

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ZILMA HENRIQUE MELGUEIRO

**A Situação Sociolinguística nas Escolas Indígenas Irmã Inês Penha e Dom
Miguel Alagna na cidade de São Gabriel da Cachoeira (AM)**

RECIFE-PE

2012

ZILMA HENRIQUE MELGUEIRO

**A Situação Sociolinguística nas Escolas Indígenas Irmã Inês Penha e Dom
Miguel Alagna na cidade de São Gabriel da Cachoeira (AM)**

Dissertação de Mestrado apresentada pela
Zilma Henrique Melgueiro ao Programa de
Pós-Graduação em Letras da Universidade
Federal de Pernambuco para obtenção do
título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Stella
Virginia Telles de Araujo Pereira Lima

RECIFE-PE

2012

Catalogação na fonte
Andréa Marinho, CRB4-1467

M521s

Melgueiro, Zilma Henrique

A situação sociolinguística nas escolas indígenas Irmã Inês Penha e Dom Miguel Alagna na cidade de São Gabriel da Cachoeira (AM) / Zilma Henrique Melgueiro. – Recife: O Autor, 2012.
127p.

Orientador: Stella Virginia Telles de Araújo Pereira Lima.

Coorientador: Fátima Santos

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAC.
Letras, 2012.

Inclui bibliografia e anexos.

1. Linguística. 2. Sociolinguística. 3. Língua aruák. I. Lima, Stella
Virginia Telles de Araújo Pereira (Orientador). III. Titulo.

410 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC2012-82)

ZILMA HENRIQUE MELGUEIRO

A Situação Sociolinguística nas Escolas Indígenas Irmã Inês Penha e Dom
Miguel Alagna na cidade de São Gabriel da Cachoeira (AM)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística em 24/2/2012.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:


Profª. Drª. Stella Virginia Telles de Araújo Pereira Lima
Orientadora – LETRAS - UFPE


Prof. Dr. Marlos de Barros Pessoa
LETRAS - UFPE


Prof. Dr. Renato Monteiro Athias
ANTROPOLOGIA - UFPE

Recife – PE
2012

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as pessoas que me acompanharam nesta caminhada e em especial:

Aos meus filhos, que me deram força para prosseguir;

À minha mãe, por ter me dado oportunidade de estudar, pois apesar de nunca ter freqüentado uma escola formal sempre se preocupou com a educação de seus filhos.

A todos os familiares que me ajudaram direta ou indiretamente.

Aos meus parentes indígenas das etnias tratadas neste estudo, Baré, Tukáno e Baníwa, e aos demais povos da Região do Alto Rio Negro.

AGRADECIMENTOS

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

Também agradeço à Fundação Carlos Chagas, por ter me dado a chance ímpar de realizar o mestrado;

Ao Distrito Sanitário Especial Indígena do Alto Rio Negro (DSEI).

À Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro (FOIRN), por me auxiliar todas as vezes que procurei a instituição;

Aos diretores das escolas pesquisadas, Ednéia de Souza Pimenta e Cristina Soares de Soares e suas coordenadoras, por terem abrigado este pesquisa;

Aos alunos entrevistados na pesquisa, sem os quais não poderia ter realizado o este estudo;

Ao Núcleo de Estudos Indigenistas da Universidade Federal de Pernambuco (NEI), pelo apoio recebido durante meu estudo acadêmico;

Aos Professores e aos funcionários da Pós-Graduação em Letras da UFPE .

Aos professores com quem estudei: Marlos Pessoa, Alberto Poza, Evandra Grigoletto, Kazuê Saito, Judith Hoffnagel (que me aceitou como co-orientanda) e Leo Wetzels.

A minha querida orientadora profa. Stella Telles que teve a maior paciência comigo durante todo o curso e que jamais mediou esforços para me orientar.

Gostaria muito de agradecer ao prof. Renato Athias, pelo apoio dado desde o começo do curso. Se não fosse por ele eu não teria conhecido a minha orientadora.

Ao prof. Marlos Pessoa, pelo apoio e pela contribuição na pré-banca;

À Profa. Odile Renault-Lescure, por ter gentilmente me enviado seu texto do exterior.

Agradeço ainda ao Sr. Edilson Martins, pela ajuda acadêmica em todo o decorrer do trabalho.

A toda família de Dona Maria do Carmo juntamente com suas filhas, que também me deram maior apoio.

Aos meus amigos Waldete e Oséias, que estiveram sempre ao meu lado neste último ano,

À turma que faz parte do NEI, que estuda as línguas indígenas, pela amizade conquistada durante esses dois anos. Em especial, a Gabi e Claristella, que foram pessoas muitos especiais pra mim durante minha vivência acadêmica.

Enfim, quero agradecer a todos os meus amigos e aos colegas da cidade de São Gabriel da Cachoeira, e àquelas pessoas que acreditaram na minha capacidade e que me deram a maior força para eu realizar este estudo.

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

Calvet, 2002

RESUMO

Este trabalho investigou a situação sociolinguística existente na sede do município de São Gabriel da Cachoeira, estado do Amazonas, focalizando sua atenção na três línguas indígenas majoritárias na região, que foram co-oficializadas no município. O objetivo do trabalho foi descrever o estado de uso das línguas Nheengatú (língua geral), Tukáno e Baníwa pelos indígenas residentes no município, como forma de avaliar o grau de manutenção e/ou ameaça de deslocamento linguístico. O universo da pesquisa compreendeu as duas maiores escolas que são frequentadas por indígenas, por considerarmos esse ambiente propício para o levantamento dos dados necessários à pesquisa. Nas duas escolas foram entrevistados um total de 88 alunos, somando as duas faixas etárias, sendo uma de 10 a 20 anos e outra de 20 a 40 anos. Na faixa etária de 20 a 40 anos, que totalizou 28 alunos, todos os entrevistados se declararam falantes de suas línguas maternas. Já na faixa etária de 10 a 20 anos, dos 60 alunos entrevistados, observamos uma realidade que sinaliza a descontinuidade da transmissão das línguas indígenas, uma vez que 43% do total não falam a língua de seu povo.

Palavras-chave: Situação sociolinguística; Deslocamento linguístico, Nheengatú, Tukáno e Baníwa; Sede do município São Gabriel da Cachoeira (AM).

ABSTRACT

This study investigated the sociolinguistic situation in the city of São Gabriel of Cachoeira, state of Amazonia, focusing their attention on the three most spoken indigenous languages in the region, which became co-official in the city. The objective of this study was to describe the state of use of the languages Nheengatú (general language), Baníwa and Tukáno by indigenous residents of the city in order to understand the degree of obsolescence of the languages. The research was conducted in two major schools that are frequented by Indians, because we believe, that this environment is adequate to collect data for this kind of survey. In two schools there was a total of 88 students interviewed, of which two groups were formed. One that held people from ages of 10 to 20 and the other from 20 to 40. In the second group there was a total of 28 students, they all claimed to still speak their native language. In the first group there was a total of 60 students, and the result was different. We found signs of a discontinuity of the transmission of indigenous languages in the city, since 43% of the respondents did not claim to speak the language of their people.

Key-words: Sociolinguistic situation; language displacement; Nheengatú, Tukáno and Baníwa languages; The city of São Gabriel of Cachoeira (AM).

Lista dos Quadros

Quadro 2.1.1.1 - Línguas conhecidas pelos alunos	41
Quadro 2.1.1.2 - Língua Geral/Idade	42
Quadro 2.1.1.3 - Língua Geral/Sexo	43
Quadro 2.1.1.4 - Tukáno/Idade	44
Quadro 2.1.1.5 - Tukáno/Sexo	45
Quadro 2.1.1.6 - Etnias na Cidade	53
Quadro 4.1.1 - Levantamento Geral	68
Quadro 4.2.1 - Nome Indígena	71
Quadro 4.2.2 – Conhecimento da Língua Indígena	72
Quadro 4.2.3 - Língua de Comunicação	73
Quadro 4.2.4 - Local Preferencial para Falar a Língua Indígena	75
Quadro 4.2.5 - Língua de Comunicação na Família	75
Quadro 4.2.6 - Interesse em Continuar Falando a Língua Indígena	77
Quadro 4.2.7 - Língua Falada pelos Pais	80
Quadro 4.2.8 - Língua Falada pelas Mães	83
Quadro 4.3.1 - Nome Indígena, Estado Civil, Etnia do Cônjuge e Uso da Língua	89
Quadro 4.3.2 - Dados sobre os Filhos	91
Quadro 4.3.3 - Língua de Comunicação, Interesse dos Filhos na Língua Indígena e Material Diático de Língua Indígena	92
Quadro 4.3.4 - Língua Falada pelos Pais	95
Quadro 4.3.5 - Língua Falada pelas Mães	96
Quadro 4.4.1 - Levantamento Geral	100
Quadro 4.5.1 - Conhecimento da Língua Indígena	101
Quadro 4.5.2 - Língua Falada pelos Pais	103
Quadro 4.5.3 - Língua Falada pelas Mães	103
Quadro 4.6.1 - Nome Indígena, Estado Civil, Etnia do Cônjuge e Uso da Língua	106
Quadro 4.6.2 - Dados sobre os Filhos	107

Quadro 4.6.3 - Língua de Comunicação, Interesse dos Filhos na Língua Indígena e Material Didático de Língua Indígena	108
Quadro 4.6.4 - Língua Falada pelos Pais	108
Quadro 4.6.5 - Língua Falada pelas Mães	109

Lista dos Gráficos

Gráfico 4.1.1 - Levantamento Geral	68
Gráfico 4.3.1 - Nome Indígena, Estado Civil, Etnia do Cônjuge e Uso da Língua	89
Gráfico 4.3.4 - Língua Falada pelos Pais	96
Gráfico 4.3.5 - Língua Falada pelas Mães	97
Gráfico 4.4.1 - Levantamento Geral	101
Gráfico 4.5.1 - Conhecimento da Língua Indígena	102
Gráfico 4.6.1 - Nome Indígena, Estado Civil, Etnia do Cônjuge e Uso da Língua	106

Lista de Abreviaturas

ACIRA	Associação das Comunidades Indígenas do Rio Ayari
CASAI	Casa de Saúde do Índio
DSEI/RN	Distrito Sanitário Especial Indígena do Alto Rio Negro
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FOIRN	Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
IPOL	Instituto de Política Linguística
ISA	Instituto Socioambiental
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I Contexto da Pesquisa	22
1.1 Breve Histórico do Contato dos Povos Indígenas no Alto Rio Negro	22
1.1.1 Situação da Política Linguística no Alto Rio Negro	26
1.1.2 Localização do Município de São Gabriel da Cachoeira	28
1.1.3 Internatos Salesianos e Entrada das Missões Evangélicas no Rio Negro	29
1.1.4 Diversidade Cultural e Linguística dos Povos Indígenas do Alto Rio Negro	33
1.2 Os Povos e as Línguas da Pesquisa	37
1.2.1 Os Baré e o Nheengatú no Rio Negro	37
1.2.2 Os Baníwa e os Kuripáco	38
1.2.3 Os Tukáno	39
CAPÍTULO II Revisão da Literatura	40
2.1 Principais Estudos Realizados	40
2.1.1 “As Línguas Faladas pelas Crianças do Rio Negro: Descontinuidade na Transmissão das Línguas” (RENAULT-LESCURE, 1990)	40
2.1.2 “Indiens Urbains au Brésil. Considerations Demográphiques, Éducatives et Político-linguistiques” (OLIVEIRA, 2000)	47
2.1.3 “Levantamento Socioeconômico e Demográfico de São Gabriel da Cachoeira (AM)”, (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL/FOIRN, 2004)	52
CAPÍTULO III Construção da Pesquisa	56
3.1 Objetivos	56
3.2 Metodologia	57
3.3 Fundamentação Teórica	62

CAPÍTULO IV Análise dos Dados	67
4.1 Levantamento Geral dos Alunos da Escola Estadual Irmã Inês Penha	67
4.2 Dados dos Alunos Entrevistados da Escola Estadual Irmã Ines Penha da Faixa Etária de 10 a 20 anos	70
4.3 Dados dos Alunos Entrevistados da Escola Estadual Irmã Ines Penha da Faixa Etária de 20 a 40 anos	87
4.4 Levantamento Geral dos Alunos da Escola Municipal Dom Miguel Alagna	100
4.5 Dados dos Alunos Entrevistados da Escola Municipal Dom Miguel Alagna da Faixa Etária de 10 a 20 anos	101
4.6 Dados dos Alunos Entrevistados da Escola Municipal Dom Miguel Alagna Faixa Etária de 20 a 40 anos	105
4.7 Reflexões Participantes	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	118
ANEXOS	120

1 INTRODUÇÃO

Para os Povos indígenas do Brasil, o ano de 1988 marca o um novo tempo, um tempo de renascimento e nova vida cultural, social e linguística. É “O Renascer dos Povos Indígenas para o Direito”, como bem define Carlos Frederico Marés de Souza Filho, em sua obra de 1999, na qual o autor fala sobre os direitos dos indígenas a partir da Constituição de 1988.

No contexto dos direitos conquistados no Brasil nos últimos 20 anos, os povos indígenas do Alto Rio Negro, no Amazonas, têm tido várias conquistas, através da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (doravante FOIRN), como a demarcação de suas terras, a implantação do Distrito Sanitário Especial Indígena (doravante DSEI) e a implantação de escolas indígenas com gestão dos próprios índios — dentre essas, merecem destaque a dos Tuyuka, no Tiquié, dos Tariano, em Yawaretê e dos Pamaali, no Içana, além da escola Kariamã, no Baixo Içana, que conta com Ensino Fundamental e Médio Indígena. Além dessas, também foram implantadas escolas do Ensino Fundamental, pelo governo municipal, no Rio Xié, nos Rios Içana, no Ayarí e no Rio Negro. Também estão sendo implantadas algumas experiências de projetos-piloto de alternativa econômica, como por exemplo, a piscicultura no Alto Rio Tiquié, em Yawaretê e na Escola Pamaali, com a criação e a reprodução de peixes nativos. Todas essas escolas têm como objetivo formar cidadãos que respeitem e preservem suas tradições, ajudando na preservação das suas comunidades.

Apesar desses avanços na política indígena, ainda é grande o número de indígenas provenientes de várias regiões que continua saindo de suas terras, como os índios de comunidades dos Rios Içana, Tiquié, Waupés e Xié, para morar na cidade, com o objetivo de “buscar uma vida melhor para os filhos”, conforme afirmam os próprios índios. Essa migração talvez seja fortemente influenciada pela existência de programas sociais atraentes, promovidos pelos governos Municipal, Estadual e Federal, tais como o *Bolsa Escola*, o *Programa de Erradicação do Trabalho Infantil* (Peti), o *Casas Populares*, e o *Fome Zero*.

Brandhuber (1999), ao analisar as causas das migrações e a consequente urbanização dos Tukáno, identificou que os conflitos internos nas aldeias são também um

dos fatores que mais contribuem para esses deslocamentos, assim como a busca por serviços básicos, como educação escolar para além das quatro séries iniciais e atendimento à saúde. Como resultado desse processo migratório, os indígenas constituem hoje a maior parte da população do município de São Gabriel da Cachoeira, localizado no Alto Rio Negro, estado do Amazonas, somando mais de 95% da sua população total.

A cidade teve um crescimento bastante significativo desde o final dos anos 70, se estendendo por toda a década de 80, que se deveu a dois acontecimentos que marcaram profundamente a vida das comunidades indígenas da região e o perfil da cidade de São Gabriel da Cachoeira. Um deles foi o fechamento dos internatos salesianos, entre os anos de 1984 a 1987, em que foram encerrados os trabalhos dos internatos de Pari Cachoeira, no Tiquié, de Iauareté e Taracuá, no Rio Uaupés, e de Assunção, no Rio Içana. Com isso, famílias indígenas de várias etnias foram praticamente obrigadas a procurar outras localidades para dar condições aos filhos de prosseguirem seus estudos, os quais começaram a se deslocar para a cidade. Com isso, a sede do município sofreu um aumento populacional bastante significativo, o que persiste até hoje. A segunda razão foi a criação, por parte do governo, dos assentamentos agrícolas nas periferias da cidade e a abertura de novos bairros, com a construção de casas populares (AZEVEDO, 2003, p.03).

Assim, desde as últimas décadas, a população de São Gabriel da Cachoeira tem crescido em um ritmo acelerado, marcadamente devido às migrações. Foi constatado que a população urbana cresce muito mais do que a população rural, indicando migrações para a área urbana do município, provenientes tanto das áreas rurais como de outros municípios ou estados. Com isso, a cidade se desenvolveu de maneira muito desorganizada. (AZEVEDO, 2003, p. 6).

Mesmo com a visível complexidade sociolinguística existente na cidade, devido à diversidade étnica decorrente das migrações, até agora temos poucos estudos sobre essa realidade. O primeiro deles foi o de Odile Renauld-Lescure (1990), que analisou um grupo urbano específico, dos alunos das escolas da cidade, e descreveu suas práticas linguísticas domésticas. Ela trabalhou com um universo de 457 jovens, estudantes da 5^a série do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio, com idades entre 11 e 18 anos (e mais alguns com mais de 20 anos), nas únicas duas escolas que existiam à época de sua pesquisa, na

cidade de São Gabriel da Cachoeira. A pesquisa mostrou uma descontinuidade na transmissão das línguas: as mães se mostravam mais ligadas às línguas indígenas que os pais, mas somente 28% delas, no caso da língua geral, o Nheengatú, e 47% delas, no caso da língua Tukáno, as utilizavam nas trocas verbais com os filhos. Em relação aos pais, apenas 13% e 27%, respectivamente, utilizavam o Nheengatú e o Tukáno na comunicação com os filhos.

Outro trabalho desenvolvido foi o de Oliveira (2000), no qual foram analisadas duas famílias do bairro do Areial, município de São Gabriel da Cachoeira, buscando demonstrar a configuração linguística do bairro. A pesquisa apontou para a prática da continuidade linguística entre as famílias, mas não avaliou se o uso das línguas ancestrais sobreviverá ou se estas perecerão na cidade, visto que as famílias entrevistadas eram recém-chegadas.

Um estudo menos específico foi o “Levantamento Socioeconômico e Demográfico de São Gabriel da Cachoeira”, realizado pelo Instituto Socioambiental (doravante ISA) e pela FOIRN, em parceria com as associações de bairro da cidade, em 2003-2004. Este tinha o objetivo de levantar informações que permitissem conhecer o perfil amplo da população de São Gabriel da Cachoeira, as condições de vida das famílias, as causas que levam os moradores das comunidades ribeirinhas da região a se mudarem para cidade e os efeitos do crescimento urbano (Perfil da cidade São Gabriel, 2005). A pesquisa abordou vários quadros, um deles foi a “etnia por bairro” ver tabelas (p.21- 24); outro, mais geral, foi o das “etnias na cidade”, que somou um total de 7.135 pessoas de 20 etnias (ver tabela p. 20). A Pesquisa não apresentou dados sobre número de falantes das línguas indígenas que moram na cidade.

A situação linguística bastante complexa da cidade, até então foi pouco explorada, não sendo, portanto, conhecida de forma sistemática, e o fato de sermos um exemplo do processo de migração relatado e atuarmos como profissional da área de educação no município, nos levaram a escolher o tema da *saudade* das línguas indígenas faladas na cidade. Na nossa vivência, entendemos que o assunto merece ser investigado, pois o conhecimento da situação linguística urbana é fundamental para que, a partir de sua verificação, se desenvolvam estratégias para combater possíveis deslocamentos linguísticos.

Os sujeitos da pesquisa

No município de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas, vivem 23 povos indígenas distribuídos em cinco grandes famílias linguísticas: Tukáno, Yanomami, Makú, Aruák e Tupí-Guaraní, falantes de 16 línguas indígenas (MARTINS, 2009. p. 19).

A presente pesquisa contempla os povos residentes na área urbana do Município que tiveram suas línguas cooficializadas em 2002, Baníwa, Tukáno e Nheengatú, através da Lei nº 145, aprovada pela Câmara de Vereadores local.

A lei acima mencionada é composta de oito (8) Artigos. Este trabalho observa especificamente o **Art. 2º. O status de língua cooficial concedido por esse objeto, §3º**, o qual obriga o município *A incentivar, a apoiar o aprendizado e o uso das línguas cooficiais nas escolas e nos meios de comunicação*. O trabalho também busca conhecer quais foram as contribuições sociais que esta Lei trouxe para o fortalecimento ou não das três línguas cooficializadas no Município

Para entender essas questões, o trabalho foi focalizado e realizado em duas escolas, sendo uma municipal e outra estadual, ambas localizadas na sede do município, nas quais a maioria dos alunos, professores e gestores são indígenas.

Consideramos que a pesquisa é relevante por contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico da região, através dos seguintes desdobramentos: favorecer a produção dados técnicos e científicos que descrevam a situação sociolinguística das línguas pesquisadas e que instrumentalizem os professores, alunos, pais, para que possam deles se servir no processo de valorização de suas línguas, aperfeiçoando e fomentando o ensino das mesmas nas escolas urbanas e rurais.

Sabemos hoje que existe uma rica literatura descritiva das três línguas que foram cooficializadas, constituída de histórias, lendas, gramáticas e dicionários. Esses estudos são bastante importantes, mas precisam ser trabalhados para que possam vir a contribuir na preservação dessas línguas. Não basta descrever e nem criar políticas linguísticas, é preciso criar espaços e condições materiais e imateriais para que as línguas indígenas continuem vivas. (MARTINS, 2011).

Atualmente, os falantes do Nheengatú, Tukáno e Baníwa, dentre os quais professores, alunos e lideranças, demonstram grande interesse não somente em continuar falando as suas línguas como primeira língua, mas, sobretudo, em ter uma escrita normatizada para facilitar o ensino formal da língua, o que inclui a produção de literatura nessas línguas. Para tanto, é necessário que essas línguas sejam valorizadas, respeitadas e estudadas cada vez mais. Dessa forma, um estudo que evidencie a situação dessas línguas na cidade pode contribuir para a manutenção das mesmas.

Por fim, entendemos que o estudo sociolinguístico nos possibilita examinar todos os aspectos da relação entre língua e sociedade (CRYSTAL, 1998, 243.). Portanto, esta pesquisa poderá ajudar a entender os desafios para a valorização e o fortalecimento das línguas pesquisadas, o que confirma sua relevância.

Nesse sentido, podemos elencar como principais contribuições desta pesquisa:

- a) Fornecer um diagnóstico da situação das línguas cooficializadas no município de São Gabriel da Cachoeira (AM), que abrirá caminhos para o desenvolvimento de futuras análises sobre fenômenos linguísticos marcados por condicionantes sociais dos falantes das línguas, contribuindo ainda para o aprofundamento do conhecimento científico acerca, principalmente, das línguas Baniwa, Nheengatú e Tukáno e das mudanças ocorridas ao longo de sua história;
- b) Subsidiar o desenvolvimento de artigos voltados para a formulação e a prática de políticas linguísticas que contribuam para a melhoria do ensino das línguas Nheengatú, Baníwa e Tukáno nas escolas urbanas e nas aldeias, visando ao fortalecimento do seu uso no seio das comunidades que as falam;
- c) Servir de base para a proposição de políticas linguísticas por parte das autoridades do poder legislativo, judiciário, e executivo, incluindo diretores de escolas, bem como para a definição de práticas que permitam o exercício da cidadania indígena, recuperando os indígenas na formulação e execução de programas de ensino voltados para as reais necessidades de sua cultura e línguas nativas, principalmente no que diz respeito à concretização e ao cumprimento dos artigos aprovados na Lei nº. 145, de 11 de Dezembro de 2002, pela Câmara dos Vereadores, que confere ao Nheengatú, Tukáno e Baníwa o *status* de línguas cooficiais do Município, e que até então não fora posta em prática;

d) E, finalmente, servir de fonte de referência e de conhecimento científico sobre a situação das línguas faladas na cidade, enquanto trabalho que produzido através do olhar e do conhecimento de uma indígena, em colaboração com seus parentes, o que ainda é pouco comum, tendo em vista que a quase totalidade dos trabalhos existentes sobre a realidade indígena no Brasil é de autoria de não índios.

Este trabalho foi desenvolvido como segue: no primeiro capítulo se encontra o contexto de nossa pesquisa, no qual fornecemos um breve histórico do contato dos povos indígenas no Alto Rio Negro, informações da situação da política linguística local, dados sobre a localização do município de São Gabriel da Cachoeira, breve histórico dos internatos salesianos e de sua atuação na região, da diversidade linguística no alto Rio Negro e dados etnográficos sobre os povos e línguas pesquisadas. No segundo capítulo, realizamos uma revisão da literatura, a partir dos principais trabalhos já realizados que tratam do levantamento sociolinguístico dos povos e línguas indígenas do Rio Negro e da pesquisa socioeconômica e demográfica mais recente de que dispomos. No capítulo terceiro, encontram-se as informações que contextualizam e fundamentam nosso estudo. Nele são retomados nossos objetivos, a metodologia desenvolvida e a base teórica que nos ancorou. Finalmente, no quarto capítulo, segue nossa análise, a partir da interpretação dos dados que obtivemos com a aplicação dos questionários elaborados para a pesquisa, e, em seguida, as nossas considerações finais.

CAPÍTULO I – Contexto da Pesquisa

Neste capítulo, reunimos informações sobre os dados contextuais do contato dos povos indígenas do alto Rio Negro: a situação da política linguística da região, a localização do município de São Gabriel da Cachoeira, a época de internatos salesianos e a entrada das missões evangélicas. Em seguida, apresentamos um quadro da diversidade cultural e linguística do Alto Rio Negro e dados etnográficos sobre os três povos e línguas pesquisados.

1.1 Breve Histórico do Contato dos Povos Indígenas no Alto Rio Negro

As primeiras notícias sobre a existência da bacia do Rio Negro datam do século XVI, oriundas de viajantes europeus que entraram pelo Rio Orinoco à procura de ouro e fizeram referência ao Rio Uaupés, afluente superior do Rio Negro. Fontes históricas desse século, como os relatos de Philip von Hutten e Hernan Perez de Quesada (1538-1541) mencionam a viagem realizada pelo Rio Orinoco, desde a costa atlântica, à procura do El Dourado. (FOIRN/ISA, mapa-livro, 2006).

Em 1542, Francisco Orellana desceu o Rio Amazonas, juntamente com o escrivão da expedição frei Gaspar de Carvajal. No dia 3 de junho do referido ano eles alcançaram a boca do Rio Negro. Segundo Souza (2001), Carvajal descreve o fenômeno do encontro das águas, como águas escuras do Negro correndo por entre o amarelo do grande Rio, até a absorção total. O nome de Rio Negro foi dado pelo próprio Orellana. Em seu esboço, Carvajal não faz nenhuma referência a respeito da supremacia cultural do índio da Amazônia. Para o cronista, o único ponto comum entre o índio e o branco era a violência com que atacavam ou se defendiam.

Entretanto, somente em 1639 a foz do Rio Negro veio a ser identificada e descrita com mais cuidado, quando da expedição de Pedro Teixeira, que subiu o Rio Amazonas até Quito, voltando com o padre jesuíta Cristobal de Acuña, que foi para Belém para ser relator

das primeiras impressões da região e de seus habitantes. Em outubro do mesmo ano, uma expedição portuguesa pretendia subir o Rio com objetivo de capturar os índios, mas os padres jesuítas Cristobal de Acuña e André de Artieda alegaram dificuldade de tempo para a viagem de retorno ao Pará. (FOIRN/ISA, mapa-livro, 2006, p.73).

Quanto aos povos indígenas do Rio Negro, esses tiveram seus primeiros contatos diretos com os brancos no século XVII. Quando os portugueses invadiram suas terras à procura de escravos. É importante lembrar que nesse período os povos indígenas já teriam contato, via comércio intertribal, com objetos da cultura europeia, como faca, machado entre outros. É possível também que os indígenas já soubessem da existência de brancos antes mesmo de os terem visto face a face. Referências históricas já evidenciam que os portugueses, nessa ocasião, também já sabiam que os índios eram numerosos, sendo que os primeiros tinham vontade de capturá-los com objetivo de usá-los como escravos. Nos relatos de uma das viagens, Cristobal de Acuña aponta a presença de doze tribos no baixo curso do Rio, caracterizando-as como “belicosas”. Em meados do século XVII, os indígenas foram realmente escravizados e muitos acabaram morrendo pouco a pouco em consequência do trabalho escravo e da epidemia da varíola. Isso aconteceu com povos do baixo Amazonas, dentre os quais a maioria era Tupinambá. Com a falta de mão de obra nas fazendas, os colonos e os missionários adentraram a região do Amazonas, no Rio Negro, capturando os índios para escravização. Quem resistisse era massacrado. Os grupos que realizavam essa operação recebiam o nome de “tropas de resgate”.

Em 1657, André Vidal de Negreiros, então governador de Belém, parte de Belém sob o comando de Vital Maciel Parente, juntamente com os missionários jesuítas Francisco Veloso e Manoel Pires, rumo ao Rio Amazonas e ao Rio Negro. Essa teria sido a primeira entrada portuguesa no Rio Negro. Na ocasião, os portugueses levaram cerca de seiscentos escravos índios para a região do Pará. Na época, chamavam de “peças” quando se referiam aos índios e negros comercializados como escravos. E assim, em anos subsequentes, foram entrando vários outros grupos, sempre acompanhados de soldados, índios já contactados do baixo Amazonas e missionários jesuítas à procura de mais escravos.

A segunda metade do século XVII, para os indígenas do Rio negro, foi marcada pela chegada intensiva de missionários jesuítas e expedições de apresamento. A construção

do forte de São José do Rio Negro (onde atualmente é a cidade de Manaus), em 1669, representou o primeiro impulso militar português nesse Rio, “para manter em respeito a indiada”, nas palavras do historiador da Amazônia Arthur Cezar Ferreira Reis, e servir de base para as futuras entradas em busca de escravos. Aí passaram a morar índios Baníwa, Baré e Manao (FOIRN/ISA, mapa-livro, 2006). Durante as idas e vindas das expedições, foram sendo estabelecidas algumas missões no Rio Negro. Até o final do século XVII, já havia missões temporárias, que depois se tornaram permanentes. Entre os anos de 1690 até 1692, as missões haviam sido estabelecidas como resultado de viagens de tropas de resgate.

A partir de 1695, com a “divisão das aldeias”, por parte das missões e como estratégia de catequização dos índios, o Rio Negro ficou sob o domínio da Ordem Carmelita. As missões conseguiram chegar às corredeiras situadas na atual cidade de São Gabriel da Cachoeira para catequizar os indígenas que habitavam imemorialmente o Rio Uaupés, afluente do Rio Negro. Por acharem que os índios eram selvagens e sem espírito, os missionários acreditavam que deviam doutriná-los, ensiná-los as boas maneiras do não índio, tanto aos índios do Rio Tiquié e quanto aos do Rio Içana, assim alargando o domínio da Coroa Portuguesa até às fronteiras com as atuais Colômbia e Venezuela. Foi assim que começou a construção de fortés em vários lugares estratégicos, com a finalidade de proteger o território dominado e impedir a entrada de inimigos, ou seja, de outros colonizadores.

O Município de São Gabriel surgiu ao mesmo tempo em que a Capitania de São José do Rio Negro. Como a Coroa Portuguesa precisava dominar as terras para evitar a penetração Espanhola, enviou uma expedição para policiar e fortalecer o alto Rio Negro, conforme a solicitação feita pelo Governador no dia 23 de maio de 1761. A expedição comandada pelo Capitão José da Silva Delgado saiu de Barcelos com um pequeno grupo de soldados rumo à parte mais encachoeirada do Rio Negro, onde seria a futura cidade de São Gabriel. Chegando lá, à margem esquerda do Rio Negro, se depararam com uma aldeia de indígenas chamada de Curucui, liderada por um chefe o qual denominavam de *tuxaua*.

Como o lugar seria um ótimo local para montar uma guarda, o capitão Delgado fundou, ao final do ano de 1761, a povoação a qual deu o nome de São Gabriel da Cachoeira. No ano seguinte, em 1762, o capitão Felipe Sturm, de nacionalidade alemã, partiu de Belém do Pará a serviço de Portugal e com ordens para fundar dois fortés na

região do Rio Negro. Um deles foi o de São Gabriel e o outro o de São José de Marabitanas. Este último foi por muito tempo patrulhado. Atualmente restam-lhe somente os grossos canhões de carregar a boca, como lembranças da época que a região foi invadida pelos colonizadores.

Em 25 de junho de 1833, São Gabriel foi elevada à categoria de Freguesia pelo decreto do Governo do Pará, ainda com território pertencendo a Barcelos. No ano de 1840, São Gabriel representava um dos povoados da Comarca do Alto Amazonas, com foros de Freguesia, conforme determinava a Lei nº146, de 24 de outubro de 1848.

No ano de 1891, São Gabriel da Cachoeira foi novamente elevada, agora à categoria de vila, dando-se a criação do município com sua área territorial desmembrada de Barcelos, através com a Lei Estadual nº. 10, de 3 de setembro de 1891, a qual recebeu nova denominação: São Gabriel do Rio Negro. O Termo Judiciário e a vila de São Gabriel do Rio Negro foram instalados no dia 05 de setembro de 1893, pelo primeiro superintendente nomeado, Francisco Gonçalves Pinheiro, servindo de Paço Municipal a casa de residência do cidadão Gregório Pedro dos Santos. A vila adquiriu a categoria de Comarca através da Lei nº 1223, de 04 de janeiro de 1926, sendo instalada pelo Juiz de Direito, Dr. João Pessoa de Carvalho, a 07 de maio do mesmo ano. Com a Revolução Nacional, o governo militar do Estado extinguiu a Comarca pelo Ato nº 29, de 14 de novembro de 1930, e pelo Ato nº 45 do mesmo mês e ano, o município foi anexado ao de Moura (PAULA, 2005).

De simples Delegacia Municipal de Barcelos, pelo Ato nº 33, de 14 de setembro de 1931, o atual município só readquiriu sua autonomia com a reconstitucionalização do Estado, em 1935. Sob a administração do Interventor Álvaro Botelho Maia, deu-se a restauração da Comarca de São Gabriel, pela Lei nº 92, de 31 de julho de 1936, sendo reinstalada pelo juiz de Direito Dr. Octaviano Augusto Soriano de Mello, a 14 de novembro do mesmo ano. O Decreto-Lei Nacional nº 311, de 02 do mesmo mês e ano, elevou a Comarca à categoria de cidade, que voltou a ser denominada de São Gabriel da Cachoeira.

A solenidade de instalação de São Gabriel da Cachoeira realizou-se no dia 3 de maio de 1938, presidida pelo Prefeito Municipal Carlos Aurélio Teixeira. Pela reorganização Judiciária do Estado, através do Decreto-Lei nº 441 de 01 de Julho de 1940,

e na forma do Artigo 439, foi suprimida a Comarca, que volta a Termo Judiciário de Barcelos.

O município teve vários nomes desde a sua fundação. No ato da sua fundação, o primeiro nome que recebeu foi São Gabriel da Cachoeira, dado por José da Silva Delgado, em 1761. Depois, foi alterado para São Gabriel do Rio Negro, pela Lei nº 10 de setembro de 1891, que criou o termo judiciário. O terceiro nome foi São Gabriel, sendo que este veio em razão da comodidade, evitando perda de tempo ao pronunciá-lo, adaptando-se à ideia de velocidade do século.

Fora os nomes acima citados, a cidade de São Gabriel da Cachoeira teve outros nomes, como *Uaupés*, do Tupi ou *Nheengatú uaupé*, que se traduz, segundo Ulisses Penafort, por “foi-se a aurora”. Hoje o termo Uaupés denomina apenas o rio situado no município de São Gabriel da Cachoeira, afluente da margem direita do Rio Negro.

O nome do município é em homenagem prestada ao Tenente Coronel Gabriel de Sousa Filgueiras. Na Capitania de São José do Rio Negro, foi pessoa de elevada patente e maior renome. No posto de Comandante Militar fez parte da primeira Junta Governativa da Capitania; em 1760, assumiu interinamente o Governo, e no mesmo ano foi nomeado efetivamente para essas funções. À frente dos destinos da Capitania, faleceu em Barcelos, em 1761, em consequência de moléstia adquirida em viagem, nas proximidades da Cidade de São Gabriel. Por este motivo e ainda devido às cachoeiras existentes no porto da localidade, o Capitão José da Silva Delgado denominou-a com acerto. É comum ouvir as populações indígenas mais antigas chamarem o município de “Taua”, que quer dizer aldeia, povoação, cidade (PAULA, 2005).

1.1.1 Situação da Política Linguística no Alto Rio Negro

Entre as conquistas dos povos indígenas está a garantia dos seus direitos na Constituição de 1988. No Art. 231 são reconhecidos os direitos referentes a questões como organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente eram ocupadas, sendo de competência da União a sua

demarcação, proteção e respeito de todos os seus bens. No Art. 232, os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

A partir da década de 80, emergiram muitas organizações indígenas no Brasil, foi assim que em São Gabriel da Cachoeira (AM), surgiu a FOIRN, em 1987. Com a Federação, os indígenas obtiveram conquistas importantes, como a demarcação de terras e a educação escolar indígena, as quais foram as principais bandeiras de luta, desde o início do processo. Mas somente através do Decreto de 14 de abril de 1998, foi publicada no Diário Oficial a homologação e a demarcação administrativa, reconhecendo o total de 110 milhões de hectares de terras contíguas para os indígenas do Rio Negro e a implantação do DSEI do Alto Rio Negro (PAULA, 2005).

A valorização das línguas indígenas no Rio Negro somente veio ganhar uma grande importância a partir da segunda metade da década de 1990, quando se começou a discutir a implantação da educação escolar indígena entre os povos do Alto Rio Negro. Segundo Martins (2009), atualmente, as línguas indígenas estão em uma “nova fase de vida”, pois estão sendo novamente praticadas, sobretudo na cidade de São Gabriel da Cachoeira, em suas igrejas, feiras, e ruas. Para complementar essa “nova fase de vida” das línguas indígenas, a Câmara Municipal de São Gabriel da Cachoeira, através da Lei nº 145 de 11 de Dezembro de 2002, cooficializou o uso das línguas Nheengatú, Tukáno e Baníwa, junto com a língua portuguesa, naquele município, sendo esse o primeiro município no Brasil que teve línguas indígenas cooficializadas.

A referida lei estipulou um prazo de até cinco anos, aos órgãos públicos sediados no município de São Gabriel da Cachoeira, para implementar os 8 artigos aprovados. Nesse contexto, o Instituto de Política Linguística (doravante IPOL) anunciou que manteria sua parceira com a FOIRN e com outras entidades da sociedade civil, a fim de acompanhar o cumprimento da lei.

De acordo com Marta Azevedo, assessora do ISA,

É importante ressaltar que a lei não interfere nas práticas escolares e não entra em contradição com a legislação de educação escolar indígena. O artigo 6º dessa lei diz que o uso das demais línguas indígenas faladas no município será assegurado nas escolas.

O direito das escolas indígenas lecionarem a língua de sua comunidade está garantido em toda a legislação sobre educação indígena. O objetivo da nova lei é garantir o direito dos cidadãos indígenas habitantes nesse município de entenderem e se fazerem entender quando em diálogo com os poderes públicos, para assim terem a facilidade de resolverem suas demandas pendentes.

Além das três línguas cooficializadas, na região do município de São Gabriel da Cachoeira são faladas em torno de 16 línguas pertencentes a quatro famílias linguísticas: Tukáno Oriental, Aruák, Makú e Yanomami.

1.1.2 Localização do Município de São Gabriel da Cachoeira

A cidade de São Gabriel da Cachoeira localiza-se ao noroeste do estado do Amazonas, tem uma extensão territorial de 112.225 km² e fica a uma distância de 852 km via área e 1.061 km via fluvial da capital Manaus. Limita-se ao norte com a Colômbia e a Venezuela; ao sul e ao leste, com o município de Santa Isabel do Rio Negro; ao sul, com o Japurá e a Colômbia. Boa parte do seu território abrange o Parque Nacional do Pico da Neblina, além das terras indígenas do Alto Rio Negro, Médio Rio Negro I, II e III, e Rio Téa. O mapa abaixo apresenta a localização do município:



(Fonte: ALBUQUERQUE, 2007)

São Gabriel da Cachoeira é também conhecido como “*cabeça do cachorro*” pelo formato de sua extensão territorial. Esse é um dos municípios com um maior contingente de indígenas do Brasil, sendo a maioria de seus habitantes de origem indígena. Tradicionalmente, há pelo menos três mil anos, a região onde se encontra o município é habitada por pelo menos 21 etnias distintas, pertencentes às famílias dos troncos linguísticos: Aruák, Makú, Tukáno e Yanomami. (FOIRN/ISA, 2006).

Atualmente, o município de São Gabriel da Cachoeira possui uma população estimada em 37.389 pessoas (IBGE, 2010), sendo que a população indígena se mantém em toda região, constituindo pelos menos 95% do seu total, distribuídos em 750 comunidades indígenas, principalmente às margens dos principais rios da região, onde as cinco reservas indígenas foram demarcadas e homologadas.

1.1.3 Internatos Salesianos e Entrada das Missões Evangélicas no Rio Negro

Até o início do século XX, a cidade de São Gabriel da Cachoeira funcionava apenas como entreposto comercial e forte militar. Segundo os relatos dos salesianos de quando chegaram à região do Alto Rio Negro (FOIRN/ISA, 2006), os indígenas se encontravam sob o domínio dos comerciantes brasileiros e colombianos. O antropólogo Curt Nimuendajú, que percorreu a região dos Rios Içana, Ayari e Uaupés, em 1927, relata situações terríveis às quais os indígenas eram submetidos, num sistema de patronagem, em que eram forçados a pagar dívidas que nunca findavam e tinham ainda obrigação de suportar humilhações e abusos contra suas mulheres (FOIRN/ISA, 2006, p.91).

O antropólogo Curt Nimuendajú fala de uma comunidade chamada de Yutica, localizada no Rio Uaupés, na qual havia um comerciante chamado de Antonio Maia, que mantinha uma loja cujos empregados sempre saiam para extorquir os indígenas em suas malocas, sob o argumento da cobrança das dívidas do Barreto (um comerciante colombiano), fazendo-os ainda contrair mais dívidas. Com isso, os indígenas eram obrigados a prestarem serviços como forma de pagamento. Essa comunidade era comandada pelo Maia e o seu auxiliar, chamado João de Lima, que era considerado pelos

indígenas um dos piores estupradores de meninas que afligia as malocas (FOIRN/ISA, 2006, p.92).

Fora o antropólogo, muitos viajantes testemunharam essas situações constrangedoras, como o antropólogo alemão Theodor Koch-Grunber, em sua viagem entre 1903-1905, e também o bispo de Manaus Dom Frederico Costa, em 1907, e o Marechal Boanerges Lopes de Souza, em 1928. Todos eles se depararam com os mesmos fatos (FOIRN/ISA, 2006, p.92).

Em 1914, com o início da atuação dos salesianos, a partir da viagem de reconhecimento da área feita pelo Padre Giovanni Balzola, foi inaugurada uma nova fase para os indígenas, a qual definiu mudanças para a realidade desses povos na região (FOIRN/ISA, 2006, p.92).

Os missionários salesianos passaram a reagir contra os maus tratos e os abusos sofridos pelos indígenas por parte dos comerciantes, começaram a construir missões e a interferir na vida dos índios. Com isso, conseguiram frear as atividades dos comerciantes, liberando os índios pouco a pouco do trabalho forçado e de outros abusos.

Uma das congregações que se mostrou muito bem organizada foi a de Dom Bosco. Seus objetivos e suas estratégias eram claras e seu pessoal era bem disposto e bem preparado para as dificuldades que viriam enfrentar no local.

Aos poucos, a congregação foi se instalando em pontos cruciais para o controle do território. Inicialmente fora instalada em São Gabriel, no ano de 1914, e, no ano de 1923, foi instalada a missão de Taracuá, no Rio Uaupés, junto à foz do Rio Tiquié. Ali já havia concentração de população e era um local de passagem dos que vinham tanto do Rio Tiquié quanto do Uaupés. Depois foi a vez da missão de Iauaretê, em 1929, se instalar na confluência dos rios Uaupés e Papuri. Em 1940, ocorreu a instalação da Missão de Pari Cachoeira, local até onde o rio é navegável por barcos maiores e também onde encontrava-se uma grande maloca dos Tukáno, que já era centro de referência daquela localidade. Em 1942, foi instalada a missão Tapurucuara, ou Santa Isabel, e, por último, a missão em Assunção do Içana (FOIRN/ISA, 2006, p.93).

Pode-se dizer que nos primeiros anos os missionários tiveram uma boa atuação, principalmente no que diz a respeito ao combate aos abusos dos patrões, os quais se

reduziram significativamente. Mas, por outro lado, os missionários salesianos estavam de acordo com os interesses políticos da época e serviram para implementar os projetos que os mesmos denominavam de *civilizador*. Mesmo porque, aos olhos dos colonizadores, a forma de organização e pensamento dos índios não era válida, então, desde o início, passaram a proibir e extinguir as manifestações culturais, o que envolvia a desvalorização e o desuso das línguas indígenas.

Nesse sentido, podemos dizer que a atuação dos salesianos foi também marcada por muita crueldade. Junto a isso, eles tinham perseverança em seus objetivos e eram estratégicos em sua atuação. O primeiro objetivo deles foi adotar ações para igualar a cultura indígena à cultura ocidental, através do apagamento de todos os sinais de diferença. No conjunto das práticas “civilizatórias”, impunham o batismo aos índios. Assim, à medida que as missões foram sendo construídas, começaram a levar crianças para serem educadas à sua maneira nos internatos das missões. Uma das estratégias foi usar o sistema educacional que eles possuíam para “educar” as crianças e os jovens, pois através dos mesmos podiam atingir os pais, ou seja, os adultos, sendo também uma marca da congregação trabalhar com jovens e crianças (FOIRN/ISA, 2006, p.95).

A eficiência do método se devia ao fato de que as crianças que iam para as missões ficavam internas, longe de seu lugar de origem e de sua família. Com isso, elas eram formadas quase completamente a partir do ideário e das rotinas da missão. As crianças indígenas tinham que seguir rigorosamente as disciplinas impostas, os horários de todas as atividades eram rígidos e tinham que ser severamente obedecidos. Os meninos ficavam absolutamente separados das meninas, e era expressamente proibido falar sua língua materna.

Toda essa situação apresentada faz parte dos relatos dos índios que foram alunos dos salesianos. Num desses relatos, um índio conta sobre os atos de um padre alemão que foi diretor da casa de Pari Cachoeira, o qual proibia as crianças tomarem banho pela manhã ao acordar, prática indispensável na rotina dos índios. Na igreja, nas horas das cerimônias religiosas, havia a divisão por sexo, cada um ficava de um lado, e, ao entrarem, sequer podiam olhar para o lado. Durante toda a celebração, todos tinham de olhar fixamente para o oficialente, senão poderiam ser agredidos com tapas ou castigos. Como se vê, a prática

durante todo o internato resultava numa lavagem cerebral nos índios, que eram proibidos de agir e se manifestarem a partir de seus valores culturais (FOIRN/ISA, 2006, p.95).

Além de terem domínio sobre as crianças, ensinando sua doutrina, religiosos salesianos também acabavam, através da insistência, convencendo os índios a abandonarem suas malocas para se estabelecerem em povoados compostos de casas separadas para cada família. A destruição das malocas era um dos pontos principais do programa de “civilização” e “integração” dos índios do Alto Rio Negro na sociedade nacional (FOIRN/ISA, 2006, p.96).

Os índios Tukáno e Baníwa também foram desestimulados a praticarem os rituais de iniciação masculina, conhecidos na região como rituais de Jurupari, entre os Tukáno, e como Cariamã, entre os Baníwa. Com essa política, a ação dos missionários foi devastadora, aniquilando práticas culturais tradicionais, sobretudo entre os mais jovens:

Empreenderam campanhas de difamação e de ridicularização das atividades dos pajés locais, proibiram o consumo de bebidas alucinógenas, tiraram das malocas indígenas enfeites e instrumento de música e cerimoniais. (FOIRN/ISA, 2006).

Como os salesianos na época eram os únicos que possuíam uma infraestrutura e tinham objetivo de dar assistência aos índios, permaneceram por um longo tempo dominando, ampliando pouco a pouco suas atividades e assumindo o controle sanitário, a educação e o comércio na região.

Em particular, podemos falar um pouco do internato da missão do São Gabriel porque vivenciamos o internato durante cinco anos. Nele, os ensinamentos eram muito rigorosos, nós tínhamos que acordar às 5 horas da manhã para fazer o ofício de limpeza geral dos alpendres, pátios e banheiros, para, em seguida, irmos à beira do rio tomar banho, tudo muito rápido, para que às 6 horas, de segunda a domingo, assistíssemos à missa. Às tardes, tínhamos de rezar o terço e, à noite, íamos para sala de estudo, onde ficávamos até às 21 horas. No período em que não estávamos na sala de aula, as freiras nos ensinavam a bordar, costurar, tecer, e após a merenda da tarde íamos para roça, capinar o pomar, plantar macaxeira. Aos sábados, pela manhã, algumas de nós realizavam a faxina na igreja e

cuidavam do jardim, cada uma era responsável por um canteiro de flores. À tarde, ainda íamos para a beira do rio para lavar as roupas e as redes. No internato, nós éramos divididas em três grupos de meninas: as pequenas (de 10 a 14 anos), as médias (de 15 a 18 anos) e as maiores (de 18 anos em diante). Entre nós sempre havia uma pessoa de confiança das freiras, que passava o relatório completo do comportamento de cada uma das meninas, além de uma freira responsável que era chamada de assistente. Quanto à língua, tínhamos de falar apenas o português e, se quiséssemos falar nossas línguas maternas, tínhamos de ser bem discretas. Como contribuição dos pais, cada uma das alunas tinha que fornecer quatro paneiros de farinha por ano, sendo dois entregues no início do ano e dois no meio do ano. O período o qual relato foi de 1982 a 1987.

1.1.4 Diversidade Cultural e Linguística dos Povos Indígenas do Alto Rio Negro

A região do Alto Rio Negro tem uma grande riqueza cultural e linguística, sendo ali faladas em torno de 16 línguas (MARTINS, 2009). No quadro abaixo, mostramos a diversidade cultural e linguística da região do Alto Rio Negro:

Família Linguística Tukáno Oriental		
Grupo Étnico	Grupos Dialetais	Áreas de Ocupação
Tukáno (em sua língua, se chama <i>Ye'pâ-masã</i> ou <i>Daséa</i>)	Aproximadamente 30 subdivisões	Rios: Tiquié, Papuri, alto e baixo Rio Negro, São Gabriel da Cachoeira
Desano (Umuko.masã)	Aproximadamente 30 subdivisões (chefes, mestres de cerimônia, rezadores, ajudantes)	Rio Tiquié e seus afluentes, Cucura, Umari, Castanha, Rio Papuri e afluentes, Rio Uaupés e São Gabriel da cachoeira.
Tuyuka (em sua língua se chama <i>Dakapuara</i> ou <i>Utapinõmamakãphonã</i>)	Possui cerca de 15 subdivisões	Alto Rio Tiquié (Cachoeira do Caruru e povoado Trindade), Rio Papuri (fronteira Brasil e

		Colômbia)
Wanana (em sua língua, se chama <i>Kotiria</i>)	Há informações de 25 divisões entre eles.	Médio Uaupés (Cachoeira de Arara e Mitu), Alto Uaupés (Arara e Taracuá)
Bará		Cabeceiras do Rio Tiquié, Alto Igarapé Inambu (afluente do Rio Papuri), Alto Colorado e Lobo (Afluentes do Pirá-Paraná)
Kubeo (em sua língua, <i>Kubéwa</i> ou <i>Pamiwa</i>)	Estão divididos em aproximadamente 30 <i>Sibs</i> com nomes próprios	Três povoados no alto Uaupés e poucos no alto Aiari.
Pirá-tapuya (em sua língua, <i>Waikana</i>)		Médio Papuri (próximo a Teresita); Baixo Uaupés e Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira.
Miriti-tapuia ou Buia-tapuia		Baixo e médio Tiquié (Iraití, São Tomé, Vila Nova e Micura)
Arapaso		Médio Uaupés (Loiro, Paraná Jucá, São Francisco, Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira)
Karapanã (em sua língua, <i>Mutea-masã</i> ou <i>Ukopinópona</i>)	É composto por cerca de 8 subdivisões.	Dispersos em alguns povoados nos Rios Tiquié e Negro.
Makuna (em sua língua, <i>Yeba-masã</i>)	Estão divididos em cerca de 12 <i>sibs</i>	Rio Tiquié: alto Castanha e Igarapé da Onças e no alto Tiquié.
Siriano (em sua língua,	Cerca de 7 subdivisões	Encontrados dispersos nos Rios

<i>Síria-masã)</i>	internas	Uaupés e Negro.
Tatuyo (em sua língua, <i>Umerekopinõ</i>)	Cerca de 8 subdivisões	Colômbia. No Brasil encontra-se mulheres casadas com várias etnias.
Taiwano	Cerca 8 subdivisões internas	Colômbia: Pirá-paraná e cananari (afluentes do Apaporis).
Yuruti (em sua Língua, <i>Yutabopinõ</i>)	Há informações de 9 <i>sibs</i> .	Colômbia: Alta Paca (afluente do Papuri) e caños Yi e Tui e áreas vizinhas do Uaupés, onde os igarapés deságuam em território colombiano.
Barasána (em sua língua <i>hanera</i>)	Registraram-se 36 subdivisões nomeadas.	Colômbia.
Família Linguística Makú		
Grupo Étnico	Grupo Dialetais	Área de Ocupação
Hupda	Divide-se em 3 grupos dialetais	Alto e médio Rio Tiquié, Uaupés (Igarapé Japu) sudoeste de Yauaretê e médio Papuri. Os mais numerosos
Yuhúpde	Tem 3 dialetos	Afluentes ao sul do Rio Tiquié, Apaporis e afluentes do Traíra, Castanho e Veneno e igarapé Samaúma.
Dâw	Não apresenta divisões dialetais.	Rio Negro, nas proximidades de São Gabriel da Cachoeira, margem oposta. Menos numeroso.

Nadãb	Tem 4 dialetos	Rio Jurubaxi, Rio Uneiuxi, Paraná Boa-boá e Rio Téa.
Família Linguística Yanomami		
Grupo Étnico	Grupos Dialetais	Áreas de Ocupação
Yanomami		Bacias do Rio Padaurí, Marauíá, Inambu, Cauburi (ao norte do Rio Negro)
Família Linguística Aruak		
Grupo Étnico	Grupos Dialetais	Áreas de Ocupação
Baniwa (<i>Walimanai</i> ou <i>Wakuénai</i>)	Organiza-se em fratrias (os <i>Waliperi-dakenai</i> e os <i>Dzauwinai</i>)	Rio Içana até Matapi-Cachoeira, Rio Negro, São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel, Barcelos.
Kuripaco		Alto Rio Içana acima de Matapi-Cachoeira.
Baré		Calha do Rio Negro desde o canal de Caciquiari (Venezuela) até o médio Rio Negro (Brasil), baixo Xié e baixo Içana.
Werekena		Rio Xié e Alto Rio Negro (Colômbia e Venezuela)
Tariano (<i>taliáseri</i>)		Médio Uaupés, Baixo Papuri e Alto Aiari.

(FOIRN/ISA, 2006, p.31)

Na região, é comum encontrar índios que falam mais de uma língua indígena, além do português e do espanhol. Atualmente, o Tukáno é uma língua dominante nas regiões dos

Rios Tiquié, Uaupés e seus afluentes, e, com isso, muitas grupos indígenas deixaram de falar sua língua de origem para adotarem a língua Tukáno. Como exemplo, podemos citar os Tariana, que habitam o Rio Uaupés, os quais atualmente falam o Tukáno.

1.2 Os Povos e as Línguas da Pesquisa

1.2.1 Os Baré e o Nheengatú no Rio Negro

A partir do século XVII, os povos indígenas do Baixo e Médio Rio Negro mantiveram contato direto com os portugueses. O povo Baré habitava o Médio Rio Negro, começando da região do município de Santa Isabel do Rio Negro até o canal do Casiquiare, na Venezuela. Com a forte imposição da cultura branca, os indígenas chegaram a pensar que ser “civilizado”, “ser cristão” significava deixar de ser índio. E uma das populações indígenas que mais sofreu com esse pensamento foi a dos Baré, culminando com perda total de sua língua. Com isso, os Baré acabaram adotando como identidade linguística o Nheengatú, língua imposta pelos missionários no início da colonização.

No município de São Gabriel da Cachoeira o Nheengatú (também conhecido por “língua geral da Amazônia”) é falado pelos Baré, por uma parte dos Baníwa e Werekena. Segundo a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a estimativa de falantes de Nheengatú é de 6.000 pessoas no Brasil e 2.000 na Venezuela (MONELEY, 2010).

Na região do Alto Rio Negro, as comunidades falantes de Nheengatú estão exatamente localizadas na bacia do Rio Negro, desde o Médio Rio Negro até o distrito de Cucuí, região fronteiriça com a Venezuela. Também os Werekena, do Rio Xié, falam o Nheengatú. Da região do Baixo Içana até a comunidade de Tunuí é habitado pela população indígena Baníwa, cuja parte da população fala o Nheengatú.

Em São Gabriel da Cachoeira, atualmente, existe uma Associação dos Falantes de Nheengatú, que tem como objetivo lutar pela valorização dessa língua. Nas escolas indígenas do Rio Negro, os professores atuais são da etnia Baré, falantes da língua

Nheengatú. O processo de unificação da escrita está progredindo e se fortalecendo entre as comunidades de fala. A alfabetização na língua indígena foi instituída em todas as escolas das comunidades.

1.2.2 Os Baníwa e os Kuripáco

A população indígena Baníwa habita praticamente toda a área da bacia do Rio Içana e seus afluentes, como: Cubate, Cuiarí e Ayarí, distribuídos em 93 comunidades e sítios, perfazem cerca de 4.026 indivíduos (DSEI/RN, 2010). Estão presentes em algumas comunidades da região do alto Rio Negro, na sede dos municípios de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos. Já os Kuripáco estão apenas no alto Içana, e no Brasil são cerca de 1.115 pessoas.

O nome Baníwa é usado para todos os povos que falam a língua da família Aruák de toda calha do Rio Içana e seus afluentes, desde o tempo da colonização. É bom lembrar que esse nome não se trata de uma autodesignação, mas é um nome genérico usado pelos índios dessa etnia quando se fazem representar em contextos multiétnicos ou diante da sociedade ocidental. *Walimanai* significa “os outros novos que vão nascer” e é uma autodesignação usada em contraste com os antepassados, *Waferinaipe*, os heróis culturais e divindades que criaram e prepararam o mundo para os vivos, os seus descendentes, ou os *Walimanai* de hoje. Essas comunidades indígenas mais frequentemente usam como autodesignações os nomes das suas fratrias como *Hohodene*, *Walipere-dakenai* ou *Dzauinai*.

Os Kuripáco vivem na Colômbia e no alto Içana (Brasil), são parentes dos Baníwa e falam um dialeto da língua Baníwa, mas não se identificam como subgrupo Baníwa. É comum ver um Baníwa conversando com um Kuripáco, sendo que cada um deles fala sua própria “língua”, mas se entendem normalmente. Na Venezuela, são conhecidos por *Wakuenai*, autodesignação que significa “os da nossa língua”, e moram em comunidades ao longo do Rio Guainía e de seus afluentes (RAMIREZ, 2001).

Os Baníwa e Kuripáco se compõem de três ou quatro fratrias exogâmicas, ou grupos formados por descendentes de irmãos ancestrais, representados como irmãos entre si, que

mantêm uma relação de troca e de cooperação comercial. Os dois grupos principais são os *Waliperi-dakenai* e os *Dzauwinaí*. São excelentes artesãos, vivem de caça e pesca e coletas de frutas do mato. Um dos grandes desafios, assim como ocorre com outras línguas da região, é o registro destas línguas.

Igualmente aos Baré, os Baníwa e os Kuripáco já possuem suas escolas indígenas, nas quais os professores são falantes nativos da língua. A escrita em Baníwa e Kuripáco já está unificada.

1.2.3 Os Tukáno

Estudos dividem os Tukáno em dois grandes ramos: o Tukáno Ocidental e o Tukáno Oriental. O primeiro é encontrado, sobretudo, no Peru, no Equador e na Colômbia, ou seja, fora Brasil. Já o Tukáno Oriental se encontra desde a Colômbia até o Brasil. No Brasil, estão localizados na parte noroeste da Bacia Amazônica, na região do Rio Uaupés. O lugar de maior concentração dos Tukáno é o Rio Tiquié.

A família Tukáno Oriental, que vive na região do Alto Rio Negro, no estado do Amazonas, tem a população mais numerosa da região. Esse povo está localizado na região do Rio Tiquié, Papuri e Uaupés, sendo que muitos também já moram às margens do Rio Negro e na sede do município. São ótimos fabricantes de banco ritual, feito de madeira chamada vulgarmente de *molongó*. O banco é um objeto muito valorizado, usado obrigatoriamente nas cerimônias e rituais nos quais os líderes como *Kumua* (benzedores) e *Bayá* (chefes de cerimônia) se acomodam durante a realização.

CAPÍTULO II – Revisão da Literatura

Neste capítulo, reunimos os principais trabalhos já realizados sobre o levantamento sociolinguístico de algumas línguas indígenas na região do Rio Negro, especificamente no município de São Gabriel da Cachoeira (AM). O objetivo é conhecer o passado da situação relatado por pesquisadores que nos ajudará a refletir o quadro atual encontrado em nossa pesquisa de campo. Os estudos anteriores também retratam a importância do tema e os desafios que os povos indígenas têm enfrentado para continuar mantendo suas línguas vivas, principalmente na área urbana. A seguir, portanto, apresentamos, em ordem cronológica os principais estudos já realizados.

2.1. Principais Estudos Realizados

São três os estudos realizados na região que tratam do “levantamento sociolinguístico” dos povos indígenas no município de São Gabriel da Cachoeira (AM). O primeiro, realizado por Renault-Lescure (1990) se intitula *As línguas faladas pelas crianças do Rio Negro: Descontinuidade na transmissão das línguas*. O Segundo estudo foi realizado por Oliveira (Muller), de 2000, cujo título é *Indiens urbains au Brésil. Considerations démographiques, éducatives et politico-linguistiques*. O terceiro é uma pesquisa chamada *Levantamento Socioeconômico e Demográfico de São Gabriel da Cachoeira (AM)*, realizado em 2004, pelo ISA e pela FOIRN em parceria com as associações de bairro da cidade.

2.1.1 *As Línguas Faladas pelas Crianças do Rio Negro: Descontinuidade na Transmissão das Línguas* (RENAULT-LESCURE, 1990)

O estudo de Renault-Lescure (1990) pesquisou um universo de 457 jovens que estudavam da 5^a série Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio, no Colégio São Gabriel. Dentre eles, se evidenciou a existência de 12 línguas diferentes, das quais se

destacaram as quatro línguas principais: língua portuguesa, língua espanhola, língua geral (Nheengatú), e língua Tukáno. (RENAULT-LESCURE, p. 317). Os jovens se encontravam com a idade entre 11 a 18 anos (sendo alguns poucos com mais de 20 anos). Abaixo segue o quadro apresentado pela autora.

Quadro 2.1.1.1 - Línguas conhecidas pelos alunos

Línguas	Línguas faladas		Línguas entendidas
	1 ^a	2 ^a	
Português	390	67	-
Espanhol	1	21	84
Língua Geral	27	87	141
Tukáno	36	29	62
Tuyuka	-	1	-
Wanano	2	1	5
Desano	-	-	5
Piratapuia	1	2	11
Kubeo	-	1	2
Baníwa	-	3	10
Baré	-	-	1

Renault-Lescure (1990, p.317)

Segundo a autora, 66 pessoas falavam suas línguas de origem como primeira língua e 125 falavam a sua língua materna como a segunda língua e o português como primeira língua, enquanto que 241 tinham o conhecimento passivo de uma língua indígena. Com isso, percebe-se que as línguas indígenas apresentaram um papel secundário, pois a maioria foi tida como “segunda língua” ou “língua apenas entendida, mas não falada” (RENAULT-

LESCURE, 1990, p.317). Abaixo seguem os resultados da autora, frente ao uso das duas maiores línguas indígenas constantes em sua tabela.

- Língua Geral

Renault-Lescure (1990, p.318) verificou que 191 alunos tinham um dos pais que falavam a língua Geral. A partir dessa constatação, a autora apresentou também dois quadros que detalhavam o uso da língua geral: um entre **idade e prática linguística** e outro sobre **sexo e prática linguística**, os quais seguem abaixo apresentados:

Quadro 2.1.1.2 - Língua Geral/Idade

Aluno	Idade	<15	15-19	20-24	>25	Total
Alunos		50	112	19	10	191
Falam a Língua Geral (1º e/2º)		19 (38%)	46 (41%)	15 (79%)	8 (80%)	88 (46%)
Entendem a Língua Geral		14 (28%)	52 (46%)	4 (21%)	2 (20%)	72 (38%)
Não têm conhecimento da Língua Geral		17 (34%)	14 (13%)	-	-	31 (16%)

Renault-Lescure (1990, p.318)

Quadro 2.1.1.3 - Língua Geral/Sexo

Aluno Sexo	M	F	Total
Alunos	83	108	191
Falam a Língua Geral (1º e/2º)	31 (37%)	57 (53%)	88
Entendem a Língua Geral	36 (43%)	36 (33%)	72
Não têm conhecimento da Língua Geral	16 (19%)	15 (14%)	31

Renault-Lescure (1990, p.318)

Segundo a autora, 27 alunos falavam a língua geral como L1 (primeira língua), ou seja, apenas 5%; enquanto 87 falavam a língua geral como L2 (segunda língua), ou seja, 19%. Juntos, os percentuais somam o total geral de 24% de falantes da língua geral. Além disso, foi verificado que 143 alunos tinham apenas um conhecimento passivo da língua, representando 31% do universo estudado.

Renault-Lescure constatou ainda que 53% das crianças não tinham o conhecimento passivo ou ativo da língua geral (p.318).

Segundo a autora (p. 319), havia uma diminuição no uso da língua entre os menores, o que resultava no aumento dos que não que falavam, ou por só entenderem ou por não conhecerem mais a língua.

Renault-Lescure (1990, p.318) apresentou ainda o **Gráfico de Intercâmbio Linguístico na Família**, de acordo com o qual, 112 pais, 156 mães e 114 filhos falavam a língua Geral. Com esses dados foi possível verificar que o uso da língua Geral por parte dos pais representava 77% contra 60% por parte das mães. Por outro lado, a língua, de uma geração para outra, era transmitida mais pelas mães do que pelos pais, sendo que os filhos

falavam em língua Geral mais com os pais do que os pais com eles. Por fim, a autora observou que ao longo das gerações o uso da língua geral estava diminuindo, pois apesar de 57% das crianças falarem a língua com os avós, somente 5% falavam com os irmãos. (RENAULT-LESCURE, 1990, p.319)

- Língua Tukáno

Com relação à língua Tukáno, uma das línguas da família linguística de mesmo nome, a autora verificou que 123 alunos tinham um dos pais como falantes o Tukáno. Abaixo, o quadro 4 mostra a relação entre a idade e a prática do Tukáno, enquanto que o quadro 5 revela a relação entre o sexo e a prática do Tukáno. Ao final, no Gráfico 2, há os resultados referentes ao intercâmbio linguístico na família.

Quadro 2.1.1.4 - Tukáno/Idade

Aluno		<15	15-19	20-24	>25	Total
Alunos		24	72	19	8	123
Falam Tukáno (1º e/2º)		7 (29%)	32 (44%)	12 (63%)	7 (88%)	58 (47%)
Entendem Tukáno		10 (42%)	25 (35%)	2 (11%)	1 (12%)	38 (31%)
Não têm conhecimento do Tukáno		7 (29%)	15 (21%)	5 (26%)	-	27 (22%)

Renault-Lescure (1990, p.320)

Quadro 2.1.1.5 - Tukáno/Sexo

Aluno	Sexo	M	F	Total
Alunos		52	71	123
Falam Tukáno (1º e/2º)		22 (42%)	36 (51%)	58
Entendem Tukáno		17 (33%)	21 (30%)	38
Não têm conhecimento do Tukáno		13 (25%)	14 (19%)	27

Renault-Lescure (1990, p.321)

Segundo a autora, 36 alunos falavam o Tukáno como L1 (primeira língua), ou seja, apenas 8%, enquanto 29 falavam o Tukáno como L2 (segunda língua), representando 6% daqueles cujos pais (ou um deles) falavam a língua. Os falantes do Tukáno perfizeram um total geral de 14%, ao lado dos 62 que só entendem a língua, os quais, por sua vez, representaram 13% do total. Ela também observou que o número de alunos que tinham um conhecimento **ativo** da língua, que a falavam como L1 ou L2, era um pouco maior do que tinha o conhecimento **passivo** dela.

A pesquisa também apresentou uma baixa notável do uso da língua entre os menores, enquanto que a prática passiva estava aumentando. Percebeu-se entre as crianças e jovens a passagem de falantes ativos para não falantes. As meninas usavam mais Tukáno do que os meninos, igualmente ao que foi observado para a língua Geral.

Em seguida, Renault-Lescure (1990, p.321) apresentou o **Gráfico do Intercâmbio Linguístico na Família**. Neste gráfico, a amostra foi de 78 pais, 98 mães e 65 filhos que

falavam o Tukáno. A situação de uso encontrada foi a seguinte: o uso do Tukáno entre os pais era frequente, chegando a 92% entre a população. Por outro lado, o uso entre os pais e os filhos foi reduzido, alcançando somente 27% contra os 47% de mães que faziam uso da língua indígena com os filhos. Os filhos falavam mais Tukáno com pais. Outro dado importante foi que o uso do Tukáno na família era mais abrangente do que o de Nheengatú. Além disso, de uma geração para outra se observou a diminuição do uso da língua (p.322), sendo esse comportamento igual ao observado para a língua Geral. Por fim, segundo a autora, 69% dos filhos falavam com os avós e somente 31% com os irmãos.

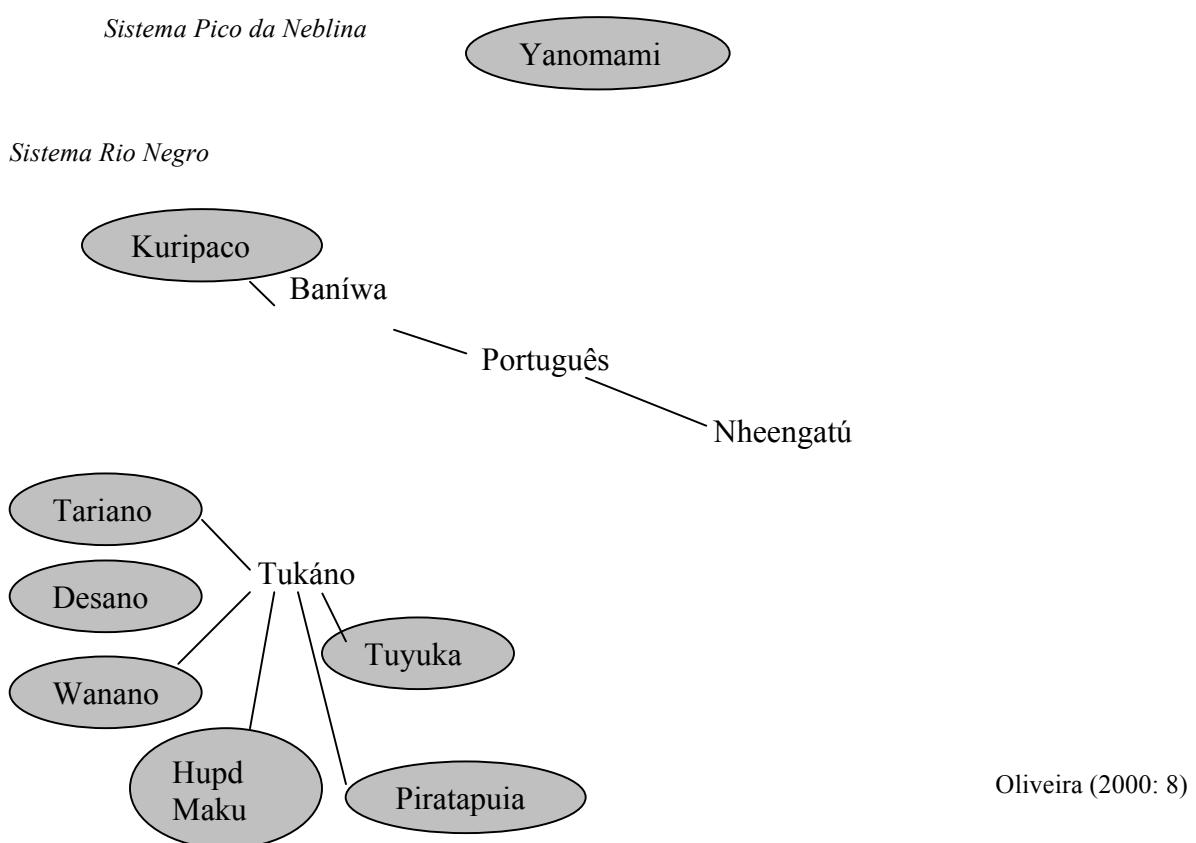
Renault-Lescure concluiu seu trabalho mostrando vários desafios a serem superados pelos povos indígenas pesquisados a fim de que suas línguas continuem sobrevivendo:

- a) **Descontinuidade na transmissão das línguas:** As mães se mostram mais ativas quanto ao uso das línguas indígenas do que os pais. Ainda assim, somente 28% delas, no caso da língua Geral (Nheengatú), e 47% delas, no caso da língua Tukáno, as utilizam nas trocas verbais com os filhos. Em relação aos pais, apenas 13% e 27%, respectivamente, as utilizam na comunicação com os filhos.
- b) **Vontade de integração à sociedade nacional:** Um desejo forte por parte dos pais de ver os filhos escaparem da discriminação, favorecendo o uso da língua portuguesa, que se coloca como elemento fundamental para a “desejável” integração dos indígenas à sociedade dominante, enquanto que o domínio da língua indígena se torna menor, como uma marca do mundo dos “não civilizados”, da qual precisam se afastar.
- c) **Discriminação das línguas indígenas:** Foi implantada nas escolas das Missões a ideia de que falar uma língua indígena é um obstáculo no processo de aprendizagem do português, por isso chegou-se a proibir as línguas indígenas nas escolas e no meio familiar. Disso resultou o seguinte quadro, que envolve três situações: o filho sabe falar a língua indígena, mas não a usa; o filho só entende a língua, mas não a fala; o filho desconhece a língua.
- d) **Perda da identidade:** A criança, por receber a pressão exterior (da sociedade) e interior (familiar), acaba perdendo sua identidade étnica. Isso está visível particularmente no caso das crianças da sociedade Tukáno, em que a estrutura organizacional está/estava baseada na exogamia linguística. Nesse contexto, a língua falada é a marca da identidade e determina

as possibilidades de casamento, sendo a escolha do cônjuge restrita a uma pessoa de língua materna diferente. A pesquisa mostrou que as crianças, sobretudo as Tukáno, estão deixando se identificar e valorizar a matriz cultural dos pais e passando a valorizar apenas os valores de identidade dos “brancos”.

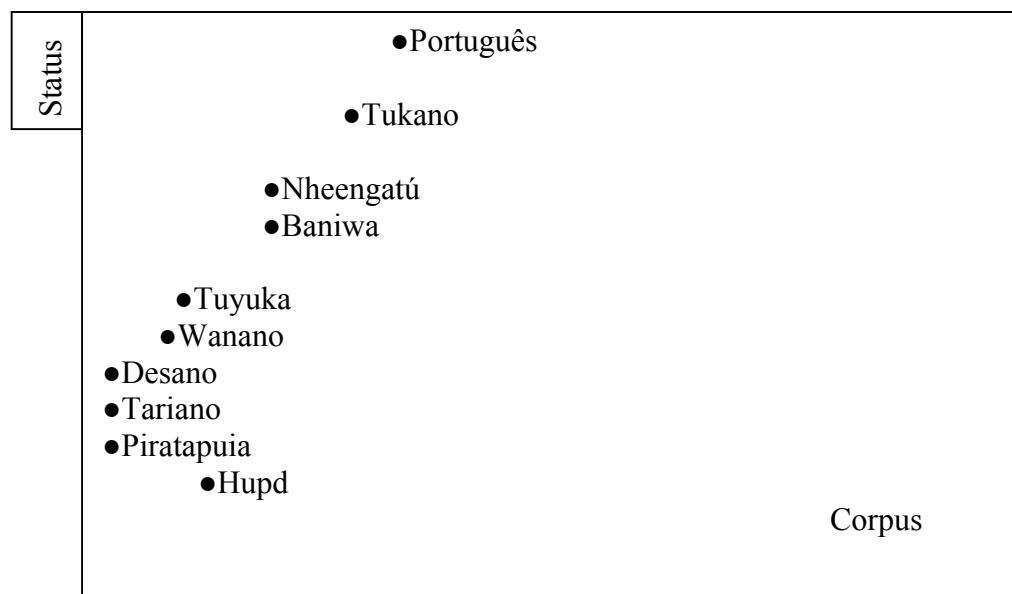
2.1.2 Indiens Urbains au Brésil. Considerations Demográphiques, Éducatives et Politico-linguistiques (OLIVEIRA, 2000)

Nesse estudo, Oliveira parte da pesquisa de Renault-Lescure (1990) para desenvolver sua análise. Na primeira parte do trabalho, Gilvan Muller de Oliveira apresenta um quadro com a ‘configuração orbital’ no Alto Rio Negro, na busca de evidenciar a situação do contato e a preponderância de uso entre as línguas da região. Abaixo, reproduzimos a figura constante no estudo de Oliveira (2000):



Nessa figura, Oliveira (p.8) apresenta algumas das 21 línguas do alto Rio Negro, incluindo-se as línguas oficiais dos dois lados da fronteira, o português e o espanhol, em uma configuração orbital, como a sugerida por Calvet (1999). O português ocupa, do lado brasileiro da fronteira, o centro do sistema orbital, como língua oficial e como língua veicular urbana principal. Outras três línguas, entretanto, destacam-se como línguas de intercomunicação nas bacias dos três rios mais importantes da região: o Nheengatú, no Rio Negro, o Baníwa, no Rio Içana, e o Tukáno, no Rio Uaupés. Esta configuração constitui o que é chamado de ‘*Sistema Rio Negro*’, dadas as fortes relações que estas comunidades linguísticas mantêm entre si, enquanto que o grupo falante de Yanomami, que vive nas montanhas ao norte do território, permanece praticamente isolado desse primeiro sistema, e constitui o que caracterizado como ‘*Sistema Pico da Neblina*’.

No segundo momento do trabalho, o autor apresenta o ‘*Sistema Rio Negro*’ utilizando a ‘grade de Chaudenson’, através da qual aponta a relação entre o *status* (o prestígio relativo em relação a outras línguas) e o *corpus* (quantidade de falantes) das línguas.



Oliveira (2000: 9)

Oliveira (2000, p.9) afirma que a cidade de São Gabriel da Cachoeira recebe uma grande quantidade de migrantes das aldeias indígenas de toda a região, especialmente do grupo linguístico Tukáno ou de falantes de outras línguas da família Tukáno Oriental. Brandhuber (1999), estudando as causas das migrações (e da urbanização dos Tukáno), ressalta os conflitos internos nas aldeias como um dos fatores mais relevantes para esses movimentos, além da busca de serviços básicos do mundo não índio, como a educação escolar após as quatro séries iniciais (Fundamental I) e o atendimento à saúde.

Na terceira parte do trabalho, Oliveira (2000, p.10) desenvolve uma análise das línguas conhecidas pelos alunos constantes no estudo de Renault-Lescure (1990). O autor afirma que 14,44% da amostra (66 alunos) falam uma língua indígena como primeira língua e 27,37% (125 alunos) falam a língua regional (o Português) como a segunda língua. Esses dados somados alcançam o total de 52,73%, ou 241 alunos que têm o conhecimento ativo ou passivo de uma das línguas (p. 317).

Para Oliveira, considerando a estrutura do plurilinguismo rionegrino, é de se supor que uma parte dos informantes seja monolíngue em português e que a outra parte fale ou entenda duas ou mais línguas, conforme relatou Renault-Lescure em seu estudo. Entretanto, Oliveira questiona o resultado da pesquisa da autora, afirmado que seus dados não são muito claros sobre o assunto.

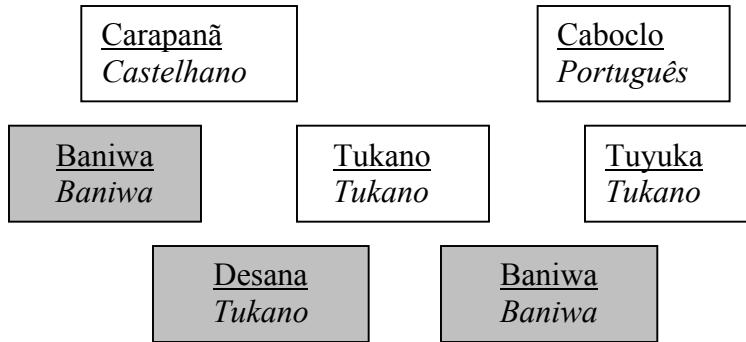
Os resultados, segundo Oliveira (2000, p.10), no entanto, são importantes porque nos permitem conhecer um universo particularmente adverso às línguas indígenas: os falantes das línguas rionegrinas estão sub-representados entre a população escolarizada urbana (ou em escolarização), ou, dito de outra forma, estão sobrerepresentadas nessa amostra a população ‘branca’, sem raízes locais. Na cidade, de forma geral, portanto, as línguas indígenas, especialmente o Nheengatú e o Tukáno, devem ser mais faladas e entendidas do que refere o percentual apresentado pela pesquisa de Renault-Lescure. O Nheengatú já foi a língua veicular, que servia à comunicação entre grupos de línguas distintas, de São Gabriel da Cachoeira (e de toda a Amazônia brasileira) e atualmente recua ante o domínio crescente do português na região. Já o Tukáno é uma língua em expansão, seja em territórios tradicionais das outras línguas rionegrinas no alto curso dos Rios (por exemplo, o Rio Tiquié), seja em territórios de ocupação nova, como o Balaio, na rodovia

que liga São Gabriel da Cachoeira à localidade fronteiriça de Cucuí, seja ainda na cidade mesmo, como pode ser deduzido da rápida pesquisa realizada num bairro novo de São Gabriel da Cachoeira por Oliveira, em julho de 2000, dez anos depois da investigação de Renault-Lescure.

A quarta parte do trabalho é uma análise realizada com duas famílias no bairro do Areial, onde vivem muitos indígenas de várias etnias. A amostra apresentada a seguir, do bairro do Areial, aponta para práticas de continuidade linguística entre as famílias do bairro, cada uma mantendo sua língua (a língua paterna) na comunicação com a família nuclear. É necessário dizer, entretanto, que as famílias consultadas chegaram das suas comunidades há não mais que dois anos, algumas há apenas alguns meses, sendo esse tempo insuficiente para que possamos falar de uma verdadeira ‘manutenção das línguas’ ou ‘integração’ à cidade. Por isso, o estudo realizado não parece suficiente para sabermos se o uso das línguas indígenas sobreviverá ou perecerá na cidade (OLIVEIRA, 2000, p.12-13).

Na figura abaixo, retirada de Oliveira (2000), pode-se observar a configuração linguística num bairro da cidade. Segundo Oliveira, o entrevistado é um Tukáno que fala em casa a língua Tukáno (a casa central da figura) e que está há um ano meio em São Gabriel da Cachoeira. Ele tem oito filhos, dos quais seis vivem com ele, assim como mais cinco netos com idades de 11, 8, 5, 4 e 2 anos. De acordo com o autor, todos sabem falar Tukáno, como em geral ocorre com as crianças do bairro, onde há baixa incidência de monolíngues em português. Seu vizinho da esquerda é Baníwa, que utiliza regularmente o Baníwa em casa, tal qual ocorre com o vizinho da direita. O vizinho que se encontra à direita do Tukáno é um Tuyúka ‘tukanizado’, isto é, um Tuyúka casado com uma mulher Tukáno, consoante às regras da *exogamia linguística*, que se utiliza desta importante língua veicular, o Tukáno, na sua comunicação doméstica. Esse é também o caso do vizinho de baixo, à esquerda, um Desano ‘tukanizado’. Do outro lado da rua, há um vizinho ‘caboclo’ que se utiliza do português como língua do lar e um indígena da etnia Carapanã, que fala castelhano com sua família. As três casas indicadas em cor mais escura utilizam, ademais da língua indicada, também o Nheengatú, o que pode significar que são originárias, provavelmente, do baixo curso dos Rios Içana (no caso do Baníwa) e do Uaupés (no caso do Desano), regiões de alcance máximo do Nheengatú.

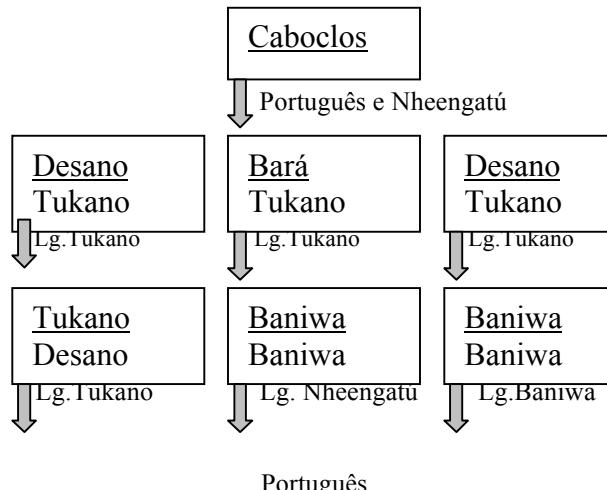
Configuração Linguística de um setor do Bairro Areial, São Gabriel da Cachoeira – Amazonas – Brasil: *Ego: José Manuel Fontes; Origem: Comunidade Japui – Rio Tiquié; Endereço “Rua Traira, 39 Bairro Areia.*



- Casas que também utilizam a língua Nheengatú (OLIVEIRA, 2000, p.12)

Um segundo exemplo, fornecido por Oliveira (2000, p. 13), é da descrição um pouco mais detalhada, em que informa a etnia da mulher, e não somente a da família, que é dada sempre pela etnia do homem, como em todas as sociedades tradicionalmente patrilineares:

Configuração linguística de um setor do Bairro Areial, São Gabriel da Cachoeira – Amazonas – Brasil: *Ego: Jovino Mesquita (Desano); Origem: Comunidade Bela vista – Rio Tiquié; Endereço: Rua Sem Nome*



Segundo Oliveira (2000), este segundo caso aponta para uma vizinhança plurilíngue. A casa central é de um homem Bará casado com uma mulher Tukáno, família que utiliza em casa somente o Tukáno. Seus vizinhos da esquerda e da direita são Desano ‘tukanizados’, casados com mulheres Tukáno. A família focalizada estava na cidade há menos de um ano, tinha seis filhos, com idades de 20, 18, 16, 12, 10 e 4 anos, todos falantes de Tukáno, além do português. Os vizinhos de trás, na sequência inferior da figura, uma família que utiliza o Tukáno, na casa em que o casal é formado por um marido Tukáno e uma esposa Desano; outra faz uso do Nheengatú e do português, na qual o casal é Baníwa; e a terceira fala o Baníwa, sendo o casal também da etnia Baníwa. Finalmente, acima, do outro lado da rua, há uma família ‘cabocla’ (Baré) que fala o Nheengatú e o português em casa.

O trabalho de Renault-Lescure aponta para o deslocamento linguístico das línguas indígenas a favor do português, dada a baixa transmissão linguística dos adultos para os jovens. Segundo Oliveira (2000, p.14), essa é uma conclusão esperável também de uma análise sobre a situação macro-político-lingüística do país, que nos obriga a reconhecer que mesmo as línguas indígenas mais faladas são *línguas ameaçadas*.

Segundo Oliveira (2000, p.15), em ambos os modelos apresentados sucintamente acima, teríamos ao mesmo tempo o deslocamento da situação de plurilinguismo máximo, que atualmente se apresenta nos bairros citados, mas não necessariamente a imposição imediata do monolingüismo em português, que caracteriza a maioria das cidades brasileiras, o que permitiria a reconstituição identitária dos indígenas urbanos e sua articulação no campo da luta política.

2.1.3 Levantamento Socioeconômico e Demográfico de São Gabriel da Cachoeira (AM), (ISA/FOIRN, 2004)

O *Levantamento Socioeconômico e Demográfico de São Gabriel da Cachoeira (AM)* foi realizado em 2004, pelo ISA e pela FOIRN em parceria com as associações de bairro da cidade. A pesquisa teve como objetivo compreender as causas que levam os moradores das comunidades ribeirinhas da região a migrarem para cidade e os efeitos do

crescimento urbano acelerado na vida população de São Gabriel da Cachoeira e nas comunidades (LEV/PREV/2003, p.6).

Segundo os organizadores, o trabalho foi dividido em três etapas: a primeira, realizada em novembro de 2001, resultou do teste dos questionários a serem utilizados como base, realizado em 40 domicílios. A segunda fase foi realizada em 2003, baseada em ficha simplificada, aplicada em 3.221 domicílios. O objetivo era reunir informações que permitissem um planejamento adequado da etapa seguinte, por isso foram realizadas junto aos chefes dos domicílios. Na terceira etapa, mais extensa, (LEV/SGC, 2005), foram visitados 1.444 domicílios, que representou 51% do total da pesquisa de domicílios individuais. O questionário contemplou os seguintes temas gerais: 1- Demografia e mobilidade; 2- Educação; 3- Saúde; 4- Infraestrutura; 5- Economia primária; 6- Economia secundária ; 7- Os problemas da cidade e possíveis soluções.

Especificamente com relação aos povos e às línguas indígenas, as informações estavam inseridas no item 1, mas nada detalhado, razão pela qual não foi possível identificar dados em particular dos indígenas. Abaixo segue, portanto, uma visão geral sobre as etnias na cidade.

No total foram entrevistadas 7.135 pessoas, sendo que 1.959 eram crianças (27%), 1.548 eram jovens (22%), 3.247 eram adultos (46%) e 381 eram idosos (5%) (LEV/SGC, 2005).

Quadro 2.1.1.6 - Etnias na Cidade

Etnias da cidade	Números de pessoas	%
Arapaso	106	1,5%
Baníwa	392	5,5%
Barasana	06	0,1%
Baré	2.788	39,1%
Branco	1.186	16,6%
Desana	406	5,7%

Karapanã	08	0,1%
Kubeo	22	0,3%
Kuripaco	15	0,2%
Makuna	03	0,0%
Miriti-tapuia	30	0,4%
Nadob	08	0,1%
Outras	169	2,4%
Pira-Tapuia	187	2,6%
Siriano	21	0,3%
Taiwano	06	0,1%
Tariana	349	4,9%
Tukáno	1.072	15,0%
Tuyúka	71	1,0%
Wanana	101	1,4%
Werekena	11	0,2%
Yanomami	13	0,2%
Sem reposta	165	2,3%
Total	7.135	100%

LEV/SGC-ISA/FOIRN.2004

Como podemos observar, a maior parte dos habitantes da sede do município de São Gabriel da Cachoeira é formada pela etnia Baré, tradicional habitante da região, cujo índice populacional corresponde a 39,1% dos moradores. Em seguida, estão os não indígenas (referidos genericamente como “brancos”), que alcançam 16,6% dos moradores; depois, os Tukáno, com um percentual de 15,0% dos habitantes. Como se vê, os Baré e os Tukáno,

juntos, perfazem mais da metade da população da amostra pesquisada, com um total de 3.860 pessoas, sendo ainda um número três vezes maior que o total de brancos. O levantamento preliminar abrangeu 100% dos domicílios da cidade (excetuando-se os domicílios dos militares).

Outras tabelas do levantamento, tais como o **Gráfico das etnias da cidade** e **A distribuição das etnias por bairros**, podem ser consultadas em LEV/SGC-ISA/FOIRN (2004: 21-24). Outro gráfico interessante a ser observado é aquele que traz os **Motivos das mudanças para a cidade**, também disponível no mesmo levantamento (p. 25).

Esse trabalho é muito importante, pois forneceu dados relevantes para o conhecimento da situação geral dos indígenas da cidade. Entretanto, com relação à situação das línguas, nada traz de informação significante, como já havíamos mencionado anteriormente.

CAPÍTULO III – Construção da Pesquisa

Neste capítulo, apresentamos os objetivos de nosso estudo, a metodologia adotada, que nos permitiu desenvolver o trabalho, bem como o universo estudado e a base teórica que nos norteou na realização da pesquisa.

3.1 Objetivos

O objetivo geral da pesquisa foi desenvolver um diagnóstico da situação sociolinguística das três línguas cooficializadas: Baníwa, Nheengatú e Tukáno, na sede do município de São Gabriel da Cachoeira, a partir de dados coletados em duas escolas representativas da comunidade, nas quais há uma maior concentração de alunos indígenas oriundos das aldeias para estudar/procurar uma vida “melhor”.

Os objetivos específicos foram:

- Levantar dados reais da situação de vida das línguas dos indígenas das escolas estudadas, buscando saber o grau de vitalidade e o risco de extinção das línguas.
- Diagnosticar a situação de plurilinguismo nas escolas pesquisadas na sede do município de São Gabriel da Cachoeira.
- Identificar possíveis direções e consequências do quadro sociolinguístico atual para a manutenção das línguas indígenas, tendo em vista a ameaça do deslocamento linguístico.
- Contribuir para a construção de políticas de manutenção das línguas indígenas na área urbana do Município.

3.2 Metodologia

Este trabalho em seu desenvolvimento seguiu o seguinte histórico:

Inicialmente, foram realizadas leituras correspondentes à revisão de literatura do assunto abordado, a partir do levantamento de dados bibliográficos sobre o tema, especificamente sobre os três povos e línguas pesquisadas. Os dados analisados foram os de: Renault-Lescure (1990), Oliveira (2000) e do Levantamento Sociolinguístico e econômico, do ISA e da FOIRN em parceira com associações de moradores dos bairros da cidade.

A natureza da pesquisa foi de caráter qualitativo, embora dados quantitativos tenham sido levantados e avaliados para a interpretação e construção das conclusões. Utilizamos a técnica da *observação participante*, considerando a definição constante em Queiroz et al (2007, p.278):

A observação participante é uma técnica muito utilizada pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa e consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação.

Entendemos, conforme mencionam as autoras citadas acima, que a coleta dos dados da pesquisa participante envolve em geral (e nas Ciências Sociais em particular) um tempo largo, através do qual o pesquisador tem a chance de conhecer melhor o universo de seu objeto de estudo. Em nosso caso, como somos membro natural do universo observado, aproveitamos não apenas nossas observações, fruto de nossas interações realizadas nas viagens de campo, como também lançamos mão de nossa experiência de origem, validando nosso compartilhamento com a realidade pesquisada, como forma de melhor interpretá-la.

Os dados foram coletados através de dois questionários previamente elaborados (ver Anexos I e II), com perguntas conforme o objetivo da pesquisa, seguindo a estratificação de faixa etária e a etnicidade, estabelecida no estudo. De acordo com a faixa etária,

observamos também o comportamento de cada entrevistado, a fim de avaliarmos a veracidade dos dados emitidos pelos sujeitos da pesquisa, uma vez que, enquanto conhecedores da realidade local (sendo índia da região e tendo sido professora no município), estávamos aptos a checar dados objetivos encontrados na coleta.

De acordo com os objetivos da pesquisa, os alunos entrevistados foram aqueles pertencentes a uma ou mais das três etnias que tiveram suas línguas cooficializadas em 2002, Baré, Baníwa e Tukáno. Foram coletados dados de alunos de duas faixas etárias: a primeira, formada por alunos de 10 a 20 anos de idade e a segunda, por alunos de 20 a 40 anos de idade.

A construção dos questionários foi pensada a partir dos objetivos que se pretendia alcançar com a pesquisa. O questionário 1, aplicado à faixa etária de 10 a 20 anos foi dividido em seis partes: 1. Perguntas pessoais, como nome, etnia, nome indígena, data e local de nascimento, tempo de moradia na cidade e quais tecnologias conhece e utiliza; 2. Questões relacionadas à língua materna; 3. Perguntas sobre a renda familiar e seu sustento; 4. Solicitação de dados sobre a filiação étnica e linguística, tais como: nome da etnia, língua que fala e escreve e ocupação. 5. Perguntas sobre os colegas da sala de aula e 6. Perguntas mais gerais, como o conhecimento de alguma organização indígena e problemas que enfrenta na cidade.

O segundo questionário foi dividido em 8 partes, conforme segue: 1. Igual ao item 1 do questionário aplicado à faixa etária de 10-20 anos; 2. Igual ao item 2 do questionário aplicado à faixa etária de 10-20 anos; 3. Perguntas sobre o estado civil; 4. Perguntas sobre filhos e uso da língua materna; 5. Questões sobre nível escolar e material didático; 6. Questões sobre a profissão e a renda familiar; 7. Solicitação de dados sobre a filiação e a ocupação dos pais; 8. Perguntas acerca do conhecimento de organizações indígenas e das suas línguas.

A pesquisa foi realizada através de viagens a campo, nas quais foram usadas três estratégias para a obtenção dos dados: (a) entrevista; (b) observação; e (c) experiência pessoal.

As entrevistas foram orientadas pelos questionários já mencionados, com o fim de: a) identificar o grau de proficiência dos alunos índios em suas línguas nativas; b) identificar

o grau de bilinguismo, multilinguismo ou monolinguismo desses índios; c) identificar a correlação entre grau de proficiência linguística e idade, sexo, letramento, presença de falantes nativos proficientes na família, entre outros aspectos.

A estratégia da observação foi adotada durante todas as entrevistas, assim como no processo de preparação da pesquisa e do estabelecimento de contatos com as escolas e órgãos locais. Por fim, fizemos uso de nossa experiência e nosso conhecimento, enquanto membro da realidade pesquisada para balizar os dados coletados, sobretudo os dos provenientes das crianças, as quais muitas vezes forneciam informações que não correspondiam à sua realidade.

Viagens a campo

A primeira viagem foi realizada em Julho de 2010. Nesse momento, apresentamos o projeto de pesquisa às instituições do município, como: Fundação Nacional de Saúde (FUNASA); Fundação Nacional do Índio (FUNAI); Secretaria Municipal de Educação do Município; FOIRN (Setor de Educação) e Câmara Municipal de São Gabriel da Cachoeira.

A segunda viagem, realizada entre Fevereiro e Março de 2011, quando já estávamos com a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP/UFPE), através da Universidade Federal de Pernambuco e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), a fim de que pudéssemos realizar as entrevistas. A pesquisa se desenvolveu em duas escolas do município, nas quais foram contemplados os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Além destes, também coletamos dados com os alunos do Ensino Fundamental e Médio das séries da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA).

A escolha das escolas foi pautada no fato se serem as mais novas da cidade e de receberem alunos vindos das comunidades indígenas e sítios. Uma vez que atendem à demanda de alunos que vêm dessas localidades, significa que grande parte do alunado é indígena pertencente às vinte três etnias existentes na região. Outra questão é que as escolas

selecionadas são dirigidas por gestoras indígenas que não pertencem a nenhuma congregação religiosa.

A Escola Estadual Irmã Inês Penha

A Escola Estadual Irmã Inês Penha, fundada em 1987, está localizada no bairro Dabará, o mais populoso e com o maior contingente indígena da cidade. O nome da escola é uma homenagem à primeira missionária da região, Irmã Inês Penha, filha de Maria Auxiliadora, educadora e atuante nas missões do Rio Negro. Em 1998, iniciou-se a construção de um novo prédio, em frente à antiga escola e inaugurada através do Decreto nº. 20.963, de 06 de Junho de 2000. A escola, então, passou a funcionar com 12 turmas nos turnos matutino, vespertino e noturno. Uma parte de suas diretoras foi e é indígena.

Esta escola atualmente é considerada uma escola estadual indígena. Ela atende alunos do 1º ano do 1º Ciclo até o Ensino Médio, EJA, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, e Ensino Médio mediado por tecnologia.

Atualmente, a escola possui 943 (novecentos quarenta e três) alunos regularmente matriculados, sendo 95% indígenas das etnias: Baré, Desana, Tukáno, Miessiés, Wanano, Kubeu, Tariano, Baníwa, Pira-Tapuya, Baraçana, Tupinambá, Yanomami, Ciuci-Tapuya, Carapasso, Arapaço, Werekena, Tuyuca, Buya-Tapuya, Miriti-Tapuya, Macuxi, Ticuna, Kuripaco, na sua maioria, originários das comunidades indígenas do interior do município.

A Escola Municipal Dom Miguel Alagna

A Escola Municipal Dom Miguel Alagna está localizada no bairro Fortaleza, onde vivem muitos indígenas. A Escola foi fundada no ano de 2002, pelo Prefeito Raimundo Quirino Calixto, e foi reconhecida pelo ato de Criação e Decreto Municipal nº 040, de 28 de Fevereiro de 2003.

Atualmente, a escola oferece o Ensino Fundamental, de 1º ano ao 7º ano, e o EJA, e atende a um total geral de 980 alunos, sendo 95% indígena. O quadro funcional da Escola é composto por 74 professores, também na sua maioria indígena.

Antes das entrevistas foi realizado levantamento de cada sala de aula para sabermos quais etnias havia e se os alunos eram falantes ou não da sua língua materna. Com o apoio da direção da escola, foram providenciadas listas com os nomes dos estudantes de cada série, contendo os seguintes dados: data do nascimento, idade, etnia e idioma que falavam, sendo que nesse item o aluno dizia se ele era falante ou não falante de uma língua indígena. Com essa lista, fizemos o levantamento prévio para termos uma ideia das etnias existentes e, em particular, para sabermos quais eram os alunos que pertenciam às etnias das línguas cooficializadas. A partir desse levantamento geral, foram selecionados os alunos para a entrevista propriamente dita.

Da listagem feita do levantamento geral, foram selecionados os alunos pertencentes a uma ou mais das três etnias que tiveram a língua cooficializada, conforme as faixas etárias previamente definidas.

Como os primeiros alunos entrevistados eram estudantes de 7º ano, com idades entre 11 e 13 anos, eles foram reunidos em grupos de até seis alunos, pois entendemos que dessa forma ficariam mais à vontade para falar de seu povo e de sua língua. Antes do início da entrevista, sempre explicávamos em detalhes aos alunos o objetivo do trabalho, tentando salientar o valor que uma língua materna tem para o seu povo. Em seguida, perguntávamos se os alunos já tinham ouvido falar da lei da cooficialização das três línguas indígenas do município. Depois da entrevista, organizávamos uma roda de conversa para que eles se expressassem espontaneamente sobre o assunto.

Já com os alunos de Ensino Médio, a entrevista foi realizada individualmente na própria sala de aula. Antes de começarem, também apresentávamos a pesquisa e motivávamos uma reflexão a respeito do valor da cultura para seu povo, com ênfase nas línguas indígenas. Em seguida, falávamos sobre a lei da cooficialização das línguas que são faladas no município de São Gabriel da Cachoeira. Observamos, nesse momento, que muitos alunos não tinham conhecimento da Lei, sendo que alguns deles diziam que nunca

tinham ouvido falar dela. Após essas reflexões, o questionário era distribuído para os alunos das etnias Baré, Tukáno e Baníwa.

Durante a aplicação dos dois questionários, estivemos presentes e disponíveis ao esclarecimento das dúvidas dos alunos.

3.3 Fundamentação Teórica

Este trabalho se fundamenta em estudos da Sociolinguística, encontrados em Labov (2006 [1972]), Dell Hymes (1964), Milroy & Gordon (2003) Calvet (2002), e Romaine (2005). A Sociolinguística é o ramo da Linguística que busca estudar os variados aspectos da relação entre língua e sociedade (CRYSTAL, 1998, p.243). Trata-se de um termo relativamente novo e comumente empregado para se referir a uma área de pesquisa que faz a ligação da linguística com a antropologia e a sociedade.

Esse campo de estudo também se ocupa da variação da língua no interior de uma comunidade de fala, além dos aspectos estritamente geográficos, os quais já vinham sendo pesquisados há gerações pelos estudiosos da área de geografia dialetológica (DUBOIS, 1973, p.561).

Desde a segunda metade do século XX até o presente, vários estudiosos têm contribuído significativamente para o campo do estudo sociolinguístico, tais como: Joshua Fishman, Erving Goffman, Basil Bernstein, Willian Labov, John Gumperz, Charles Ferguson, entre outros. Entretanto, um dos nomes que mais se destacou com suas pesquisas nessa área foi Willian Labov. Seus estudos voltados para a relação entre língua e sociedade objetivaram a sistematização das variações existentes na língua falada. Em suas pesquisas, deu relevo aos fatores extralingüísticos, tais como classe social, idade, sexo, escolaridade, por considerá-los como possíveis corresponsáveis das expressões variáveis da língua. Dessa forma, priorizou a observação da interdependência entre a estrutura da língua e o meio social.

O trabalho pioneiro realizado por Labov foi desenvolvido em 1963 na ilha de Martha's Vineyard, no Estado de Massachusetts, Estados Unidos da América. Nessa

pesquisa ele investigou o inglês falado por negros utilizando um método, até então inédito, que permitiu ressaltar o papel crucial dos fatores sociais na explicação da variação linguística, além dos fatores estritamente linguísticos, com a utilização da estatística. Por ser um modelo quantitativo, esse estudioso definiu uma vertente no campo da Sociolinguística que veio a ser conhecida como *Sociolinguística Laboviana* ou *Sociolinguística Quantitativa*.

No universo teórico da Sociolinguística, nosso estudo, que não tem o caráter quantitativo, se insere no campo que trata dos aspectos mais sociais que constituem o ambiente e as condicionantes para a existência e a manutenção de uma língua. Por essa razão, recorremos a conceitos, no âmbito desse ramo da ciência linguística, que nos fundamentaram para a realização de nosso estudo, os quais retomaremos a seguir.

Partimos do conceito definido como *comunidade de fala*. Esse termo refere-se a um grupo de pessoas que se reconhecem enquanto tal e interagem por meio da fala. A dimensão da comunidade de fala pode ser variável, homogênea ou heterogênea, sendo importante que todos façam parte do grupo de fala cujos integrantes se entendam entre si. Segundo Trask (2008, p.61), numa *comunidade de fala* não é necessário que todos falem a mesma variedade de uma dada língua. Dessa forma, esse conceito, também conhecido como *comunidade linguística*, refere o grupo de seres humanos que usam a mesma língua ou o mesmo dialeto num dado momento e que pode se comunicar entre si (DUBOIS et al, 1973, p.133). Considerando que uma comunidade linguística não é totalmente homogênea, ela pode se subdividir em vários grupos menores. Um indivíduo pode pertencer a uma comunidade e ao mesmo tempo pertencer a vários outros agrupamentos linguísticos. Essa compreensão de *comunidade linguística* foi importante para entendermos o contexto de complexidade multiétnica existente no universo de nossa pesquisa, o qual envolve o uso e a necessidade de preservação de várias línguas.

O conceito de *bilinguismo* também foi crucial para o nosso estudo. Adotamos a definição do termo que diz respeito à competência de um indivíduo de falar duas ou mais línguas, utilizando-as alternadamente, segundo os meios ou as situações sociocomunicativas nas quais se encontra (TRASK, 2008: 47).

De acordo com Mackey, citado em Romaine (1995, p.8), o bilinguismo não é um fenômeno da língua, e sim de seu uso. Por isso também, a definição do termo requer a identificação de categorias que dizem respeito às instâncias e à capacidade de uso da língua por parte do indivíduo. Essa capacidade, que é variável, se mostra evidente entre as interpretações de bilinguismo apresentadas abaixo e encontradas em estudiosos citados por Romaine (1995):

- Bloomfield (1933, p.56): no extremo, esse autor considera que há o bilinguismo quando o indivíduo tem controle de duas línguas como falante nativo;
- Haugen (1953, p.7): de forma mais moderada, considera que o bilinguismo começa quando o falante de uma língua pode produzir enunciados plenamente significativos em outra língua;
- Diebold (1964): na consideração desse estudioso, a produção já não é tão relevante para se definir com rigor o bilinguismo. Ele fornece uma definição adicional, que chama de “bilinguismo incipiente”, para caracterizar o estágio inicial do uso de duas línguas.

Na perspectiva de Diebold, é possível considerar o grau do bilinguismo no falante, o que não está previsto nas definições anteriores. Ao considerar a noção de “bilinguismo incipiente”, esse autor deixa em aberto o grau de proficiência que seria necessário para se considerar um falante bilíngue. Por outro lado, nessa perspectiva, pode ser incluído o conceito, muito usado na linguística, de “falante passivo”, que diz respeito ao indivíduo que não tem nenhum controle da produção da língua, embora a entenda (ROMAINE, 1995, p.11-12).

No contexto de convivência multiétnica de São Gabriel da Cachoeira, na qual as línguas indígenas disputam sua funcionalidade comunicativa entre si — e, sobretudo, com o português, que é a língua veicular e dominante — diferentes graus de bilinguismo podem ser observados com muita facilidade. Em particular, nos interessa o conceito de *falante passivo* que se aplica a muitos dos indivíduos de nossa pesquisa, e que se relaciona com outro aspecto fundamental tratado em nosso trabalho: a ameaça de perda da língua. Partimos da ideia de que a existência de falantes passivos, como fenômeno social, pode indicar o caminho de desuso de uma língua.

A noção de *Atitudes Linguísticas* também foi contemplada para o desenvolvimento desta pesquisa. Segundo Cargile, Giles, Ryan e Bradac (1994, p.221), uma definição

bastante aceita para o conceito de “atitudes” é encontrada em Sarnoff (1970). Para esse autor, o termo diz respeito a uma “disposição para reagir favorável ou desfavoravelmente para uma classe de objetos”. Partindo dessa definição, os autores salientam que atitudes, em sua natureza, são tanto afetivas, comportamentais, quanto cognitivas. As atitudes são afetivas porque portam sentimentos com relação ao objeto da atitude; são cognitivas porque trazem crenças sobre o mundo em que se insere o objeto de atitude; e são comportamentais porque *encorajam certas ações*, tais como a postura que se assume com relação a alguém a partir de suas características de fala. O estudo de atitudes linguísticas tem uma larga tradição em várias disciplinas, tais como a Psicologia Social da Linguagem, Sociolinguística, Sociologia da Fala, Linguística Antropológica, Comunicação e Análise do Discurso. De acordo com Ryan (1982, apud Cargile; Giles; Ryan, e Bradac, 1994, p.211-212), há três técnicas tradicionais utilizadas no estudo de atitudes linguísticas:

- Uma inclui técnicas não invasivas, como as de observação participante usadas em estudos etnográficos ou em análises de políticas públicas de educação, a partir de documentos. Um problema identificado nessa técnica é o fato de ela não deixar transparecer ou cobrir os múltiplos tipos de atitudes, marcadas culturalmente, e que são decorrentes do comportamento da língua, tais como o acento, qualidade de voz, vocabulário, etc.
- A segunda trata-se de um método direto, que envolve alguma interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Um método recorrente é o da utilização de questionários e entrevistas, os quais servem para medir e mesmo orientar a condução da pesquisa. Por isso mesmo, a vantagem dessa técnica é que as atitudes específicas podem ser cercadas, identificadas. Nesse sentido, o levantamento de dados em questionários e entrevistas permite que sejam explorados em maior detalhe tanto as variedades quanto as atitudes linguísticas.
- O terceiro método diz respeito a procedimentos que envolvem a medição considerada indireta frente às atitudes verificadas. Essa abordagem é referida como “paradigma de avaliação do falante”, que requer, por exemplo, que os participantes avaliem aspectos sociais de gravações anônimas, sem serem fornecidas informações

prévias sobre os falantes, ou que infiram aspectos sobre os falantes, tais como afabilidade e inteligência. Essa técnica pode dar conta de atitudes menos observáveis nas duas técnicas precedentes, e tem sido amplamente utilizada em estudos sobre atitudes linguísticas.

Esta pesquisa adotou o segundo método, embora incorporando técnicas da observação participante, uma vez que seu propósito não contemplava a investigação de atitudes baseadas em informações indiretas ou avaliação dos participantes sobre línguas, variedades e características de seus falantes. Por seu turno, esta pesquisa buscou elementos, a partir do questionário aplicado, que evidenciassem a atitude linguística do participante diante da utilização/ negação de sua língua ancestral. Esse dado está diretamente vinculado à postura étnica do participante indígena que vive fora das aldeias. Além disso, os resultados obtidos com o questionário nos possibilitaram refletir a ocorrência do fenômeno do deslocamento linguístico na cidade de São Gabriel da Cachoeira.

Por fim, foi considerado também o conceito de ***Deslocamento Linguístico***. Segundo Calvet (2002), o *Deslocamento Linguístico* ocorre quando uma língua vai sendo substituída pela outra. Sabe-se que nenhuma língua é estável, que ela está sempre mudando, sendo que o contexto sócio-histórico de uso definirá o tipo e a velocidade da mudança. Quando o contato linguístico é muito frequente e as sociedades/comunidades estabelecem relações constantes e duradouras entre si, as línguas/os dialetos em contato sofrem interferência uns dos outros. Como as relações humanas são regularmente assimétricas, ocorre muitas vezes de a língua que é mais valorizada ser imposta e assumida pelos falantes/pela comunidade de menor prestígio. Quando isso ocorre completamente, se dá o que na Sociolinguística se chama de *deslocamento linguístico*. Esse fenômeno ocorreu e vem ocorrendo com muitas línguas indígenas brasileiras. Por essa razão, nos motivamos a desenvolver uma pesquisa que foca essa questão.

CAPITULO IV – Análise dos Dados

Neste capítulo apresentamos os dados quantitativos referentes ao *corpus* constituído e nossas interpretações qualitativas. Iniciaremos com os dados da Escola Estadual Irmã Inês Penha e, em seguida, trataremos dos dados da Escola Municipal Dom Miguel Alagna.

4.1 Levantamento Geral dos Alunos da Escola Estadual Irmã Inês Penha

Nessa escola a pesquisa foi realizada em onze turmas do 7º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio e da EJA, de 5ª a 8ª séries. Somando todas as turmas, totalizaram 324 alunos, sendo 289 entre 10 a 20 anos e 35 alunos na faixa etária de 20 a 40 anos. Desse total, a etnia que mais prevalece é a Baré, com 109 alunos. O número mais expressivo de membros dessa etnia coincide com o levantamento feito em 2002 pelo ISA em parceria com a FOIRN.

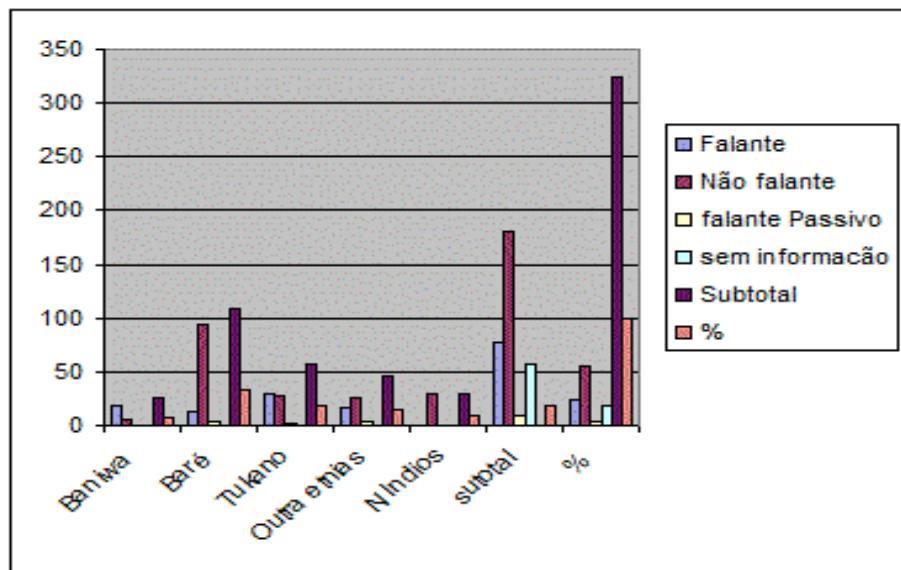
Quanto à questão de falar sua língua, a situação muda de figura. Pudemos verificar logo de início que a maioria dos alunos não é mais falante da língua indígena. Dentre as três etnias que tiveram sua língua cooficializada, a que tem o maior número de falantes é a Tukáno, sendo seguida pela etnia Baníwa e ficando terceiro lugar a etnia Baré, falante da língua Nheengatú. Identificamos ainda um grupo heterogêneo das três etnias que não fala mais a língua materna.

Diante dessas considerações, vejamos o quadro e o gráfico a seguir, com os dados gerais da escola:

Quadro 4.1.1 - Levantamento Geral

	Baníwa	Baré	Tukáno	Outra Etnias	Não Índios	Subtotal	%
Falante	19	12	29	17		77	24%
Não falante	6	94	27	25	29	181	56%
falante Passivo		3	2	4		9	3%
Sem informação						57	17%
Subtotal	25	109	58	46	29		324
%	8%	34%	18%	14%	9%	17%	100%

Gráfico 4.1.1 - Levantamento Geral



Entre os 109 Baré que estudam nessa escola, a maioria já não fala a língua materna, que presentemente é o Nheengatú, a qual foi adotada como identidade linguística por esse grupo (ver Capítulo 1). Somente 12 alunos se consideram falantes ativos, que fazem uso regular da língua ancestral. Três são falantes passivos e o restante, 94 alunos, não fala e nem entende a língua indígena. Essa maioria que não fala mais a língua corresponde àqueles que já nasceram na cidade; os falantes passivos são os que possuem avós em casa que falam a língua com eles, dessa forma, adquirem a língua, embora não consigam falar.

Os Tukáno somaram 58 pessoas, das quais 29 são falantes, 27 não falantes e duas, falantes passivas. É importantes ressaltar que esse grupo corresponde aos Tukáno considerados por nós índios Tukáno como “legítimos”, pertencentes ao subgrupo que nomeou a família, ao lado das outras etnias que constituem o complexo linguístico, como os Pira-tapuya, os Desana, entre outros. O foco desse estudo é a etnia Tukáno, falante do Tukáno.

Por fim, há os Baníwa, com 25 alunos, sendo que desses, 19 são falantes e 06 são não falantes. Apesar de poucos, podemos observar que a maioria fala sua língua materna. Vale lembrar que esse grupo começou a mudar para a sede do município há pouco tempo, e talvez por isso ainda valorize muito a sua língua de origem.

Fora as três etnias acima, encontramos um grupo heterogêneo, formado por indivíduos de diferentes famílias linguísticas e/ou etnias (ver ANEXO III), com um total de 46 pessoas. Desse grupo, 17 alunos se consideraram falantes de suas línguas maternas, 25 disseram que já não falam suas línguas e quatro disseram que entendem parcialmente, ou seja, são falantes passivos.

Na faixa etária de 10 a 20 anos, foi possível observar que muitos tinham vergonha de dizer a qual etnia pertenciam, talvez por receio de serem discriminados pelos indivíduos dos outros grupos indígenas que ali se encontravam. Assim, também no momento de se pronunciarem sobre o fato de serem ou não falantes da língua indígena do seu grupo, alguns preferiam dizer que só a entendiam, omitindo o fato de a falarem, ou então preferiam dizer que só seus pais eram falantes ativos da língua, enquanto que eles só entendiam e respondiam em português, sendo, portanto, falantes passivos.

Conhecendo o contexto local, podemos dizer que muitos dos alunos, por falta de esclarecimento ou consciência identitária, acham que falar sua língua materna é ser um cidadão atrasado. Entendemos, por outro lado, que isso não é culpa deles, mas sim o resultado do discurso dos primeiros colonizadores que chegaram à região.

Quanto à faixa etária de 20 a 40 anos, por serem mais velhos, os alunos foram mais diretos nas respostas. Em momento nenhum demonstraram receio de falar, pelo contrário, apresentaram opinião própria e afirmaram não terem vergonha nenhuma de dizer que eram indígenas, seja qual fosse o lugar que os mesmos estivessem. Como eram mais experientes

e adultos, não houve muita negação de informação e muitos daqueles que não falavam suas línguas maternas justificaram o porquê de não serem falantes. Uma das justificativas foi que quando vieram da aldeia eram crianças, sendo que quando chegaram à cidade não tinham mais com quem falar e acabaram esquecendo sua língua materna. Outros disseram que seus pais não gostavam muito de ensinar para não ficarem confusos na hora de falarem o português. Uma terceira justificativa foi a de que a língua indígena poderia ser um empecilho na hora de aprender a ler e a escrever, ou então que poderiam sofrer algum tipo de preconceito dentro da escola por partes de outras crianças que só falavam o português. Com esse pensamento, os pais preferiam que os filhos, assim que chegassem à cidade, passassem a aprender e a falar só o português.

Um detalhe que merece destaque diz respeito ao fato de que, entre os alunos pesquisados, aqueles pertencentes à etnia Baníwa foram os que mais se autodeterminaram. Em momento algum demonstravam timidez ao responder se falavam ou não sua língua ancestral. Talvez por serem mais politizados no tocante à valorização da língua e porque a maior parte deles tem pouco tempo de moradia na cidade, os Baníwa continuam falando no seu cotidiano a sua língua de origem. Durante as entrevistas, dava para perceber visivelmente quem demonstrava segurança na hora de responder às perguntas dos questionários, como também na rodada de conversa, antes e após ser aplicado o questionário.

4.2 Dados dos Alunos Entrevistados da Escola Estadual Irmã Ines Penha da Faixa Etária de 10 a 20 anos

Do universo de 289 alunos na faixa etária entre 10 a 20 anos, foram entrevistados 54 alunos pertencentes a uma das três etnias cujas línguas foram cooficializadas em 2002, através da Lei nº 145, Câmara municipal de São Gabriel da Cachoeira, Amazonas.

Foram entrevistados:

- 14 alunos da etnia Baníwa, sendo 08 pessoas do sexo feminino e 06 do sexo masculino;
- 21 Baré, sendo que 15 pessoas do sexo masculino e 6 do sexo feminino.

- 19 pessoas da etnia Tukáno, dentre as quais, 11 pessoas do sexo feminino e 8 do sexo masculino;

Abaixo apresentamos análise seguindo o sequenciamento das questões constantes nos questionários.

Sobre o nome indígena:

Nós, indígenas, logo que nascemos, a primeira pessoa que os nossos pais procuram é o pajé da comunidade, e, caso não haja um, eles vão à procura de algum que mora mais próximo. O pajé benze a criança e confere o seu primeiro nome, que é o de benzimento. Por isso, na primeira parte do questionário, achamos importante perguntar aos informantes sua etnia e também seu nome indígena, para saber se os habitantes da cidade o possuem ou não. Nas respostas, vimos que dos 14 alunos Baníwa entrevistados, somente duas meninas sabiam dizer seu nome indígena. Os outros falavam que possuíam, mas não lembravam do nome. Em seguida, dos 19 Tukáno entrevistados, somente quatro lembraram do nome indígena, destes, dois eram meninos e duas eram meninas. Quanto aos 21 Baré entrevistados, nenhum deles possuía o nome indígena. Nesta primeira parte do questionário, sobre o item referente ao nome indígena, pudemos observar que do total de 54 alunos entrevistados, apenas 06 possuem e sabem seus nomes indígenas. Quanto ao restante dos entrevistados, uns disseram não possuir e outros simplesmente disseram que haviam esquecido.

Quadro 4.2.1 - Nome Indígena

	Quantidade	M	F
Baníwa	14		2
Baré	21		
Tukáno	19	2	2
Total Geral	54	2	4

A segunda parte da entrevista dos alunos abordou o conhecimento de sua língua. Abaixo apresentamos o quadro que traz os resultados referentes a essa questão.

Quadro 4.2.2 - Conhecimento da Língua Indígena

Etnia	fala e escreve		fala bem		não falante		falante passivo		Subtotal
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Baníwa	1	3	6	4					14
Baré	1		4	1	8	3	2	2	21
Tukáno	4	1	1	2	3	2		6	19
Total	6	4	11	7	11	5	2	8	54
%	11%	7%	20%	13%	20%	9%	4%	15%	

No quadro acima, separamos as etnias por sexo, para melhor analisarmos a situação. Podemos ver que a maioria dos que falam e escrevem sua língua são os Tukáno. Em seguida, os Baníwa. Observamos que a maioria dos que falam e escrevem são meninos da etnia Tukáno, seguidos das meninas Baníwa. Dos Baré, somente um declarou que falava e escrevia em sua língua.

Os alunos da faixa etária de 10 e 20 anos que declararam saber escrever e falar a língua indígena são, na sua maioria, os que tiveram oportunidade de estudar em escolas das aldeias ou então em Distritos (locais das antigas missões). Nessas escolas, geralmente, a criança é alfabetizada primeiramente na língua materna e só depois em português. Algumas delas, inclusive, têm uma disciplina específica sobre a língua indígena, na qual os alunos aprendem a ler e a escrever em sua língua.

Quanto àqueles que falam fluentemente sua língua materna, os meninos Baníwa são maioria, seguidos pelos Baré, e pelos Tukáno, respectivamente. Um fato curioso é que os Baré estão acima dos Tukáno nesse item, enquanto que no item anterior, que incluía a escrita, não houve presença da etnia Baré. Esse resultado está relacionado ao fato de os Baré viverem a mais tempo na cidade, diferente das outras duas etnias, que chegaram mais recentemente e, por isso, puderam vivenciar experiências nas escolas das aldeias. Nesse item, pudemos perceber que os meninos estão falando a língua indígena mais do que as meninas, de acordo com as respostas dadas no questionário de entrevista.

No item não falantes os Baré foram os mais numerosos, tanto os do sexo masculino, com oito alunos, quanto os do sexo feminino, com três alunas que se declararam não falantes. Logo depois aparecem os Tukáno, com três alunos do sexo masculino e dois do sexo feminino. Já os Baníwa, que são mais recentes na cidade e que têm uma política de valorização da cultura, não aparecem nesse item, já que todos eles declararam que escrevem/ leem e falam a sua língua materna.

Quanto ao número de falantes passivos, a situação é a que segue: o maior número, segundo a pesquisa, é dos Tukáno do sexo feminino, com seis indivíduos que declararam apenas entenderem a língua; em seguida, estão os Baré, totalizando quatro indivíduos, dois de cada sexo. Como já mencionado, dos alunos Baníwa entrevistados, nenhum se declarou falante passivo.

Do ponto de vista do uso/ conhecimento da língua, pudemos observar, ainda pelas respostas dadas pelos alunos, que no total a diferença é aparentemente pequena, que há um mais largo conhecimento da língua por parte dos meninos, enquanto que as meninas figuram em maior escala como falantes passivas.

A terceira parte do questionário buscou saber dos alunos da faixa etária entre 10 e 20 anos qual a língua através da qual se comunicam no seu dia a dia, onde se sentem à vontade para falar a língua de origem, em que língua se comunicam os com pais e os irmãos em casa e na rua e se têm interesse de continuar falando sua língua.

Quadro 4.2.3 - Língua de Comunicação

Etnia	Português	LI/Português	Língua Indígena	Em branco	
Baníwa	1	9	3	1	
Baré	11	7	3		
Tukáno	4	12	3		
Total	16	28	9	1	54
%	30%	52%	17%	1%	100

Dos 54 alunos entrevistados, 14 eram Baníwa. Uma aluna se declarou monolíngue em português; nove alunos se declararam bilíngues em português/línguas indígenas, destes, oito disseram ser falantes do Baníwa e um do Nheengatú; três são monolíngues em Baníwa. É comum encontrar na região índios Baníwa falando a língua Nheengatú, porque os Baníwa

que estão localizados no Rio Içana e no Rio Ayari são falantes da língua Nheengatú. Essa situação se justifica pelo fato de que foi com esse povo que os colonizadores e os missionários estabeleceram os primeiros contatos quando chegaram à região para fundar as missões.

Quanto aos Baré, dos 21 entrevistados, onze se disseram falantes apenas do português, tanto em casa quanto fora dela; sete disseram que falam tanto a língua indígena quanto o português e somente três declararam falar a língua indígena em casa e fora de casa. Diante desse quadro e avaliando a origem dos alunos, pudemos entender que os monolíngues em português são aqueles que nasceram e cresceram na cidade, os que são bilíngues em língua indígena e português são alunos que vivem há menos tempo na cidade ou que vêm para a cidade apenas durante o período escolar — sendo que durante o recesso voltam para a comunidade, situação que, muitas vezes, facilita a manutenção do uso da língua.

Nessa faixa etária, o número de Tukáno entrevistados foi de 19. Dentre estes, quatro falam somente o português, 12 falam português e língua indígena e três falam somente o Tukáno. No grupo dos que admitiram falar tanto o português quanto a língua indígena, quatro são bilíngues Nheengatú/português. Verificou-se também o bilinguismo nas línguas Tukáno e Nheengatú. Um ponto que merece destaque é a declaração dos alunos referente ao uso das línguas indígenas em casa, sendo o português a língua preferencial quando se comunicam na rua.

Vendo pelo lado de que o município de São Gabriel da Cachoeira é a cidade mais plurilíngue do Brasil, segundo Oliveira (2000), podemos dizer, conforme o quadro abaixo, que essa pode ser a situação geral da cidade, mas que se considerarmos os indivíduos, o que mais se observa é o monolingüismo ou bilinguismo. Dos alunos da Escola Estadual Irmã Inês Penha, 52% se declararam bilíngues. No quadro abaixo se encontram dados sobre a língua de comunicação, tanto em casa quanto fora dela.

Quanto ao local onde se sentem à vontade para falar a língua indígena, apresentamos o quadro abaixo:

Quadro 4.2.4 - Local Preferencial para Falar a Língua Indígena

Etnia	Casa	Comunidade	Em branco
Baníwa	10	4	
Baré	2	2	17
Tukáno	10	1	8
	22	7	25

Sobre esse tópico, a maioria dos entrevistados disse que se sente mais à vontade para falar sua língua em casa. Entretanto, dentre estes, a maioria efetiva é formada por Baníwa e Tukáno, com 10 alunos de cada grupo afirmado ser o ambiente familiar o preferencial para falarem suas línguas. A justificativa dessa resposta se dá porque ali estão reunidos com os pais, os parentes e os irmãos. Já os Baré apresentaram um resultado curioso: apenas dois alunos assinalaram a casa como o melhor lugar para falarem a língua, enquanto que 17 permaneceram silenciosos, sem se manifestar a respeito da questão. Essa resposta pode sinalizar uma maior vitalidade do Baníwa e do Tukáno, já que são línguas assumidas pelos alunos como de uso preferencial no ambiente familiar. O número indicado como positivo para uso da língua na comunidade não foi muito expressivo. Assumimos que essa resposta não é muito significativa, partido do entendimento de que quem usa confortavelmente a língua indígena em casa deve fazê-lo na comunidade, local onde a língua indígena é majoritária. Os oito alunos Tukáno que não se manifestaram podem ter se sentido inibidos diante da questão, uma vez que esse comportamento foi perceptível entre os alunos dessa etnia.

A língua com a qual os alunos falam com irmãos e pais:

No quadro abaixo encontramos os resultados acerca desse item.

Quadro 4.2.5 - Língua de Comunicação na Família

Etnia	LI/Port	LI	Port	Em branco	
Baníwa	10	2	2		
Baré	1	1	11	8	
Tukáno	6	4	6	3	
	17	7	19	11	54
%	32%	13%	35%	20%	100%

Sobre essa questão, dos 14 Baníwa entrevistados, dez (sendo quatro homens e seis mulheres) responderam que se comunicam com seus pais e irmãos na língua indígena e no português, o que revela o alto índice de bilinguismo. Durante a entrevista, esses alunos disseram que não se importam quanto ao lugar onde se encontram para falar ambas as línguas. Eles usam as línguas alternadamente. Dois dos alunos (um homem e uma mulher) afirmaram que falam somente a língua indígena com os irmãos e pais, mesmo porque seus pais falam, sobretudo, a língua indígena, apresentando um bilinguismo entre passivo e incipiente em português, pois só entendem algumas palavras desta língua. Duas meninas disseram que só falam português com seus pais e irmãos.

A maioria dos Baré entrevistados fala apenas em português com seus pais e irmãos. Foram totalizadas onze respostas (oito homens e três mulheres). Destas, um aluno declarou falar tanto na língua indígena quanto em português e outro afirmou que fala somente na língua indígena com seus pais e irmãos. Os oito alunos restantes deixaram em branco. Esse quadro evidencia o baixo índice de uso da língua em família.

Já entre os Tukáno, o resultado das respostas foi equilibrado, com seis alunos (três homens e três mulheres) afirmando falarem com seus pais tanto na língua indígena quanto em português, quatro (dois homens e duas mulheres) declarando o uso exclusivo da língua indígena e três não emitiram resposta (dois homens e uma mulher). Se do ponto de vista dos números a resposta parece mais equilibrada, do ponto de vista de sua interpretação, a língua portuguesa parece ganhar espaço frente ao Tukáno.

O ponto importante a ser destacado com relação à pergunta anterior, na qual perguntamos sobre a língua utilizada em casa e fora de casa, é que a essa pergunta 52% dos alunos responderam que se comunicam na língua indígena e em português. Entretanto, quando perguntamos qual língua de comunicação com irmãos e pais, somente 32% afirmaram que falam a língua indígena e o português com seus pais e irmãos. Colocando esses dois resultados em paralelo, cresce uma indagação: será que os alunos entrevistados que afirmam falar a sua língua indígena e o português estão falando mais com outras pessoas do que com seus pais e irmãos? Esse fato é curioso e requer uma análise mais profunda.

Interesse de continuar falando a língua indígena:

As respostas dadas a essa questão estão sintetizadas abaixo, no Quadro 4.7. Nele podemos conferir com maior detalhe os números e os percentuais correspondentes às respostas fornecidas pelos alunos.

Quadro 4.2.6 - Interesse em Continuar Falando a Língua Indígena

Etnia	Sim			Não			Em Branco
	M	F		M	F		
Baníwa	4	7	20%	1	1	0,4%	1
Baré	9	4	24%	4	2	11%	2
Tukáno	6	9	28%	1	1	0,4%	2
Total	19	20		6	4		5
Total Geral	39		72%	10		19%	5
%	72%			19%			9%

Sobre essa pergunta, 72% dos alunos entrevistados, portanto a maioria, apresentaram interesse em continuar falando a língua indígena, tanto os meninos quanto as meninas, incluindo nesse resultado alguns não falantes. Entre as etnias, os Tukáno apresentaram uma leve diferença a favor da continuidade do uso da língua. Quanto à resposta negativa, Tukáno e Baníwa não alcançaram 1%. Por outro lado, 11% dos Baré declararam não ter interesse em continuar o uso da língua. Se de um lado a maioria dos informantes das três etnias manifestou o desejo da perpetuação da língua, por outro lado, o número mais expressivo dos Baré como aquela etnia com menor interesse na manutenção do uso da língua parece de acordo com os outros resultados evidenciados nesta pesquisa. Esta última etnia é a mais antiga na cidade, sendo que muitas pessoas das gerações mais novas já não tiveram vivência de aldeia e se encontram mais próximas às práticas e aos costumes da sociedade nacional, o que favorece o uso da língua portuguesa.

Além disso, pedimos aos informantes que justificassem sua resposta. Os alunos que não apresentaram interesse não são falantes da língua indígena. Eles disseram simplesmente que não tinham mais com quem falar, o que os levava a se perguntarem: “aprender para

quê?”. Esses são alunos cujos pais não falam mais a língua ou que só a utilizam entre si, pois não se motivaram a ensiná-la aos filhos quando estes eram pequenos.

Os alunos que responderam a favor da língua indígena disseram que queriam continuar falando sua língua como forma de preservar sua cultura e para ajudar as outras pessoas que não falam bem o português.

Existência de material didático na língua indígena, em particular sobre uma das línguas cooficializadas em 2002 no município de São Gabriel da Cachoeira:

Dos 54 alunos entrevistados, a maioria não tinha conhecimento de nenhum material didático em uma das línguas. 33 alunos (61%) disseram que nunca souberam de material didático escrito na língua materna; 20 (37%) disseram que conhecem algum tipo de material didático escrito e um (2%) não respondeu à questão.

Dos que já manusearam algum material, nove (45%) falaram que já haviam manuseando cartilhas escritas na língua Nheengatú, como dicionário e pequenos livros de lendas da região; três (15%) falaram que conheciam alguma cartilha escrita em língua Tukáno; oito alunos (40%) disseram que conheciam cartilhas escritas nas línguas Kubeu e Wanano. Muitos diziam ter em casa o material escrito na língua porque seus pais trabalhavam em órgãos públicos, como a FUNAI, e os filhos tinham acesso ao material quando seus pais o levavam para casa.

Existência de disciplina de língua indígena:

Todos os alunos afirmaram que no presente não estavam estudando qualquer língua indígena na escola. Sobre experiências anteriores, eles complementaram a questão, cujo resultado foi o que segue: três (5%) disseram que já estudaram a língua Tukáno há alguns anos; 18 (33%) disseram que nunca estudaram nenhuma língua indígena; 26 (48%) disseram que estudaram a língua Nheengatú quando estavam no pré-escolar; quatro (7%) estudaram as língua Tuyuka na aldeia e três (5%) não responderam a pergunta.

Dados sobre discriminação e preconceito:

Incluímos esse tema pelo fato de que, apesar de a maior parte da população na sede do município ser indígena, existe a pressão da sociedade nacional, que é dominante, sobre a(s) identidade(s) indígena(s) e, sobretudo, para aqueles que vivem nas cidades, que são naturalmente construídas e modeladas pela cultura do “branco”. Por isso, é comum que os índios queiram/ precisem se integrar ao contexto ocidental a fim de conseguirem acesso aos serviços e às instituições sociais da cidade. Por essa razão, seria esperado que houvesse algum preconceito entre essas realidades. Além disso, entre as etnias indígenas deve também existir preconceito, afinal a própria condição de diferente, de ser outro, gera conflitos e expectativas.

As respostas sobre essa questão foram curiosas, porém positivas. Dos 54 alunos entrevistados, 40 (74%) disseram que nunca sofreram preconceito, 13 (24%) não responderam à questão e somente 1 (2%) disse que já sofreu preconceito. Ressaltamos ainda que a razão do preconceito sofrido por este aluno em nada se relacionava com origem ou etnia, mas sim com o fato de ele ter lábios leporinos. Segundo ele, quando falava todos ficavam rindo, e, com isso, ele se sentia muito rejeitado.

Ainda sobre o resultado acima, avaliamos que o alto índice da resposta que nega o preconceito pode estar relacionado à faixa etária, pois sendo ainda muito jovens, os alunos não focam ou não ressentem de forma muito crítica uma situação em que possam ser alvo de preconceito.

Realidade socioeconômica e familiar dos alunos:

Como o trabalho é voltado para a investigação do uso e manutenção das línguas, achamos necessário também analisar um pouco da realidade socioeconômica e familiar das pessoas envolvidas. Sobre esse tópico, perguntamos quem era o principal responsável pelo sustento da sua família.

A resposta da maioria dos alunos indicou a seguinte ordem de ocorrência do sustento familiar: em primeiro lugar, o pai e a mãe; em segundo lugar, apenas o pai; em terceiro, a mãe. Em seguida, em menor escala, encontramos a irmã, a avó e o avô, e, por último, houve resposta indicando a mãe e o padrasto.

Quanto à renda familiar, a maioria afirmou que vive com de um a dois salários mínimos. Dos 54 alunos, 46 vivem com até essa renda; quatro disseram que vivem com de três a quatro salários mínimos; e quatro não responderam.

Por fim, a última pergunta da Terceira Parte foi com relação à ajuda do Governo Federal na manutenção familiar. Dos 54 entrevistados, 46 alunos disseram que recebem a Bolsa Família do Governo Federal. Entendemos que essa ajuda contribui para a saída e a permanência dos indígenas fora da aldeia.

No quadro abaixo, é possível encontrar informações sobre os pais dos alunos entrevistados.

Quadro 4.2.7 - Língua Falada pelos Pais

Etnia	Fala	Fala e escreve	% Falante	Não fala	% Não falante	Em branco	Total
Baníwa	8	3	22,5%	1	2%		
Baré	11	2	27%	8	16%		
Tukáno	6	5	22,5%	1	2%		
Arapaco		1	2%				
Carioca				1	2%		
Cubeu	2		4%				
	27	11		11		5	54
	50%	20%		20%		10%	100

Como os grupos indígenas da região apresentam tradicionalmente o sistema de filiação patrilinear, na qual os filhos herdam a identidade étnica do pai, no universo estudado esperávamos encontrar correspondência entre as etnias das 54 crianças entrevistadas com as etnias de seus pais. Entretanto, isso não aconteceu. Encontramos nos

dados, além das três etnias trabalhadas, outras duas etnias (Arapaco e Cubeu), um aluno cujo pai é carioca e cinco alunos deixaram a resposta em branco.

Essa situação, aparentemente inesperada, pode ser explicada a partir da autoidentificação étnica e não da relação patrilinear, como segue: no caso dos Baníwa, eles disseram que seus pais eram falecidos, de forma que preferiam manter a etnia da mãe; no caso dos Tukáno, como eram filhos de mãe solteira e não sabiam a que etnia seu pai pertencia, assumiam a etnia da mãe, que era Tukáno; no caso do aluno filho de um não índio, de pai carioca, ele se identificava com a etnia da mãe, Tukáno, justificando haver nascido na região, e não no Rio de Janeiro, de forma que preferia ser Tukáno; no caso dos Cubeu, eles preferiam ser considerados Tukáno, seguindo a etnia da mãe, e justificaram essa escolha pelo fato de que falavam mais a língua Tukáno do que a língua Cubeu, o que os fazia se sentirem mais Tukáno, confirmando, assim, a importância da identidade linguística no processo de identificação étnica. Por fim, no caso da etnia Arapaco, a criança assumiu a etnia da mãe, que era Baré. Já os alunos Baré, cujos pais desconheciam, assumiram também a etnia da mãe.

É importante lembrar que dos 54 alunos entrevistados, 49 declararam conhecer os pais, sendo que dois preferiram deixar em branco e outros três disseram que não sabiam informações sobre seus pais.

Dos 49 alunos que declararam a etnia dos pais, observou-se que se os Baré são os que apresentam percentual mais elevado com respeito a falarem a língua (27% contra 22,5% para os Tukáno e 22,5% para os Baníwa), também são eles, os Baré, que ficaram com um percentual mais alto relacionado a pais não falantes, sendo que nesse último caso com uma diferença bastante expressiva, quando comparados com as duas outras etnias — Baré com 16% e Tukáno e Baníwa com 2% cada.

Outro ponto que merece destaque é o fato de poucos pais Baré falarem e escreverem sua língua. Isso pode ser resultado de sua antiguidade na cidade, local onde, como vimos, as línguas indígenas não são estudadas nas escolas.

Ainda sobre os pais falantes, apareceram dois pais da etnia Baré que falam a língua Nheengatú e Tukáno; um pai da etnia Tukáno que fala a língua Tukáno e Tuyuka; um pai da etnia Tukáno que fala somente o Nheengatú, porque casou e vive há muito com uma

Baré, e um Baníwa que fala o Nheengatú, o que é muito comum na região do Alto Rio Negro, no Baixo Içana, onde vivem Baníwa e Curipaco. Lá, uma parte do povo que habita a região é falante da língua Nheengatú, devido aos primeiros contatos com os colonizadores, que impuseram o uso da língua através dos missionários.

Quantos aos pais que são falantes e, segundo os filhos, sabem escrever a língua indígena, muitos dos que escrevem são professores ou lideranças das comunidades indígenas ou ainda estudaram em escola diferenciada na aldeia e tiveram oportunidade de aprender a escrever sua língua materna.

Se somarmos os pais que só falam a língua com os que também escrevem, veremos que mais de 70% dos pais são pelo menos bilíngues (língua indígena/português), sendo esse resultado um aparente indicador positivo com respeito à manutenção das línguas indígenas. Quanto à ocupação dos pais, maior parte deles trabalha no serviço terceirizado.

O grau de escolaridade dos pais:

De acordo com os dados, 10 pais possuem o Ensino Fundamental Incompleto; 12 possuem Ensino Fundamental Completo; 16, Ensino Médio Completo; quatro são analfabetos e seis os filhos não souberam informar e preferiram deixar em branco. As razões pelas quais os alunos não souberam informar foram: pai falecido há muito e filho de mãe solteira ou de pais separados.

Dados sobre as mães dos alunos entrevistados:

Quadro 4.2.8 - Língua Falada pelas Mães

Etnia	Fala	Fala e escreve	Não fala	Total
Baníwa	11	2	2	15
Baré	7	2	3	12
Tukáno	4	3	2	9
Tariana	2			2
Dessana	1		1	2
Cubeu	1			1
Wanano	1			1
Carapana	1			1
Curipaco	1			1
Tuyuka	2			2
Arapaco	1			1
Não sabe	5		1	6
Em branco	1			1
Total	38	7	9	54
	70%	12%	16%	100%

Logo de início, constatamos que as mães dos alunos entrevistados pertencem a onze etnias diferentes. Dentre estas, há um maior número de mães Baníwa (11), seguidas pelas mães Baré (07) e pelas mães Tukáno (04). Após as três etnias, vimos um grupo heterogêneo de mães, que soma oito etnias. Essa realidade nos parece relevante pelo fato de que a participação da mãe na transmissão da língua é fundamental e a situação de bilinguismo/multilinguismo pode favorecer ou não a continuidade da(s) língua(s).

E uma das coisas que pudemos verificar foi que a maioria das mães fala a sua língua materna. Somando aquelas que falam e escrevem, encontramos o número expressivo de 39 mães (72%), das quais 10 (26%) são falantes de línguas diferentes. Das três línguas alvo, a etnia materna que prevaleceu foi a Baníwa, com 11 mães (28%).

Outro ponto interessante que percebemos durante as entrevistas com os alunos da faixa etária de 10 a 20 anos da Escola Estadual Irmã Inês Penha foi que muitos filhos diziam que suas mães falavam o português, a sua língua materna e ainda falavam mais uma língua de outro grupo indígena da região. Por exemplo, uma mãe Baré fala o Nheengatú, o português e a língua Tukáno porque casou com um homem da etnia Tukáno; outro exemplo é de uma mãe Curipaco de um aluno Baníwa, que fala sua língua, o Curipaco, o português e o espanhol, por residir na área fronteiriça.

Quanto à escrita, as mães atingiram um número muito inferior do que o dos pais. Nas respostas, encontramos somente sete mães que escrevem, sendo que duas mães escrevem a língua Nheengatú; três escrevem a língua Tukáno e duas escrevem a língua Baníwa. Uma das mães dessa etnia escreve o Nheengatú e ainda sabe falar e escrever a língua Wanano.

A maioria dos filhos mora com as mães, sendo apenas cinco os alunos que apresentaram situação diferente, devido, por exemplo, ao falecimento da mãe e à separação dos pais. Quanto à ocupação das mães, a maioria delas trabalha na agricultura (22), outras são donas de casa (11), funcionárias públicas (10), empregadas domésticas (06), artesãs (01), autônomas (01) e aposentadas (01). Apenas uma criança não respondeu a essa pergunta.

Com relação à escolaridade, a maioria delas estudou ou ainda estuda. Há algumas que nunca foram à escola e oito que são analfabetas, restando ainda algumas sobre as quais os filhos não souberam informar.

Quanto à situação de saberem falar mais de uma língua, observamos que entre os pais dos alunos entrevistados, a maioria ainda continua falando mais de uma língua indígena. Muitas vezes as mães acabam aprendendo a terceira língua porque casam com um homem de outro grupo.

Sobre a sala de aula que o aluno frequentava, perguntamos “Na sua turma há alunos indígenas?”.

As respostas foram as seguintes: 31 disseram que *sim*, sete disseram que *não*, 10 responderam que *a maioria* da turma era indígena, quatro responderam que *todos* eram e dois 02 deixaram em branco. Concordando com a resposta dos alunos, nossa pesquisa realizada na secretaria da escola confirmou que a maioria dos alunos da instituição é de origem apenas indígena (95%).

A penúltima parte do questionário foi direcionada aos conhecimentos gerais em relação ao movimento indígena. Consideramos essa pergunta relevante pelo fato de estarmos pesquisando a situação sociolinguística na cidade, a partir das escolas, e por contemplarmos as três línguas que foram cooficializadas, sendo que, para isso, houve a participação fundamental dos movimentos indígenas, que lutam para que a línguas indígenas sejam mais valorizadas nas escolas.

Mediante a isso, perguntamos aos alunos se conheciam alguma organização indígena. O resultado geral sobre essa pergunta foi equilibrado entre os que responderam sim e não, conforme indicam os números: 28 alunos disseram que conheciam, 25 responderam negativamente e somente um deixou em branco. Sete disseram que conheciam a FOIRN; quatro disseram que conheciam a FUNAI; um, que conhecia a Associação Indígena do Rio Ayari (ACIRA); três, a Casa de Saúde do Índio (CASAI); onze disseram que conheciam a FOIRN e a FUNAI; dois, que conheciam a CASAI e a FUNAI; e um preferiu não responder.

Opinião acerca do que deveria ser feito para assegurar as línguas indígenas na escola:

Sobre esse tema as opiniões foram as mais diversas. Alguns alunos falaram que a escola deveria manter professores que falassem, lessem e escrevessem a língua indígena, para eles pudessem dar aula da língua e usá-la pelo menos como língua de instrução para uma disciplina. Os entrevistados consideraram que esses professores poderiam estar entre aqueles que têm conhecimento das três línguas cooficializadas. Disseram que as aulas de línguas indígenas nas escolas poderiam ajudar muito os alunos a não perderem sua língua e que é necessária a inclusão de mais línguas para serem ensinadas nas escolas, seguindo o que é feito com a língua portuguesa.

Com respeito à importância das línguas indígenas nas escolas, perguntamos: “Qual é a contribuição que a escola pode trazer com ensino das línguas indígenas?”.

Segundo os alunos entrevistados, as línguas indígenas poderiam trazer conhecimento a respeito do que aconteceu com as línguas no passado, e para isso ser divulgado, um caminho seria a confecção materiais didáticos escritos utilizando as línguas da região. Esse tipo de trabalho serviria para mostrar aos alunos indígenas que não têm muito conhecimento de sua língua e aos não indígenas o quanto é rica a nossa cultura indígena. Disseram também que o ensino das línguas nas escolas daria a chance para aqueles que desconhecem a cultura de terem pelo menos um conhecimento básico, e, além disso, serviria para ajudar os índios a lerem e escreverem, permitindo a formação de futuros professores de suas línguas.

O uso da língua/autoidentificação como indígenas e discriminação:

Sobre essa questão, dos 54 alunos entrevistados, a maioria (29 alunos ou 54% do universo estudado) respondeu que não se identifica como indígena por temer discriminação. Dezessete alunos (31%) responderam que os que se identificam como indígena são muito discriminados. Apenas três (6%) entrevistados responderam que se identificam como indígena e não sofrem discriminação, sendo que o restante (cinco alunos ou 9%) preferiu não responder.

O curioso desse resultado é que não coincide com as respostas fornecidas pelos alunos numa questão anterior, na qual foram perguntados se já haviam sofrido discriminação, ao que a maior parte afirmou não sofrer preconceito. Esse parece ser um ponto que merece investigação mais detalhada para que saibamos as implicações e as circunstâncias do sentimento de preconceito por parte das crianças/adolescentes no que se refere à identidade indígena.

Principais problemas que os alunos enfrentam nos bairros onde residem:

Talvez pela idade dos alunos, as respostas não foram muito críticas, sendo que a maioria deles preferiu não se manifestar. Os que relataram algo disseram que os principais problemas são a falta de saneamento básico, a falta de água encanada, o consumo alto de bebidas alcoólicas, o uso de drogas e o serviço de saúde muito precário.

Por último, deixamos um espaço para os comentários adicionais:

Nessa parte do questionário, que consistia de resposta aberta, assim como na pergunta anterior, muitos preferiram não responder. Aqueles que responderam falaram que como o município tem uma população de 95% de indígenas, precisaria realmente investir nas políticas públicas que visassem a valorizar mais as línguas indígenas, que a lei da cooficialização deveria ser mais divulgada nas escolas para melhor conhecimento dos alunos e dos referidos pais. Finalizaram dizendo que falar sua própria língua, independente do lugar onde estiver, é um direito que todo povo tem. Estas foram as respostas que os alunos da faixa etária de 10 a 20 nos deram.

4.3 Dados dos Alunos Entrevistados da Escola Estadual Irmã Inês Penha, da Faixa Etária de 20 a 40 anos

Nessa faixa etária, de 20 a 40 anos de idade, foram 35 alunos constantes no levantamento geral. Desses, foram entrevistados 17 alunos, de acordo o que segue:

Da etnia Baníwa foram entrevistados cinco no total (um homem e quatro mulheres); da etnia Baré, foram sete alunos (três homens e quatro mulheres); e Tukáno, cinco alunos (dois homens e três mulheres). O questionário aplicado a essa faixa etária apresenta pequenas alterações com relação ao aplicado à faixa de 10 a 20 anos, a fim de se ajustar à

faixa etária mais velha. Por exemplo, no segundo questionário, incluímos dados como estado civil dos alunos e se possuem filhos (ver anexos).

Dos 17 entrevistados, 13 são pessoas que nasceram em comunidades indígenas e Distritos (lugares onde foram fundadas as primeiras missões), dois nasceram nos municípios próximos de São Gabriel da Cachoeira, um não sabia dizer o local de nascimento e somente um dos entrevistados nasceu na sede do município de São Gabriel da Cachoeira. O tempo de moradia na sede do município é bastante variado, sendo que o mais antigo habitante reside na sede há 20 anos e o mais recente, há 2 meses. Esse resultado é condizente com a realidade indígena do município, na qual se verifica um fluxo constante de índios vindos das aldeias.

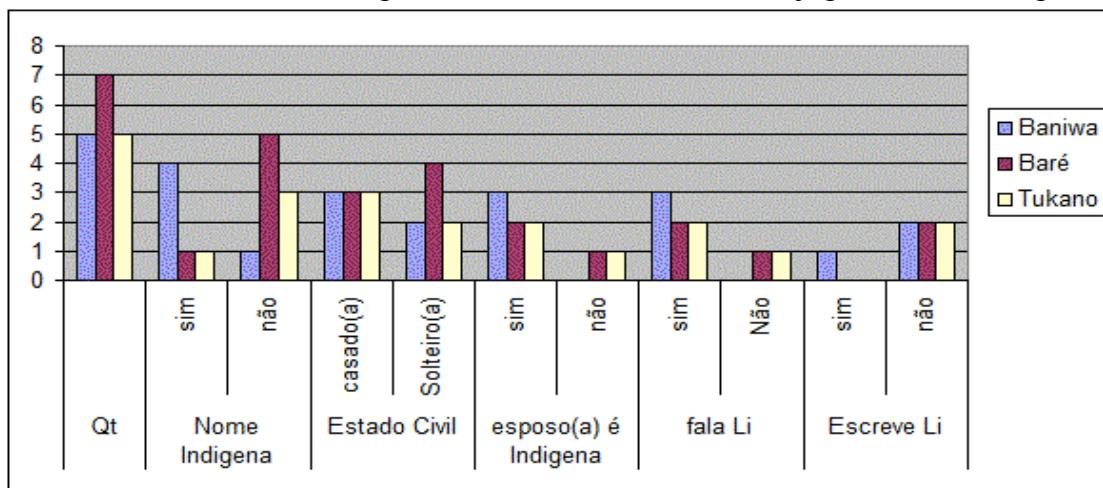
Existência de nome próprio na língua indígena, estado civil, etnia do cônjuge, e uso da língua (fala/escrita):

Para melhor visualização das informações discutidas seguir, sobre esse tópico, apresentamos abaixo um Quadro e um Gráfico.

Quadro 4.3.1 - Nome Indígena, Estado Civil, Etnia do Cônjuge, e Uso da Língua

Etnia	Qt.	Nome Indígena		Estado Civil		esposo(a) Indígena		Fala LI		Escreve LI	
		sim	não	C	S	sim	não	sim	não	Sim	não
Baníwa	5	4	1	3	2	3		3		1	2
Baré	7	1	5	3	4	2	1	2	1		2
Tukáno	5	1	3	3	2	2	1	2	1		2
	17	6	9	9	8	7	2	7	2	1	6

Gráfico 4.3.1 - Nome Indígena, Estado Civil, Etnia do Cônjugue, e Uso da Língua



De início, constatamos que a maioria dos indígenas do Alto Rio Negro não possui mais o nome indígena, ou porque se esqueceu do nome ou porque os próprios pais se esqueceram de perguntar ao pajé que os benzeu qual era o nome indígena dado ao seu filho. Quanto a esse assunto, as três etnias pesquisadas estão no mesmo patamar.

Dos que possuem o nome indígena, a maioria é mulher Baníwa, pois dos quatro Baníwa constantes no quadro acima, três são mulheres. Quanto ao estado civil dos 17 entrevistados, nove são casados. A maioria é casada com indígenas e somente duas pessoas são casadas com não índios. Como era de se esperar, as pessoas casadas com “brancos” são mulheres da etnia Baré, sendo essa a etnia, como já salientamos, a de contato mais sistemático e vivência mais integrada com o mundo de fora da aldeia.

Para aqueles alunos que se declararam casados, a situação de uso da língua no seu dia a dia, em casa e fora de casa, por parte dos cônjuges parece animadora, já que a maioria deles ainda continua falando a língua indígena. Quanto à escrita, infelizmente, poucas pessoas se alfabetizaram na língua ancestral. Do universo pesquisado, os que foram alfabetizados na língua ancestral somam sete pessoas e somente 02 deles afirmaram saber falar, ler e escrever.

Por outro lado, a situação não é tão simples, pois quando, a esses entrevistados que se declararam casados com indígenas, perguntamos qual era a língua que se comunicavam com o(a) esposo(a) em casa, das sete pessoas, três deles(as) disseram que preferirem falar

em português com o cônjuge. Declararam que usam essa língua porque se sentem mais à vontade com ela e acham que essa é a melhor forma de se comunicarem. A justificativa era a de que não cresceram falando a língua indígena, já que seus pais não os forçavam a isso. Assim, quando falavam em português com o cônjuge, se entendiam melhor um ao outro. Como vemos, portanto, esse é um ponto que inspira cuidados, tendo em vista a transmissão da língua indígena para as gerações mais novas.

Já os alunos que afirmaram se comunicar em língua indígena com seus cônjuges, a justificativa para a prática da língua era a da preservação da cultura. Disseram que assim não se esqueceriam da sua língua. Outros falaram simplesmente que tinham muita dificuldade de se comunicarem em português e se sentiam mais seguros falando a língua materna. Quanto aos bilíngues (língua indígena/português), esses afirmaram que falam mais a língua indígena em casa, enquanto que fora de casa geralmente falam o português.

Sobre o local onde se sentem mais à vontade para falar sua língua materna, a maioria respondeu que não se importa muito com lugar e afirmou pode falar confortavelmente em qualquer lugar, como pode ser visto a seguir: dos 17 entrevistados, nove (53%) disseram falar bem em qualquer local; três alunos (18%) afirmaram preferirem a casa como local para uso da língua materna, salientando que nesse ambiente, todos são da família; dois (12%) elegeram a comunidade como local preferido, com o argumento de que lá todos se conhecem e são todos parentes, sendo que mesmo em meio a outro grupo, se sentem mais à vontade na comunidade. Três alunos (18%) preferiram não opinar.

Quando arguidos sobre o local onde menos se sentiam confortáveis para falar a sua língua materna, mencionaram, por ordem de maior escolha, a rua, lugar onde há pessoas desconhecidas, como, por exemplo, muitos não índios; a escola e, por último, citaram o local de trabalho.

Outra questão que abordamos no questionário para entrevistados da faixa etária entre 20 e 40 anos que já têm filhos foi sobre a transmissão da língua para as crianças, conforme informações constantes no Quadro 4.3.2, mais abaixo. Vale salientar que dos 17 entrevistados, 11 possuem filhos, o que corresponde a 65% do universo pesquisado. Segundo as informações, somente um pai tem filho(s) que fala(m) a língua indígena, o que corresponde a 9% do total dos 11 pais. Esse é um dado preocupante e revela uma aparente

contradição com relação às respostas anteriores, nas quais os entrevistados disseram que não sentem preconceito, valorizam a sua língua e se sentem à vontade para falar em qualquer ambiente.

Dos pais da etnia Tukáno que disseram ter filhos, quatro deles afirmaram que seus filhos entendem a língua, mas não a falam, o que os caracteriza como falantes passivos. Disseram ainda que tanto eles quanto os avós se dirigem aos seus filhos na língua indígena, mas que estes respondem em português. Sobre a única aluna, uma entrevistada Baníwa, cujo filho é falante de língua indígena, essa afirmou que seu filho, além de falar o Baníwa, fala também o Tukáno, que é a língua do pai.

Quadro 4.3.2 - Dados sobre os filhos

Etnia	Possuem filhos		Subtotal	Falam LI		%
	sim	não		sim	não	
Baníwa	2	3	5	1	1	29%
Baré	4	3	7		4	41%
Tukáno	5		5		5	29%
Total	11	6	17	1	10	100%
%	65%	35%	100	9%	91%	100%

Em outra questão direcionada aos pais, perguntamos em que língua ele(a) se comunicava com seus filhos em casa e fora de casa. Como apenas uma aluna assumiu ter filho falante de língua indígena (ver Quadro 4.3.2 acima), a maioria dos alunos disse que se comunica com seus filhos em português (ver Quadro 4.3.3 abaixo). Segundo os pais, eles preferem falar em português porque seus filhos não sabem a língua indígena. Três pais Tukáno, cujos filhos são falantes passivos, afirmaram falar com esses em língua indígena e em português, e dois entrevistados preferiram deixar em branco.

Interesse pela língua indígena:

Quando perguntamos se os filhos demonstravam interesse em continuar falando a língua indígena (ver Quadro 4.3.3, abaixo), os pais, na sua maioria, responderam que sim. Se observarmos o gráfico com mais cuidado, saberemos que, embora essa resposta tenha sido positiva, quase todos os filhos não são falantes de língua indígena. Sobre isso, uma pergunta fica no ar: se os próprios pais responderam que os filhos demonstram interesse em falar a língua, por que não a falam com eles? E quanto àqueles que responderam que seus filhos não demonstravam interesse nenhum em falar a língua ancestral, a justificativa foi que na família não há ninguém que fale a língua indígena, de forma que já não a consideram importante.

Existência de material didático de língua indígena:

Sobre a existência de material didático de língua indígena na escola, as respostas pareceram equilibradas (ver Quadro 4.3.3, abaixo). A maioria dos entrevistados que tinha conhecimento de material se referia ao Nheengatú.

Quadro 4.3.3 - Língua de Comunicação, Interesse dos Filhos na Língua Indígena e Material Didático de Língua Indígena

Etnia	Língua de comunicação em casa e fora de casa				Interesse dos filhos em falar a LI		Material didático em LI na escola	
	Port	LI	LI/Port	EB	sim	não	sim	Não
Baníwa	1			1	2		1	1
Baré	4				3	1	3	1
Tukáno	1		3	1	3	1	2	3
Total	6		3	2	8	2	6	5
%	55%		27%	18%	80%	20%	55%	45%

Segundo as afirmações dos pais, em todos os lugares que seus filhos frequentam a língua de comunicação é o português. Com esses dados, estamos vendo que realmente está ocorrendo um deslocamento linguístico, porque a língua materna pouco a pouco está sendo substituída pelo português. Sabemos que a explicação para esse fenômeno é porque, para os indígenas que moram na sede do município, a língua de prestígio é o português.

Existência de disciplina de língua indígena:

Para encerrar as informações sobre filhos, foi perguntado aos pais se na escola onde seu filho estudava existia alguma disciplina de língua indígena. Somente um pai (Baníwa) e quatro pais (Baré) disseram que sim, e que era do Nheengatú. Essa é uma escola que pertence ao município. Quanto ao restante, afirmaram que em anos passados seus filhos já estudaram a língua indígena, sendo ela o Nheengatú. Os pais que afirmaram que seus filhos haviam estudado a língua Tukáno, eram oriundos das comunidades indígenas de aldeia ou então de algum distrito próximo.

A disciplina de línguas indígenas, algum tempo atrás, constava na grade curricular de algumas escolas municipais e estaduais. Curiosamente, parece que, após a cooficialização das três línguas, as disciplinas desapareceram de todas as escolas consideradas escolas indígenas. Não identificamos a razão, mas suponho que possa ter sido pela falta de profissionais qualificados e pela falta de incentivo ou política voltada para a área da linguística.

Sobre a vida escolar dos entrevistados, verificamos que a maioria deles ingressou na escola com a idade entre quatro e seis anos ou entre sete a dez anos. Somente um deles começou a estudar com mais de dez anos. Os que deixaram em branco disseram que não se lembravam dessa informação. Os que não responderam estavam iniciando sua vida escolar naquele momento, pois não tiveram oportunidade no passado. A maioria deles foi alfabetizada em português; um Baníwa foi alfabetizado em língua indígena; três Baníwa e um Tukáno disseram que foram alfabetizados em língua indígena e em português, e os outros deixaram em branco porque nunca tinham frequentado uma escola antes.

Entre os 17 entrevistados, dos que concluíram o Ensino Fundamental de 1^a a 4^a série 10 alunos finalizaram-no na cidade; cinco, na aldeia; enquanto dois preferiram deixar a resposta em branco. Quanto ao Ensino Fundamental de 5^a a 8^a série, a maioria dos alunos concluiu essa fase estudando na cidade.

Em relação ao conhecimento na escola de qualquer material didático produzido na língua indígena, a resposta da maioria foi negativa. Somente quatro deles afirmaram ter conhecimento de algum material. Quando perguntamos se sua língua já possuía alguma gramática ou dicionário produzido sobre ela, as repostas foram positivas, pois 13 alunos afirmaram saber da existência de algum estudo.

Os entrevistados, na sua maioria, trabalham fora de casa. São pouquíssimas as mulheres que são donas de casa. Segundo as afirmações, todos os entrevistados falam o português no seu ambiente de trabalho e só falam a língua indígena quando acham um colega falante de sua língua. Perguntamos ainda se no trabalho eles eram impedidos de falar sua língua materna, ao que a maioria respondeu que não. Somente em alguns casos bem particulares afirmaram serem impedidos de falar.

Praticamente todos os alunos entrevistados trabalham para o sustento da família e a maioria ganha de 1 a 2 salários mínimos e recebe alguma ajuda financeira do Governo Federal, como a Bolsa Família.

Os alunos entrevistados, de 20 a 40 anos, apresentaram a seguintes informações sobre seus pais: além das três etnias pesquisadas, cuja identificação dos filhos obedece à linha patrilinear, registramos o caso de um Tukáno cujo pai era Desano, mas que, em virtude da morte do pai, assumiu a etnia da mãe.

Quando perguntamos se seus pais ainda falavam a língua, todos responderam que sim, inclusive o pai da etnia Desano, que, segundo ele, falava tanto a língua de origem como também a língua Tukáno. Quanto à escrita, são poucos que sabem escrever na língua. Os pais que sabem são professores de escolas de aldeia ou ex-alunos dessas escolas, onde aprenderam a escrever. Nesse item, pelo menos, podemos afirmar que os pais continuam firmemente falando a língua materna.

A maioria dos pais dos entrevistados reside com sua própria família — poucos são separados ou falecidos. Alguns pais preferem morar na comunidade porque lá se sentem em

casa. A maioria dos pais dos entrevistados é agricultor ou pescador, sendo alguns poucos funcionários públicos e aposentados.

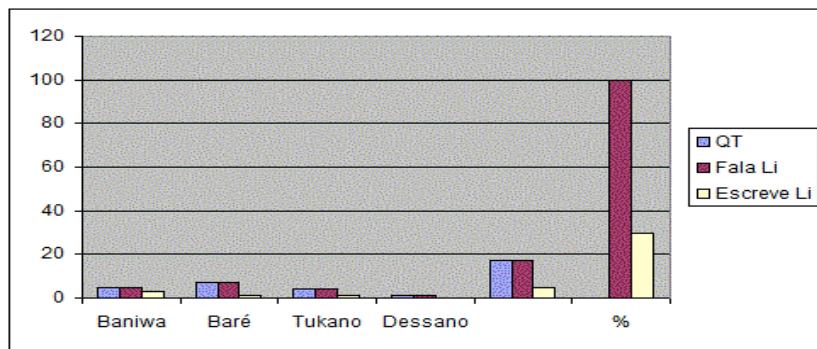
Quanto à escolaridade, todos sabem ler e escrever, visto que a maioria afirma que estudou pelo menos até o Ensino Fundamental I. Pouquíssimos conseguiram terminar o ensino Médio. Há ainda dois pais que terminaram o Ensino Superior, os quais são, inclusive, professores em Escola Bilíngue de Aldeia. Temos ainda alguns que não tiveram o privilégio de frequentar um banco de escola, sendo, portanto, analfabetos. Enfatizamos, entretanto, que essa condição não diminui necessariamente sua sabedoria, inclusive sobre sua língua.

Como podemos conferir no Quadro 4.3.4, abaixo, 100% dos pais dos alunos entrevistados são falantes de língua indígena e bilíngues em português. Observamos que o resultado desta faixa é bem diferente do encontrado na faixa etária de 10 a 20 anos, na qual somente 50% dos pais falam a língua indígena. A explicação está no fato de que muitos dos pais da faixa etária de 10 a 20 anos já nasceram na cidade, na circunstância em que seus pais não lhes ensinaram a língua, pois priorizavam o português, sendo essa a língua necessária (prática) para a vida na cidade. Já na faixa etária de 20 a 40 anos, a maioria dos pais morava em comunidade, onde nasceu e cresceu, e onde todos falavam a língua materna.

Quadro 4.3.4 - Língua Falada pelos Pais

Etnia	Qd	Fala LI	Escreve LI
Baníwa	5	5	3
Baré	7	7	1
Tukáno	4	4	1
Desano	1	1	
	17	17	5
%		100%	29%

Gráfico 4.3.4 - Língua Falada pelos Pais



Dados sobre a língua falada pelos pais dos alunos entrevistados.

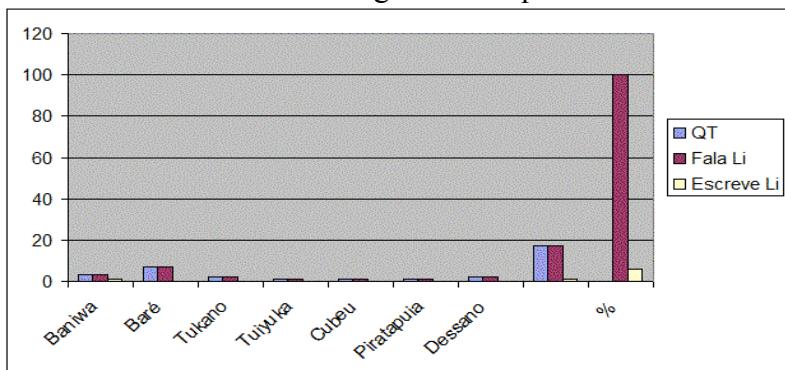
As mães dos alunos entrevistados pertencem a sete etnias diferentes e todas elas são falantes de sua língua materna. No tocante à escrita, somente duas das mães sabem escrever.

Como os entrevistados eram maiores de idade, muitos pais vivem na comunidade e vêm para a cidade somente para passeios ou compras. A maioria das mães sobrevive da agricultura de subsistência, algumas são funcionárias públicas, e todas são donas de casa. Algumas poucas são também aposentadas. Quanto à escolaridade, a maioria delas chegou a cursar o Ensino Fundamental, sendo que nenhuma alcançou o Ensino Médio.

Quadro 4.3.5 - Língua Falada pelas Mães

Etnia	Qd	Fala LI	Escreve LI
Baníwa	3	3	1
Baré	7	7	
Tukáno	2	2	
Tuiyuka	1	1	1
Cubeu	1	1	
Pira-tapuya	1	1	
Dessano	2	2	
	17	17	
%		100%	6%

Gráfico 4.3.5 - Língua Falada pelas Mães



Analisando tanto o quadro das mães quanto o dos pais, referentes a essa faixa etária, podemos afirmar que todos, sem exceção, continuam falando sua língua materna. Entretanto, o mesmo talvez não ocorra com seus filhos (alunos entrevistados) num futuro próximo, pois, como vimos, esses já apresentam um comportamento sociolinguístico distinto, seja com seus cônjuges seja com seus filhos, com os quais fazem maior uso do português.

Falando de línguas indígenas, aproveitamos para perguntar se os alunos tinham conhecimento de alguma organização ou órgão de sua cidade que trabalha com a questão indígena.

Entre os alunos dessa faixa, mais da metade (11 alunos ou 65%) disse ter conhecimento de alguma instituição, tal como: FUNAI (Fundação Nacional do Índio), FOIRN (Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro), DSEI (Distrito Sanitário Especial Indígena), FUNASA (Fundação Nacional de Saúde) e Casa do Índio. Esse resultado foi diferente do observado na faixa etária de 10 a 20 anos, os quais, por se tratarem de crianças e adolescentes, provavelmente ainda não despertaram para as instituições sociais que se ocupam da realidade indígena.

Medidas para a valorização das línguas:

A seguir trataremos da pergunta aberta do questionário que buscava saber, na opinião dos entrevistados, o que deveria ser feito pelas organizações indígenas e

indigenistas para valorizar as línguas indígenas. A maioria dos entrevistados não respondeu a essa pergunta, deixando o item do questionário em branco. Os que responderam disseram o seguinte, conforme segue sumarizado: os órgãos que trabalham com as questões indígenas poderiam elaborar projetos que visassem incentivar mais os pais a ensinarem a valorizar as línguas indígenas. Para aqueles que não têm conhecimento da importância da língua materna em si mesma e para aqueles que pretendem aprender sua língua ancestral, as instituições poderiam elaborar materiais didáticos bem dinâmicos, que facilitem a compreensão de quem sabe falar a língua e de quem deseja aprendê-la. Além disso, disseram que nas escolas, as organizações competentes poderiam desenvolver um programa que promovesse a valorização das línguas indígenas.

O uso da língua/ autoidentificação como indígenas e discriminação:

Dos 17 entrevistados, 11 alunos da faixa etária de 20 a 40 anos (65%), portanto a maioria, respondeu que se identifica como indígena e não sofre discriminação. Já na faixa etária de 10 a 20 da mesma escola, a opinião foi bastante divergente, pois apenas 6% de um total de 54 alunos responderam que não sofrem preconceito por se identificarem como indígena.

Voltando aos 11 alunos da segunda faixa etária, a justificativa para o fato de não se sentirem discriminados foi a de que reconhecem que sua identidade é um direito que eles têm, podendo expressá-la e sendo livres para assumirem sua identidade linguística. Como exemplo, apresentamos a resposta de uma do grupo dos alunos: “Sou filha de indígena e até hoje eu nunca fui discriminada por ninguém”.

Sobre a lei da cooficialização das línguas:

Sobre a lei da cooficialização das línguas indígenas do município de São Gabriel da Cachoeira, por unanimidade, os entrevistados responderam que não tinham conhecimento algum a respeito da Lei. Isso prova que as leis são aprovadas e não há divulgação posterior,

ficando somente no papel e servindo menos aos seus fins. Esse é, portanto, um exemplo dentre muitos outros. Com isso estamos dizendo que os alunos só tiveram conhecimento da Lei depois de termos indagado sobre sua existência, no momento da aplicação de nosso questionário.

Após essa enorme decepção, foi perguntado aos alunos quais os problemas enfrentados no bairro onde residem. Os alunos entrevistados colocaram que os maiores problemas enfrentados por eles como moradores indígenas são:

- Alcoolismo, uso de drogas, falta de atendimento de saúde e de limpeza urbana;
- Conflito entre grupos rivais que causam a violência urbana;
- Educação precária e falta de mecanismos de geração de renda.

Segundo eles, os jovens indígenas estão perdendo sua identidade, se envolvem com drogas e não se interessam mais pela língua, pelas tradições e pela cultura. Muitos dos que vêm para a cidade acabam entrando no alcoolismo por falta de emprego ou por falta de perspectiva de vida.

No encerramento da entrevista, perguntamos qual a sugestão dos alunos para os não indígenas e os indígenas que não falam sua língua ancestral, no tocante ao uso das línguas indígenas.

A resposta que apresentaram foi muito contundente: disseram que as pessoas interessadas deveriam procurar conhecer e aprender o quanto tem valor a cultura e a língua de um povo. E para aqueles que não têm interesse em conhecer, o melhor seria não interferir.

Enquanto os alunos respondiam ao questionário, era possível observar que quando eles chegavam à pergunta final, alguns apresentavam um ar de revolta e diziam que as pessoas que não entendiam/falavam a língua indígena deveriam pelos menos respeitar a língua e a cultura do outro. Falavam isso justificando que alguns grupos indígenas se acham melhores que os outros.

4.4 Levantamento Geral dos Alunos da Escola Municipal Dom Miguel Alagna

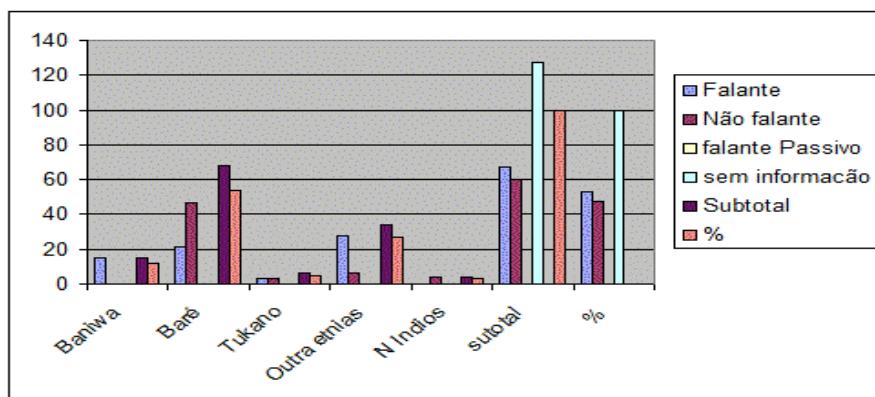
Na escola Municipal Dom Miguel Alagna foi realizado um levantamento geral nas turmas dos EJA, do turno noturno. Do levantamento, observamos que também nessa escola há um maior número de alunos da etnia Baré, somando um total de 68 pessoas, que equivale a 53%. Em segundo lugar, vem um grupo heterogêneo, formado por nove etnias que habitam a região do Alto Rio Negro, o qual soma 34 alunos, o equivalente a 27% do levantamento. Em terceiro vêm os Baníwa, com 15 alunos (12%); em quarto, os Tukáno, com apenas seis alunos (5%), e, por fim, os não índios, com quatro alunos (3%). Com isso, vimos que a maioria dos alunos que estuda nessa escola é de origem indígena. No grupo formado por membros das outras etnias, há pessoas de um grupo um que ainda não tinha aparecido, o dos Yanomami.

Na faixa etária de 10 a 20 anos, tivemos 70 alunos no levantamento geral, já na faixa etária de 20 a 40 anos foram 57 alunos, totalizando 127 alunos, como mostra o Quadro 4.4.1, abaixo.

Quadro 4.4.1 - Levantamento Geral

	Baníwa	Baré	Tukáno	Outras etnias	N Indios	Subtotal	%
Falante	15	21	3	28		67	53%
Não falante		47	3	6	4	60	47%
Falante passivo						0	0
sem informação						127	100
Subtotal	15	68	6	34	4		
%	12%	54%	5%	27%	3%	100	

Gráfico 4.4.1 - Levantamento Geral



Com relação à prática da língua materna, se compararmos o resultado com o da Escola Irmã Inês Penha, a escola Dom Miguel está sobressaindo — Nessa escola, mais da metade dos alunos se declaram falantes, 53%; já na primeira, somente 24% afirmaram que são falantes da língua materna. Esse foi o resultado geral, em seguida vamos verificar se há alguma diferença entre as faixas etárias.

4.5 Dados dos Alunos Entrevistados da Escola Municipal Dom Miguel Alagna da Faixa Etária de 10 a 20 anos

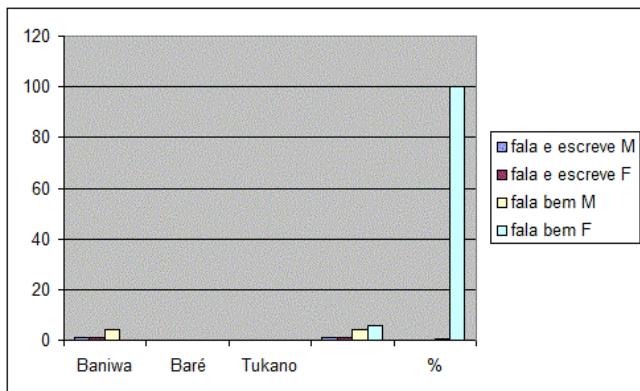
Dos 70 alunos que constam no levantamento geral, apenas seis foram entrevistados, sendo todos da etnia Baníwa.

Dos seis alunos Baníwa entrevistados, somente um era do sexo feminino e o restante do sexo masculino. Em se tratando da situação das línguas, todos eles falam muito bem a sua língua materna, e dois deles, além de falarem, escrevem muito bem.

Quadro 4.5.1 - Conhecimento da Língua Indígena

Etnia	Fala e Escreve		Fala bem	
	M	F	M	F
Baníwa	1	1	4	
Baré				
Tukáno				
	1	1	4	
%	17%	17%	66%	100

Gráfico 4.5.1 - Conhecimento da Língua Indígena



Quando perguntamos em qual língua se comunicavam em casa e fora de casa, um deles disse que em casa falava apenas a língua indígena, mas que fora de casa precisava falar o português devido à presença de pessoas estranhas. Um afirmou que falava somente na língua indígena; um apenas em português; e dois preferiram não responder.

Quanto à comunicação com os colegas da escola, dois disseram que falam somente o português, mesmo porque os colegas não fazem parte do seu grupo de fala. Outro disse que, a depender de com quem vai falar ou se encontrar, fala em português ou na língua indígena. Dois deixaram a questão em branco.

Sobre os lugares onde eles se sentem mais à vontade para falar sua língua, todos afirmaram que preferem falar em casa ou na comunidade, pois nesses ambientes todos são da mesma família e se entendem perfeitamente. Quanto à questão de se comunicarem com pais e irmãos no seu cotidiano, dois deles disseram que falam tanto na língua indígena quanto no português; um disse que prefere se comunicar em português; outro afirmou que independentemente do lugar onde esteja só fala em língua indígena; e dois não responderam.

Quanto ao interesse de continuarem falando a sua língua, quatro disseram que irão continuar sempre falando sua língua. Nas palavras de uma aluna Baníwa, a língua é a “única identidade que temos”. Os dois restantes não responderam à questão.

Com relação ao material didático, quatro dos alunos, portanto a maioria, disseram que não tinham conhecimento. Os dois que afirmaram conhecer, falaram a respeito de uma gramática que foi produzida na língua e de algumas cartilhas. A respeito da disciplina de

línguas indígenas, todos disseram que na escola não existia qualquer disciplina voltada para o tema.

À questão que arguia sobre a situação financeira da família, todos os alunos responderam que seu núcleo familiar sobrevive com um salário mínimo. Alguns afirmaram que vendem picolé durante o dia para poder ajudar seus pais em casa no sustento da família, e três deles recebem ajuda do Governo Federal no Programa Bolsa Família.

Todos os pais dos alunos falam a língua indígena, que é o Baníwa, sendo que três destes também foram alfabetizados em Baníwa e sabem ler e escrever na sua língua. Isso justifica o fato de todos os alunos Baníwa dessa faixa etária afirmarem ser falantes da língua materna. Quanto à formação escolar e à ocupação, todos os pais alcançaram o Ensino Fundamental I e sobrevivem da roça. Veja o quadro

Quadro 4.5.2 - Língua Falada pelos Pais

Etnia	Qd	Fala	Fala e escreve
Baníwa	6	6	3
%		100%	50%

Sobre as mães desses alunos Baníwa, observamos que essas pertencem a duas etnias, sendo cinco Baníwa e uma Baré. Todas elas falam a língua materna e a mãe Baré fala o Nheengatú, mas depois que casou aprendeu falar a língua Baníwa. O nível de escolaridade é menor do que a dos pais, sendo quatro delas ainda analfabetas. Sobrevivem da roça, onde cultivam variedades de frutas, além da mandioca, que é o cultivo de subsistência da região do Alto Rio Negro.

Quadro 4.5.3 - Língua Falada pelas Mães

Etnia	Qd	Fala	Escreve
Baníwa	5	5	1
Baré	1	1	
	6	6	1
%		100%	17%

Quanto à pergunta relativa à existência de outros alunos indígenas na sala de aula, todos responderam que a maioria dos colegas é de origem indígena, enquanto que os não índios são pouquíssimos.

Sobre as instituições, dos seis alunos entrevistados, apenas um conhecia a ACIRA e a FOIRN. Segundo o depoimento do aluno, ele soubera de sua existência na aldeia, e não enquanto morador da cidade.

Quando perguntamos o que deveria ser feito para assegurar as línguas indígenas nas escolas, a primeira resposta que os alunos deram foi a de que a escola deveria ter um professor de língua indígena, assim como há para o português e a matemática, porque isso ajudaria bastante a conscientizar aqueles alunos que ainda não entenderam o quanto a língua indígena tem valor.

Com respeito à discriminação, na opinião de quatro dos seis alunos, todo indígena que fala a sua língua e assume a sua identidade é discriminado. Essa resposta coincide com o resultado dos alunos da mesma faixa etária da outra escola pesquisada. Só dois alunos Baníwa afirmaram que não se é discriminado por assumir a identidade de indígena. Um dos alunos justificou dizendo: “*antigamente a língua indígenas eram falado por todas populações indígenas do Alto Rio Negro então porque ter medo de falar*” (sic).

Da sua vivência na cidade, os alunos declararam que os maiores problemas enfrentados pelos indígenas que saem das aldeias são a falta de saneamento básico, a falta de educação de qualidade, o alcoolismo e o envolvimento do jovem no mundo das drogas.

Na parte final do questionário, abrimos espaço para os comentários dos entrevistados. Os alunos Baníwa disseram que aqueles que ainda não entenderam o valor da língua deveriam começar a reconhecê-lo, pois, como bem salientaram, a nossa língua é a nossa identidade étnica.

4.6 Dados dos Alunos Entrevistados da Escola Municipal Dom Miguel Alagna, Faixa Etária de 20 a 40 anos

Na idade de 20 a 40 anos, o levantamento geral compreendeu 57 alunos, destes foram entrevistados 11, dos quais quatro foram Baníwa, sendo dois homens e duas mulheres; cinco Baré, dentre eles um homem e quatro mulheres; e dois Tukáno, um de cada sexo.

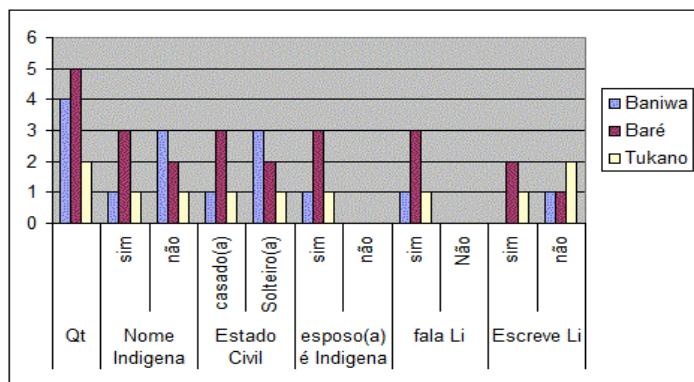
Desses 11 entrevistados, cinco ainda possuem o nome indígena e a maioria pertence à etnia Baré. Todos os casados contraíram matrimônio com indígena, sendo todos falantes de sua língua materna. Três deles sabem ler e escrever na sua língua. Aqui podemos ver uma diferença da realidade observada na escola Estadual — conforme o apresentado nas seções 4.2 e 4.3. Na outra escola, verificamos a existência de casamentos entre índios e não índios. Já na escola Municipal, todos os entrevistados casaram com índios e são falantes de língua indígena. Inclusive, há uma índia Tukáno que casou com um Tuyuka e atualmente fala as línguas Tuyuka e Wanano, além do Tukáno e do português.

Apesar disso, todos os casados declararam que no dia a dia se comunicam mais em português, inclusive com o cônjuge, tanto em casa quanto fora de casa, e justificaram o fato porque os filhos precisam estar continuadamente praticando o português, devido a ser essa a língua da escola. É essa a visão que os pais têm da realidade. Aqueles que disseram que usam tanto a língua indígena quanto o português falaram que usam predominantemente a língua indígena quando se encontram a sós com seu cônjuge, porque aí se sentem mais à vontade, ou com os parentes da comunidade, muitos dos quais são monolíngues na língua indígena. Nessa circunstância aproveitam para conversar na língua.

Quadro 4.6.1 - Nome Indígena, Estado Civil, Etnia do Cônjuge e Uso da Língua

Etnia	Qd	Nome Indígena		Estado Civil		Esposo(a) é Indigena		Fala LI		Escreve LI	
		sim	não	Casado(a)	Solteiro(a)	sim	não	sim	Não	sim	não
Baníwa	4	1	3	1	3	1		1			1
Baré	5	3	2	3	2	3		3		2	1
Tukáno	2	1	1	1	1	1		1		1	
Total		5	6	5	6	5		5		3	2
%		45%	55%	45%	55%	100%		100%		60%	40%

Gráfico 4.6.1 - Nome Indígena, Estado Civil, Etnia do Cônjuge e Uso da Língua



Os alunos dessa segunda faixa etária, ao responderem a pergunta sobre o local onde os mesmos se sentem à vontade para falar sua língua, disseram todos que a casa é o melhor lugar. Complementaram dizendo que em casa todos se conhecem, estão em família e se entendem perfeitamente. A rua foi apontada como o lugar menos indicado para falar a língua indígena, devido à presença de muitas pessoas desconhecidas.

Dos 11 entrevistados da escola Municipal, sete eram pais. A eles perguntamos se seus filhos falavam a língua indígena e quase todos responderam que não. Somente uma mãe Baré afirmou que seus filhos falavam tanto o português como o Nheengatú com ela; já os Tukáno disseram que seus filhos entendem muito bem a língua, mas não a falam. Ao observarmos o Quadro 4.6.2, abaixo, vemos que a maior parte dos filhos dos entrevistados realmente não fala a língua indígena, alcançando 86% do total. Esse resultado se

assemelhou ao da outra escola, na qual vimos que a grande maioria filhos (91%) não fala a língua materna.

Quadro 4.6.2 - Dados sobre os Filhos

Etnia	Possui filhos		Subtotal	Fala LI		%
	sim	não		sim	não	
Baníwa	2	2	4		2	36%
Baré	3	2	5		3	46%
Tukáno	2		2	1	1	18%
Total	7	4	11	1	6	100%
%	64%	36%	100%	14%	86%	

Quando perguntamos aos alunos qual a língua que eles falavam no seu dia a dia com seus filhos, a maioria respondeu ser o português. Somente dois afirmaram falar com seus filhos alternadamente em língua indígena e em português, o que corresponde a 29% do total. Destes, um é da etnia Tukáno, cujo filho é falante da língua e outro é Baré, cujo filho é falante passivo. Quando indagados sobre o interesse de seus filhos continuarem falando a língua indígena, quase todos responderam que sim. Somente dois disseram que não. Essa situação foi a mesma encontrada na outra escola.

Diante desse quadro, é curioso o fato de os pais afirmarem que seus filhos têm interesse em falarem a língua indígena, mas, no entanto, eles mesmos não se esforçarem para transmitir a língua para seus filhos. Podemos interpretar essa situação de duas formas: ou a resposta (das duas escolas) foi motivada por um ideal distante e não pela realidade ou apesar de poder ser um desejo mais real, o cotidiano é mais poderoso e não favorece a concretização do ideal.

Em relação ao material didático, alguns têm conhecimento e outros não. Uns pais até admitiram que nunca viram nenhum tipo de material a não ser a escrita do seu filho no caderno.

Quadro 4.6.3 - Língua de Comunicação, Interesse dos Filhos na Língua Indígena e Material Didático de Língua Indígena

Etnia	Língua em que você se comunica em casa e fora de casa				Filhos mostram interesse em falar a LI		Material didático em LI na escola	
	Port	Li	Li/Port	EB	sim	não	sim	não
Baníwa	2				1	1	1	1
Baré	2		1		3		3	
Tukáno	1		1		2		1	1
Total	5		2		6	1	5	2
%	71%		29%		86%	14%	71%	29%

Todos os alunos entrevistados dessa escola foram alfabetizados na língua portuguesa. Quanto à forma de subsistência, todos vivem de um salário mínimo e alguns recebem a Bolsa Família do Governo Federal.

Coincidindo com a outra escola, os resultados aqui apresentados (ver Quadro 4.6.4, abaixo) nos mostram que todos os pais, segundo seus filhos, falam a língua indígena, sendo ainda que dois deles sabem escrever. Sobre o grau de instrução, a maioria deles chegou a cursar até a antiga primeira série do Ensino Fundamental, enquanto os outros nunca frequentaram a escola formal. O único sustento é a roça e a pesca. Como trabalham na roça, eles moram em comunidades ribeirinhas e só vêm à cidade a passeio ou para venderem os produtos frutos do trabalho.

Quadro 4.6.4 - Língua Falada pelos Pais

Etnia	Qd	Fala LI	Escreve LI
Baníwa	4	4	
Baré	5	5	1
Tukáno	2	2	1
	11	11	2
%		100%	18%

As mães dos entrevistados pertencem todas a uma das três etnias contempladas em nosso estudo, diferente do que encontramos entre as mães dos alunos da escola Irmã Inês Penha, em que, para esse item, somaram sete etnias. A maioria das mães fala a língua indígena (90%), posto que somente uma não é falante. Segundo as informações dos filhos, uma delas é falante da língua só que o filho não sabe dizer a que etnia a mesma pertence. Dessas falantes nenhuma delas escreve na língua indígena. As informações sintetizadas se encontram no quadro abaixo.

Quadro 4.6.5 - Língua Falada pelas Mães

Etnia	Qd	Fala LI	Escreve LI	Não falante
Baníwa	3	4		
Baré	4	3		1
Tukáno	3	2		
Etnia em branco	1	1		
	11	10	0	
%		90%	0	10%

De acordo com os resultados, o grau de instrução das mães é baixo, sendo que a maioria não alcançou o Ensino Médio. Todas elas são agricultoras, sendo a roça a principal atividade que contribui para o sustento da família.

Quando perguntamos se eles conheciam alguma instituição que trabalhava com a questão indígena, dos 11 entrevistados, somente dois responderam positivamente. As instituições citadas por eles foram a FUNAI e a FOIRN.

Quanto à pergunta que indagava sobre a opinião deles acerca do que deveria ser feito pelas organizações indígenas ou indigenistas para a valorização das línguas indígenas, somente dois responderam. Estes disseram que as instituições deveriam trabalhar com mais intensidade, mostrando para os indígenas e não indígenas o valor de nossa cultura. Segundo eles, esse trabalho deveria ser realizado nas escolas, através de palestras e distribuição de panfletos.

Sobre o preconceito ao falarem na língua indígena, cinco dos 11 entrevistados responderam que o índio não é discriminado por assumir a sua identidade. Disseram que não sofrem discriminação e que não adianta esconderem o que são de fato, pois essa é a sua realidade tradicional, que deve continuar de uma geração para outra. Três disseram que o indígena é discriminado por assumir sua identidade e três deixaram a questão em branco. Entendemos que os que preferem ficar calados são receosos do preconceito dos outros.

Quanto ao conhecimento da lei da cooficialização das línguas, nenhum dos entrevistados sabia do assunto. Durante toda a entrevista, independente da escola, quando chegavam a essa pergunta ninguém demonstrava conhecimento da Lei.

Como moradores da cidade, os maiores problemas enfrentados por eles, segundo suas respostas, foram: qualidade sofrível dos serviços públicos, dentre os quais ressaltaram a educação, a saúde e, principalmente, o saneamento básico.

E para os indígenas que não falam sua língua, a sugestão dos entrevistados foi a de que procurassem aprender pelos menos a história de seu povo, ou então buscassem aprender um pouco da língua, se isso fosse possível. Concluíram dizendo para aqueles que não sabem falar suas línguas ancestrais que, pelo menos, não discriminem os indígenas falantes, porque esses, como falantes, não os discriminam.

4.7 Reflexões Participantes

Nas subseções do capítulo da análise, apresentamos os resultados dos questionários aplicados nas duas escolas pesquisadas. Como somos membro da realidade pesquisada e consideramos que nosso conhecimento contextual pode ser aproveitado para enriquecer a nossa análise, resolvemos abrir esta subseção que denominamos de “Reflexões participantes”, respaldados no conceito da metodologia participante, utilizada em nosso trabalho.

Entendemos que o nosso olhar, de dentro da realidade pesquisada, não pode ser apagado ou negligenciado, mas que pode enriquecer as interpretações dos dados levantados sem colocar em risco sua confiabilidade. Dessa forma, a seguir, apresentaremos as

avaliações que fazemos de alguns aspectos que observamos nas respostas obtidas nos questionários, o que foi muito útil para as nossas conclusões.

Na faixa etária de 10 a 20 anos, foi possível observar que muitos alunos tinham vergonha de dizer a que etnia pertenciam, talvez com receio de serem discriminados pelos indivíduos dos outros grupos indígenas que ali se encontravam. Assim também, no momento de se pronunciarem sobre se falavam a língua indígena de seu grupo, alguns preferiam dizer que só a entendiam, omitindo o fato de a falarem, ou então preferiam dizer que só seus pais falavam, enquanto que eles só entediam e respondiam em português, sendo falantes passivos, portanto. Conhecendo o contexto local, podemos dizer que muitos dos alunos, por falta de esclarecimento ou consciência identitária, acham que falar sua língua materna é ser um cidadão atrasado. Entendemos, por outro lado, que isso não é culpa deles, mas sim o resultado do discurso dos primeiros colonizadores que chegaram à região e dos missionários.

Ainda sobre a questão de ser ou não falante de língua indígena, salientamos que muitos dos alunos, principalmente as meninas, negavam que sabiam falar sua língua materna. Com o conhecimento que temos da realidade das relações que existem entre as três etnias e considerando o comportamento titubeante de muitas alunas que deram resposta negativa, podemos dizer que por trás da negação havia um pouco de medo de serem discriminadas por alunos que pertencem a outros grupos. Isso foi visível entre alunas pertencentes à etnia Tukáno, as quais, mesmo sabendo falar a língua, preferiram afirmar que não sabiam. Asseguramos nossa informação complementar por conhecermos muitos dos alunos e de seus familiares.

Um dos grupos que merece destaque entre os alunos pesquisados, foi aquele pertencente à etnia Baníwa, pois foram estes os estudantes que mais se autodeterminaram. Em momento algum eles demonstravam timidez ao responderem se falavam ou não sua língua ancestral. Talvez por serem mais politizados no tocante à valorização da língua e pelo fato de a maioria deles ter pouco tempo de moradia na cidade, o contexto deles é mais propício para continuarem falando no seu cotidiano a sua língua de origem. Durante as entrevistas, pudemos perceber visivelmente quem demonstrava segurança na hora em que respondia às perguntas dos questionários, como também durante a rodada de conversas,

quando estimulávamos os alunos a se manifestarem sobre os assuntos abordados nos questionários.

O comportamento dos alunos mais velhos, da faixa etária entre 20 e 40 anos, durante a entrevista, se comparado ao dos alunos menores, apresentava maior espontaneidade e segurança. Achamos que a própria idade já pode responder por esse fato. Assim, os mais velhos se mostraram mais receptivos e comunicativos, sem apresentar constrangimento para conversar ou responder o questionário.

Com respeito ao conhecimento de alguma organização que trabalhe com a questão indígena, de início, os alunos ficavam sem resposta, aparentando não saberem o que responder. Entretanto, quando um deles começava a citar um dos órgãos que trabalha com a realidade indígena, os demais se estimulavam e começavam a mencionar o nome de outras instituições, demonstrando que, às vezes, uma resposta negativa não corresponde à realidade dos fatos.

De nossa experiência, sabemos que muitos indígenas que residem na sede do município ainda têm muito receio de falar sua língua materna, por causa do preconceito dos conterrâneos que não são parentes de língua. Achamos que essa situação também vem contribuindo para os pais não se esforçarem a transmitir sua língua para seus filhos, e o resultado é aquele que apresentamos em nossa análise, com os filhos mais jovens adquirindo cada vez menos a língua indígena de seus antepassados.

O preconceito que está presente na sociedade ocidental também existe entre os próprios grupos de indígenas, tanto que um dos entrevistados nos revelou que alguns grupos “se acham superiores, como o Baré e o Tukáno”. Observamos na fala desse jovem que, infelizmente, este preconceito existe em nossa cidade, entre os próprios grupos indígenas. Para evitar essa discriminação, alguns preferem omitir sua verdadeira identidade, principalmente a linguística. E assim, quando chegam à cidade preferem falar o português e deixar de lado sua língua materna. Com essa omissão, acabam aderindo à segunda língua, que passa a ser a sua primeira língua.

Há ainda aqueles indígenas que assumem realmente sua identidade linguística, mas não representam a maioria, talvez por causa da pressão que sofrem quando ingressam e passam a ser membros da sociedade que se forma nas cidades. Durante as entrevistas,

percebemos que alguns ficavam com receio de responder a essa pergunta, sobretudo os mais jovens.

Além dessa situação, também precisamos salientar a realidade linguística de São Gabriel da Cachoeira, como a sede do município mais plurilíngue do Brasil, e a existência de práticas tradicionais e/ou recentes de casamento exogâmicos entre seus habitantes, devido às quais não é raro encontrar no próprio núcleo familiar a convivência de pelo menos duas línguas indígenas. Esse contexto pode dificultar a transmissão das línguas indígenas, por causa da pressão de aprenderem o português, que é a língua veicular na cidade.

Apesar do desconhecimento de material didático, conforme visto nos resultados, as três línguas possuem gramática ou dicionário escrito, sendo que alguns dos materiais já foram produzidos há bastante tempo. Acreditamos que os povos não têm conhecimento por falta de divulgação. Como exemplo, podemos verificar que a maioria dos Baré disseram que a língua não possui dicionário ou gramática, enquanto que, na verdade, já existe uma gramática e vários outros materiais didáticos que vêm sendo produzidos em oficinas realizadas na região.

No mais, podemos dizer que embora o município ainda apresente um número expressivo de falantes de línguas indígenas, os seus falantes devem fazer uso cotidiano de suas línguas, pois só assim poderão preservá-las para as futuras gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo geral fornecer um diagnóstico da situação sociolinguística das três línguas que foram cooficializadas — Baníwa, Nheengatú e Tukáno — na sede do município de São Gabriel da Cachoeira. Para isso, coletamos dados em duas escolas representativas da comunidade, nas quais havia maior concentração de alunos indígenas oriundos das aldeias.

Do acordo com resultados obtidos em nosso trabalho, finalizamos esse estudo com as seguintes considerações:

Do ponto de vista político, a lei que cooficializou as três línguas indígenas causou impacto nas mídias, em nível nacional, e recebeu comentários, muitos deles favoráveis, de linguistas bem conceituados. Entretanto, para os povos indígenas, mesmo os falantes de uma dessas etnias, a Lei não teve muita repercussão. A prova disso está no resultado das duas escolas nas quais fizemos a pesquisa, que evidenciou o desconhecimento da Lei, a qual, no nosso entender, contribui para o fortalecimento de nossa identidade linguística.

Nas duas escolas, foram entrevistados 88 alunos, somando as duas faixas etárias, sendo uma de 10 a 20 anos e outra de 20 a 40 anos. Na faixa etária de 20 a 40 anos, que totalizou 28 alunos, todos os entrevistados se declararam falantes de suas línguas maternas. Já na faixa etária de 10 a 20 anos, dos 60 alunos entrevistados, observamos uma realidade que sinaliza a descontinuidade da transmissão das línguas indígenas, uma vez que 43% do total não falam a língua de seu povo.

Por outro lado, dos 57% falantes, 59% são Baníwa, 23% são Tukáno e 18% pertencem à etnia Baré. Verificamos que os alunos pertencentes à etnia Baníwa parecem estar preservando mais a sua língua de origem do que os outros dois grupos. Entretanto, quando observamos a situação mais atentamente, podemos ponderar que o número maior de falantes Baníwa esteja relacionado ao fato de a presença desse povo na cidade ser mais recente, de forma que é compreensível que todos os integrantes de um núcleo familiar ainda estejam falando a sua língua. No outro extremo da situação estão os Baré, entre os quais há mais falantes passivos e não falantes. No caso desses índios, a explicação pode estar no fato de eles terem sido os primeiros moradores da cidade, e terem sido os primeiros índios a

sofrerem o contato com a colonização. Por isso, a maioria Baré, sobretudo os mais jovens, já não fala a sua língua, sendo que os que ainda se consideram falantes são aqueles que ainda têm contato com falantes nativos das aldeias. Para os Tukáno, apesar de o resultado ser semelhante ao dos Baré, as informações sobre falantes passivos podem não corresponder à realidade dos alunos que se manifestaram como tais, sobretudo com relação às meninas, que em geral têm uma postura mais inibida. Essa omissão mascara o resultado e nos diz que a diferença entre os Baré e as duas outras etnias pode ser mais expressiva. O fato de o número maior de não falantes ser Baré confirma essa avaliação, conforme o que segue.

Com relação ao total dos alunos não falantes, o resultado somou 16 (62%) indivíduos. Se incluirmos os falantes passivos, que foram 10 (38%), chegamos a um total de 26 pessoas, que equivale aos 43% acima mencionados. Dos alunos não falantes, 11 são Baré, que correspondem a 69% do total, e cinco são Tukáno, que equivalem a 31% dos alunos entrevistados.

Apesar de o resultado do trabalho trazer um número significativo de falantes na sede do município, não está claro se esse quadro irá continuar, visto que a maior parte dos falantes, da faixa etária de 10 a 20 anos, pertence à etnia Baníwa, que são os mais novos moradores da cidade. Ao lado disso, os que se declaram falantes (de qualquer etnia) preferem falar em casa, o que fortalece o uso do português entre os jovens, que aos poucos, vão abandonando a língua materna como a língua preferencial de uso cotidiano e, inclusive, deixando de transmiti-la para os seus filhos. Por exemplo, os Baré mais velhos são bilíngues, sendo que os mais novos ainda falam o português com eles. Os jovens casais, por sua vez, mesmo falando o Nheengatú, preferem conversar entre si em português. Logo, seus filhos são em grande parte monolíngues em português. Já entre os Baníwa e os Tukáno ainda há um número significativo de idosos monolíngues na língua indígena e de jovens (pelo menos) bilíngues, incluindo a língua portuguesa. Ainda assim, quando verificamos na faixa de 10 a 20 anos e entre os filhos dos entrevistados da faixa de 20 a 40 anos, há a presença de muitos falantes passivos. Com isso, estamos vendo que a língua de prestígio, também no interior da família, parece ser o português, que, como língua nacional, exerce uma pressão muito grande nos indígenas, mesmo no caso de São Gabriel da Cachoeira,

onde 90% dos moradores da cidade são indígenas. (www.socioambiental.org/prg/rr.shtml, em janeiro de 2012).

A situação descrita acima aponta para o processo de deslocamento linguístico, que é favorecido a depender das relações socioculturais, políticas e econômicas que se desenvolvem entre distintas comunidades de fala. No município estudado, os indígenas que chegam para morar na sede vêm falando sua língua indígena. Pelas necessidades de socialização, passam a falar o português quando saem para rua. Em sequência, e principalmente as crianças, começam a falar somente o português e acabam deixando de lado a sua língua materna. Esse fato ocorre com o passar do tempo, de uma geração para outra. Um exemplo evidente é o caso dos Baré, que na sua maioria não são mais falantes de língua indígena.

Nesse sentido, podemos afirmar que os indígenas que moram na sede do município estão sofrendo sim deslocamento linguístico. Segundo Romaine (1995), a mudança ou deslocamento de uma língua em uma comunidade de fala bi(multi)lingue se caracteriza pela sequência temporal monolingüismo – bilinguismo – monolingüismo. Sendo assim, a comunidade que foi um dia monolingue em sua língua materna torna-se bilíngue temporária por adquirir a segunda língua, que, se for dominante, prevalecerá frente à primeira língua. Nesse contexto, a comunidade poderá deixar de utilizar sua primeira língua, se tornando monolíngue na segunda língua, a qual, a essa altura, passou a ser a sua nova língua materna.

Para que se mantenham vivas, de fato, as línguas indígenas faladas na sede do município de São Gabriel da Cachoeira enfrentam grandes desafios, como diz Renault-Lescure, como: a descontinuidade na transmissão das línguas, uma vez que os pais preferem falar português à língua indígena com seus filhos em casa; o desejo dos pais de ver seu filho se inserindo na sociedade faz com que eles prefiram que seu filho fale somente o português para se dar bem na escola; os que são falantes de língua indígena se sentem discriminados por outros grupos quando chegam à sede do município e, com isso, se sentem obrigados a falar o português para se inserir no grupo; como todos os que vêm morar na sede do município têm que saber falar o português, os indígenas, principalmente

as crianças, acabam se tornando monolíngues em português e, com isso, fíndam por perder sua identidade linguística.

Nesse processo de deslocamento, gostaríamos de salientar que o falante passivo pode ser o indicador da obsolescência da primeira língua e sinalizar o risco de sua morte. Nesse sentido, finalizamos nosso estudo, enfocando esse processo que precisa ser alvo de atenção em nosso município, pois, como afirma a linguista Suzanne Romaine, o bilinguismo pode representar um passo da extinção de uma língua (ROMAINE, 1995, p. 05).

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. G. de. *Educação escolar indígena: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência.*, Campinas, SP: [s.n.], 2007.
- ANDRELLO, G. *Política indígena no rio Uaupés: hierarquias e alianças*. Disponível em: <http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/viewFile/149/113>. Acesso em 15/01/2012.
- AZEVEDO, M. M. *Urbanização e migração na cidade de São Gabriel da Cachoeira, Amazonas*. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_842.pdf. Acesso em 17/01/2011.
- CALVET, L.-J. *Sociolinguística: Uma Introdução Crítica*, São Paulo: Parábola, 2002.
- CARGILE, Aaron C.; Giles, Howard; Ryan, Ellen B. e Bradac, James J. Language attitudes as a social process: a conceptual model and new directions. *Language & Communication*, Vol 14, No. 3, pp 211-236, 1994.
- CRYSTAL, D. *Dicionário de linguística e fonética*. – tradução e adaptação [da 2ª ed. Inglesa ver. E ampliada, publicada em 1985], Maria Carmelita Pádua Dias, Rio de Janeiro: José Zahar Ed. 2000.
- FREIRE, J. R. B. *Rio Babel: A história das línguas da Amazônia*, Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. 280 p.
- FOIRN-ISA. *Povos Indígenas do alto Rio e Médio Negro. Uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia brasileira*. SEF, Ministério da Educação, Brasília, DF. 2006.
- ISA. Relatório da Pesquisa “Levantamento Socioeconômico, Demográfico e Sanitário da Cidade de São Gabriel da Cachoeira” Setembro de 2005, mimeo.
- LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Schere, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTINS, E. *Sobre a Natureza, expressão formal e escopo da classificação Linguística das entidades na concepção do mundo Baniwa*. Dissertação de Mestrado defendida em 2009. UnB.
- MENDES, M. de F. (org.). *Crianças na Amazônia: um futuro ameaçado*. Universidade Federal do Pará - UNICEF. Belém, 1990, p. 315-24
- MILROY, L. and MATTHEW, G. *Sociolinguistics: Method and Interpretation*. Blackwell Publishing, Language in Society 34. 1987.
- MOURRISOU-MOYAMA, A. *Le Plurilinguisme Urbain*. Paris: Institut de la Francophonie//Diffusion Didier Erudit. 2000 p. 183-98.
- OLIVEIRA, G. M. Les indiens urbains au Brésil Considérations démographiques, éducatives et politico-linguistiques. In: Calvet, L.-J. et Moussirou-Moyama, A. (Org.). *Le Plurilinguisme Urbains*. 1a ed. Paris: Institut de la Francophonie / Diffusion Didier Erudit, 2000, v. 1, p. 183-198.

PAULA, N. C. *A ação missionária do catolicismo e os povos indígenas do Rio Negro: evangelização x autodeterminação e sobrevivência cultural*. Dissertação de Mestrado defendida em 2005, UFPE.

Portaria no. 852 de 30 de setembro de 1999. Disponível em <http://www.funasa.gov.br/internet/desai/legislacaoDesai.asp>. Acesso em 02/02/2012.

QUEIROZ, D. T.; VALL, J.; SOUZA, A. M. A. e; VIEIRA, N. F. C. Observação Participante na Pesquisa Qualitativa: Conceitos e Aplicações na Área da Saúde. *Rev Enferm*, UERJ, Rio de Janeiro, 2007 abr/jun; 15(2):276-83.

RAMIREZ, H. 2001. *Uma Gramática do rio Içana*. Mimeo.

RENAULT-LESCURE, O. “As línguas faladas pelas crianças do Rio Negro: Descontinuidade na transmissão das Línguas”. In Franco. Heliana Brito Franco y Leal, Maria de Fátima Mendes (org.). *Crianças na Amazônia: um futuro ameaçado*. UFPA, UNICEF. Belém, 1990, p.315-24.

RODRIGUES, A. D. *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*, São Paulo: Edições Loyola, 20002.

ROMAINE, S. *Bilingualism*. Cambridge, Mass.: Blackwel, 1995.

TRASK, R. L. *Dicionário de Linguagem e Linguística*, São Paulo, Contexto, 2008.

WWW.ibge.gov.br, 2010.

WWW. Socioambiental.org/prg/rr.shtm, consulta em janeiro de 2012.

WRIGHT, R. *A história do Indígena e do Indigenismo do Rio Negro*. Campinas: Editora da Unicamp. 2005.

ANEXO I

Lei nº. 145 de 11 de dezembro de 2002

Dispõe sobre a co-oficialização das Línguas Nheengatú, Tukáno e Baníwa, à Língua Portuguesa, no município de São Gabriel da Cachoeira/Estado do Amazonas

O Presidente da Câmara Municipal de São Gabriel da Cachoeira/AM

FAÇO saber a todos que a Câmara Municipal de São Gabriel da Cachoeira/Estado do Amazonas decretou a seguinte:

LEI:

Art. 1º. A língua portuguesa e o idioma oficial da República Federal do Brasil

Parágrafo Único - Fica estabelecido que o município de São Gabriel da Cachoeira/Estado do Amazonas, passa a ter como línguas co-oficiais, as Nheengatú, Tukáno e Baníwa.

Art. 2º. O *status* de língua co-oficial concedido por esse objeto, obriga o município:

§1º. A prestar os serviços públicos básicos de atendimento ao público nas repartições públicas na língua oficial e nas três línguas co-oficiais, oralmente e por escrito;

§2º. A produzir a documentação pública, bem como as campanhas publicitárias institucionais na língua oficial e nas três línguas co-oficiais.

§3º. A incentivar a apoiar o aprendizado e o uso das línguas co-oficiais nas escolas e nos meios de comunicações.

Art. 3º. São válidas e eficazes todas as atuações administrativas feitas na língua oficial ou em qualquer das co-oficiais.

Art. 4º. Em nenhum caso alguém pode ser discriminado por razão da língua oficial ou co-oficial que use.

Art. 5º. As pessoas jurídicas devem ter também um corpo de tradutores no município, o estabelecido no *caput* do artigo anterior, sob pena da lei.

Art. 6º. O uso das demais línguas indígenas faladas no município será assegurado nas escolas indígenas, conforme a legislação federal e estadual

Art. 7º. Revogadas as disposições em contrário.

Art. 8º. Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

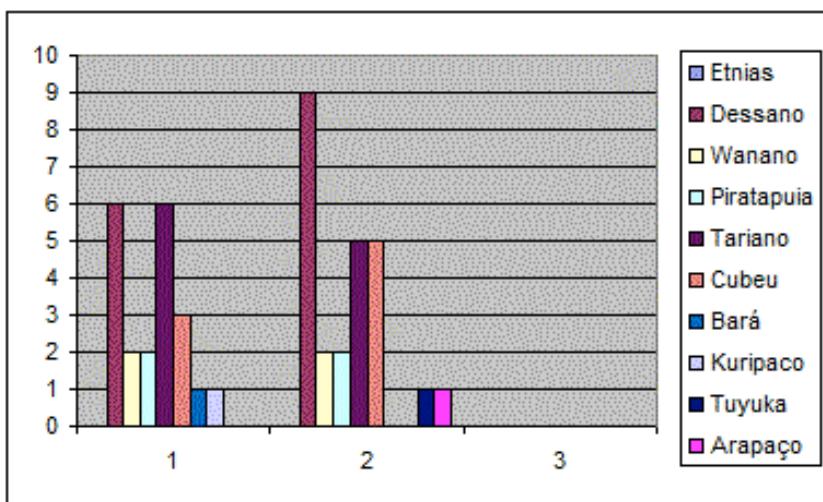
Sala de Sessões da Câmara Municipal de São Gabriel da Cachoeira/Estado do Amazonas, em 11 de dezembro de 2002.

DIEGO MOTA SALES DE SOUZA

ANEXO II

Outras Etnias da Escola Estadual Irmã Inês Penha

Etnias	M	F	Total Geral
Dessano	6	9	
Wanano	2	2	
Piratapuia	2	2	
Tariano	6	5	
Cubeu	3	5	
Bará	1		
Kuripaco	1		
Tuyuka		1	
Arapaço		1	
	21	25	46



ANEXO III

Universidade Federal de Pernambuco-UFPE
LEVANTAMENTO SOCIOECONÔMICO E LINGUÍSTICO
10 a 20 anos

• NOME:			
1.1 NOME INDÍGENA:			
1.2 POVO/ETNIA:			
2. Data de Nascimento:	2.1 Idade:		
3. Local de Nascimento:			
() aldeia/terra indígena? Qual?	() cidade		
3.1 Tempo de moradia no lugar em que vive?			
3.2 Quais as tecnologia e meios de comunicação que você dispõe para uso?			
() Rádio Am/FM		() Telefone fixo	
() Telefone celular com câmera		() Maquina fotográfica digital	
() Computador próprio		() Câmera Filmadora	
() Telefone celular sem câmera			
() Internet			
() Outro.Qual?			
4. Sobre Língua Materna			
4.1 () fala bem	() entende bem	() ler bem	
() fala um pouco	() entende pouco	() ler um pouco	
() não fala	() não entende nada	() não sabe ler	
4.1.1 Em qual língua se comunica em casa? E fora de casa?			
4.1.2 Em língua você se comunica com seus amigos e amigas na escola? Por quê?			
4.1.3. Em que momento/local você sente a vontade para falar sua língua? Por quê?			
4.1.4 Em casa em qual língua você se comunica com seus pais e irmão? E fora de casa em qual língua? Por quê?			
4.1.5 Em qual língua você se comunica com seus filhos em casa no dia a dia? Por quê?			
4.1.6 Você tem interesse em continuar falando sua língua materna? Sim? Não ? Por quê?			
5.1 Na escola onde você estuda existem algum material didático na língua indígena?			
() Sim. Quais?			
() Não			
5.2. Nos espaços onde frequenta (igreja, escola, comercio, exército, locais de trabalho...) qual a língua de comunicação?			
5.3. Na escola onde estuda, existem alguma disciplina de línguas indígenas? Sim. Não?			
6.1 Qual a sua participação na renda familiar?			
() Não trabalho. Recebo ajuda financeira da família.			
() Trabalho. Sou responsável pelo sustento da família.			
() Trabalho. Contribuo parcialmente para o sustento da família.			
() Trabalho. Recebo ajuda financeira da família.			
() Recebo ajuda financeira de terceiros.			
6.2 Quem é o principal responsável pelo sustento da sua família?			
() Pai		() Mãe	() Pai e Mãe
() Esposo ou Esposa		() Parente	()Outros.
6.4 Renda familiar:			
() 1 a 2 salários mínimos		() 3 a 4 salários mínimos	() 5 a 6 Salários
() 7 a 8 salários mínimos		() Acima de 10 salários mínimos	
6.5 Recebe benefício de algum Programa Social (Bolsa Família, Benefício de Prestação Continuada, Aposentadoria por Invalidez ou outros)?			

<input type="checkbox"/> Sim. Qual?	<input type="checkbox"/> Não
7. FILIAÇÃO	
7.1.1 Nome do Pai:	7.1.2 Povo/Etnia:
7.1.3 Seu pai fala língua indígena? <input type="checkbox"/> Sim.Qual?	<input type="checkbox"/> Não
7.1.4 Seu pai escreve na língua indígena? <input type="checkbox"/> Sim.Qual?	<input type="checkbox"/> Não
7.1.5 Situação atual do pai:	
(<input type="checkbox"/> Reside com a família <input type="checkbox"/> Outra situação?Qual?)	(<input type="checkbox"/> Separado <input type="checkbox"/> Falecido)
7.1.6 Ocupação do pai:	
(<input type="checkbox"/> Agricultor <input type="checkbox"/> Pescador <input type="checkbox"/> Funcionário Público <input type="checkbox"/> Aposentado <input type="checkbox"/> Outra. Qual?)	
7.1.7 Nível de escolaridade do pai:	
(<input type="checkbox"/> Analfabeto Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Completo <input type="checkbox"/> Incompleto Ensino Médio <input type="checkbox"/> Completo <input type="checkbox"/> Incompleto Ensino Superior <input type="checkbox"/> Completo <input type="checkbox"/> Incompleto)	
7.2 Nome da Mãe:	7.2.1 Povo/Etnia:
7.2.2 Sua mãe fala língua indígena? <input type="checkbox"/> Sim. Qual?	<input type="checkbox"/> Não
7.2.3 Sua mãe escreve na língua indígena? <input type="checkbox"/> Sim.Qual?	<input type="checkbox"/> Não
7.2.4 Situação atual da mãe:	
(<input type="checkbox"/> Reside com a família <input type="checkbox"/> Outra situação? Qual?)	(<input type="checkbox"/> Separada <input type="checkbox"/> Falecida)
7.2.5 Ocupação da mãe:	
(<input type="checkbox"/> Agricultora <input type="checkbox"/> Funcionária Pública <input type="checkbox"/> Outra. Qual?)	(<input type="checkbox"/> Dona de Casa <input type="checkbox"/> Aposentada)
7.2.6 Nível de escolaridade da mãe:	
(<input type="checkbox"/> Analfabeta Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Completo <input type="checkbox"/> Incompleto Ensino Médio <input type="checkbox"/> Completo <input type="checkbox"/> Incompleto Ensino Superior <input type="checkbox"/> Completo <input type="checkbox"/> Incompleto)	
8.1.1 Na sua turma há alunos indígenas? <input type="checkbox"/> Sim. Quantos?	<input type="checkbox"/> Não
8.1.2. Na sua turma há alunos não-indígenas? <input type="checkbox"/> Sim. Quantos?	<input type="checkbox"/> Não
9. Conhece alguma organização indígena? <input type="checkbox"/> Sim. Qual/Quais?	<input type="checkbox"/> Não
10. Você recebe algum tipo de apoio de alguma organização indígena ou órgão indigenista? <input type="checkbox"/> Sim. Que organização? Qual tipo de ajuda? <input type="checkbox"/> Não recebo nenhum tipo de ajuda.	
10.1 Na sua opinião, o que deveria ser feito para assegurar a língua indígena na escola?	
10.2 Qual é a contribuição que escola pode trazer com ensino das línguas indígenas?	
11.Na sua opinião, o indígena que fala sua língua: <input type="checkbox"/> É discriminado por assumir a identidade de indígena. <input type="checkbox"/> Não é discriminado por assumir a identidade de indígena. <input type="checkbox"/> Não se identifica como indígena por temer a discriminação. <input type="checkbox"/> Identifica-se como indígena e não sofre nenhum tipo de discriminação.	

11.1 Comente a(s) resposta(s) assinalada(s) na pergunta acima.
12. Comente sobre os principais problemas enfrentados pelo seu povo/bairro indígena?
13. Você gostaria de fazer algum comentário adicional? Sinta-se à vontade para escrever o que quiser.

ANEXO IV

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
 Pesquisa Socioeconômico e Linguístico
 20 a 40 anos

• NOME:		
1.1 NOME INDÍGENA:		
1.2 POVO/ETNIA:		
2. Data de Nascimento:	2.1.1 Idade:	
2.1.2. Local de Nascimento		
(<input type="checkbox"/>) Na cidade		
(<input type="checkbox"/>) Comunidade/Aldeia indígena em Terra Indígena? Qual?		
(<input type="checkbox"/>) Comunidade Indígena não regularizada como Terra Indígena.		
Qual?		
2.1.3 Tempo de moradia no lugar(bairro) em que vive(cidade)?		
3. Estado civil (Situação matrimonial):		
(<input type="checkbox"/>) Solteiro(a)	(<input type="checkbox"/>) Casado(a) no civil	(<input type="checkbox"/>) União Estável (Amigado(a))
(<input type="checkbox"/>) Separado(a)	(<input type="checkbox"/>) Divorciado(a)	(<input type="checkbox"/>) Viúvo(a)
3.1.1-Marido ou Esposa se identifica como indígena?		
(<input type="checkbox"/>) Sim.Qual povo/etnia?	(<input type="checkbox"/>) Não	
3.1.2 Marido ou Esposa fala língua indígena?		
(<input type="checkbox"/>) Sim.Qual?	(<input type="checkbox"/>) Não	
3.1.3. Marido ou Esposa Escreve em língua indígena?		
(<input type="checkbox"/>) Sim.Qual?	(<input type="checkbox"/>) Não	
3.1.4. Em qual língua se comunica com marido/esposa em casa? E fora de casa?		
3.1.5. Com seus parentes do mesmo povo você fala a sua língua? Sim? Não Por quê?		
3.1.6. Em que momento/local você sente a vontade para falar sua língua? Por quê?		
3.1.7. Lugar que não se sente para falar sua língua. Por quê?		
4. Sobre os Filhos		
4.1.1 Possui filhos?		
(<input type="checkbox"/>) Sim.Quantos?	(<input type="checkbox"/>) Não	
4.1.2. Seus filhos falam, entende, escreve sua língua indígena ou outra língua?		
(<input type="checkbox"/>) Fala.Qual ?	(<input type="checkbox"/>) Não fala.	
(<input type="checkbox"/>) Só entende. Qual?	(<input type="checkbox"/>) Não entende	
(<input type="checkbox"/>) Entende, fala, escreve. Quais?	(<input type="checkbox"/>) Não, endente, fala, escreve	
4.1.3 Seus filhos se comunicam com você em casa em qual língua? E fora de casa em qual língua? Por quê?		
4.1.4 Em qual língua você se comunica com seus filhos em casa no dia a dia? Por quê?		
4.1.5. Seus filhos(a) demonstram interesse em continuar falando sua língua materna? Sim? Não ? Por quê?		
4.1.6. Na escola onde seus filhos estudam existem algum material didático e língua indigena?		
(<input type="checkbox"/>) Sim. Quais?		
(<input type="checkbox"/>) Não		
4.1.7.Nos espaços onde seus filhos frequentam (igreja, escola, comercio, exército, locais de trabalho...) qual a língua de comunicação?		
4.1.8.Na escola onde seus filhos estudam existem alguma disciplina de línguas indígenas? Sim. Não?		
5. Escolaridade		
5.11 Com que idade você começou a estudar?		
5.1.2. Em que língua você foi alfabetizado?		

<input type="checkbox"/> Língua Indígena.Qual? <input type="checkbox"/> Língua Portuguesa. <input type="checkbox"/> Língua portuguesa e língua indígena (Ensino bilíngue?). <input type="checkbox"/> Outra língua.Qual?		
5.1.3. Onde você concluiu o ensino fundamental – 1 ^a a 4 ^a serie?		
<input type="checkbox"/> Escola da aldeia. <input type="checkbox"/> Outra. Qual? <input type="checkbox"/> Escola da Cidade		
5.1.4. Onde você concluiu o ensino fundamental– 5 ^a a 8 ^a serie?		
<input type="checkbox"/> Escola da cidade <input type="checkbox"/> Escola da aldeia. <input type="checkbox"/> Outra. Qual?		
6.1.1Na escola onde você estudou existe material didático produzido nas línguas indígenas?		
<input type="checkbox"/> Sim. Qual tipo de Material? <input type="checkbox"/> Não		
6.1.2 Seu povo já possui alguma gramática ou dicionário na sua língua indígena?		
<input type="checkbox"/> Sim. Qual? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei informar		
7. Ambiente de Trabalho		
7.1.1 Qual a sua atividade (profissão)		
7.1.2. Em qual língua se comunica com seu superior e amigos de trabalho?		
7.1.3. No seu ambiente de trabalho é permitido você falar sua língua indígena? Sim? Não? Por quê?		
7.1.4. Qual a sua participação na renda familiar?		
<input type="checkbox"/> Não trabalho. Recebo ajuda financeira da família. <input type="checkbox"/> Trabalho. Sou responsável pelo sustento da família. <input type="checkbox"/> Trabalho. Contribuo parcialmente para o sustento da família. <input type="checkbox"/> Trabalho. Recebo ajuda financeira da família. <input type="checkbox"/> Recebo ajuda financeira de terceiros.		
8. Renda familiar:		
<input type="checkbox"/> 1 a 2 salários mínimos <input type="checkbox"/> 3 a 4 salários mínimos <input type="checkbox"/> 5 a 6 Salários <input type="checkbox"/> 7 a 8 salários mínimos <input type="checkbox"/> Acima de 10 salários mínimos		
8.1. Recebe benefício de algum Programa Social (Bolsa Família, Benefício de Prestação Continuada, Aposentadoria por Invalidez ou outros)?		
<input type="checkbox"/> Sim. Qual? <input type="checkbox"/> Não		
7. FILIAÇÃO		
7.1 Nome do Pai: 7.1.2 Povo/Etnia:		
7.1.3 Seu pai fala língua indígena? <input type="checkbox"/> Sim.Qual? <input type="checkbox"/> Não		
7.1.4 Seu pai escreve na língua indígena? (<input type="checkbox"/> Sim.Qual? <input type="checkbox"/> Não		
7.1.5 Situação atual do pai:		
<input type="checkbox"/> Reside com a família <input type="checkbox"/> Separado <input type="checkbox"/> Falecido <input type="checkbox"/> Outra situação?Qual?		
7.1.6 Ocupação do pai:		
<input type="checkbox"/> Agricultor <input type="checkbox"/> Pescador <input type="checkbox"/> Funcionário Público <input type="checkbox"/> Aposentado <input type="checkbox"/> Outra. Qual?		
7.1.7 Nível de escolaridade do pai:		
<input type="checkbox"/> Analfabeto Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Completo <input type="checkbox"/> Incompleto Ensino Médio <input type="checkbox"/> Completo <input type="checkbox"/> Incompleto Ensino Superior <input type="checkbox"/> Completo <input type="checkbox"/> Incompleto		
7.2 Nome da Mãe: 7.2.1Povo/Etnia:		
7.2.3 Sua mãe fala língua indígena? <input type="checkbox"/> Sim. Qual? <input type="checkbox"/> Não		

7.2.4 Sua mãe escreve na língua indígena? () Sim.Qual? () Não
7.2.5 Situação atual da mãe: <input type="checkbox"/> Reside com a família <input type="checkbox"/> Separada <input type="checkbox"/> Falecida <input type="checkbox"/> Outra situação? Qual?
7.2.6 Ocupação da mãe: <input type="checkbox"/> Agricultora <input type="checkbox"/> Dona de Casa <input type="checkbox"/> Funcionária Pública <input type="checkbox"/> Aposentada <input type="checkbox"/> Outra. Qual?
7.2.7 Nível de escolaridade da mãe: Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Analfabeto <input type="checkbox"/> Completo <input type="checkbox"/> Incompleto Ensino Médio <input type="checkbox"/> Completo <input type="checkbox"/> Incompleto Ensino Superior <input type="checkbox"/> Completo <input type="checkbox"/> Incompleto
8. Relação com Organização Indigenas/Indigenista
8.1.1 Conhece alguma organização indígena? <input type="checkbox"/> Sim. Qual/Quais? <input type="checkbox"/> Não
8.1.2 Na sua opinião, o que deveria ser feito pelas organizações indígenas e indigenistas para valorizar as línguas indígenas?
8.1.3 Na sua opinião, ao falar sua língua indígena: <input type="checkbox"/> É discriminado por assumir a identidade de indígena. <input type="checkbox"/> Não é discriminado por assumir a identidade de indígena. <input type="checkbox"/> Não fala e não se identifica como indígena por temer a discriminação. <input type="checkbox"/> Identifica-se como indígena e não sofre nenhum tipo de discriminação.
Comente a(s) resposta(s) assinalada(s) na pergunta acima.
8.1.4 Você conhece a lei que co-oficializou as línguas indígenas?
9. Quais os principais problemas do seu Bairro? (Enumere em grau de importância, sendo o (1) o problema mais grave e (10) o problema menos grave. Caso um dos itens não seja problema em sua comunidade, não é necessário enumerá-lo). <input type="checkbox"/> Educação <input type="checkbox"/> Saúde <input type="checkbox"/> Geração de renda <input type="checkbox"/> Regularização fundiária: terra não “demarcada” ou reconhecida pela FUNAI. <input type="checkbox"/> Formas de violência física <input type="checkbox"/> Meio Ambiente <input type="checkbox"/> Alcoolismo <input type="checkbox"/> Uso de drogas <input type="checkbox"/> Segurança alimentar: dificuldades para conseguir alimentação básica. <input type="checkbox"/> Outro(s).Quals?
9.1 Comente sobre os principais problemas enfrentados pelo seu povo e por você para continuar falando sua língua na cidade com sua esposa, seus filhos e outros parentes?
9.2. Qual a sua sugestão para os não indígenas que não falam línguas indígenas sobre línguas indígenas?
9.3. E para os indígenas?

9.4. Você gostaria de fazer algum comentário adicional? Sinta-se à vontade para escrever o que quiser.