDK monolíngue, mesmo que ainda se encontrem pessoas mais velhas, que não compreendem e nem falam o PTG em nenhuma ocasião, como foi encontrado nas Aldeias Kabitutu e na Aldeia Kaburuá, no Rio Kabitutu, visitadas durante a pesquisa de campo.



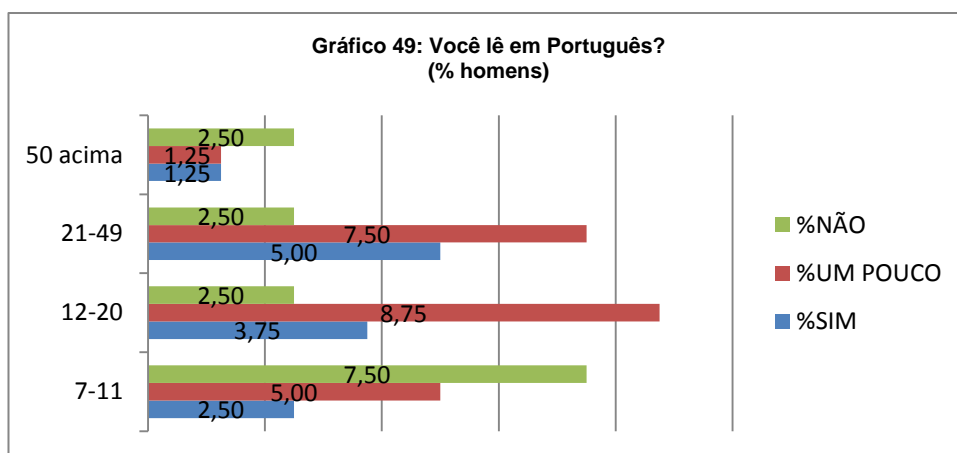
Fonte: Dados da Pesquisa (2016).



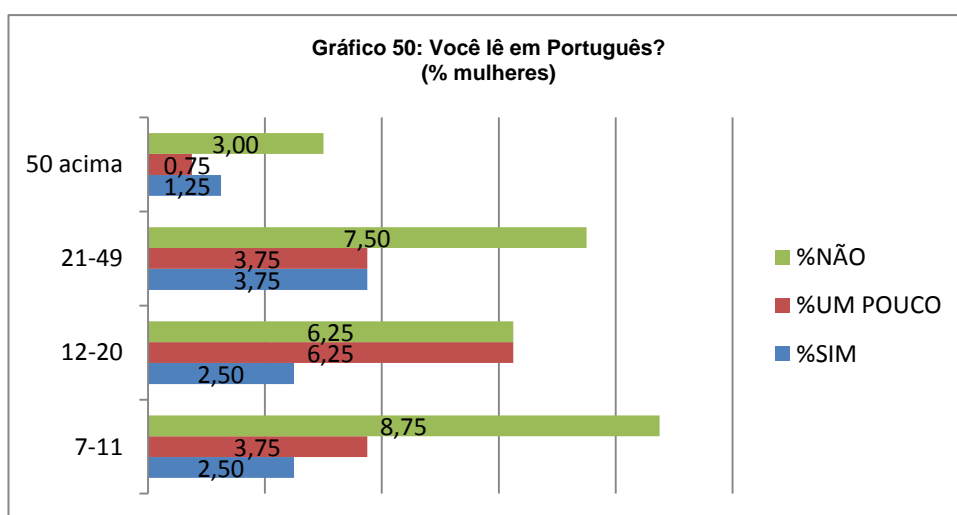
Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Analisando os resultados dos gráficos que enfatizam a compreensão e a facilidade para falar Português, fica evidente que há uma maioria bilíngue nas comunidades indígenas, ocasionado pelo contato constante com a cultura não indígena e devido ao processo de escolarização que ocorre nas escolas. Há também quem só compreenda, mas não fala, além do que não compreende e não fala a Língua Portuguesa, fator perceptível nos idosos com mais de 70 anos entrevistados. É imprescindível ressaltar que há um número expressivo de mulheres que admitem compreender e falar Português e que este índice é mais alto entre as mais jovens.

Muitos concebem a aprendizagem da Língua Portuguesa como a ponte de acesso para a sociedade não índia, que vai aproximá-lo da cidade e torna-lo um cidadão mais atuante na sociedade. Um fato relevante é que a maioria dos estudantes é do gênero feminino, situação mostrada também no contexto da Aldeia Praia do Mangue. Por isso, em alguns momentos, os dados revelam que é grande o percentual de mulheres que leem e escrevem muito mais que os homens.



Fonte: Dados da Pesquisa (2016).



Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Conforme os gráficos apontam, 39,5% (14% homens e 25,5% mulheres) dos informantes não sabem ler em Língua Portuguesa, mesmo que o contato com a modalidade escrita dessa língua seja mais constante. Outros percentuais apresentados evidenciam que 22,5% (12,5% homens e 10% mulheres) marcaram a opção SIM e 37% (22,5% homens e 14,5% mulheres) marcaram NÃO. É relevante ressaltar que as condições de acesso à leitura em algumas aldeias são feitas unicamente pela escola, por meio dos livros didáticos e outros recursos que os professores utilizam para subsidiarem suas práticas docentes. Foi observado que os avisos para reuniões na comunidade são transmitidos por meio de cartazes em Língua Portuguesa e por meio de convite oral feito de casa em casa para moradores em Munduruku. Portanto, as práticas de leitura e escrita se evidenciam nas comunidades em Língua

Portuguesa, enquanto as práticas oralidade, em Língua Munduruku. É relevante ressaltar que a maior parte dos informantes que afirmam ter facilidade com a leitura são os jovens que estão em idade escolar ou que já passaram pela escola.

Em relação à escrita, os resultados apresentam as mesmas condições mostradas sobre a leitura, pois os maiores percentuais marcados estão entre a opção UM POUCO (50,25%, sendo 25,75% homens e 24,5% mulheres) e NÃO (25%, sendo 12,5% homens e o mesmo índice de mulheres). A opção SIM foi marcada por 11,75% homens e 13% mulheres. Assim, evidencia-se que por ser maioria dentro das atividades escolares, as mulheres desenvolvem com mais facilidade a competência da leitura em Língua Portuguesa.

Mediante os resultados apresentados, a situação linguística de Jacareacanga têm os seguintes traços: muitos indígenas compreendem e falam em Munduruku, porém, não desenvolveram as habilidades de leitura e de escrita. Além disso, conforme a pesquisa realizada, há poucas pessoas que passaram pelo processo de alfabetização em língua indígena. Outro ponto relevante é o fato de que as mulheres falam mais em Munduruku que os homens. Além disso, evidencia-se que os homens são mais proficientes em Língua Portuguesa que as mulheres. Nenhum homem demonstrou desconhecer compreender ou falar Português.

Observou-se também que os homens e mulheres mais velhos (50 acima) sentem mais dificuldade em compreender, falar e escrever em Português. E, contrariamente a este fato, homens e mulheres das faixas etárias de 7-11 e 12-21 mostraram-se mais proficientes em Língua Munduruku e em Língua Portuguesa. Há a preocupação da manutenção linguística com esse índice, pois são essas pessoas que irão envelhecer e, certamente, precisarão manter sua cultura e sua língua.

Assim, temos dois contextos indígenas. Considera-se, aqui, contexto não somente na visão de lugar, mas de todas as situações específicas (geográficas, culturais, etnográficas, históricas, linguísticas, entre outras) que o caracteriza. Portanto, o contexto Munduruku não é pensado somente no ambiente das aldeias, onde vivem a maioria dos indígenas dessa etnia, e sim,



pensado como toda e qualquer situação, ambiente que leve o indígena a ser reconhecido como tal e que conviva dentro de uma esfera social.

Há muito a ser analisado nas questões sociolinguísticas que envolvem os indígenas na Região do Médio/Alto Tapajós. Há uma necessidade enorme de fazer um estudo mais detalhado de tais questões, o que acarreta mais tempo para análise dos dados que esta pesquisa não permite. Portanto, abre-se um leque de possibilidades para que em outros momentos sejam traçadas as variantes linguísticas que surgem da relação entre Português e Munduruku, dos usos em contextos sociais e os discursos que surgem, do papel entre homens e mulheres, dentro da sociedade e as questões discursivo-sociais que envolvem os indígenas dos contextos. O panorama Sociolinguístico foi traçado, para que leitores tenham noção de como é a região pesquisada, sendo impossível esgotar todos os fatores aqui. Com isso, será bem mais fácil compreender o papel do professor e suas relações dentro do contexto escolar indígena, abordado no próximo capítulo.

#### 4 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTO INDÍGENA

*As escolas indígenas são diferentes das escolas não-indígenas porque possuem características de ensino próprias. Essas são grandes diferenças. Os regimentos escolares também diferem em vários pontos, como: calendário escolar, carga horária, conteúdos, metodologia de ensino, etc. É diferente porque trabalha respeitando as maneiras tradicionais dos velhos passarem os conhecimentos para os jovens. É diferente porque o professor é o principal autor de seus próprios materiais didáticos usados na escola e usa tanto o conhecimento na escrita quanto o conhecimento oral. A aproximação com a escola não-indígena é pelo caráter de ensino que fazem em busca dos seus conhecimentos sociais e da cidadania. (Professor Joaquim Maná Kaxinawá, T.I. Praia do Carapanã apud BRASIL, 2002, p. 35)*

Trabalhar com ensino de línguas requer dos professores, além da dedicação, que eles tenham conhecimentos específicos sobre os elementos linguísticos que constituem os discursos que circulam em determinados contextos, em situações de interação. Os discursos parecem repetitivos quando se tratam das questões de ensino (o que, como e para quem ensinar?), mas uma garantia que deve ser dada a todo aluno, no processo de ensino-aprendizagem de línguas: saber usar a sua língua, materna ou adicional, para se relacionar socialmente, em diversos contextos.

Dessa forma, é necessário se pensar que o aluno indígena é totalmente capaz de interagir, e tem direito e liberdade para utilizar sua língua materna, sendo ela indígena ou não, independente da interferência da escola no processo de interação. Assim, como se faz necessário também pensar em como ensinar uma segunda língua para os índios, cujas práticas linguísticas são baseadas na oralidade, para desenvolver técnicas de leitura e escrita, sem menosprezar a sua cultura, sua identidade, as suas relações sociais e, acima de tudo, sem deixar sua língua de origem desaparecer.

Pensar que o desaparecimento de línguas é um fato que está no passado é ignorar toda a situação que os povos indígenas vivem no Brasil hoje. O constante contato com a sociedade não índia, a presença de não índios dentro das aldeias, principalmente, professores *pariwat* (forma como os índios

chamam os professores “brancos”), só reforça a ideia de que o processo de escolarização ainda traz escondido em sua essência, a amarga sobreposição do ensino da Língua Portuguesa, como tábua de salvação para os problemas indígenas. Ideologicamente, o índio assimilou que para compreender e ser compreendido na cultura dos “brancos” e até ser aceito nela, precisa se vestir, comportar-se, usar os equipamentos tecnológicos e falar bem o Português. É o que mais se ouve dos próprios índios. A importância da Língua Portuguesa é tão evidenciada, que Rodrigues (2002) disse em uma entrevista que “no Brasil, fala-se mais de 200 línguas indígenas, mas só se ensina o Português”.

Nessa perspectiva, este capítulo enfoca o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em contexto indígena Munduruku, trazendo para o cerne das discussões o panorama histórico da Educação Escolar Indígena (EEI) no Brasil, as leis que fundamentam o ensino neste âmbito educacional e faz um panorama sobre o ensino de Português em contexto indígena, embasando-se nas teorias de alguns teóricos que trataram sobre o tema, com estudos em outros povos indígenas. Pontos como: a função da escola na vida do indígena, o ensino de Português x ensino de gramática normativa e as competências e habilidades que se propõe desenvolver nas aulas de Língua Portuguesa, direcionadas para índios também serão pontos de reflexão.

#### 4.1 ASPECTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

A Educação Escolar Indígena (EEI) no Brasil passou por várias transformações históricas e sociais que devem ser tomadas como ponto de reflexão quando se discutem políticas públicas, diretrizes educacionais, subsídios metodológicos e formação de professores. Toma-se como base as visões de Maher (1996), Ferreira (2001), Gorete Neto (2009), Rosendo (2010), Grupioni (2006), entre outros para refletir sobre a educação escolar do indígena em âmbito nacional.

O cenário brasileiro na época da colonização era de uma verdadeira miscelânea linguística. Para os europeus que dominavam o espaço territorial

brasileiro, houve a urgente necessidade de organizar um projeto que “civilizasse” o povo que habitava a “Terra Brasilis”. O processo de escolarização indígena ultrapassou o tempo, mas é possível traçar uma linha do tempo visualizando quatro fases, conforme destaca Ferreira (2001):

A primeira fase situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da FUNAI e a articulação com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 60 e nos anos 70, período da ditadura militar, marcaram o início da terceira fase. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e auto gerir os processos de educação formal (FERREIRA, 2001, p.72).

Ampliando a discussão, Maher (2006) ressalta que a população indígena, no Brasil-Colônia, era em torno de 2 a 4 milhões de pessoas. Este número caiu muito devido ao processo, denominado pela autora, de *depopulação*, ocasionada pelas políticas mais ou menos explícitas de extermínio físico e/ou cultural, impostas aos grupos indígenas. Tais ações políticas esclarecem também o motivo de desaparecimento das línguas. A autora destaca ainda que de 1300 a 1500 línguas existentes na época em que Cabral chegou ao Brasil, com sua esquadra, restam cerca de 180 línguas, demonstrando que, mesmo com todas as intempéries vividas pelos índios, não conseguiram erradicá-los do território nacional (MAHER, 2006, p. 12).

Para a autora supracitada, os índios fizeram parte de um projeto europeu audacioso, tendo suas terras invadidas à força, além de serem usados pelos portugueses para explorarem as terras em busca de riquezas, cuja estratégia dos invasores foi um processo de escravidão mascarado pelo processo de catequização, iniciando um longo período de aniquilamento dos povos indígenas.

Num primeiro momento, a introdução da escola em meio indígena foi um dos principais instrumentos empregados para promover a “domesticação” dos povos indígenas, para alcançar sua submissão e para negar suas identidades, promovendo sua integração na comunhão nacional, desprovidos de suas línguas maternas e de seus atributos étnicos e culturais. (GRUPIONI, 2006, p. 43).

A partir do processo de catequização, a Educação Escolar Indígena passou a ser direcionada por meio de um programa, denominado *Paradigma Assimilacionista*, cujo objetivo era realizar um trabalho pedagógico educacional, que levasse o índio a abdicar de sua língua, suas crenças e de seus padrões culturais, para assimilar comportamentos, principalmente, os linguísticos, da sociedade nacional. Tais perspectivas resultaram no surgimento do Modelo Assimilacionista de Submersão. (MAHER, 2006, p. 19-20)

Neste modelo, as crianças indígenas eram retiradas das aldeias e colocadas em internatos, a fim de serem catequizadas, “[...] para aprenderem a ser gente [...]” (MAHER, 2006, p. 20), pois nesta época, os índios eram vistos como bichos, animais, que precisavam ser humanizados, por meios de ensinamentos que envolviam além da religiosidade, programas de submersão cultural e linguística.

Grupioni (2006) enfatiza que os métodos de ensino aplicados na escolarização indígena ocasionavam danos para a vida do aluno indígena, revelando o lado obscuro dos modelos educacionais, que transformavam os indígenas em verdadeiros escravos da cultura a que foram submetidos. Relatando a situação dos indígenas após o processo de escolarização, o autor narra que os índios sofreram uma quebra do vínculo identitário, após a submissão aos paradigmas educacionais:

[...] os índios não tinham mais laços afetivos com seus parentes, pois haviam vivido longe deles a maior parte de suas vidas; não conseguiam se comunicar na língua de origem, porque ela fora soterrada pelas práticas da escola monolíngue; não se integravam à vida cotidiana e ritual do grupo, pois lhes faltavam referenciais para entender e viver aquele modo de vida. Seu caminho natural era a busca por centros urbanos, integrando-se aos estratos mais baixos da vida produtiva e social. Esse caminho foi trilhado por muitos indivíduos indígenas [...] (GRUPIONI, 2006, p. 43-44).

Com o insucesso do Modelo Assimilacionista de Submersão, por diversos conflitos devido à retirada à força dos indígenas de suas aldeias de origem e pelo fracasso dos métodos, já que os indígenas não aprendiam com facilidade a Língua Portuguesa por meio dos livros didáticos, instituiu-se um

novo programa, denominado *Modelo Assimilacionista de Transição*, levando as escolas para dentro das aldeias e usando as línguas indígenas como línguas de instrução, para alfabetizar as crianças em sua língua materna e, à medida que aprendiam a escrita e o seu funcionamento, introduzia-se o português, até a completa exclusão da língua indígena do currículo escolar.

Desta forma, usava-se a língua indígena apenas para facilitar a aprendizagem do português, fazendo surgir o que Maher (2006, p. 21) denomina de bilinguismo subtrativo – cuja finalidade é subtrair a língua materna do repertório do falante, que começa sua escolarização monolíngue em língua indígena, passa ao bilinguismo transitório nas duas línguas e termina monolíngue na segunda língua, no caso, a língua portuguesa. Além disso, trabalhavam-se ações de formação cultural, valores e práticas da sociedade portuguesa.

Neste período, historicamente, o Brasil passava por mudanças políticas contundentes, pois se consolidava um regime republicano e formação dos Estados, resultando no surgimento organizações, que objetivavam lutar pela proteção dos índios. Uma delas é o SPI (Serviço de Proteção ao Índio) que atuava na defesa pelas terras indígenas e por políticas educacionais próprias, sem bases religiosas.

Retomando ao Modelo Assimilacionista de Transição, Maher (2006) destaca que o mesmo ainda ocorre de forma dissimulada na sociedade atual. No entanto, advoga a autora, ele abriu um precedente para que novos paradigmas fossem criados, com novos modelos, como é o caso do *Paradigma Emancipatório*, cujos princípios servem de base para o modelo de enriquecimento cultural e linguístico. Por meio dele, se quer promover um bilinguismo aditivo, objetivando levar o aluno indígena a adicionar a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, assim como torná-lo cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais, além de promover o respeito às crenças, aos saberes e às práticas educativas (MAHER, 2006, p. 22).

Ainda na segunda fase, mais precisamente em 1967, surge a FUNAI (Fundação Nacional do Índio), tendo como motivações as transformações

políticas e sociais em nível nacional, que era acusado por crimes contra a humanidade, como explicitado em Brasil (2002, p. 23):

[...] a implantação da ditadura militar, que desencadeia a redefinição da burocracia estatal, e a necessidade de se difundir internacionalmente uma visão positiva acerca das políticas e ações do Estado brasileiro voltadas às populações indígenas, pois pesava contra o Brasil a acusação de extermínio cultural desses povos. (BRASIL, 2002, p. 23).

Quanto à estrutura educacional, a FUNAI organizou-se em programas como: PDC (Programas de Desenvolvimento Comunitário), com apoio da ONU (Organizações das Nações Unidas) e em ações de implantação do ensino bilíngue, nas escolas indígenas. No entanto, as escolas denominadas indígenas, funcionavam como escolas rurais, na prática, bem diferentes da realidade e do que almejavam as comunidades indígenas.

A terceira fase acontece na década de 70, por meio das redes de contatos formadas por organizações e associações, que representavam nacionalmente os interesses em comuns de indígenas de várias etnias. Rosendo (2010, p. 24) relata que as reivindicações feitas tanto na terceira quanto na quarta fase histórica da EEI garantiram as seguintes conquistas: 1) Criação da Comissão Pró-Índio de São Paulo ((CIP/SP); 2) o Centro Ecumênico de Documentação e Informação Indígena (CEDI); 3) o Centro de Trabalho Indigenista (CTI); 4) União das Nações Indígenas (UNI); 5) a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAI).

Além destas conquistas, o autor ainda cita a atuação da Igreja Católica, que criou em 1969 a OPAN (Operação Anchieta) e, em 1972, o CIMI (Conselho Indigenista Missionário), cujo objetivo era prestar serviços ao Índio nas áreas educacionais. Rosendo (2010, p.24) relata ainda que as Igrejas Evangélicas de Confissão Luterana no Brasil, que saíram em defesa das causas indígenas, criando o COMIN (Conselho de Missão entre os índios), em 1982.

Tais organizações contribuem para a tomada de consciência dos direitos indígenas e consolidam políticas públicas direcionadas a estes povos. “Direitos de posse e usufruto das terras que habitam, às melhores condições

de vida, à educação, à saúde e ao exercício da diversidade no seio da sociedade nacional”. (MONTE, 2011,p.11).

Na década de 80, que marca a quarta fase, os movimentos em prol dos indígenas espalhou-se em diferentes regiões do Brasil, caracterizado pela realização de assembleias, encontros e reuniões, objetivando a formulação de propostas constituídas pelos anseios dos povos indígenas, o que fez surgir as organizações indígenas atuais. (ROSENDO, 2010, p. 25).

O primeiro encontro dos povos indígenas foi realizado em abril de 1981, na capital paulista, com o apoio da Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), contando com a presença de 32 lideranças indígenas de várias etnias, entre elas: Guarani, Terena, Bakari e Tapirapé, oriundos da Região Centro-Oeste, e os Kaingang, vindos do Sul do Brasil. Neste encontro, temas relevantes foram discutidos: saúde, demarcação territorial e a educação escolar indígena, que foi amplamente debatida pelas lideranças, que enfatizaram a urgência de promover e implantar um sistema educacional específico à realidade cultural de cada povo indígena. (ROSENDO, 2010, p. 25).

Em 1985, foi realizada uma reunião, na Aldeia Kirir, na Bahia, com os povos Tuxá, Panlaré, Kiriri, Pataxó Hã-Hã-Hãe, na qual as lideranças denunciaram a precariedade da educação a eles oferecida pela FUNAI. As lideranças presentes demonstraram ser contra a presença de professores não índios nas aldeias e exigiram que os filhos das comunidades exercessem a docência. (ROSENDO, 2010, p. 26).

Grupioni (2006, p. 48) ressalta a dimensão que a discussão que envolve o papel do professor tomou, no bojo das discussões, que surgiram a partir deste evento.

Talvez a idéia mais forte que tenha se firmado ao longo desse período seja a de que a escola pode ser apropriada pelos povos indígenas, que podem dar a ela um novo significado e um novo sentido, transformando essa instituição de origem ocidental em um instrumento a seu favor. Se historicamente a escola foi utilizada para promover a integração dos índios à comunhão nacional, por meio do aprendizado do português e pelo progressivo abandono de suas línguas nativas e práticas culturais, hoje esse aprendizado ocorre paralelamente a processos de sistematização, registro e valorização de saberes e conhecimentos tradicionais. (GRUPIONI, 2006, p. 46).



Conforme cita Rosendo (2010), os eventos de luta pelos direitos indígenas surgiram em todo território nacional, tais como: o II Encontro Nacional de Lideranças Indígenas, com a participação de 300 índios, que exigiram a saída do presidente da FUNAI, na época; a II Assembleia Indígena do Mato Grosso do Sul, em que foram discutidas leis e traçadas aspirações dos povos indígenas. Esses eventos consolidaram as lutas dos indígenas, que passaram a reconhecer e a exigir a valorização de sua cultura, requerer seus espaços territoriais demarcados e exigirem espaços de aprendizagem diferenciados. Isto fez com que estes direitos fossem garantidos na Constituição Federal de 1988.

Essa luta coletiva, ocorrida na quarta fase da história da educação escolar indígena, pela garantia dos direitos encontra respaldo legal na Constituição Federal de 1988. A Constituição, fortemente influenciada pela mobilização de diversos setores da sociedade civil, rompeu com uma tradição de quase cinco séculos de política integracionista e inovou, ao reconhecer o direito dos povos indígenas de permanecerem para sempre índios, o direito a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. (ROSENDO, 2010, p. 27).

As reflexões sobre as leis que embasam a Educação Escolar Indígena serão feitas no tópico 4.2, deste trabalho. É relevante ressaltar a preocupação que este ponto de discussão tem para esta pesquisa, pois, antes dos direitos indígenas serem reconhecidos constitucionalmente, não havia regras e nem diretrizes que norteavam o processo ensino-aprendizagem nas escolas em ambientes indígenas. As mesmas ofertavam um currículo comum, impondo a cultura, os valores e tradições dos colonizadores. Até os índios começarem a questionar tal atitude e obter resultados, foram anos de sofrimentos, glotocídios e escravidão.

#### **4.1.1 As Leis que fundamentam a Educação Escolar Indígena**

Como citado anteriormente, as escolas indígenas antes das lutas por espaços de aprendizagens próprios tinham como objetivo a imposição cultural europeia. Modelos de ensino fracassaram e eclodiu no Brasil um sentimento ufanista, de defesa pelos verdadeiros “donos” da terra. Movimentos religiosos,

sociais e indigenistas despertaram no Brasil o desejo de justiça e de recompensa, para que o índio, que sofreu tanto antes de ter seus direitos reconhecidos, tivesse, mesmo que por força da lei, a consolidação destes direitos garantidos constitucionalmente.

Após a consolidação e garantia dos direitos indígenas na Constituição Federal de 1988, várias leis surgiram para reforçar o direito à educação escolar, intercultural, diferenciada e bilíngue, tão almejados pelos indígenas: LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei 9.394/ 96, o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), o Conselho Nacional de Educação (Parecer 14/99 e Resolução 3/99), além dos Referenciais Curriculares para a Educação Indígena e para a Formação de Professores, especificadas nesta seção.

A Constituição Federal de 1988 garantiu aos índios o direito de permanecerem índios, de serem respeitados por suas tradições, por sua cultura e por sua língua. Reconheceu as línguas maternas e a necessidade de processos próprios e específicos de aprendizagem, na educação escolar.

Outra mudança que ocorreu é que não cabe mais à União a função de integrar os índios na sociedade nacional. Mas cabe à união legislar sobre as populações indígenas, para protegê-las. (BRASIL, 2002, p. 14).

Quanto à educação escolar, dispõe-se na CF/1988, no Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo II – Da Educação, Cultura e Desporto, Seção I – “Da Educação”, os seguintes direitos:

Artigo 210 – Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.  
2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Os processos próprios de aprendizagem são considerados os pontos basilares para a educação indígena, pois envolvem as questões culturais e elementos da sociedade indígena, que devem constituir o currículo da escola indígena.

Além disto, a Constituição Federal enfatiza a obrigação de proporcionar as condições necessárias para garantir os direitos indígenas, como se vê no Artigo 231/CF1988:

São reconhecidos aos índios a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-la, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Considerando todas as especificidades educacionais e traçando perspectivas diferenciadas no âmbito da EEI, o Governo Federal, por meio do decreto 26, de 04 de fevereiro de 1991, transferiu para o MEC (Ministério da Educação e Cultura), a responsabilidade de gerenciar a Educação Escolar Indígena, antes exercida pela FUNAI.

Com as mudanças no cenário educacional e novas perspectivas para a EEI, embasando-se no que determina a Constituição Federal, sobre o papel do Estado em garantir os direitos indígenas plenamente, além de respeitar e proteger as manifestações culturais e de assegurar os usos das línguas indígenas na escola, reforçou a garantia de alguns direitos indígenas, no âmbito educacional, dentro da Lei 9.394/96, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garantindo assim, aos povos indígenas uma “*Educação Escolar Bilíngue e Intercultural*” (Artigo 78/ LDB 9.394/96). Além disto, a LDB estabelece que a EEI objetiva:

- I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (Artigo 78/LDB 9394/96)

O Artigo 79 ressalta o papel da União, cuja responsabilidade é apoiar técnica e financeiramente todos os sistemas de ensino, provendo a educação intercultural e desenvolvendo programas de ensino e pesquisas. Com isso, algumas especificidades são estabelecidas:

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

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

- fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (Artigo 79/ LDB 9394/96).

A educação que deveria ser desenvolvida nas aldeias contemplada na CF/88 e na LDB- 9394/96 exigia a formação de profissionais especificamente para esta área, porém não exigia que fossem indígenas. Além disso, havia itens específicos como: organização de currículos por cada grupo, com conteúdos culturais, peculiares à realidade de cada comunidade indígena; elaboração de materiais didáticos diferentes dos que seriam ofertados a nível nacional, contextualizados cultural e linguisticamente.

No dia 09 de janeiro de 2001 foi promulgada a lei 10.172, o PNE – Plano Nacional de Educação, que destaca em um Capítulo a Educação Indígena, cujos aspectos são evidenciados em três partes:

Na primeira parte é feita referência à oferta da educação escolar indígena no país, traçando um esboço histórico conciso, mostrando a trajetória que compreende o período colonial, os movimentos de proteção ao índio, a consolidação e o papel da FUNAI no processo educacional até o MEC assumir a responsabilidade da EEI e dividi-la com os Estados e Municípios que possuem escolas indígenas.

Entre os objetivos e metas previstos no Plano Nacional de Educação destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. Para que isso se realize, o Plano estabelece a necessidade de criação da categoria escola indígena para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue e sua regularização junto aos sistemas de ensino. (BRASIL, 2002, p. 27).

Outra lei que regulamenta a educação indígena é o Parecer 14/99, do Conselho Nacional de Educação – CNE, por meio da sua Câmara Básica, cujas diretrizes discutidas são resultados de diversas discussões em encontros

nacionais e regionais de indígenas, além das discussões da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação, que analisaram dois documentos: a versão inicial do RCNEI – Referencial Curricular Nacional de Educação Indígenas e um documento criado pelo Comitê de Educação Escolar Indígena que apresentava a necessidade das regulamentações da educação indígena, além de uma consulta feita pelo Ministério Público do Rio Grande do Sul que arguia sobre os caminhos da educação indígena.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena foram aprovadas em 14.09.1999, por meio do Parecer 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação. Dividido em capítulos, o Parecer apresenta a fundamentação da educação indígena, determina a estrutura e funcionamento da escola indígena e propõe ações concretas em prol da educação escolar indígena. (BRASIL, 2012, 37).

Dividido em capítulos, o parecer engloba aspectos como: fundamentação da escola indígena, sua estrutura e funcionamento, ações que podem ser desenvolvidas no âmbito escolar, além de instituir diretrizes que criam a categoria escola indígena, define competências, reflete sobre a formação do professor indígena, apresentar pontos norteadores para o currículo da escola com flexibilidade e adaptação à realidade da comunidade.

Na introdução do Parecer 14/99, apresenta-se uma definição da Educação Indígena e de todos os elementos que a constituem, para em seguida, abordar, historicamente toda a trajetória de lutas dos povos indígenas e reforçar a garantia dos direitos adquiridos pela CF/1988, LDB, para justificar todas as decisões expostas no Parecer:

[...] educação indígena, designa o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução. Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social introjetado na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades. Não há, nas sociedades indígenas, uma instituição responsável por esse processo: toda a comunidade é responsável por fazer que as crianças se tornem membros sociais plenos. **Vista como processo, a educação indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições considerados fundamentais. Designa o processo pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher, segundo os ideais de cada sociedade, correspondente à verdadeira expressão da natureza humana, envolvendo todos os passos e conhecimentos necessários à**

**construção de indivíduos plenos nessas sociedades.** (PARECER 14/99 – *grifo nosso*)

A partir dessa definição, fica clara a diferença entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, sendo que há uma inter-relação nestas concepções, pois só é possível conceber uma escola intercultural e bilíngue se forem considerados os elementos tradicionais e culturais, repassados de geração a geração, em todo o processo de aquisição de conhecimentos, especialmente o linguístico.

Entre os vários aspectos, este Parecer destaca a formação do Professor e as especificidades no processo de sua formação. Relata também que há uma quantia significativa de professores indígenas que atuam em suas comunidades com os conhecimentos empíricos, sem formação nenhuma, com conhecimento mínimo de Português e dos demais conteúdos da grade curricular nacional, uma das maiores razões de promover, urgentemente, políticas direcionadas à formação do professor.

Para que a Educação Escolar Indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida por professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas (PARECER 14/99 – Seção 3).

Quanto à composição do currículo, estipula-se que seja constituído de saberes e práticas tradicionais das sociedades indígenas, que constituirá a parte diversificada do conteúdo de aprendizagem e dos aspectos que direcionarão a formação do professor.

Outro ponto que se evidencia no professor que é uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos estados e municípios é a contratação de professores para atuarem em comunidades indígenas. No Parecer fica claro que:

Os profissionais que atuarão nas escolas indígenas devem pertencer, prioritariamente, às etnias envolvidas no processo escolar. Essa é uma tendência crescente em todo o Brasil. Regularizar a situação desses profissionais é uma urgência. (PARECER 14/99 – SEÇÃO 5).

Este ponto é fruto de muitas discussões longas que circulam dentro do contexto educacional indígena. Inclusive, no ano de 2014, no Município de Jacareacanga, a Secretaria Municipal de Educação demitiu diversos professores indígenas que atuavam nas comunidades, que não possuíam a formação mínima exigida pelo MEC, para que pudessem continuar ministrando as aulas. Muitos professores não possuíam sequer o ensino médio e nem estavam estudando.

O Ministério Público Federal e a FUNAI foram acionados e a ação resultou no remanejamento de muitos professores para outros espaços escolares, até chegarem a um consenso e o governo municipal estipulou um prazo limite para que os professores dessem continuidade à sua formação, concluindo, em curto prazo o ensino médio para aqueles que não tinham e/ou ingressando em cursos de licenciaturas, o mais rápido possível, o que minimizou os conflitos.

A Resolução Nº 3, da Câmara de Educação Básica, do CNE, fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Nela ficam esclarecidas todas as atribuições acerca do funcionamento das unidades escolares em comunidades indígenas, sua estrutura organizacional e características. Apresento o Artigo 1º para exemplificar esta resolução:

Artigo 1º – Estabelecer, no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (RESOLUÇÃO Nº 3/1999).

Diante de toda a discussão sobre a legislação específica, vê-se que o processo de ensino-aprendizagem remete-nos sempre às questões culturais, bilíngues e na necessidade de se ofertar um ensino de qualidade. Por isso, a partir de agora, serão traçadas informações sobre os professores de Língua Portuguesa que atuam dentro dos contextos de pesquisas estudados, sua formação e dados pertinentes sobre o ensino em contexto Munduruku.

### 4.3 ENSINO DE PORTUGUÊS EM CONTEXTO INDÍGENA

Em consonância com a visão de Bortoni-Ricardo de que a *Sociolinguística Educacional* envolve “todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna” (2005, p. 128), trazendo para o mote de discussões fatores como baixo rendimento escolar, dificuldades de aprendizagem envolvendo as questões sociais, culturais e, inclusive, os grupos minoritários, como negros, indígenas e surdos, as questões sobre o ensino de Língua Portuguesa em Contexto Indígena terão como base as reflexões desta área, aproximando-se com alguns pontos discutidos por autores que aportam na Sociolinguística, Linguística Aplicada e Etnolinguística, pois, por tratar-se de um contexto bem diferenciado e considerado complexo, o ensino de Língua Portuguesa em contexto indígena, aqui no Brasil, não possui um estudo muito aprofundado, sendo utilizadas as leituras de alguns trabalhos de autores que se embasaram nestas teorias, para estudar outros povos, como Maher, Gorete Neto, Calvalcanti e Maher, D’Angelis, Guimarães, Souza Filho, Antunes entre outros.<sup>25</sup>

As ideias de Maher (1994) enfatizam que o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa precisa centrar-se em algo mais funcional, de modo que as atividades propostas para o ensino enfoquem a linguagem em uso. Para a autora, o importante é levar o aluno não só a conhecer a língua como também usá-la.

No seu sentido mais amplo, isto equivale a dizer que nos interessa promover junto aos alunos índios, não apenas o desenvolvimento de uma competência estrutural, linguística, mas, principalmente, o desenvolvimento de uma *competência comunicativa* na língua-alvo. Queremos dizer: mais do que leva-los a saber *sobre* a língua portuguesa, é nosso intuito incentivar um tipo de ensino que os leve a saber *usar* esta mesma língua. (MAHER, 1994, p. 5).

---

<sup>25</sup> Por questão de proximidade, que envolvem as questões sociais, funcionais, interacionais e discursivas da linguagem, a base dessa pesquisa aproximou muito a Sociolinguística Educacional, a Linguística Aplicada e a Etnolinguística, para tratarem das questões linguística e educacional em contexto indígena, pois, as questões de políticas públicas de ensino, as questões interétnicas e as metodológicas e que envolvem o estudo sobre o ensino de Português para povos nativos, serão alguns pontos para a análise qualitativa.



Em visão ampla, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil prima por uma mudança por parte da escola e dos professores, nos últimos anos. Não se pode mais pautar o ensino em descrições de normas, com frases soltas e descontextualizadas. Deve-se priorizar um ensino que aborde mais as relações discursivas e de uso da linguagem.

Sobre o ensino de Português para índios, Maher destaca alguns pontos relevantes e que devem ser considerados para se trabalhar com o que ela denominou de “Português para as Escolas da Floresta”, que a seu ver deve:

- 1) Evitar supervalorizar a metalinguagem: [...] não consideramos prioritário, em nosso contexto atual, que os alunos saibam o que seja um pronome, um sujeito ou um predicado. Não queremos com isto dizer que tenhamos abolido toda e qualquer reflexão metalinguística. Embora saibamos que ela não leva, necessariamente, o aluno a se tornar mais capaz de usar o português na prática — nosso objetivo primeiro! — não desconhecemos sua importância em termos motivacionais e políticos. Exercícios gramaticais ocasionais foram incluídos, sim, embora eles não determinem a tônica do material elaborado. (MAHER, 1994, p. 5).

É necessário ressaltar que o ensino de gramática normativa não deve ser totalmente expulso do processo de ensino-aprendizagem, mas não deve ser o foco do processo. É notório que se pedir para alguém falar das aulas de Português, sempre haverá referências aos conteúdos gramaticais, mostrando que foi e ainda é fortemente utilizado nas escolas.

Mesmo sabendo que há distinção entre os ensinamentos de Português para índios e o Português como língua materna, as asserções teóricas que embasam o ensino dessa disciplina, independente do contexto, são as mesmas, pois são frutos de reflexões, e trazem à tona as mesmas questões, inclusive quanto ao posicionamento sobre o ensino metalinguístico nas aulas de Português. Para reforçar a visão de Maher sobre este ponto, cita-se Antunes, (2014):

Muitas pessoas, no entanto, acreditam que o estudo da metalinguagem gramatical pode lhes oferecer meios de aperfeiçoar seu desenvolvimento conforme os usos linguísticos mais prestigiados, sobretudo em relação à escrita. Para essas pessoas, é a crença nesse poder da gramática que justifica seu estudo, apesar de não perceberem quanto o ensino que é, de fato, praticado nas escolas se distancia desse pretensão objetivo ou desse falso pressuposto. (ANTUNES, 2014, p. 73).

A ilusória visão de que a gramática é a tábua de salvação do ensino de Português em qualquer contexto educacional traz à tona uma série de dúvidas. Maher (1994) destaca que faz uso dos conhecimentos metalinguísticos, mas sem torná-lo a base para tudo. Portanto, o ideal é agregar às atividades, pontos pertinentes de reflexão de elementos linguísticos presentes nos materiais trabalhados e até mesmo, nas produções dos alunos.

Conforme as ideias de Maher (1994) de que é necessário se fazer uso de aspectos gramaticais, porém, de forma ponderada, englobado contextos, analisando os discursos, as situações de comunicação e de uso da língua, para que o ensino não seja fragmentado.

Outro ponto defendido por Maher, como subsídios para as aulas de “Português Para as Escolas da Floresta”, são as atividades contextualizadas:

2) evitamos o uso de linguagem descontextualizada. Listas de palavras isoladas, acreditamos, "congelam" significados e não permitem que o aluno desenvolva a capacidade de, buscando apoio no contexto de uso, inferir significados aproximados às palavras que desconhece. A capacidade de assim proceder — atitude comum quando empregamos nossa língua materna — é fundamental para usuários de segundas línguas. Como estes não dominam o repertório lexical da L2 (2ª Língua), é importante que consigam se conformar, pelo menos temporariamente, com significados apenas aproximados. A contextualização da linguagem evita também que esforços sejam desperdiçados na aprendizagem de frases pragmaticamente esvaziadas. Nossa intenção é que o aluno índio não tenha que, através do procedimento metodológico escolhido pelo professor ou sugerido pelo livro (repetição, leitura, cópia...), se ater a sentenças soltas como "Isto é um macaco", por exemplo. [...] (MAHER, 1994, p. 5-6).

A autora ressalta a importância de que no ensino de Português como segunda língua, o aluno precisa saber por que se usam certas estruturas, de que forma isso pode auxiliá-lo em alguma atividade do seu cotidiano, desenvolver no aluno capacidade de se ver em situações comunicativas, dentro das relações sociais, que envolvem tanto a primeira quanto a segunda língua.

Um exemplo disso é quando se vai trabalhar o sinal de pontuação em textos dialogais, a situação comunicativa pode ser algo que acontece, espontaneamente em sala de aula e, que depois, possa ser explorada, como:

uma conversa entre professor e aluno sobre as atividades, conversa entre pai e filho sobre as histórias de seu povo, conversa entre mulheres durante a colheita na roça, etc. São situações que o aluno vivencia em sua vida que podem ser sistematizadas e trabalhadas na sala de aula pelo professor. O próprio RCNEI reitera a isto:

Muitos professores começam a trabalhar a segunda língua fazendo, junto com seus alunos, listas de palavras. Existem, no entanto, maneiras mais produtivas e interessantes de começar a aprender uma nova língua, seja ela o português ou uma língua indígena, já que palavras isoladas, fora de um contexto real de uso, tendem a ser logo esquecidas. Através da **dramatização de diálogos curtos**, por exemplo, o aluno pode começar a aprender a interagir socialmente também na segunda língua. Na sua primeira língua, o aluno já sabe, por exemplo, como dizer que está com fome ou como pedir uma informação, mas, na segunda língua, ele não sabe fazer essas coisas. [**destaque** do autor] (RCNEI, 1998, p.132).

Ao compreender a linguagem como uma atividade interativa, as atividades de sala de aula devem promover um ensino baseado nessa concepção. Afinal, o processo de ensino-aprendizagem em contexto indígena pretende que o aluno consiga interagir, usando tanto a sua língua materna quando a segunda língua, em contextos diversos: escola, rua, comunidade, em um banco, em comércios, em repartições públicas, em conversa informal com amigos, família, etc. O que Antunes (2014) aponta:

[...] uma língua, qualquer língua do mundo, é um conjunto de recursos vocais (ou de recursos gestuais, como no caso das línguas de sinais) de que as pessoas dispõem para realizar seus objetivos sociocomunicativos em situações de interação umas com as outras. (p. 23).

Maher (1996, p. 31) afirma que “[...] é no uso da linguagem que as pessoas constroem suas identidades”, abrindo assim, a discussão sobre a relação língua e identidade, um dos pilares de discussão sobre o ensino de Línguas em contextos indígenas. Apesar de ser um pensamento de senso comum na sociedade de que a identidade indígena só é possível quando o índio fala sua língua, a autora reforça que essa construção depende da forma que o sujeito se constitui e constitui suas relações com a sociedade. Portanto,

a abordagem que se faz sobre língua e identidade percorre o campo do discurso.

Maher discorre sobre o papel funcional da linguagem, mostrando que as relações sociais que o sujeito mantém, apontam para o uso da linguagem, com diferentes funções, sendo algumas maiores: transmitir conhecimentos, informar, expressar emoções, convencer alguém e outras menores, que a autora chama de:

“[...] funções menores: no mais das vezes, o que falo ou deixo de falar, como falo, quando falo, serve, mesmo, para tornar visível para o outro as múltiplas facetas que me compõem, para mostrar quem sou – ou o que quero que o outro acredite que eu seja... E o meu discurso, por sua vez, serve de farol pelo qual meu interlocutor se guia em sua tarefa de, também, discursivamente, revelar-se a mim. [...] (MAHER, 1996, p. 31).

São em atividades como estas que o caráter interacionista da linguagem se faz presente. Visão reforçada na ideia de Antunes (2014, p. 24):

[...] toda língua é uma entidade eminentemente social, partilhada, compartilhada. Depende de todo o traçado que fez a história passada de um povo e, ao mesmo tempo, sinalizante dos rumos que acontecem no presente ou que podem acontecer no futuro, como se fosse uma linha sem rupturas.

Com isso, olhar para o ensino de Português em contexto intercultural é olhar para uma história de povos indígenas que lutam veementemente pela preservação cultural, para que não caiam no esquecimento. Dessa maneira, o ensino de línguas deve promover cada vez mais o contato de seu povo com sua história, com sua cultura, com suas crenças e fazer acreditar, que mesmo sendo índio que fale duas línguas, ou que já fale somente a língua majoritária ou somente a língua indígena, continua sendo índio, se reconhecer como tal e capaz de utilizar as línguas mais do que com proficiência, mas com eficiência.

O ensino de português precisa abranger questões discursivas, ideológicas, de formação cidadã, de diversidade cultural. Reconhecer que os ambientes em que se mantêm culturas diferentes podem ser ambientes de múltiplos conhecimentos, que vão além das fronteiras da sala de aula e dos discursos pedagógicos.

Abraham Santos (2005) reitera a questão das diferenças entre o ensino de LPSL (Língua Portuguesa como Segunda Língua) e o LPLM (Língua Portuguesa como Língua Materna), dizendo:

O que não se pode confundir ou esquecer é o fato de que o português como segunda língua não pode ser ensinado como língua materna, mesmo para aquelas populações com maior tempo de contato e, portanto, com maior domínio da língua nacional. A língua portuguesa é o veículo da cultura dominante e letrada, enquanto a língua indígena é a língua minoritária e ágrafa, características que precisam ser levadas em conta na preparação dos currículos e das aulas. (ABRAM DOS SANTOS, 2005, P.154).

Observa-se a preocupação da autora ao chamar a atenção para tais diferenças no processo de elaboração dos currículos e das aulas, pois, é muito comum professores utilizarem recursos, como livros didáticos e, até mesmo, utilizarem livros distribuídos pelo MEC, por meio do PNLD para trabalharem Língua Portuguesa, ignorando que esses materiais são direcionados para escolas, cujos alunos são falantes da Língua Portuguesa como Primeira Língua (LPPL). Além disso, muitos professores não indígenas que atuam na aldeia, vão para lá sem conhecer, muitas vezes, a realidade da comunidade, ocorrendo um choque cultural e linguístico. Por desconhecerem como o trabalho de ensino de línguas deve ser conduzido, utilizam os mesmos parâmetros, para elaborar as atividades de sala de aula.

Com isso, temos a triste consequência, que é a condição da imensa maioria dos alunos indígenas que saem dos bancos escolares, de serem analfabetos funcionais. O português aprendido na escola é, via de regra, o padrão escrito, variedade muito distante daquela que eles têm contato através dos discursos regionais ou pela televisão. O fato de utilizarem pouco a escrita em sua língua materna (ainda que em muitos casos sejam alfabetizados inicialmente nela), no caso dos Kaingang faz com que enxerguem o português como duas línguas distintas – a da comunicação usual com os brancos e aquela que lhes permite compreender um texto escrito, mas não produzir um com a competência de um nativo. (LIMA e SILVA, 2013, p. 83).

É bem provável que aluno indígena construa o estigma de que há duas Línguas Portuguesas: a que ela usa no seu cotidiano para falar com os não índios em contexto diversos de contatos, cuja base é a oralidade e, a outra, que se ensina na escola, a qual ele sente dificuldade de aprender, que é a modalidade escrita.

Geralmente, os professores de Língua Portuguesa afirmam que os alunos indígenas possuem uma letra muito bonita, que copiam bem as coisas dos quadros com muita agilidade. No entanto, tais ideias vêm sempre reforçadas com ideias adversativas: os alunos copiam, decodificam, mas não entendem o que copiam ou que leem. Ou seja, o ensino da escrita fez do aluno um mero reproduzidor dos textos de livros didáticos levados para a sala de aula, com atividades repetitivas, que não trabalharam o caráter interativo e contextual nas aulas.

Muitas vezes, o professor não sabe como lidar com aquele contexto diferenciado e usa como máxima de suas atividades cópias de textos, puramente mecânicos, não desenvolvendo, assim, as habilidades e competências almejadas no processo de ensino-aprendizagem de LP.

Referendando o RCNEI, transcreve-se aqui, as citações feitas destes, no trabalho de Lima e Silva (2013, p. 84), como parâmetro para as discussões que envolvem o desenvolvimento da habilidade da escrita em Português:

[...] sempre que escrevemos alguma coisa que faz sentido, que tem um objetivo numa situação qualquer, estamos escrevendo um texto. O texto, independentemente de sua extensão, é, assim, uma unidade linguística, escrita, produzida em determinado contexto com um objetivo comunicativo. Para que a escrita faça sentido para os alunos, é preciso, portanto, que eles se envolvam em atividades em que a linguagem escrita apareça contextualizada e tenha serventia (RCNEI, 1998, p. 135).

O próprio RCNEI lista uma série de atividades para direcionar a prática de ensino do docente. Entre elas, citam procedimentos de como iniciar o ensino da segunda língua, voltando-se primeiro, para a oralidade, seguida de atividades como desenhos, canções (especialmente as tradicionais da aldeia) e vocabulários aprendidos pelos alunos para o desenvolvimento da escrita, no processo de alfabetização.

Nos contextos sociais em que as crianças, desde seus primeiros anos, estão em contato permanente com a linguagem escrita - em casa (revistas, livros, televisão), na rua (placas, letreiros, logotipos) etc. - há um grande estímulo para que elas comecem a se interessar pela leitura e escrita desde cedo. Quando se trata de sociedades como as indígenas, que não têm tradição de escrita, ou que têm uma

tradição de escrita muito recente, perceber por que e para que a leitura e a escrita existem é algo que acontecerá mais devagar. Algo que acontecerá, especialmente se essa escrita for em língua indígena, à medida que funções sociais importantes para a leitura e a escrita forem sendo criadas (RCNEI, 1998, p. 134).

Além disso, o Referencial Curricular ainda propõe um trabalho de base linguística para o ensino de LPSL pautado no ensino de Gêneros Textuais e Tipologias Textuais, para subsidiar a prática de ensino do professor e, com isso, o aluno desenvolver habilidades e competências linguísticas que o tornem capaz de interagir socialmente em situações sociais e comunicativas diversas. Tais atividades são apresentadas, por meio do texto abaixo, no RCNEI:

A seguir, são apresentadas as características de alguns tipos de texto e algumas possibilidades de prática de leitura e escrita. Algumas dessas práticas podem ser desenvolvidas tanto em língua indígena, quanto em língua portuguesa. No momento atual, boa parte delas, entretanto, só se aplica ao português. O professor deve, ao avaliar a utilidade das práticas aqui apresentadas, levar em consideração a idade, a necessidade e o interesse de seus alunos. Ele deve, também, ter clareza sobre o que pretende ensinar com esta ou aquela atividade, já que é impossível ensinar tudo de uma só vez. (1998, p. 140).

As atividades subsidiadas pelo Referencial são direcionadas para que, durante as aulas, o aluno mantenha contato com diferentes textos. No processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em contextos educacionais indígenas, geralmente, o professor usa a estratégia de desenhos precedendo atividades orais, de leitura ou de escrita. Observa-se na própria estrutura do RCNEI a presença de textos com essa constituição. É como se o desenho contextualizasse e facilitasse a compreensão da mensagem, da ideia, do que se pretende dizer. Guimarães (2002) também expõe sobre como é desenvolvido o ensino de línguas em escolas indígenas:

Centramos nosso foco de atenção na maneira como o professor mobiliza, envolve os alunos para participar, engajar-se mais atividades de aprendizagem. Um padrão aqui pode ser estabelecido: a precedência da oralidade sobre a leitura e a escrita, e o desenho dos alunos e/ou do professor precedendo a oralidade. A conversação e o desenho como estratégias de contextualização, de constituir uma base interacional e de sentido, deflagradora do processo cognitivo (GUIMARÃES, 2002, p. 121).

A autora denomina as estratégias de uso da conversação, de perguntas e respostas, de desenhos, a relação dialógica entre professor e aluno como “pedagogia da contextualização” (GUIMARÃES, 2002), baseada na sua experiência de observação das aulas em escolas indígenas xerente.

A maior dificuldade dos professores é de encontrar materiais didáticos compatíveis à realidade indígena e o que se faz é improvisar atividades, muitas vezes, tirando excertos de vários materiais, na tentativa de acertar o tom das aulas e conseguir ministrar as aulas.

Conforme Cavalcanti e Maher (2005, p. 22), a prática de leitura e escrita em escolas indígenas é algo que precisa ser refletido e analisado, pois escrever um texto em uma língua que não se conhece e se domina é uma tarefa muito difícil, que “implica fazer escolhas entre as inúmeras possibilidades que a linguagem nos oferece”. Sobre esta questão, as autoras ressaltam que:

A leitura tem papel importante na preparação para a escrita. Ela pode ser explorada para dar modelos, dar ideias, fazer refletir, mostrar possibilidades para serem trabalhadas criativamente. A escrita deveria ser focalizada no ensino, quando a necessidade ou o interesse fosse despertado – por exemplo, em sala de aula ou fora dela, surgisse a solicitação de uma carta para pedir a solução de um problema que a escola ou a comunidade estivesse enfrentando (CAVALCANTI, MAHER, 2005, p. 37).

O ensino de português em contexto indígena precisa focar na figura do aluno como aquele que pretende chegar a uma universidade falando e escrevendo em português sem menosprezar sua língua materna. Por mais que o mesmo viva em contexto bilíngue, com a sobreposição da língua majoritária em muitas ações de sua vida, é necessário que o professor de Língua Portuguesa desenvolva atividades de leitura, procurando sempre a posição do aluno leitor e envolvendo-o no espaço de interação. Cavalcanti & Maher (2005) dizem que tais ações são modos de “usar a língua como instrumento de defesa”, enfatizando que há que se apresentarem as diversas possibilidades de se escrever uma ideia.



## **5 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTO INDÍGENA MUNDURUKU NA REGIÃO DO MÉDIO/ALTO TAPAJÓS: CONCEPÇÕES DOS DOCENTES**

Os resultados apresentados foram gerados por meio de questionários e entrevistas, aplicados para os professores de Língua Portuguesa e alunos, dos contextos pesquisados. Para os professores foi aplicado um questionário com 25 perguntas, mas serão utilizadas apenas as questões concernentes ao ensino de Língua Portuguesa em contexto indígena Munduruku e aos objetivos propostos para a pesquisa.

No primeiro momento foi traçado um perfil dos professores de Língua Portuguesa, utilizando primeira parte dos questionários com os itens: nome, idade, nível de escolaridade, tempo que atua em áreas indígenas, facilidade linguística em português/munduruku. Em seguida, apresentados os dados dos questionários e entrevistas dos professores com as respectivas abordagens teóricas que serviram de aporte nas discussões dos resultados.

### **5.1 O PERFIL DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS CONTEXTOS INDÍGENAS**

Conforme se expôs no início desta pesquisa, um dos objetivos específicos é traçar o perfil do professor de língua portuguesa que atua na educação escolar indígena nos contextos pesquisados,

Na Aldeia Praia do Mangue, em Itaituba/PA, os professores que atuam com a disciplina Língua Portuguesa, no período que funcionavam as turmas de 3ª e 4ª etapas, eram professores não indígenas, formados em Letras, contratados pelo município. Atualmente, na escola, o professor que ministra disciplinas de Língua Materna Munduruku é professor indígena, que estuda Letras/Língua Portuguesa em uma faculdade particular no município. A faixa

etária dos professores é de 28 a 35 anos. Dos três professores que responderam o questionário, apenas um se identificou como bilíngue.

No município de Jacareacanga, com o número maior de escolas na região, com a necessidade de conhecer o perfil do professor de Língua Portuguesa, foram entrevistados professores da cidade e das aldeias, no total de 20, sendo 03 da cidade e 17 das seguintes aldeias: Aldeia Porto, Aldeia Santa Maria, Aldeia Boca das Tropas, Aldeia Restinga, Aldeia Karapanatuba, Aldeia Katô, Aldeia Sai-Cinza, Aldeia Kaburuá, Aldeia Missão Cururu, Aldeia Teles Pires, Comunidade Pedro Colares, Aldeia Wareri, Aldeia Boca das Piranhas, Aldeia Muiussu. Obtendo os seguintes resultados:

Os professores que ministram aula de língua portuguesa, em maioria, são estudantes universitários de Pedagogia e de Letras, que ministram também outras disciplinas, tais como: Ciências, Artes, História, Geografia, Educação Física, entre outras, que compõem o ensino fundamental II.

A maioria dos professores (cerca de 90%) não é indígena (denominados pelos indígenas de *pariwat*) e, muitos, ao iniciarem suas atividades na sala de aula, não conheciam nada da cultura e nem da Língua Munduruku. Outro fator relevante é que os professores que trabalham com a Língua Portuguesa não compreendem, nem falam e nem escrevem a Língua Munduruku. A faixa etária que atuam nas escolas, em contexto indígena, varia entre 21 a 51 anos.

Com exceção aos professores da cidade, que são concursados, a maioria dos professores contratados que trabalham nas aldeias relatou que mantém um nível de rotatividade muito grande, para não criar vínculos nas aldeias. Ou seja, o professor vai para uma escola na aldeia e fica lá por um semestre e, no próximo, já vai para outra aldeia, não havendo continuidade no trabalho, sendo um dos fatores apontados como um dos grandes empecilhos no processo de ensino-aprendizagem.

## 5.2 ANÁLISES DE DADOS

No decorrer da pesquisa, houve a inserção de dados e suas respectivas análises, à medida que algumas questões teóricas foram abordadas. Neste tópico, portanto, serão tratadas questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em contexto indígena Munduruku, utilizando questões do questionário, as entrevistas feitas com professores e relacionando com a teoria abordada.

Sobre a concepção normativa do ensino de língua portuguesa através da gramática observou-se que, para o questionamento sobre quais as atividades utilizadas em sala de aula de língua portuguesa, os professores, em sua maioria, se baseiam na gramática da língua portuguesa sem considerar o contexto indígena da escola MDK. Os professores utilizam textos variados, filmes e atividades retiradas do livro didático para desenvolverem suas aulas, conforme mostram os dados. PLP1 afirmou que as aulas desenvolvem “(...) por meio de textos variados, por meio de pesquisas e utilizo vídeo, filmes e livros para possibilitar a pesquisa”. Nas respostas de PLP2, PLP3, PLP4, PLP5 e PLP6, o uso de livros didáticos e exercícios dos livros são atividades corriqueiras.

Verifica-se que todos os professores concebem a gramática normativa como essencial para o ensino de Língua Portuguesa, tendo como recurso o livro didático para a prática docente<sup>26</sup>. Conforme Maher (1994) que trata do ensino de Português para as Escolas da Floresta, o ensino dessa disciplina precisa ter um caráter mais pragmático, que desenvolva a competência comunicativa na língua alvo, para que o aluno consiga se reconhecer o leitor/ produtor de textos em atividades reais de uso da linguagem.

---

<sup>26</sup> O uso do livro didático para a prática docente, em todos os contextos escolares, é controverso e não é o objeto de análise desta pesquisa. No entanto, algumas questões metodológicas discutidas foram analisadas sem aprofundar as discussões, devido ao tempo para pesquisar a fundo algumas questões teóricas, que serão realizadas em outros momentos, em outros trabalhos.

Observa-se que há uma relação de dependência muito grande do professor em relação ao uso do livro didático, pois, ele não tem em mãos outros recursos que o auxiliem no desenvolvimento de sua aula. O entrevistado PLP2 enfatiza a situação, mostrando como é tratada a questão dos livros didáticos na região:

Na realidade, os livros são para os alunos não indígenas, que de alguma forma são distribuídos para as escolas já que não há produção de material próprio à realidade. Infelizmente, parece que o índio só é índio quando cursa o ensino fundamental I, porque todas as políticas de ensino são voltadas para essa faixa etária, quando na realidade, os alunos que estudam no ensino fundamental II não recebem subsídios necessários. É ruim dizer isso, mas é uma realidade que não podemos ignorar. Digo isso, professora, porque os alunos quando chegam no sexto ano não conseguem ler quase nada em português e a gente é que tem que se virar [...]

O uso de livros didáticos para o ensino de Língua Portuguesa em contexto indígena é algo muito preocupante e que necessita de uma discussão mais acurada e não será devidamente abordado nesse trabalho, pois, conforme constatado por meio da pesquisa de campo e relatos de entrevistados, os livros que são encaminhados para as regiões indígenas são direcionados para as escolas comuns da zona urbana, oriundos do PNLD – (Programa Nacional de Livro Didático) e os livros que sobram, são distribuídos nas aldeias, sem contar que não há nenhum incentivo, por meio de políticas públicas, cursos de formação ou promoção de oficinas que incentivem a produção dos próprios livros didáticos pelos professores que atuam no contexto escolar indígena Munduruku.

Há, portanto, que se observar que as leis que fundamentam a EEI ao que tange ensino diferenciado, intercultural e bilíngue não é cumprido, desde o que é garantido na CF1988, reforçado na LDB 9394/96, no Parecer 14/1999, Diretrizes Nacionais Curriculares Nacionais para Escolas Indígenas que norteiam um ensino diferenciado, que se pautem na bagagem intercultural, interétnica do indígena, fazendo com que ele seja o protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

O ensino de Língua Portuguesa precisa aproximar o aluno indígena de suas raízes, de sua língua, de sua cultura, procurar relacionar as questões

sociais indígenas com as não indígenas e ajudá-lo a se identificar como indivíduo capaz de interagir em qualquer contexto social, indígena ou não.

Nessa mesma linha, para saber a frequência que se usa conteúdos de gramática normativa em sala de aula, apresentando como opções os itens: Frequentemente (uso diário, em todas as atividades); Semanalmente (utiliza nas atividades uma vez por semana); Mensalmente (faz revisões de cunho gramatical em cima das necessidades identificadas uma vez por mês); Bimestralmente (apenas nas avaliações escolares); Não utilizo de jeito nenhum (utiliza outros meios para trabalhar com as dificuldades dos alunos), obteve-se como resposta da maioria o item frequentemente, sendo que o entrevistado PLP1 marcou dois itens: semanalmente e mensalmente.

Tal posição confirma que a concepção de ensino inspirado no tradicionalismo da gramática normativa ainda é bem forte entre os professores de Língua Portuguesa que atuam na região do Médio/Alto Tapajós, em contexto indígena Munduruku. Remete-se à situação que mais preocupa linguistas que assumem uma postura mais interacionista de ensino de Língua, pois, para muitos, o ensino baseado em aspirações metalinguísticas não leva o aluno à refletir sobre a prática de usos da linguagem.

Além disso, tal questão leva ao entender que muitos professores repetem às práticas educativas que tiveram acesso em sua formação docente, até porque desconhecem metodologias que podem contribuir para a prática de ensino, ponto de discussão e de estudos futuros, pois requer um tempo maior para as reflexões. As palavras de Maher (1994, p. 5-6) reiteram a importância de um ensino de linguagem contextualizado, sem o aparato exclusivo da metalinguagem.

[...] a contextualização da linguagem evita também que os esforços sejam desperdiçados na aprendizagem de frases pragmaticamente esvaziadas. [...] que o aluno índio não tenha que, através do procedimento metodológico escolhido pelo professor ou sugerido pelo livro se ater a sentenças soltas [...].

Um dos itens necessários para se conhecer a prática de ensino de Língua Portuguesa é em relação à leitura e à interpretação de textos, que foi questionada sobre a frequência de aplicação de atividades durante as aulas de

Português. O entrevistado PLP1 foi o único que afirmou que utilizou, em todas as aulas, as atividades de leitura e de interpretação de texto, demonstrando que o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa desenvolvido em sua aula valoriza as estratégias de leitura e de interpretação de textos. Os demais entrevistados informaram que utilizam uma vez por semana (PLP3, PLP4, PLP5) e uma vez por mês (PLP2, PLP6).

Há, com isso, a comprovação de que ainda é prática constante do ensino de Língua Portuguesa tem inspiração tradicionalista, confirmado nas informações de PLP2 e PLP6, que afirmam utilizar atividades de leitura e interpretação de textos uma vez por mês, ilustrando que, muitas vezes, o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa acontece “[...] sem que se desenvolvam práticas constantes de leitura [...]”, como postulam Cavalcanti & Maher (2005).

A prática de leitura em sala de aula é considerada pelas autoras uma das principais formas de se trabalhar com a Língua Portuguesa para indígenas, sejam bilíngues ou não, pois somente com a leitura conseguirão adquirir e compreender o funcionamento da língua que querem aprender. Tais habilidades precisam de um trabalho metódico do professor, que deve selecionar textos que façam parte da realidade do aluno. O RCNEI (1998) também aponta a importância das atividades de leitura, interpretação, para que o aluno indígena possa desenvolver sua escrita com mais facilidade. A questão é que a estrutura organizacional da escola propõe um ensino tradicionalista, como confirma os estudos de Bieri (2004):

O processo de ensino-aprendizagem na aldeia se dá através dos conteúdos formais trabalhados em sala de aula. A gênese do problema começa com a adoção de cartilhas e livros didáticos em português com leituras em sala de aula de textos de forma exaustiva. Por sua vez, este processo tem influência de vários fatores. Por exemplo, e como se depreende numa entrevista com professores da aldeia Teles Pires, um dos interlocutores, que solicitou que seu nome não fosse revelado, esclarece: “Dizem que a educação escolar indígena deve ser específica e diferenciada, mas não vejo diferença nenhuma da educação da cidade, pois os livros são os mesmos que usam na cidade” (BIERI, 2004, p. 80).

O tratamento dado ao ensino de Língua Portuguesa em contexto indígena precisa promover mais atividades de leitura e de escrita. Para isso, o professor deve conhecer as questões culturais que envolvem a sociedade indígena, utiliza-las nas atividades de sala de aula, fazer registros das histórias das comunidades, orais e escritos, permitir que os textos produzidos pelos alunos circulem dentro das aldeias, como mecanismo de incentivo aos registros culturais, despertar o desejo dos alunos serem leitores e produtores de suas próprias histórias e que a escola possibilita isso, por meio do ensino de Língua Portuguesa, respeitando as questões culturais do povo.

Ao tratar das dificuldades que os alunos indígenas sentem nas aulas de Língua Portuguesa, um dos entrevistados utilizou o termo “língua da escola”, fazendo alusão à Língua Portuguesa. Para o entrevistado PLP1:

Os alunos indígenas não são inferiores a nenhum outro. Ocorre que eles não aprenderam bem o Português, devido eles falarem a sua língua mãe. As dificuldades estão no entendimento da leitura e por não saberem escrever bem suas ideias na língua da escola[...]

. Há um tom de criticidade à fala do professor, pois, o que mais se gera preconceito social em relação ao aluno indígena é a ideia de que ele não aprende do mesmo jeito que o não índio, inferiorizando-o, deixando-o suscetível a diversos constrangimentos, principalmente, dentro da escola. Do mesmo modo é a concepção de que tem de que o índio precisa de processos próprios de aprendizagem, ponto tratado por Souza Filho (2011, p. 203) como equívoco:

Se considerarmos o que diz a ciência sobre a igualdade estrutural e funcional de nossos cérebros, saberemos que afirmar que a criança indígena possui processo próprio de aprendizagem é um equívoco. [...]Não se trata de diferenças no processo de como aprendem as crianças, mas sim do que aprendem.

Outro ponto abordado na entrevista de PLP1 é o juízo de valor em relação à língua indígena Munduruku. Mesmo tratando a língua indígena como língua mãe, destacou que os seus alunos não aprendem o Português porque falam outra língua, que não é a da escola, o que torna a situação preocupante, pois, se o docente enquanto representante do conhecimento pensa assim,

estigmatizando a Língua Portuguesa como a língua da escola, a língua Munduruku, por ser de minoria, parece ser desprestigiada dentro do ambiente escolar.

O entrevistado PLP2 ressalta que as “atividades não são diferenciadas”, evidenciando que as mesmas atividades que são passadas nas escolas comuns, são utilizadas nas escolas indígenas, justificando-se que os indígenas precisam aprender as mesmas coisas que os brancos. A primeira questão a ser resolvida é se perguntaram aos indígenas qual a função da escola dentro de sua comunidade e porque ele vai à escola. O professor precisa saber o que o aluno indígena espera da escola para que não faça asserções tão dúbias e impositivas sobre a escola na vida do índio. Há, na concepção do professor, uma visão internalizada de que o índio vai para a escola aprender a ser “branco”, evidenciando que a língua indígena é uma das maiores dificuldades para o ensino-aprendizagem. Abaixo, na íntegra, a fala de PLP2:

Os alunos recebem uma atenção maior sim, mas as atividades não são diferenciadas, até porque eles precisam aprender as mesmas coisas que os brancos aprendem, por isso que estão na escola. Nós sabemos que eles estão com dificuldades, por causa da língua, com o choque cultural, mas não podemos, como é que se diz, podar...é isso... podar a sua aprendizagem sobre o que precisa saber.

Sobre as dificuldades sentidas pelos Munduruku, de lerem e escreverem textos em Língua Portuguesa, autores como Cavalcanti & Maher (2005) e D’Angelis (2013) destacam que as atividades mecânicas, pautadas em exercícios de repetição, cópias, levam o aluno indígena a aprenderem somente a transcrever, copiar, sem conseguir externar suas ideias por meio da língua que estão adquirindo, pois devido à escassez de atividades de leitura no processo de ensino-aprendizagem, a leitura se desenvolve como mero mecanismo de decodificação.

Por isso, as respostas dos docentes ao fator dificuldade dos alunos apontam a leitura e a escrita como as dificuldades enfrentadas no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Alguns explicam que se dá por causa da Língua Munduruku como L1, outros afirmam que muitos chegam ao



ensino fundamental II sem saber ler e escrever, mas que escrevem muito bem, tiram do quadro rapidamente, conforme enfatiza PLP5:

Os alunos indígenas escrevem com uma letra linda, mas os textos dos outros. Copiam do quadro, livros, qualquer lugar. Mas o problema é que eles não conseguem escrever textos deles. É difícil demais. A leitura e a escrita é o maior problema para trabalhar.

Tais afirmações reiteram a postulação acerca do ensino mecanizado, com práticas tradicionalistas que favorecem a cópia de textos, sistematização de conteúdos, com textos usados como pretextos para o ensino gramatical, levando o aluno a desenvolver a decodificar a escrita, sem fazer leitura, sem conseguir compreender os textos que lê ou copia.

Para verificar se nas aulas de LP os professores utilizam os gêneros textuais, como subsídios para o processo ensino-aprendizagem tão explicitados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Referencial Curricular Nacional de Escolas Indígenas, foi feita a seguinte pergunta: “Quais dos gêneros textuais abaixo você costuma trabalhar com os alunos em sala de aula?”, listando as seguintes opções: jornais, charges, histórias em quadrinhos, blogs, lendas (indígenas, regionais, urbanas), crônicas, textos retirados de livros didáticos, histórias da comunidade, histórias de vidas, filmes, poesias/poemas, letras de músicas, receitas culinárias, piadas, anedotas e textos humorísticos, rezas, cantos, outros (cite), sendo observado que, os textos dos livros didáticos, lendas indígenas e histórias em quadrinhos foram as respostas mais dadas.

Analisando as respostas, observa-se que o professor de Língua Portuguesa que atua em contexto indígena Munduruku conhece os gêneros textuais, pelo menos em nível de classificação, pois consegue relacionar os nomes apresentados nas listas com os textos que utilizam em sala de aula, mas, de modo muito superficial e classificatório. No entanto, o uso destes gêneros é apenas como meios de mera reprodução das ideias, sem levar em conta o processo enunciativo que envolve os gêneros discurso/textuais, com aponta a concepção interacionista da linguagem, que vê o aluno como sujeito ativo e que os textos precisam ser tratados na perspectiva enunciativa,

permitindo que os alunos os reconheçam em pleno funcionamento na sociedade.

Observa-se com as respostas que os professores reconhecem os gêneros textuais e utilizam sala de aula, com objetivos específicos. Dos seis professores, cinco citaram as lendas e um apontou que utiliza os textos dos livros didáticos, reforçando a ideia de dependência que muitos professores sentem desse recurso.

Tratando-se de gêneros textuais, objetivou-se com a questão entender de que modo os professores concebiam as questões tipo/gênero textual e de que maneira utilizam isso em sala de aula, buscando apontar que um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa fazer com que as práticas de leitura e escrita em sala de aula sejam significativas.

Como foram analisados contextos diferentes, tantos dos alunos indígenas da cidade quanto das aldeias, não se pode deixar de citar as diferenças no fator circulação de textos escritos, o que é ignorado pela escola, na maioria das vezes, já que esta se propõe seguir à risca, o que consta no livro didático, fazendo com que as aulas de Língua Portuguesa tornem-se maçantes e não fazem o aluno refletir sobre a língua que fala e, tampouco, a língua que aprende.

Na cidade, é comum que os alunos mantenham um contato maior com textos verbais, verbo-visuais, audiovisuais com mais facilidades que os alunos da aldeia, principalmente, com o apogeu das redes sociais. Nas aldeias, os textos escritos circulam praticamente dentro do âmbito escolar e constituem-se de atividades passadas pelos professores, no quadro, nas cópias de textos dos livros didáticos, nos materiais de apoio que cada docente possui, além dos cartazes, convites para reunião fixados em alguma área pública, como paredes do barracão comunitário, da igreja, da escola, posto de saúde.

É relevante ressaltar que os textos escritos que circulam no espaço da aldeia têm um número limitado, enquanto os orais são mais diversificados e revelam a diversidade textual que o professor de Língua Portuguesa poderia usar para melhorar sua aula: lendas, histórias da comunidade, receitas

culinárias, modos de produzir colares, *itú*<sup>27</sup>, paneiros, cantos indígenas Munduruku, piadas indígenas, relatos de experiências, contos de pescadores, causos dos velhos, causos de caçadores, histórias dos guerreiros, a conquista da terra indígena Munduruku, a origem dos clãs, histórias das famílias, entre outros. Em algumas aldeias maiores ou nas mais próximas às cidades, a presença de computadores interligados à internet possibilita o acesso a outros gêneros textuais.

Na mesma abordagem, com base na pergunta anterior, cita-se a resposta do entrevistado PLP1 para saber de que forma o professor utiliza os gêneros textuais citados por ele no questionário, “De que forma você utiliza os gêneros citados?”, que foi respondida da seguinte maneira:

Eu costumo utilizar os gêneros como metodologia para trabalhar a leitura, né? Eu costumo usar para mandar eles lerem, leio junto com eles os textos, né? E... e... daí eu pergunto o que eles entenderam. O problema é que quase eles não entendem nada, né? É muito difícil fazer um aluno indígena falar, eles são tímidos e calados demais. Tem vergonha de abrir a boca. [...] aí eu peço para eles lerem, crio perguntas ou seleciona as perguntas que vêm no livro didático, né? Eles leem e respondem no caderno, olho as atividades, corrijo um por um e depois conversamos sobre as questões. Aí, com base nos textos, eu crio as questões dos exercícios que vem de ortografia, de concordância, de gramática, para ver se facilita e eles relacionam o que leem com o que ouvem, falam e escrevem. Quando uso filmes nas aulas eles gostam muito. Prestam bem atenção. Crio sempre perguntas, mas não falam muita coisa quando eu pergunto, né? [...] (PLP2).

Como se observa nos trechos da entrevista acima, o relato do professor evidencia várias dificuldades que surgem no processo de ensino-aprendizagem de leitura, entre as quais se destaca a dificuldade com a língua materna Munduruku. O fato de alunos ficarem calados durante as aulas reforça a ideia tradicional de escola que muitos têm, inclusive, são orientados pelos pais a não responderem aos seus professores, prestarem bastante atenção, porque naquele contexto escolar, a figura do docente representa muito e deve ser respeitada. Nas aldeias onde a pesquisa foi realizada, ouviram-se muitos

---

<sup>27</sup> Bolsa de palha utilizada pelas mulheres indígenas para carregarem produtos da roça. Ressalta-se que é uma bolsa confeccionada somente pelos homens.

relatos de professores afirmando do trato respeitoso, do carinho, da consideração e reconhecimentos que o povo da comunidade tem com o trabalho e sentem-se privilegiados em desenvolverem as atividades, mesmo com tantas dificuldades que enfrentam. No contexto educacional, ainda falta a interação do indígena no processo, pois, muitos assimilam o modelo antigo de escola, onde o professor passava os conteúdos, os alunos decoravam e repetiam nas avaliações repetitivas. Ainda se tem como referência de educação um ensino livresco, conteudista, com uma base curricular tradicionalista, que nada favorece o ensino interativo, cujas bases promovam a inserção do indígena à sociedade não indígena, sem que o mesmo perca sua identidade de índio, conforme relata PLP 5:

É muito difícil trabalhar com alunos indígenas, porque eles não sabem bem o Português. As questões de Português não são tão fáceis. Os livros didáticos não são fáceis para se trabalhar também. Questões difíceis. Eu leio com os alunos. Converso. Desenvolvo as questões no quadro para eles copiarem as respostas. É bem difícil.

Cavalcanti & Maher (2005), Antunes (2014), Maher (1996), Gorete Neto (2009) explicitam que o trabalho com o texto precisa ir além das estruturas gramaticais e, em contextos específicos, é necessário que as aulas de LP abordem o aspecto funcional da linguagem, levando o aluno a analisar o contexto em que estiver inserido, as palavras que vai usar, por exemplo, para pedir empréstimo ao gerente do banco, ao produzir um requerimento, declaração em seu trabalho, para produzir um ofício para solicitar algo para sua comunidade, compreender as leis e suas possíveis alterações, além dos efeitos de sentidos dos discursos, que provocam risos, reclamações, alegria, tristeza, entre outros. Nas respostas dadas pelos professores, é impossível não perceber que o ensino tradicionalista é mascarado apenas com o uso do texto, como mero pretexto para reproduzir práticas prescritivas tradicionais.

Para conhecer mais os alunos indígenas e como eles interagem em sala de aula, a seguinte pergunta foi direcionada: “Durante as atividades, os alunos costumam se comunicar em Munduruku?”, cuja resposta do entrevistado PL1 foi que “Às vezes. Principalmente, quando conversam entre si e não querem que entendamos o que falam”, reforçando a identificação de que

os alunos são usuários de uma outra língua, usada, inclusive, em ambiente escolar.

Sobre os saberes indígenas utilizados nas aulas de Língua Portuguesa, apenas o PLP1 respondeu que o fato de se estar dentro das aldeias facilitava o desenvolvimento de suas aulas e que isso era determinante para a descoberta de novos métodos. Geralmente, o contato dos professores não índios em contextos indígenas causa um choque cultural, com as particularidades e modos de vida do povo Munduruku (explicitadas no Capítulo 1), pois, muitos que vão para as aldeias desconhecem questões culturais, linguísticas e identitárias que circundam a vida em contexto indígena.

O meio que estou incluído torna mais fácil trabalhar com os indígenas, pois sempre estamos em contato com seus costumes, cultura e linguagem. Por este motivo, acabamos descobrindo métodos de como trabalhar melhor o ensino-aprendizado (PLP1).

Na resposta de PLP1, observa-se que o professor pondera que o contexto indígena é fundamental para a sua prática de ensino, pois lhe possibilita conhecer o povo, a cultura, língua e criar método. No entanto, percebe-se que em nenhum momento consegue relacionar tais elementos à sua prática.

Questionado sobre método que utiliza, é relevante ressaltar a preocupação do mesmo com o ensino-aprendizagem das palavras, citando situações acerca do processo de aquisição de novos vocabulários, no qual utiliza o dicionário de português. O professor reconhece a importância de se trabalhar o contexto com os alunos, enfatizando que faz encenações, aplica em frases (que mostra o ensino descontextualizado, fragmentado) ou pede para um aluno bilíngue para dizer o significado em Munduruku, relacionando as duas línguas, conforme visualizado no trecho da resposta dada por PLP1:

[...] Daí, a gente pega a palavra, aplica na frase, explica e eu até faço encenação (risos), faço mímica, desenho lá... lá... no quadro, mostro figuras e pergunto pra eles se entenderam. Ou peço ajuda para algum colega que entende melhorzinho e peço para ele dizer na língua deles o significado. Mas isso só é quando eles não entendem mesmo. É difícil. Muito.

Quanto aos métodos utilizados em sala de aulas pelos professores, muitos reiteram as dificuldades de se promover um ensino de Língua Portuguesa para alunos Munduruku, principalmente, os das aldeias mais distantes, cuja fluência no Português é menor. Os docentes enfatizam tal situação porque muitos vão trabalhar nas aldeias desconhecendo, inclusive, a cultura do povo.

Quanto ao uso de desenhos e mímicas para facilitar o entendimento da aula, é uma estratégia relevante. A sociedade Munduruku é muito ritualística, usando o corpo, o canto, a pintura, as comidas em diversas funções sociais. Quem não garante que falta às escolas procurarem dentro desses rituais, dos modos de vida dos indígenas, modos para se trabalhar com as duas línguas? Talvez, levar para a escola dentro da comunidade indígena um modelo ocidental de escola, sem a preocupação de como a sociedade indígena funciona, como as relações sociais ocorrem, tenha sido a grande falha do processo ensino-aprendizagem, não só de línguas, mas também das outras disciplinas da grade curricular.

É relevante ressaltar que o professor de Língua Portuguesa que desconhece a língua Munduruku não pode vê-la como o empecilho para o progresso do aluno. Nos contextos indígenas onde a Língua Munduruku ainda tem uso muito forte, como nas áreas mais distantes da cidade, como observado no estudo sociolinguístico feito no capítulo 3, seção 3.2.1, tem-se a certeza de que a cultura munduruku, mesmo que ameaçada pela presença constante de não índios, que entram em contato com o povo, possivelmente, é mais forte que os demais contextos estudados, cujo monolinguismo em Língua Portuguesa já se faz evidente entre crianças e jovens.

O fator dificuldade que os professores de Língua Portuguesa enfrentavam para trabalhar com os indígenas foi um dos itens abordados na entrevista e evidenciou a falta de materiais didáticos e a língua Munduruku estão entre os pontos mais difíceis, além de outros fatores citados.

A maior dificuldade está nos materiais escolares que não estão disponíveis em língua indígena e os que vêm para a

escola são apenas em Português. Os alunos não sabem ler e escrever muito em Português, daí a gente sente dificuldade, por não ter como resolver esse problema. Além disso, a distância dos parentes, dos amigos, o tempo que a gente passa longe de todos é muito difícil. Mas a gente tem que trabalhar, né? (PLP1).

A maior dificuldade de todas é a língua munduruku e os alunos não sabem ler nem escrever em Português. É muito difícil quando a gente sai da nossa terra, gera certo desconforto, pois deixamos as famílias e vamos encarar o desafio de trabalhar na sala de aula para pessoas que não falam de jeito nenhum a nossa língua. [...] (PLP2).

A distância da família e a dificuldade de comunicação são as dificuldades mais citadas pelos professores. Quanto à dificuldade de comunicação dos professores, especialmente, o não indígena, mostra que o professor que vai para as áreas, geralmente, não está preparado para atuar em contexto indígena, por desconhecer as questões culturais, a organização social e as questões sociolinguísticas que envolvem o povo indígena. Observa-se que, o modelo de escola levado às aldeias segue um padrão de uma escola comum, com as mesmas bases curriculares, sem haver preocupação com as questões políticas públicas e linguísticas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

A maior dificuldade é manter distância da vida que a gente leva na cidade, viver sem conforto, em lugar distante, difícil de chegar. São três dias de viagem, a gente vai pelos igarapés, com a voadeira cheia de rancho, com risco de se alagar. No começo, era o choque cultural, mas agora já me acostumei mais um pouco com as coisas dos índios. Na escola, a falta de materiais didáticos, falta de livros, de recursos para se trabalhar, como dicionários, gramáticas, entre outros materiais torna a situação mais complicada ainda. (PLP6).

No decorrer da pesquisa, observou-se que os indígenas concebem a Língua Portuguesa como a porta de acesso que assegura os seus direitos perante a sociedade indígena e que, quanto mais se souber o Português, o índio aprende a defender seus direitos e pode ser inserido na sociedade não indígena. Na realidade, há uma falsa visão de que, falando, escrevendo e lendo em Português, o indígena torna-se mais importante e esta visão é propagada

dentro da escola. Tal situação ocorre também com outros povos, como o Xerente, segundo Souza Filho (2011), ao citar Braggio (2009), destaca que:

“(...) a língua escrita em Português adentra as escolas indígenas com um alto poder, entra como língua dominante. Fato este que instaura já no primeiro momento um conflito de difícil resolução entre a língua dominante (Português) e a língua dominada (Xerente). (SOUZA FILHO, 2011, p. 202).

As interdições discursivas que constituem a visão dos indígenas são levadas para a escola. O índio é rotulado como aquele que não sabe de nada, que nunca vai aprender a andar com suas próprias pernas e de depende de um tutor para resolver suas questões. A escola é a grande rota de fuga para buscar essa independência, que para eles, se dá com a aprendizagem e domínio da leitura e escrita em Língua Portuguesa, como já foi discutido no início deste capítulo, quando se tratou de processos próprios de aprendizagem.

Por outro lado, há indígenas que se destacam na sociedade itaitubense e jacareacanguense, por serem leitores e escritos bilíngues, atuando em diversas esferas sociais. Estes se tornam para a sociedade Munduruku, modelos a serem seguidos, como referência de que, quem vai para a escola, consegue se destacar socialmente e conquistar um espaço de reconhecimento nas duas sociedades.

Outro ponto observado na pesquisa de campo é que o modelo educacional nas escolas parece destacar o ensino de Língua Portuguesa como se fosse a Língua Materna dos indígenas e que os mesmos devem aprender a ler, escrever e falar em Munduruku, como se fosse uma segunda língua. O processo de escolarização ocorre em todas as escolas indígenas dos municípios estudados: o aluno do ensino fundamental I é alfabetizado em Português, sendo que o professor utiliza a Língua Munduruku para facilitar este processo, trabalhando os conteúdos da grade curricular em Língua Portuguesa. De praxe, as aulas são ministradas por professores indígenas e, na carência, por professores não indígenas. No contra turno, os alunos que estudam em um horário, voltam em outro turno, para estudarem a língua indígena Munduruku, tendo aulas de arte, escrita, leitura, matemática, história do povo, crenças,



entre outros. Tal aspecto é bem perceptível no levantamento sociolinguístico, no capítulo 3, quando observou que, quem consegue ler e escrita em Língua Munduruku são os professores e os alunos indígenas em fase escolar.

Nas escolas da cidade, em Jacareacanga, especificamente a estudada, não há o ensino de Língua indígena. Em Itaituba, as escolas das aldeias repetem o modelo acima descrito, justificado pela necessidade de manutenção da Língua indígena, para que não se perca, quando os alunos menores começarem a manter contato com a Língua Portuguesa ensinada na escola.

Observa-se, portanto, que a hipótese levantada no início desse projeto de pesquisa chega a se confirmar, pois muitos consideram que o processo de escolarização fragilizou a Língua Munduruku e fortaleceu ainda mais a Língua Portuguesa, pois não se tem políticas e ações que assegurem ao aluno indígena uma escola diferenciada, intercultural e bilíngue, com materiais didáticos específicos, que estimulem o processo de ensino aprendizagem, como preconizam as leis.

Como já dito, esta pesquisa não trata dos materiais didáticos, mas é relevante ressaltar que nos dois municípios houve relatos dos professores sobre a carência de se encontrar materiais didáticos próprios para o trabalho com os alunos indígenas. Em Itaituba, conforme informações da Coordenação Multirracial, há um projeto para a elaboração de uma cartilha para auxiliar os professores indígenas que trabalham com a Língua indígena. Em Jacareacanga, de acordo com a Coordenação de Educação Escolar Indígena, não há projetos desenvolvidos e que cada professor elabora seu material, conforme a realidade que encontra nas comunidades. Tomando por bases essas informações, parece que não há uma preocupação por parte de nenhum dos setores com os materiais utilizados pelos professores de Língua Portuguesa que atuam em áreas indígenas, para subsidiarem suas aulas, o que torna a situação preocupante, pois, ao que parece, para os setores responsáveis pela EEI, nos dois municípios, os materiais encaminhados pelo MEC tornam-se suficientes para dar o apoio ao que os docentes de Língua Portuguesa precisam dentro das escolas.

Outro ponto relevante é a falta de conhecimento de aspectos sociolinguísticos pelos setores responsáveis pela EEI, que também é um alerta preocupante, por isso, houve a necessidade de se traçar um estudo sociolinguístico, no Capítulo 3, para visualizar melhor a realidade dos Munduruku, na região do Médio/Alto Tapajós. Como direcionar as políticas públicas educacionais e linguísticas para o aluno indígena se não se conhece a realidade linguística deles? Há de se convir que os fatores de bilinguismo e monolinguismo, em língua indígena ou em Língua Portuguesa variam fortemente dentro da região e que os setores educacionais que trabalham a educação escolar indígena, não podem ignorar as realidades de cada comunidade e tratá-las como se as escolas indígenas e as escolas que funcionam em contexto indígena tivessem as mesmas particularidades, os mesmos problemas, as mesmas realidades socioculturais e linguísticas. Mesmo se tratando do contexto Munduruku, há particularidades de região para região, nos modos de vida, pois, assim como existem os contextos com caráter mais citadino, há os mais distantes da cidade, cujas tradições são mais evidentes, exigindo que o processo de ensino-aprendizagem adeque-se a cada realidade.

Além disso, a escola precisa conhecer de que modo a cultura Munduruku organiza-se socialmente, conhecer os modos de educação indígena desse povo, conhecer os clãs e suas diferenças organizacionais, suas influências dentro das aldeias, para que não incorra no fato de ferir traços tradicionais. Explicita-se a situação dos clãs, pois há a manutenção dentro da sociedade Munduruku da divisão em clãs Vermelho e Branco (tratado no tópico 1.4), que são reconhecidos pelos sobrenomes utilizados pelos indígenas, e serve como base para muitos professores reconhecerem dentro dos ambientes escolares, principalmente, dentro das escolas da cidade, os indígenas e direcionar um trabalho mais cauteloso, que não o leve a perder sua identidade ou se envergonhar dela.

O papel da escola dentro das comunidades indígenas Munduruku ou na vida dos indígenas que moram próximo às cidades precisa ser de cautela e respeito a cada realidade. Além das questões organizacionais de clãs, homens, mulheres, crianças, jovens, adultos e idosos possuem uma função social

diferenciada dentro da sociedade indígena. É muito comum, nas aldeias, ver mulheres carregando o *itú* pesado, cheio de produtos colhidos nas roças, panelas cheias de comidas ou paneiros<sup>28</sup> cheios de roupas e louças. Para a sociedade não índia isso causa estranhamento, mas dentro da sociedade indígena é algo natural, faz parte das funções sociais da mulher e a escola não deve e nem pode intervir, cobrando ajuda de homens em tarefas, que dentro da aldeia, são exclusivamente femininas.

Cita-se, aqui, as diferentes funções sociais dos gêneros, para mostrar que houve um cuidado muito grande quando se traçou um panorama sociolinguístico em separar os fatores em idade e gênero, para refletir sobre as facilidades de usos em Língua Munduruku e Língua Portuguesa, pois, essas diferenças influenciam, também, no uso das línguas.

Neste caso, os percentuais mostraram que os indígenas da cidade já não possuem tanta facilidade com a língua Munduruku, especificando que a língua Munduruku é mais usada pelas mulheres que pelos homens, principalmente, as adultas e mais velhas. Já em relação à Língua Portuguesa, crianças e jovens que estão em idade escolar consideram-se falantes dela e muitos a têm como língua materna, aprendendo a utilizar a língua Munduruku em ambientes da aldeia, domésticos e dentro da escola, durante as aulas em contra turno, como se fosse língua estrangeira, fator que é preocupante, identificado dentro da Aldeia Praia do Mangue, em Itaituba.

No caso dos indígenas que moram na cidade de Jacareacanga, mesmo com o Município envolto em questões indígenas por todos os lados, devido à maioria dos Munduruku morarem naquela região, as escolas de ensino fundamental II e de ensino médio não possuem um sistema de identificação dos indígenas no momento da matrícula. “Parece que o índio que mora na cidade não é mais considerado índio e, quem vem das aldeias mais próximas, sentem-se acanhados em se apresentar como tal, por causa do preconceito [...]”, segundo relata PLP2, o que impede que as escolas insiram ações pedagógicas diferentes, sobrecarregando o professor que atua nas salas de aulas, com as dificuldades enfrentadas, pois os alunos indígenas que

---

<sup>28</sup> Cesto de palha usado para carregar mantimentos, roupas, armas, caças, entre outros.

estudam nas escolas mantêm ou advêm de uma cultura linguística diferente, e se isso for ignorado pela escola, infelizmente, os índices de reprovação e evasão escolar só aumentarão.

A história do processo de escolarização dos índios no Brasil Colônia até boa parte do século XX não foi muito amigável, pois, durante muitos séculos houve não somente a perda cultural dos povos nativos, mas também, a perda de vidas. A escola entrou na vida dos índios à revelia, para impor os padrões europeus. Hoje, os indígenas querem a escola dentro das suas comunidades, para que se sintam mais cidadãos e ter todas as prerrogativas e direitos constitucionais garantidos. Saber até que ponto a escola consegue corresponder essas expectativas dos Munduruku é assunto para outro momento.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, é comum ouvir dos indígenas que ela é necessária para que ele se sinta também cidadão. Na pesquisa de campo nas comunidades visitadas, era visível perceber a verdadeira devoção dos indígenas pela escola e pelos docentes, o tratamento, a acolhida, a admiração e o respeito. E tudo isso influencia no processo de ensino-aprendizagem e os docentes sendo os responsáveis por isso, precisam fazer com que a escola, em contexto indígena, atenda os anseios dos seus alunos, fazendo-os sentirem-se mais ainda cidadãos, sem deixar de serem índios, sem terem vergonha de assumir sua identidade. E o papel do professor de Língua Portuguesa dentro da escola em contexto indígena é muito importante, desde que o docente possibilite ao aluno reflexões sobre o uso dessa língua, sempre mostrando que a cultura indígena também é fundamental e procure ouvir dos seus alunos o que realmente eles querem aprender na escola para aplicar na vida, principalmente, quando se trata de interação social, independente da língua que se usa para este fim.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto indígena Munduruku na Região do Médio/Alto Tapajós, no Estado do Pará, é amplo e complexo em diversos fatores. Com uma demanda enorme de indígenas que vivem na região, tanto na cidade quanto no interior dos municípios de Itaituba e de Jacareacanga, distribuídos em diversas aldeias e comunidades indígenas, requer dos governos uma estrutura gigantesca para a promoção da educação escolar indígena.

As políticas públicas educacionais desenvolvidas na região ainda andam a passos lentos. Em Itaituba, o maior problema enfrentado está no fato de muitos alunos indígenas, que necessitam cursar o ensino fundamental II precisam ir para escolas de ensino regular para cursá-lo, devido à indisponibilidade de turmas nas escolas indígenas que funcionam como anexo de outras escolas maiores. Como justificativa, o município informa que não há como manter turmas com um número reduzido de alunos.

Em Jacareacanga, apesar de as políticas públicas para o ensino serem mais desenvolvidas, por se tratar de um município que atende uma demanda maior de indígenas, distribuídos em situações geográficas bem diferenciadas, há uma maior disponibilidade de contratação de professores, mas grande parte não é indígena, ocasionando situações de baixo rendimento dos alunos indígenas no processo de escolarização, além de inserção de programas de escolas comuns em contexto indígena.

Os professores indígenas que atuam nas aldeias desenvolvem suas atividades mais com o ensino fundamental I e ministram aulas de Língua Indígena em regime de contraturno, evidenciando uma sobreposição da Língua Portuguesa em detrimento da Língua Munduruku, pois o ensino é trabalhado, em Língua Portuguesa, enquanto a Língua Munduruku é utilizada como facilitadora da aprendizagem da língua majoritária.

Quanto aos professores não indígenas desconhecem a realidade cultural e sociolinguística das aldeias onde trabalham e convivem com choque cultural grande, deparando-se com uma realidade linguística heterogênea, sentindo dificuldade de trabalhar com atividades de leitura, escrita e reflexão linguística. É pertinente destacar que a falta de cursos de formação continuada para os professores que atuam na região abre uma lacuna muito grande, pois, muitos não vão preparados para enfrentar a realidade e o impacto cultural e linguístico na área. Muitos professores reclamam da falta de incentivo dos governantes de não promoverem cursos de formação, pautados em um ensino diferenciado e intercultural. Mas não é isso que acontece nas escolas indígenas MDK, O que, geralmente, se vê é uma escola comum aplicada aos alunos indígenas, considerada indígena por estar em espaço de aldeia.

Além disso, a escola promove poucas ações que envolvem o bilinguismo, pois, como a maioria dos professores de Língua Portuguesa não são indígenas, usa-se em contexto escolar indígena, textos em Língua Portuguesa e, como não há recursos didáticos facilitadores para melhorar a aula, as práticas educativas são dificultadas pela falta de suporte educacional, consequência da falta de preparo dos professores nas aldeias indígenas MDK, pois, como os alunos sentem dificuldades para entender o que os professores explicam, durante as aulas, a interação torna-se complicada e o processo ensino-aprendizagem fica comprometido, criando uma série de (pré) conceitos sobre as facilidades linguísticas tanto em MDK quanto em LP. Isso se dá não só por parte dos alunos, mas principalmente por parte dos professores, como verificamos nos resultados da pesquisa.

Quanto ao ensino de Língua Portuguesa em contexto das escolas MDK, há uma necessidade de emergencial de trabalhar cursos de formação continuada e atualização para os professores que trabalham com a disciplina, pois, observa-se que muitos ainda estão arraigados à concepção de ensino tradicionalista, baseando as atividades na gramática normativa, com atividades prescritivas, sem considerar o diferencial educacional que é o ensino de Língua Portuguesa para populações nativas, como é o caso dos MDK. Podemos supor que, talvez, isso ocorra devido ao fato de muitos professores não serem formados em Letras ou pelo fato do desconhecimento total dos aspectos

sociolinguísticos, discursivos e políticos que envolvem o ensino de Língua Portuguesa em contexto indígena.

Em referência às questões sociolinguísticas, há um desconhecimento geral por parte dos setores educacionais sobre a importância de se conhecer a situação sociolinguística dos povos indígenas. Em todos os setores responsáveis pela educação escolar indígena, não havia censo sociolinguístico ou não que informasse quantos alunos indígenas eram monolíngues/bilíngues em Mundurucu e/ou Português. Observa-se que, o indígena que mora na região do médio/alto Tapajós, mesmo aquele que só compreende, fala ou lê alguma coisa em Mundurucu e falando mais a Língua Portuguesa, não perdeu, de fato, sua identidade indígena ou manifestações bilíngues, pois estas vão muito além da linguagem. A partir do momento que o indígena convive no meio social, as manifestações sociais em dadas funções mostram que a culturalmente, sua identidade indígena continua viva, em todas as ações.

Em relação ao papel do professor de Língua Portuguesa há muito que se fazer; são necessários cursos com especialistas para que as diferenças culturais não sejam tão traumáticas para ambos os lados. Enviar um professor para as aldeias e simplesmente deixá-lo lá esperando que resultados apareçam, não significa que não enfrentem dificuldades.

Entre essas dificuldades, há a falta de material adequado para o trabalho tanto com Língua Portuguesa, quanto com a língua MDK; há a falta de reconhecimento do trabalho desses professores e, principalmente, não há apoio e/ou políticas públicas que orientem o trabalho nesses contextos. É uma realidade conflitante, pois a culpa recai no professor de Português, quando o aluno sai da escola sem saber ler e escrever. Todavia, é preciso que seja revista a prática de sala de aula, é necessário procurar conhecer os subsídios teóricos que envolvem o ensino de Línguas em regiões indígenas, além de se conhecer as políticas linguísticas, as leis que fundamentam a EEI, para que possa cobrar do poder público, ações para a melhoria do processo ensino-qualidade.

A heterogeneidade linguística encontrada na região do Médio/Alto Tapajós faz da escola um ambiente onde a diversidade linguística transparece

e as atividades de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa podem apresentar as diversas possibilidades de interação social que emana da linguagem.

Dessa forma, saber que a Língua Portuguesa é considerada pelos indígenas como a ponte de acesso para sociedade não indígena, pelo fascínio e pela facilidade que oferece, faz com que muitos indígenas vejam a cultura do outro melhor que a sua, que precisa ser conquistado por ele para ter acesso à cidadania, sem ao menos considerarem a riqueza linguística e cultural que a língua e a cultural MDK representam para o Brasil. E, infelizmente, a forma como a escola se posiciona em meio ao contexto indígena, com professores que, geralmente, desconhecem a cultura do povo, procurando aprender com o contato que tem, só reforça a ideia de que a cultura que está nos livros, na TV, na internet, nas propagandas é muito mais atrativa que a do indígena. Se os caminhos da EEI não seguirem o que preconiza as leis, realmente, a cultura indígena Munduruku será sufocada e com a ajuda da escola.

Como contribuição, que as secretarias municipais de educação façam um levantamento dos fatores de bilinguismo nas escolas, que identifiquem os alunos indígenas que estudam fora da aldeia e norteiem conteúdos e atividades diferenciadas a eles, no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, oferecer cursos de formação continuada aos professores, com atualização de conteúdos, organização do calendário escolar com atividades comuns, oficinas de produção de materiais didáticos, considerando sempre os saberes indígenas, para o desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita no âmbito escolar.

A trajetória política e social dos Munduruku demonstra sua luta pelo direito à cidadania, mesmo sendo um povo que vive envolvido numa outra cultura. Os Munduruku são, assim, cidadãos brasileiros com direitos próprios, que vão além da cidadania. São, assim como outros povos indígenas brasileiros, verdadeiros guardiões de línguas, culturas e modos de vida únicos que precisam ser preservados pela importância que representam. Sua existência representa que, o conhecimento de mundo de cada povo no planeta,



precisa ser preservado, precisa ser registrado e, fundamentalmente, precisa ser respeitado nas suas mais diversas formas de manifestação.

Somente assim seremos também responsáveis pela manutenção cultural desses povos. Dessa forma, esperamos que a pesquisa sobre a situação sociolinguística e o ensino de Língua Portuguesa em contexto indígena Munduruku represente, de alguma forma, um pouco da nossa responsabilidade social para o conhecimento das populações MDK do médio e alto Tapajós no Oeste do estado do Pará.

## REFERÊNCIAS

ABRAM DOS SANTOS, L. **Considerações sobre o Ensino de Português como segunda língua a partir da experiência com Professores *Wajãpi***. Cadernos De Educação Escolar Indígena - 3º Grau Indígena, 2005 Barra do Bugres: UNEMAT, v. 4, n. 1, 2005.

ALMEIDA, S.A.S. **Bilinguismo e Educação Bilíngue Intercultural: os Apinayé e o uso das línguas apinayé e portuguesa nos seus domínios sociais**. Curitiba 2011 Anais do VII Congresso Internacional da Abralín. Disponível em: [http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/artigo%3Aalmeida-2011/almeida\\_2011\\_bilinguismo.pdf](http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/artigo%3Aalmeida-2011/almeida_2011_bilinguismo.pdf). Acessado em: 01 de outubro de 2016.

ANTUNES, I. **Aulas de Português – encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

\_\_\_\_\_. **Gramática Contextualizada – limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BERREMAN, Gerald. **Por detrás de muitas máscaras**. In: Desvendando máscaras sociais. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1980.

BEZERRA, A. K. G. **A Pesquisa Etnográfica e as Especificidades da Observação Participante**. (Artigo). Disponível em: [www.fiponline.com.br/eventos/vinheta/textos/pesquisa%20etnografica.pdf](http://www.fiponline.com.br/eventos/vinheta/textos/pesquisa%20etnografica.pdf). Acessado: 01 de junho de 2016.

BIERI, M. E. L. **Educação diferenciada, Políticas Públicas e Cidadania na Terra indígena Munduruku**. Dissertação (Mestrado) □ Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Belém, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística & Educação**. São Paulo: Parábola, 2005.

BRAGGIO, S. **Situação Sociolinguística dos povos indígenas do Estado de Goiás e Tocantins: subsídios educacionais**. Revista do Museu Antropológico. Goiânia: UFG: 1992; Volume I. Número 1. 01-61 pp.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)**. Brasília: SEF/MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Referenciais para a Formação de Professores Indígenas**. Brasília: MEC/SEF/DPEF. Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional.

BRASIL. *Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Plano Nacional de Educação.

BORGES, A. A. C. **Língua Portuguesa para índios Munduruku: desafios e possibilidades de ensino**. In: D'ANGELIS, W. R. **Ensino de Português em comunidades indígenas. (1ª e 2ª língua)**. Campinas, SP, Curt Nimuendajú, 2013.

BRITO, I. A.; SILVA, R. S.; PENA, H. A. **Análise da dinâmica da estrutura produtiva do município de Itaituba, Para-Amazônia-Brasil**, Observatório de la Economia Latino-americana, Número 194, 2014. Disponível em: <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/br/14/economia-itaituba.html>. Acessado em 20/04/2015.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **Identidade, Etnia e Estrutura Social**. São Paulo: Livraria Pioneira Editorial, 1976.

CASAL, A. **Corografia do Brasil**. Rio de Janeiro. Impressão Régia. 1818. Disponível em: [<bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/Aires%20de%20Casal-1.pdf>](http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/Aires%20de%20Casal-1.pdf). Acesso em: 10 out. 2015.

CAVALCANTI; MAHER, M. C.C.; T. J. **O índio, a leitura e a escrita. O que está em jogo?** – Coleção Linguagem e Letramento em Foco/ formação do Professor Indígena. CEFIEL/MEC, setembro de 2005. Disponível em: [www.iel.unicamp.br/cefiel/imagens/cursos/15.pdf](http://www.iel.unicamp.br/cefiel/imagens/cursos/15.pdf), Acessado em 12 de maio de 2016.

CEZARIO, M. M.; VOTRE S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.

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

COUDREAU, H. A. **Viagem ao Tapajós**. Editora Itatiaia, 1977.

CROFTS, M.. **Aspectos da língua Mundurukú**. Primeira Edição, 1985. Primeira Revisão, 2004. Cuiabá, MT: Sociedade Internacional de Linguística, 2004. Disponível em: <http://www.sil.org/americas/brasil/PUBLICNS/DICTGRAM/M DGram.pdf>. Acessado em 01 de março de 2015.

D'ANGELIS, W. R. **Aprisionando Sonhos. A educação escolar indígena no Brasil**. Campinas, SP, Curt Nimuendajú, 2012.

ELETROBRÁS/CNEC. **Anexo Geral – Estudo do Componente Indígena para AHE São Luiz do Tapajós**. S/d. Disponível em: [http://licenciamento.ibama.gov.br/Hidreletricas/S%C3%A3o%20Luiz%20do%20Tapaj%C3%B3s/EIA\\_RIMA/Z\\_Anexo%20Ger/22\\_Volume\\_22\\_ECI/Anexo%20Geral\\_Volume%2022.pdf](http://licenciamento.ibama.gov.br/Hidreletricas/S%C3%A3o%20Luiz%20do%20Tapaj%C3%B3s/EIA_RIMA/Z_Anexo%20Ger/22_Volume_22_ECI/Anexo%20Geral_Volume%2022.pdf). Acessado: 21 de janeiro de 2016.

FARGETTI, C. M; Moscardini, L. E. **Escrever em Português: desafios para uma escola indígena**. In: D'ANGELIS, W. R. **Ensino de Português em**

**comunidades indígenas. (1ª e 2ª língua).** Campinas, SP, Curt Nimuendajú, 2013.

FERREIRA, L. L. **Produção de Jornal nas aulas de Português 2ª língua: (Projeto Ibaorebu – Munduruku).** In: D'ANGELIS, W. R. **Ensino de Português em comunidades indígenas. (1ª e 2ª língua).** Campinas, SP, Curt Nimuendajú, 2013.

FERREIRA; GOMES. T.B; D. M. **A construção do dicionário terminológico escolar português-munduruku/ munduruku-português: magistério.** Anais do VII Congresso Internacional da ABRALIN. Curitiba, 2011. Disponível em: [www.etnolinguistica.org/artigo:ferreira-2011](http://www.etnolinguistica.org/artigo:ferreira-2011). Acessado: 12 de junho de 2015.

FERREIRA, M. K. L. **A Educação Escolar Indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil.** In: LOPES da SILVA, A.; FERREIRA, M.K.L. **Antropologia, História e Educação: A questão Indígena e a escola.** São Paulo: Fapesp/Global/Mari, 2001.

GERALDI, J. W.(org). **O Texto na Sala de Aula.** 5 ed. São Paulo: Editora Ática, 2011.

GOMES, D. M. **Estudo Morfológico e Sintático da língua munduruku (Tupi).** Brasília: UNB, 2006. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: MEC/UNESCO, 2006.

GORETE NETO, M. **As Representações dos Tapirapé sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia: implicações para a formação de professores.** Campinas, SP: 2009. Tese de Doutorado. Universidade de Campinas. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000467462>. Acesso em: 10 de julho de 2015.

GUIMARÃES, S. M. G. **A Aquisição da Escrita e Diversidade Cultural: A Prática dos Professores Xerente.** Brasília, FUNAI/DEDOC, 2002.

HARTT, C. F. **Contribuições para a Ethnologia do Valle do Amazonas.** Arquivos do Museu Nacional. Volume VI. 1885. Disponível em: [http://biblio.etnolinguistica.org/hartt\\_1885\\_contribuicoes](http://biblio.etnolinguistica.org/hartt_1885_contribuicoes). Acessado: 12 de junho de 2015.

IBASE, **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis,** Rio de Janeiro, 2004.

IBGE. **Histórico de Itaituba (PA).** Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/para/itaituba.pdf>. Acessado em 13/04/2015.

\_\_\_\_\_. **Histórico de Jacareacanga (PA).** Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/para/jacareacanga.pdf>. Acessado em 13/04/2015

IDESP. PA – **Estatística Municipal: Itaituba.** Disponível em: <[www.idesp.pa.gov.br](http://www.idesp.pa.gov.br). Acessado em 02/05/2015

LIMA E SILVA, S. R. **Dimensões identitárias da Língua Munduruku na Aldeia Taquara (PA).** In: D'ANGELIS, W. R. Ensino de Português em comunidades indígenas. (1ª e 2ª língua). Campinas, SP, Curt Nimuendajú, 2013.

MAHER, T. J. M. **O ensino de Língua Portuguesa nas Escolas Indígenas. Em aberto.** MEC, 1994. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/946/851>. Acessado em: 02/04/2015.

MAHER, Tereza Machado. **Sendo índio em português...** SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

\_\_\_\_\_. **Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas/Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: UNICAMP, 1996.

MALINOSWYKI, B. K. **Os Argonautas do Pacífico Ocidental.** 1984. Disponível em: <https://extensaoantropologia.files.wordpress.com/2013/02/malinowskiargonautas-introducao-objeto-metodo-e-alcance-desta-investigacao.pdf>. Acessado em 10 de outubro de 2015.

MARTINES, G. V. **Aspectos Semânticos dos Nomes Classificados em Munduruku.** Dissertação de Mestrado. FFL/CH/ USP. São Paulo, 2007. Disponível em: [www.teses.usp.br/teses/.../8/.../DISSERTACAO\\_GEORGE\\_VERGES\\_MARTINES.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/.../8/.../DISSERTACAO_GEORGE_VERGES_MARTINES.pdf). Acessado: 30 de maio de 2015.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma lingüística disciplinar**, São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-44.

MONTE, N. L. Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.111, dez. 2000.

MONTEIRO, T. **Karasakaybu: O deus Munduruku.** (Artigo). Versão Digital. 2010. Disponível em: <http://telmadmonteiro.blogspot.com.br/2010/08/karosakaybu-o-deus-munduruku.html>. Acessado em: 13 de abril de 2017.

MORESI, E. **Metodologia da Pesquisa.** Brasília: Universidade Católica de Brasília – UCB, 2003. Disponível em: [http://ftp.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/1370886616.pdf](http://ftp.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1370886616.pdf). Acesso: 21 de junho de 2015.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PERINI, M.A. **Sofrendo a Gramática**. 3ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2005.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar Gramática na Escola. Campinas (SP), Mercado de Letras**, 1998.

\_\_\_\_\_. **Aprendendo a escrever (re)escrevendo**. Coleção Linguagem e Letramento em Foco/ formação do Professor Indígena. CEFIEL/ IEL/ UNICAMP, 2005. Disponível em: [www.iel.unicamp.br/cefiel/imagens/cursos/12.pdf](http://www.iel.unicamp.br/cefiel/imagens/cursos/12.pdf). Acessado em: 12 de junho 2016.

QUEIROZ, E. F. **Contribuições da Sociolinguística Educacional à Formação do Professor Alfabetizador/Letrador de Alunos Surdos**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília, 2013.

RAMOS, A. **Munduruku**. Portal ISA. Novembro de 2003. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/munduruku>. Acessado em março de 2015.

RODRIGUES, A. D. et alii. **Programa de Pesquisa Científica das Línguas Indígenas Brasileiras (CNPq / FINEP)**. (1997).

RODRIGUES, A. D. **“Línguas Indígenas: 500 anos de descobertas e perdas”**. In: *Ciência Hoje*. Rio de Janeiro: SBPC, 1994.

\_\_\_\_\_. **O conceito de língua indígena no Brasil, I: os primeiros cem anos (1550-1650) na Costa Leste**. In: *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, São Paulo: Pontes, (1), 1998.

ROSENDO, A. S. **Formação de Professores Indígenas: O Projeto do Curso Normal Superior Indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade de Amambai – MS (2003-2006)**. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS, 2010. Disponível em: [www.ufgd.edu.br/faed/mestrado.../dissertacao-de-ailton-salgado-rosendo](http://www.ufgd.edu.br/faed/mestrado.../dissertacao-de-ailton-salgado-rosendo). Acesso em: 10 de julho de 2015.

SANTOS, I.E. **Manual de Métodos e Técnicas de Pesquisa Científica**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Ímpetus, 2011.

SILVA, S. R. **Identidade e o Ensino de Língua Munduruku**. III Simpósio Nacional Discurso, Identidade E Sociedade (III SIDIS). Disponível em: [www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/SILVA%20\\_SAMELA\\_RAMOS\\_DA.pdf](http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/SILVA%20_SAMELA_RAMOS_DA.pdf). Acessado em 10 de abril de 2015.

SILVA, R. C. P. **A Sociolinguística e a língua materna**. Curitiba, IBPEX, 2009.

SIMÕES; FIGUEIREDO, D. M. P.; F. J. Q. **Contribuições da Linguística Aplicada para o Professor de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

SIGNORINI, I. (org) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. SILVA, S. R. **Dimensões identitárias da Língua Munduruku na Aldeia Taquara (PA)**. In: D'ANGELIS, W. R. Ensino de Português em comunidades indígenas. (1ª e 2ª língua). Campinas, SP, Curt Nimuendajú, 2013.

SOARES, D. A. **Introdução à Linguística Aplicada e sua utilidade para as pesquisas em sala de aula de Língua Estrangeira**. Simpósio de Estudos Filológicos e Linguísticos, CiFEFiL /FFP(UERJ), março de 2008. Disponível em: [www.filologia.org.br/revista/40suple/introdao\\_a\\_linguistica%20.pdf](http://www.filologia.org.br/revista/40suple/introdao_a_linguistica%20.pdf) Acessado: 01 de junho de 2016.

SOUSA, W. L. **De retirantes a aldeias urbanas: parentesco, poder e educação entre os Munduruku das Praias do Índio e do Mangue em Itaituba – PA Dissertação (Mestrado)** - Universidade Federal do Para. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Belém, 2008.

SOUZA; SOUZA, W.L.; K. C.C. **A Escola indígena Munduruku: O ensino do idioma nativo como estratégia de coesão textual**. Artigo. Revista Exitus. Volume 02. Nº 01. Jan/jun 2012. Disponível em: [https://www.academia.edu/6836435/Revista\\_Exitus\\_at\\_BULLET\\_Volume\\_02\\_a\\_t\\_BULLET\\_no\\_01\\_at\\_BULLET?auto=download](https://www.academia.edu/6836435/Revista_Exitus_at_BULLET_Volume_02_a_t_BULLET_no_01_at_BULLET?auto=download) Acessado: 01 de junho 2016.

SOUSA FILHO, S.M. **Educação Akwén-Xerente (Jê): Seus Saberes e Práticas Frente aos Modelos Brasileiros de Escolarização**. ITABAIANA: GEPIADDE, Ano 5, Volume 10 | jul-dez de 2011. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1923>. Acessado em 01 de Setembro de 2016.

SPINASSÉ, K. P. **Os conceitos Língua Materna, Sgunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil**. *Revista Contingentia*, 2006, Vol. 1, novembro 2006. 01–10. Disponível em: [www.seer.ufrgs.br/contingentia/article/download/3837/2144](http://www.seer.ufrgs.br/contingentia/article/download/3837/2144), Acessado em: 01 de fevereiro de 2017.

TERRENCE, A. C. F.; FILHO. E. E. **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais**. XXVI ENEGEP, Fortaleza, 2006. Disponível em: [www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2006\\_tr540368\\_8017.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2006_tr540368_8017.pdf). Acessado em 21/05/2015.

TOCANTINS, A. M. G. **Estudos Sobre a Tribo Mundurucu**. Rio de Janeiro: R.I. Garnier Livreiro -Editor. 1857. Disponível em: [http://biblio.etnolinguistica.org/tocantins\\_1877\\_mundurucu](http://biblio.etnolinguistica.org/tocantins_1877_mundurucu). Acessado em: 01 de junho de 2015.

## APÊNDICES

### APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO PERFIL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

#### Questionário 1:

#### PERFIL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA QUE ATUA NAS ALDEIAS INDÍGENAS MUNDURUKU NO ALTO TAPAJÓS

LOCAL ONDE TRABALHA: \_\_\_\_\_

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Disciplina(s) que ministra: \_\_\_\_\_

4. Formação:

- ( ) Ensino Médio completo ( ) Ensino Superior Incompleto ( ) Ensino superior Completo  
( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

5. Vínculo Empregatício: ( ) Contratado ( ) Concursado ( ) Efetivo

6. Há quanto tempo trabalha com indígenas?

- ( ) primeira vez  
( ) 6 meses- 01 ano  
( ) 01 – 03 anos  
( ) cinco anos  
( ) mais de cinco

7. A partir do seu conhecimento sobre seus alunos, responda:

a) Quantos falam Português e Munduruku?

\_\_\_\_\_

b) Quantos falam somente o Português?

\_\_\_\_\_

c) Quantos falam somente o

Munduruku? \_\_\_\_\_

8. Você conhece a Língua Munduruku?

- ( ) Sim  
( ) Não  
( ) Conhece algumas palavras

9. Com que frequência utiliza termos da Língua Munduruku durante as aulas de Língua portuguesa?

- ( ) Frequentemente  
( ) Raramente  
( ) Não utiliza porque não conhece  
( ) Não utiliza de jeito nenhum

10. As atividades utilizadas em aulas de Língua Portuguesa tem como base a gramática normativa? ( ) Sim ( ) Não

Se SIM, como é feita?

- ( ) por meio de textos variados  
( ) exercícios dos livros didáticos  
( ) por meio da explicação do professor



- por meio de pesquisas  
 outros. Especifique:
- 
- 

**11. Com que frequência você utiliza exercícios de Gramática Normativa em suas aulas de português?**

- Frequente (em todas as aulas)  
 Semanalmente  
 Mensalmente  
 Bimestralmente  
 Não utiliza de jeito nenhum

**12. Com que frequência você aplica atividades de leitura e de interpretação de textos durante as aulas de Português?**

- em todas as aulas  
 uma vez por semana, sempre antecedendo a um conteúdo de gramática  
 Uma vez por mês  
 Uma vez por bimestre  
 Não utiliza porque não tem material específico

**13. Quais dos gêneros textuais abaixo você costuma trabalhar com os alunos em sala de aula?**

- jornais  
 blogs  
 charges  
 histórias em quadrinhos  
 lendas (urbanas, regionais, locais)  
 crônicas  
 textos retirados de livros didáticos  
 histórias contadas pelos alunos/ histórias da comunidade  
 filmes  
 poesias / poemas  
 letras de músicas  
 receitas culinárias  
 piadas, anedotas, textos humorísticos

**14. Sua Escola recebe livros didáticos enviados pelo MEC?**

- Sim  
 Não  
 Recebe, mas não atende a demanda da comunidade escolar.  
 A escola tem livros porque recebeu de doação de outras escolas.

**15. Você participa de alguns cursos de formação de professores ofertados pela Secretaria de Educação, específico para a educação indígena, antes de atuar nas aldeias?**

- Sim.  
 Sim. Participei, mas foi por conta própria e/ou foram ofertados por outros segmentos.  
 Não participei, mas a secretaria promove os cursos.  
 Não. Por que nunca ofereceram cursos.

**16. Qual(is) as principais dificuldades que você enfrenta nas aulas de português, nas**

aldeias?

---



---



---



---

**17. Você fala/escreve em Munduruku?**

( ) Sim ( ) Não ( ) Falo, mas não escrevo ( ) Falo e escrevo pouco

**18. Durante as atividades, seus alunos costumam se comunicar em Munduruku?**

( ) sim ( ) Não ( ) às vezes ( ) o tempo todo

**19. Você utiliza a Língua Munduruku em algum momento nas aulas de Língua Portuguesa?**

( ) sim ( ) não ( ) raramente ( ) não consigo relacionar as duas línguas

**20. Em relação aos saberes adquiridos na sua trajetória (processo de formação como docente, experiências na sala de aula, influências do meio social em que está inserido), como eles contribuem para a sua atuação em sala de aula atuando com povos indígenas?**

---



---



---



---



---



---

**21. Você acha que os alunos devem falar o Português ou o Munduruku na escola?**

( ) Português  
 ( ) Munduruku  
 ( ) Mais o Português  
 ( ) Mais o Munduruku  
 ( ) As duas línguas, dependendo da situação.

**22. Qual a língua mais importante para os alunos indígenas aprenderem: Português ou Munduruku? Por quê?**

---



---



---



---

**23. Você gostaria de conhecer mais sobre a gramática da Língua Munduruku para usá-la em sala de aula?**

---



---



---



---

**24. Os materiais didáticos usados nas aulas de Português são ideais para trabalhar com os indígenas Munduruku?**

---

---

---

**25. Quais materiais você considera mais importante e facilitador da aprendizagem de Língua Portuguesa em contexto escolar indígena?**

---

---

---

Obrigada pela sua participação na pesquisa

## APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO DE FACILIDADES E USOS LINGUÍSTICOS

### Questionário de Proficiência e Uso de Línguas Informação Pessoal

1. Nome: -----
2. Sexo:           M ( )           F ( )
3. Idade: 8-12 ( ) 13-18 ( ) 19-39 ( ) 40 acima ( )
4. Ocupação: -----

### Facilidade Lingüística (em Língua Indígena)

5. Você entende uma conversação em Munduruku?  
Sim ( )           Um pouco ( )           Não ( )
6. Você fala Munduruku?  
Sim ( )           Um pouco ( )           Não ( )
7. Você lê em Munduruku?  
Sim ( )           Um pouco ( )           Não ( )
8. Você escreve em Munduruku ?  
Sim ( )           Um pouco ( )           Não ( )

### Facilidade Lingüística (em Português)

9. Você entende uma conversação em português?  
Sim ( )           Um pouco ( )           Não ( )
10. Você fala português?  
Sim ( )           Um pouco ( )           Não ( )
11. Você lê em português?  
Sim ( )           Um pouco ( )           Não ( )
12. Você escreve em português?  
Sim ( )           Um pouco ( )           Não ( )



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa **ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA EM CONTEXTO INDÍGENAMUNDURUKU**, sob a responsabilidade do pesquisador **REGINA MARIA CRUZ FIGUEIRA**, a qual pretende *“investigar como a Língua Portuguesa está sendo ensinada nas comunidades indígenas Munduruku, nos Municípios de Itaituba e de Jacareacanga – Pará”*

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista gravada e do preenchimento de um questionário com 25 (vinte e cinco) questões) e de outro sobre a Facilidade Linguística.

Não haverá risco durante a pesquisa, por não se tratar de pesquisa experimental. Se você aceitar participar, estará contribuindo para conhecer a realidade dos indígenas e na descoberta de métodos para melhorar as aulas de Português para indígenas. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (A) Sr(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço PPGL – ICHL – Universidade Federal do Amazonas – Bloco Mário Ypiranga – Setor Norte – Na Rua Rodrigo Otávio, 3000 – Amazonas - AM, pelo telefone (92 981930634) ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa– CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone(92) 3305-5130.

Consentimento Pós–Informação

Eu, \_\_\_\_\_,

(CPF: \_\_\_\_\_) fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Local/ Data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Pesquisador Responsável