



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**LÚCIA MARIA SILVA RODRIGUES**

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM TERRITÓRIO INDÍGENA WAIWAI/  
ALDEIA TAWANÃ**

**Belém  
2012**

**LÚCIA MARIA SILVA RODRIGUES**

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM TERRITÓRIO INDÍGENA WAIWAI/  
ALDEIA TAWANÃ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Lúcia Reis Rodrigues.

Co-orientador: Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild.

**Belém  
2012**

**LÚCIA MARIA SILVA RODRIGUES**

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM TERRITÓRIO INDÍGENA WAIWAI/  
ALDEIA TAWANÃ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Lúcia Reis Rodrigues.

Co-orientador: Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild.

**Banca examinadora:**

---

Profa. Dra. Carmen Lúcia Reis Rodrigues (Orientadora)  
Universidade Federal do Pará

---

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild (Co-orientador)  
Universidade Federal do Pará

---

Profa. Dra. Eliete Solano (Membro Externo)  
Universidade do Estado do Pará

---

Prof. Dr. Sidney Facundes (Membro interno)  
Universidade Federal do Pará

---

Profa. Dra. Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira (Membro Interno)

Belém  
2012

Aos queridos Waiwai  
aos meus pais Alcindo e Socorro Silva,  
aos meus filhos Ian e Íris Rodrigues e  
ao meu esposo Frank Cunningham.

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho é fruto não apenas de meu esforço, mas é o resultado da contribuição de forma direta e próxima ou de forma indireta e ainda que distante de várias pessoas. A todos, o meu muito obrigada.

Agradeço a Deus por ter me dado este trabalho de pesquisa de mestrado como presente, demonstrando assim, as infinitas possibilidades de superação que um indivíduo pode assumir movido pela fé, assim como por todas as outras bênçãos que sempre concedeu em minha vida.

Agradeço aos meus pais Alcindo e Socorro Silva, pelas orientações em busca do conhecimento.

Agradeço aos meus filhos maravilhosos, Ian e Íris Rodrigues, pelo amor, compreensão e apoio em todos os momentos de minha vida, especialmente na elaboração deste projeto. A eles, dedico este trabalho com afeição e como uma grandiosa homenagem.

Agradeço ao meu marido Frank Cunningham, pela confiança, incentivo e amor. Por ter esperado pacientemente todos esses meses em que estivemos afastados, sem reclamar por ter casado e não poder ter a esposa a seu lado.

Agradeço de maneira muito especial e carinhosa a minha orientadora Profa. Dra. Carmen Rodrigues, minha grande professora e amiga, pelas orientações, sugestões valiosas e incansável paciência em me ensinar os conhecimentos científicos. Pelos conselhos e apoio nas horas de desânimo. Por ter me proporcionado a oportunidade de trabalhar com os Waiwai, uma experiência única e de muito aprendizado. Por ter confiado em mim para fazer este trabalho, mesmo com minhas poucas experiências em pesquisas científicas.

Agradeço aos Waiwai pela carinhosa acolhida, por terem sido atenciosos em todos os momentos do trabalho de pesquisa de campo. Em especial agradeço ao Prof. Sérgio

Waiwai pelas valiosas informações sobre a escola em Tawanã, por me ajudar a entender as coisas de seu povo e me acompanhar às escolas das aldeias ao longo do Rio Mapuera; aos meus grandes amigos, o cacique de Tawanã, Amaiká Waiwai, e o vice-diretor da escola de Mapuera e coordenador da Associação dos Povos Indígenas do Mapuera – APIM, Paulo Wirki Waiwai, pelas informações fundamentais fornecidas a este trabalho e pela amizade; ao cacique geral dos Waiwai, Elizeu Yraixa Waiwai por seu consentimento a este trabalho de pesquisa nas escolas da comunidade; ao João Waiwai, coordenador da FUNAI em Oriximiná; à Profa. Rafaela por seu carinho e amizade. A todos os meus amigos Waiwai com os quais tive contato durante as visitas às aldeias e que me receberam tão bem, com alegria e paciência, me ajudando a entender sobre sua língua e seu universo cultural.

Agradeço ao Prefeito de Oriximiná, Sr. Luiz Gonzaga Viana, um gestor comprometido com o bem-estar da população de seu município; a seus filhos Florinda e Rafael Viana, a eles e a muitos outros amigos que me acolheram em Oriximiná para o início da pesquisa de campo. Meus sinceros agradecimentos.

Agradeço a meus grandes amigos, doutoranda Cinthia Neves, doutoranda Conceição Vasconcelos e professor Albertino Lobato brilhantes profissionais da educação, pelo apoio, pela agradável companhia, por compartilharem comigo seus conhecimentos linguísticos e antropológicos.

Agradeço ao Dr. Ruben Caixeta de Queiroz, por me revelar muito sobre o universo dos Waiwai e sobre o processo de demarcação da Terra Indígena Trombetas-Mapuera. Agradeço-lhe também, pelo apoio sempre manifestado, e por disponibilizar parte das referências utilizadas nesta dissertação.

Agradeço aos estimados professores Dra. Marília Ferreira e Dr. Thomas Fairchild pela gentileza e carinho demonstrados sempre ao me atender, pela compreensão das minhas

atrapalhadas, por participarem da banca de qualificação contribuindo de forma significativa com a construção deste trabalho.

Agradeço a todos os professores do programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPA. Com especial atenção aos professores Dr. David Margolin, Dr. Sidney Facundes, Dra. Fátima Pessoa e Dra. Myriam Cunha.

*Vozes perdidas*

*Nascido para uma fundação  
uma pedra angular  
passou  
de gerações*

*resistida pela guerra  
e agendas religiosas  
não uma vez  
concebida por Deus*

*peças em ruínas  
coletados por anciãos  
e vagamente  
restaurado  
pela argamassa  
da tradição*

*(Frank Cunningham)*

## RESUMO

É cada vez maior o número de nações indígenas que reivindicam o direito a uma educação própria, capaz de, por um lado, ajudá-las a encontrar soluções para os problemas advindos do contato com a sociedade nacional e de, por outro, assegurar-lhes o fortalecimento da identidade étnica. A educação bilíngue promove formas aditivas ou subtrativas de bilinguismo. Esses métodos são relativos e estão relacionados com os argumentos e os parâmetros de cada escola ou instituição. Este trabalho se propõe a descrever a forma de educação desenvolvida nas séries iniciais, em uma das aldeias waiwai, localizada nas Terras Indígenas Nhamundá-Mapuera, no Município de Oriximiná – Rio Mapuera – especificamente na aldeia Tawanã. O objetivo principal deste estudo é analisar como o educador indígena emprega suas ferramentas metodológicas na transmissão de conhecimentos etnoculturais, e se através do letramento desenvolve uma educação bilíngue nesta escola. Em referência a essa realidade, este trabalho constitui-se de pesquisa bibliográfica, embasada em leituras e análises de livros, artigos, dissertações e teses da área da linguística; pesquisa e análise do material adquirido em pesquisa de campo, coletado nas Terras Indígenas Nhamundá-Mapuera, em especial na escola da Aldeia Tawanã.

**Palavras-chave: Waiwai; Bilinguismo; Educação; Letramento.**

## ABSTRACT

An increasing number of Indian nations who claim a right to an education can, on one hand, help them find solutions to problems arising from contact with the national society and, second, to assure them the strengthening of ethnic identity. The bilingual education promotes additive or subtractive forms of bilingualism. These methods are related and are connected to the arguments and parameters of each school or institution. This paper aims to describe the form of education developed in the early grades in one of the villages Waiwai, located on indigenous lands of Nhamundá-Mapuera, in the Municipality of Oriximiná - Rio Mapuera - specifically in the village Tawanã. The main objective of this study is to analyze how an indigenous educator employs its methodological tools in imparting ethnocultural knowledge, and through literacy develops a bilingual education at this school. In reference to this reality, this work consists of literature based on readings and book reviews, articles, dissertations in the field of linguistics, research and analysis of material acquired in field research collected on indigenous lands in Nhamundá-Mapuera, especially in the Tawanã Village School.

**Keywords: Waiwai; Bilingualism, Education, Literacy.**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	14
<b>1 O POVO DO TERRITÓRIO INDÍGENA NHAMUNDÁ-MAPUERA</b>	18
1.1 Considerações sobre o Complexo Cultural Tarumã-Parukoto	18
1.2 O povo waiwai	24
1.3 Aldeias waiwai	26
1.4 Situação sociolinguística	31
<b>2 CULTURA, BILINGUISMO E MULTILINGUISMO</b>	40
2.1 Cultura	40
2.1.1 Etnocentrismo cultural	46
2.1.2 Relativismo cultural	47
2.1.3 Biculturalismo e multiculturalismo	48
2.1.4 Cultura dominante e identidade cultural	49
2.1.5 Assimilação cultural	51
2.1.6 Pluralismo cultural	52
2.2 Bilinguismo, multilinguismo	54
2.2.1 Bilinguismo	54
2.2.2 Modo monolíngue	56
2.3.3 Modo Bilíngue	57
2.2.4 Vantagens do bilinguismo/ multilinguismo	58
<b>3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A ESCOLA TAWANÃ</b>	63
3.1 Gêneros textuais: alguns subsídios para a educação escolar indígena	63
3.1.1 Definição de gênero	64
3.1.2 Gêneros primários e secundários	67
3.1.3 RCNEI e os gêneros textuais	68
3.1.4 RCNEI, PCNs e o trabalho com os gêneros textuais	71
3.2 O bilinguismo na escola Tawanã	78
3.2.1 Educação bilíngue e seus objetivos	78
3.2.2 A escola waiwai: aldeia Tawanã	82
3.2.3 Uso da(s) língua(s) na escola Tawanã	86
3.2.4 Educação na aldeia Tawanã: bilíngue ou para bilíngues?	102
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	108
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	110
<b>APÊNDICES</b>	
<b>ANEXO</b>	

## FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

<b>Figura 1</b>	Localização das Terras Indígenas	19
<b>Figura 2</b>	Cartografia da Região Norte	20
<b>Figura 3</b>	Vista aérea da Aldeia Mapuera	28
<b>Figura 4</b>	Localização das famílias linguísticas Caribe e Tupi na América do Sul	34
<b>Figura 5</b>	Localização das línguas da família Caribe na América do Sul	35
<b>Figura 6</b>	Visão frontal da Aldeia Tawanã	85
<b>Figura 7</b>	Visão lateral da Aldeia Tawanã	86
<b>Figura 8</b>	Jovens waiwai em representação de dança e música	98
<b>Figura 9</b>	Professor S observando livro didático	100
<b>Gráfico 1</b>	Línguas maternas na Aldeia Tawanã	38
<b>Gráfico 2</b>	Segundas línguas na Aldeia Tawanã	39
<b>Gráfico 3</b>	Uso das línguas em sala de aula	97
<b>Quadro 1</b>	Representantes waiwai da Aldeia Tawanã e suas línguas	36
<b>Quadro 2</b>	Amostra de tempo de fala das línguas waiwai e portuguesa	96
<b>Quadro 3</b>	Formas de educação bilíngue	105
<b>Quadro 4</b>	Identidade socioculturais	106
<b>Quadro 5</b>	Identidades socioculturais.	

## INTRODUÇÃO

A língua waiwai é falada pelo povo que habita as Terras Indígenas Nhamundá-Mapuera, no noroeste do Pará e ao norte do Amazonas. Essa parte da Amazônia paraense se destaca pelas particularidades encontradas na floresta tropical. O que de longe parece um homogêneo tapete verde trata-se, na verdade, de um conjunto de paisagens e ecossistemas altamente diferenciados. São planaltos, depressões, montanhas, terrenos alagados e de terra firme; rios de diferentes tamanhos e de águas cristalinas ácidas e alcalinas. Trata-se de um pedaço de floresta, com seu conjunto próprio de espécies e interações biológicas.

É nesse ambiente natural da selva amazônica que vivem os waiwai, povo que integra o Complexo Cultural Tarumã-Parukoto. Hábitos e costumes próprios caracterizam seus traços étnico-culturais em que etnia e etnicidade<sup>1</sup> se mesclam para manter vivo e dinâmico um laço afetivo indissolúvel de parentesco. Todos os representantes dessa comunidade indígena<sup>2</sup> denominada waiwai são falantes de waiwai, língua que se tornou mais importante para eles, considerada como língua franca entre as várias etnias que se fundiram para formar as comunidades que constituem atualmente o povo waiwai.

Pesquisadores como Cunha (1987), Zea (2006) e Queiroz (2008) afirmam que os Waiwai formam uma etnia genérica – uma mistura de diversos grupos. A princípio, tal afirmação pode parecer uma diminuição da importância da legitimidade etno-cultural desse povo. No entanto, devemos entender que não é esse o fato que acontece com os Waiwai. Apesar de no início do século XX epidemias e guerras tribais terem sido as principais causas da quase extinção dos Waiwai, os sobreviventes realizaram casamentos com indivíduos de outros grupos (principalmente Parukoto, Mawayana e Tarumã), incorporando uma parte da língua e do modo de vida destes últimos. (QUEIROZ, 1999).

A religiosidade é outro traço marcante na cultura waiwai. Antes cultuavam suas divindades específicas, realizavam pajelanças e outros rituais característicos. Após a chegada dos missionários e em face das constantes investidas de tais religiosos, o povo waiwai cedeu e converteu-se à religião cristã, mais especificamente evangélica Batista.

---

<sup>1</sup>Etnicidade é o conjunto de características comuns a um grupo de pessoas, que as diferenciem de outro grupo. Normalmente essas características incluem a língua, a cultura e também a noção de uma origem comum. É a autoconsciência da especificidade cultural e social de um grupo particular, ou seja, o fato de se pertencer a um grupo culturalmente ligado.

<sup>2</sup> Refere-se às comunidades waiwai no sentido de que há várias aldeias waiwai, todas pertencentes ao povo waiwai. Portanto, usa-se nesse trabalho o termo comunidade como sinônimo de aldeia.

Conforme atesta Queiroz (1999) a religião evangélica inserida na vida waiwai tem se mantido historicamente durante os anos que se seguiram à conversão missionária. Dessa religião, hoje enraizada entre os waiwai é notável o vestígio, as marcas na educação escolar. Essas marcas mostram de maneira subliminar o poder da cultura nacional sobre o povo waiwai. De forma velada a religião evangélica serve também como dominação. A escola da aldeia Tawanã, por exemplo, usa como recurso principalmente a bíblia e os cânticos religiosos evangélicos como práticas de leitura e escrita para os jovens alunos. Entretanto, deve-se ressaltar que somente a bíblia, os livros de cânticos e alguns poucos materiais de uso didático (traduzidos para a língua waiwai) não são suficientes para a demanda de leitura e escrita da escola. Assim, tornam-se evidentes muitos entraves enfrentados nos processos educacionais, como ausência de um currículo diferenciado, carência de materiais didáticos e paradidáticos escritos em língua waiwai, dentre outros. Essas e muitas outras dificuldades norteiam esta pesquisa, partindo-se do princípio de que são impasses inerentes aos processos pedagógicos, educativos e linguísticos em suas diversas possibilidades de materialização no cotidiano escolar em Tawanã.

A partir dessa constatação traçou-se como objetivo fazer um estudo sobre a incidência do uso de waiwai e do português na escola da Aldeia Tawanã, em face de a Secretaria Municipal de Educação do Município de Oriximiná prever que essa escola seja bilíngue. Dessa forma, elaborou-se uma investigação sobre como se dá o processo de letramento na educação da escola – se a educação é bilíngue ou monolíngüe – e acompanhou-se a vivência do povo waiwai observando-se suas formas de transmissão e de aquisição de conhecimentos. Observou-se também as formas de letramento das crianças nas aulas do professor Sérgio Seexucí Waiwai, educador da única escola existente na aldeia. Tomou-se como ponto primordial observar como se constitui o ensino na escola de Tawanã em relação às línguas faladas naquela comunidade indígena.

O professor S.Waiwai, principal colaborador neste trabalho de pesquisa na escola Tawanã, é um jovem indígena que estuda Pedagogia na Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, Campus de Oriximiná; é bilíngue: fala a língua waiwai e o português adquirido durante o Ensino Fundamental em Cachoeira Porteira e aperfeiçoado na Universidade. Suas informações foram preciosas como professor e também como waiwai de nascimento. Além dele, a ajuda da comunidade de Tawanã foi essencial, já que um número considerável de membros contribuiu durante o período da pesquisa de campo, a maioria como

falante da língua waiwai e alguns como falantes de outras línguas maternas.

A pesquisa de campo realizada na Aldeia Tawanã constitui uma das etapas mais importantes para o desenvolvimento do presente estudo. O trabalho de campo foi realizado por meio de entrevistas, com roteiro previamente elaborado e de gravações em áudio e vídeo das aulas na escola da aldeia Tawanã. Essa etapa da pesquisa ocorreu em dois períodos distintos de quinze dias cada um: o primeiro entre os dias 21 de novembro e 05 de dezembro de 2011 e o segundo entre os dias 15 e 30 de maio de 2012.

No primeiro momento, foi possível acompanhar o funcionamento da escola na comunidade, conversar com os moradores, com as lideranças, professores e aplicar um questionário sociolinguístico (c.f. apêndice 03); bem como observar os alunos em sala de aula e em momentos de recreação com o professor. No segundo momento, foram realizados acompanhamentos do desenvolvimento didático em sala de aula, registrados em áudio, vídeo e fotografias; observação dos momentos de comemoração/descontração em eventos realizados na *umana*<sup>3</sup> ou na igreja, bem como entrevistas em reuniões entre as famílias.

As outras etapas da pesquisa que se seguiram ao trabalho de campo foram a sistematização e organização dos materiais coletados, acompanhadas da análise dos dados.

Para a fundamentação teórica, tomou-se como base os estudos de alguns autores que discutem o ensino de línguas ou embasam propostas recentes nesse sentido como Soares (2003), Bakhtin (1979), Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2005), Meliá (1979), Maher (2007), Fishman (1976), Hamers & Blanc (2000) dentre outros. E, também, valeu-se de materiais avulsos publicados sobre a comunidade waiwai para uma descrição de seu contexto etno-cultural.

Para se ampliar o suporte bibliográfico que sustenta a pesquisa, foram realizadas várias consultas a bibliotecas do Estado e, dentre outras, ressalta-se a biblioteca da Universidade Federal do Pará, Campus de Oriximiná.

Este estudo está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo consiste em traçar uma panorâmica dos povos do território indígena Nhamundá-Mapuera e de sua situação sociolinguística. No segundo capítulo, teceram-se considerações sobre cultura, bilinguismo e multilinguismo, enfatizando estudos sobre cultura referentes ao relativismo, identidade e

---

<sup>3</sup> *Umana* - uma casa grande de reuniões e festas, em forma circular, coberta com folhas de palmeira.

pluralismo cultural, além do aspecto linguístico. No terceiro capítulo, discutiu-se o ensino-aprendizagem de línguas balizado em preceitos linguísticos e definições sobre os gêneros textuais; os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena - RCNEI; a educação bilíngue e as línguas apresentadas na referida escola; e, finalmente, tratou-se da análise de dados do uso das línguas waiwai e portuguesa na escola Tawanã.

## 1 O POVO DO TERRITÓRIO INDÍGENA NHAMUNDÁ-MAPUERA

### 1.1 Considerações sobre o Complexo Cultural Tarumã-Parukoto

No Estado do Pará, e em parte dos Estados do Amazonas e de Roraima, no extremo norte do Brasil, encontramos os povos pertencentes ao Complexo Cultural Tarumã-Parukoto (Karapawyana, Waiwai, Katwena, Hixkaryana, Mawayana, Tikyana, Xereu, Tunayana, Kamarayana, Wapixana, Pianokoto, entre outros) e grupos indígenas isolados. Esses povos ocupam as bacias dos rios Trombetas, Jatapu, Mapuera, Anauá e Nhamundá, áreas das Terras Indígenas Nhamundá/Mapuera<sup>4</sup>, TI Trombetas/Mapuera e TI Waiwai – as quais, juntas, formam um corredor ecológico de proteção etno-ambiental de mais de 7,5 milhões de hectares de terras protegidas, onde não há nenhuma ocupação não-indígena (QUEIROZ, 2008, p.27 e 43).

Neste capítulo, serão abordadas as formas de relações interétnicas, que promovem a fissão-fusão dos grupos locais. Para essa finalidade, atenta-se para a complexidade quanto à organização social e cultural, fato de extrema importância para a organização dos povos pertencentes ao Complexo Cultural Tarumã-Parukoto. Não existe ainda uma linha de fronteira ou domínio específico para um determinado grupo.

A distribuição dos povos do Complexo Tarumã-Parukoto em Território Brasileiro abrange os estados do Pará, Amazonas e Roraima, como aponta o mapa seguinte. A área é composta por três partes distribuídas da seguinte forma: a) Terra Indígena Nhamundá-Mapuera, localizada nos estados do Amazonas e do Pará. Essa terra indígena foi demarcada e homologada como posse permanente dos Waiwai, Hixkaryana, Kaxuyana, Katwena, Mawayana e Xereu, com uma área total de 1.022.400 hectares, localizada no município de Oriximiná-Pa; b) Terra Indígena Trombetas-Mapuera que compreende uma grande área localizada entre o extremo sul de Roraima, o extremo norte do Amazonas e o noroeste do Pará, com uma área de 3.970.4210 hectares; e c) TI Waiwai, localizada no sudeste do Estado de Roraima com 405.698 hectares, mais ao norte do continente fazendo fronteira com a Guiana (QUEIROZ, *op. cit.* p.27 e 28).

---

<sup>4</sup> Doravante TI é o nome abreviado de Terra Indígena.



Figura 1: Mapa de localização das Terras Indígenas  
 Fonte: Instituto Socioambiental ([www.isa.org.br](http://www.isa.org.br))

De acordo com Fock (1963, p.09 *apud* QUEIROZ, 2008, p. 203), os grupos<sup>5</sup> indígenas waiwai são de origem misturada, etnicamente dominada pelos Parukoto, ainda que possam parecer independentes do ponto de vista linguístico. Culturalmente, a formação waiwai deve ser considerada como uma mistura de grupos originais de Waiwai, Parukoto, Tarumã e Mawayana originando um povo unido representante de uma nação em crescimento.

Coube a Robert H. Schomburgk – geógrafo prussiano encarregado pela Grã-Bretanha para explorar o Sul da Guiana Inglesa, nas décadas de 1830 e 1840 – fazer os primeiros registros mais detalhados sobre os indígenas do Complexo Cultural Tarumã-Parukoto (HOWARD, 2002. p.32 *apud* QUEIROZ, 2008, p. 204). Anos depois, H. Coudreau, na mesma localidade, diz ter encontrado entre 3 mil a 4 mil indígenas, o que pareceu muito exagerado se comparado aos 150 habitantes visto por Schomburgk. Já o trabalho de Protássio

---

<sup>5</sup> O termo “grupos” está sendo usado no sentido de populações.

Frikel (1970), posterior a Coudreau, aponta que, na década de 1950, os Tarumã encontravam-se no rio Turuni, um afluente da margem direita do rio Trombetas. Os escritos de Schomburgk (1840-1844) revelam que os Waiwai tinham como vizinhos, ao norte e a leste, os Tarumã e, ao sul, os Parukoto, razões pelas quais os grupos indígenas daquela região receberam essa denominação de Tarumã-Parukoto. O termo Parukoto designa uma etnia particular de indígenas que viviam na região dos rios Mapuera, Nhamundá e Jatapu (FRIKEL, 1958, p. 205 *apud* QUEIROZ, 2008). E, para confirmação das informações anteriores, observem-se mais detalhes da cartografia da região no mapa a seguir.



Mapa das bacias do Trombetas e do Mapuera, no noroeste do Pará.

Figura 2: Mapa da cartografia da Região Norte

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-81222008000300008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-81222008000300008&script=sci_arttext)

De acordo com Queiroz (2008), em determinado contexto, um Waiwai pode se autodenominar Parukoto, como fazem os Katwena, os Hixkaryana, os Xereu, dentre outros. Ressalta também que muitos desses grupos “vieram” do sul, subindo os afluentes do rio do

Amazonas, entre eles o Trombetas, e fugindo – como afirma Howard (*op.cit. apud* Queiroz, *op. cit.* p. 31), com base nos relatos históricos de Schomburgk (1844) e no trabalho de Farage (1991) – tanto de portugueses e brasileiros quanto de outros indígenas caribes e manáos a serviço dos holandeses, os quais realizavam expedições de caça a escravos na região. Queiroz relata que, hoje, quando se utiliza na literatura etnográfica a denominação waiwai devemos incluir também os sobreviventes desse projeto colonial, que expulsou os grupos indígenas para regiões mais afastadas do alto Trombeta, Mapuera e Jatapu. Nesse deslocamento, os diversos “grupos Parukoto” encontraram-se com os Tarumã, fundiram-se e formaram os “modernos” waiwai.

Segundo Howard (2002. p. 30 *apud* QUEIROZ, 2008, p. 206),

atualmente o termo “wai-wai” é utilizado para referir-se tanto ao núcleo original como aos membros das aldeias agregadas, onde a língua Wai-wai predomina. No entanto, há contextos em que os habitantes dessas comunidades ainda apelam para diversas identidades “tribais” secundárias, que fazem referência à aldeia natal, parentela, aliança de facção ou língua materna.

A situação etnográfica do povo waiwai<sup>6</sup> é realmente muito complexa e diversificada. É o resultado do intenso processo de fusão e dispersão dos grupos locais, bem como a criação de novas aldeias feitas pela mistura de diferentes etnias; da dispersão acelerada por conta da migração de membros de algumas comunidades, que vivem a grandes distâncias da aldeia central, em direção aos centros urbanos em busca de educação para seus filhos. Cada aldeia possui sua unidade social e política, possui um líder principal e um secundário – primeiro cacique e segundo cacique – atrelada a uma liderança central que é representada pelo cacique geral que reside na aldeia Mapuera, onde são tomadas as decisões relevantes para todos os grupos.

Atualmente, segundo alguns waiwai que entrevistamos, especialmente o líder de Tawanã, Cacique Amayká Waiwai, quando nasce uma criança, filho de um membro da comunidade waiwai com um membro de outra etnia, ao ser registrada em cartório, a mesma recebe apenas o nome waiwai, deixando de lado a outra etnia de que fazia parte um de seus

---

<sup>6</sup> Como é muito comum no contexto amazônico, waiwai não é um etnônimo, mas um termo criado pelos Wapixana para designar aqueles índios que, segundo eles, tinham uma pele mais clara. Na língua Wapixana, o termo waiwai quer dizer “farinha branca” ou “tapioca”. (FOCK, 1963, p. 9 *apud* QUEIROZ, 2008).

pais. Deixam de lado a outra etnia porque, provavelmente, acreditam na força da união entre os povos waiwai, primando pela preservação de seus traços etnoculturais. Acreditam também ser mais importante o lugar onde a pessoa nasce, ou onde ela se vê crescer e socializar-se, pelo fato de pertencer ou ser filiada a uma etnia específica, provinda de uma substância cultural ou consanguínea, bem delimitada (QUEIROZ, 2008. p. 207).

Muitos dos problemas ocorridos no passado entre os próprios indígenas da região eram desencadeados e multiplicados pelas epidemias trazidas pelos não-indígenas. É possível comprovar essa assertiva nos estudos de Queiroz (1999) que diz:

Soubemos que um surto de epidemia alastrou-se na época em que a missão os encontrou. Os rituais de cura tradicionalmente realizados não surtiram efeito no combate às doenças trazidas pelos brancos (a gripe, a pneumonia, a tuberculose, o sarampo, etc.). Ao ver o seu poder fracassado, de acordo com o relato da missionária Irene Benson, os xamãs se suicidavam. As mortes que aconteciam em grande quantidade era um sinal de que o diálogo entre os Yaskomoto e seus espíritos tinha sido de certa forma interrompido, o xamã já não mais conseguia desempenhar o seu fundamental papel na sociedade waiwai: dialogar com os seres sobrenaturais, prever os fenômenos físicos, garantir a ordem e o bom funcionamento do mundo social e, acima de tudo, garantir a continuidade da vida. As epidemias estavam provocando uma profunda confusão na ordem social e simbólica waiwai. Neste momento, os missionários apresentaram uma nova “ordem espiritual” – o cristianismo. Esta não era totalmente incompatível com os padrões de organização política waiwai, isto é, o líder político e espiritual (o xamã) seria transformado no líder político e religioso cristão (o pastor).

Os Waiwai sobreviventes realizavam casamentos não só com membros de sua própria etnia (waiwai) como com indivíduos oriundos de outros grupos étnicos (principalmente Parukoto, Mawayana e Tarumã), incorporando uma parte da língua e modo de vida destes últimos. Esses costumes mantêm-se atualmente, e se autodenominam waiwai devido ao fato dos habitantes originários da região serem waiwai – conservam e fortalecem dessa maneira, a etnia que mais se destaca e a qual foi escolhida para representar seu povo e sua cultura. O povo waiwai é, portanto, resultado de uma mistura de comunidades indígenas que falavam várias línguas distintas que se uniram, dando origem à língua desse povo também denominado waiwai.

A partir de trabalhos de pesquisa de campo, foram feitos apontamentos de forma a especificar traços comuns e identitários dentre a mistura de etnias que deram origem ao povo waiwai e que, de acordo com estudiosos, como Fock (1965), Yde (1965) e Howard (2001),

são partes integrantes dos povos do Complexo Cultural Tarumã-Parukoto<sup>7</sup>, localizados especificamente nas TI Nhamundá/Mapuera. De acordo com estudos feitos anteriormente, com informações de lideranças indígenas e de membros da comunidade tornou-se visível a grande dificuldade em se definir uma “origem” étnica em estado “puro” do povo waiwai. Seria mais fácil traçar um mapa que contivesse a fluidez de suas fronteiras linguísticas e culturais para um povo denominado por alguns pesquisadores de “povo sem fronteiras”<sup>8</sup>.

Por meio da vivência diária durante a pesquisa de campo, tornou-se possível coletar informações etnoculturais relevantes a respeito das aldeias do Complexo Tarumã-Parukoto que se localizam em território brasileiro. Durante esse processo de observação, foi possível, também, identificar as seguintes aldeias: Anauá, Xaari, Cobra, Soma, Makará, Jatapuzinho, Katuau, Samaúma, Kassawá, no Rio Nhamundá; Bacabau, Santidade, Porteira, Jutai, Riozinho, Cafezal, Areia, Kaspakuru, Turuni, Ayaramã, Matrixã, Torre, Gavião, Santa Maria, no Rio Trombetas; Tawanã, Passará, Mapium, Kwanamari, Takará, Inajá, Parayisi, Placa, Mapuera, Tamayuru, Pomkuru, Bateria (Uakri<sup>9</sup>) e a pequena aldeia de Yawará fundada apenas há um ano e meio – é a mais nova dentre as aldeias, de acordo com o primeiro cacique de Tawanã, Amayká Waiwai, confirmado por Paulo Waiwai (em comunicação pessoal) – no Rio Mapuera.

Como este trabalho está voltado para um grupo indígena específico os Waiwai, antes de adentrar nas particularidades relacionadas às questões educacionais na escola da Aldeia Tawanã, necessita-se contextualizar tal grupo étnico em termos de seus aspectos etnográficos e sociolinguísticos. Disto tratará a próxima seção, descrevendo-se o cotidiano nas aldeias waiwai, com especial atenção à aldeia Tawanã, descrevendo-se também as práticas de letramento e o bilinguismo presentes na escola e na comunidade.

## 1.2 O povo waiwai

---

<sup>7</sup> Entre os grupos situados no Complexo Cultural Tarumã-Parukoto, onde todos são falantes das línguas da família Caribe há uma exceção: os Mawayana. Estes são da família Aruak, no entendimento de estudiosos como Fock (1965, p. 233), Yde (1965, p. 280) e Howard (2001, p. 456 *apud* QUEIROZ, *op.cit.*).

<sup>8</sup> Os Waiwai são conhecidos como povo sem fronteiras por sua facilidade de adaptação com outras etnias, bem como, por sua mobilidade dentro do Complexo e, também, por tentar aproximações com grupos isolados.

<sup>9</sup> Nome de uma cachoeira localizada na aldeia Bateria, mas esse nome é usado também como denominação da própria aldeia.

A partir de informações colhidas durante os trabalhos de pesquisa de campo, na aldeia Tawanã, fornecidas especialmente pelo 1º Cacique, Amaiká Waiwai, os Waiwai, um grupo linguístico da família Caribe, viviam dispersos na região fronteira entre o Brasil e a Guiana, nas cabeceiras do rio Essequibo e Mapuera. Viviam em várias pequenas aldeias, cada uma ocupada por vinte ou até cinquenta pessoas, baseadas na autonomia do grupo local e sem a formação de uma unidade política mais abrangente.

Segundo Queiroz (1999), trata-se de uma etnia que se deslocou para a Guiana Inglesa no início do século XX, quando passou a ter contato efetivo com o mundo dos “brancos”, a partir do momento em que missionários da *Unevangelized Field Mission* (UFM)<sup>10</sup> tiveram, no início da década de cinquenta, autorização para catequizá-los<sup>11</sup>. A partir de 1970, proibidos de permanecer na República Cooperativa da Guiana por causa de sua independência definitiva e da instalação de um novo governo socialista, que impediu a continuação, naquele país, dos trabalhos da frente missionária norte-americana entre os indígenas do Complexo Tarumã-Parukoto. Ocorreu, então, a partir daí, o processo de dispersão dos vários grupos. Os missionários transferiram-se para o Brasil e, com eles, vieram líderes religiosos waiwai de grande reputação para o povo waiwai, a ponto de atraí-los à região dos rios Kaximi, Mapuera, Trombetas e Cachorro, no Estado do Pará. Liderada pelo grande cacique Ewká<sup>12</sup>, a Aldeia Mapuera foi fundada, um pouco acima da aldeia Pawxi, onde habitava anteriormente um grupo de indígenas Hixkaryana–Xereu.

O processo de aculturação que se instaurou nas reservas indígenas intensificou-se a partir de 1950 com a introdução de mais missões religiosas estrangeiras, como a comandada por Desmond Derbyshire<sup>13</sup>, do *Summer Institute of Linguistics*<sup>14</sup>, quando se inicia uma nova transformação na vida das comunidades. Dessa forma, ressalta-se que as ideologias empregadas pelos missionários estrangeiros fizeram com que fossem extintos certos

<sup>10</sup> A UFM foi estabelecida como a Missão de Campos ainda não evangelizada em 1931. Hoje trabalha em parceria com mais de 50 igrejas do Reino Unido no envio de missionários para o ministério trans-cultural.

<sup>11</sup> Essa temática – o estudo do percurso empreendido pelo povo waiwai e o contato dessa etnia no Brasil – será aprofundado em estudo específico posterior ao presente trabalho.

<sup>12</sup> Ewká: antigo xamã waiwai convertido ao cristianismo pelos missionários da Missão Evangélica da Amazônia (MEVA). Nasceu nas cabeceiras do rio Baracuxi, mudou-se para a aldeia Yakayaka, na Guiana, depois para a aldeia de Mapuera, no Pará, e, posteriormente, para a aldeia de Jatapuzinho, em Roraima, e, finalmente, para a aldeia Cabra, onde faleceu em 1994. (QUEIROZ, 1999. p. 223)

<sup>13</sup> Desmond Cyril Derbyshire (1924 - 19 de Dezembro de 2007) foi um linguista que se especializou em línguas Carib. Ele é mais conhecido por seu trabalho sobre a língua Hixkaryana.

<sup>14</sup> SIL (Summer Institute of Linguistics). Em português: Instituto Linguístico de Verão.

comportamentos peculiares àquele povo, a saber: o casamento poligâmico ou poliândrico; os rituais de xamanismo; o uso de ervas e de chás medicinais. Parte dos ensinamentos dos missionários pode ser visualizado no trecho abaixo:

“perdoar uns aos outros ao invés de praticar feitiçaria, ser paciente e misericordioso com os outros, vencer o hábito de mentir e roubar, ter o comportamento sexual adequado. Os índios com mais de uma esposa foram aconselhados a liberar todas, exceto uma. Essa estratégia também visava promover novos casamentos, pois o número de homens disponíveis era maior que o número de mulheres. Cada lição era repetida pelos missionários em outras reuniões da semana, e durante várias semanas, até que o assunto fosse bem memorizado pelos índios. Em algum tempo, a própria liderança nativa teria “desaconselhado” a realização de danças noturnas, por levarem à prática de relações sexual fora do casamento, e decidido começar todas as reuniões festivas da aldeia com um ensinamento bíblico”. (DOWDY, 1997, P.214)

Trabalhos linguísticos sobre o povo waiwai são poucos, assim como livros sobre seus mitos e sua cultura. Os irmãos Hawkins<sup>15</sup> elaboraram a Bíblia Sagrada traduzida em waiwai e a gramática da língua; há também, o livro decânticos da igreja evangélica, o Livro de Histórias dos Povos do Mapuera<sup>16</sup> publicado pela Secretaria de Educação – SEDUC-PA, além do livro sobre o artesanato e o dicionário waiwai<sup>17</sup> que ainda não foi digitalizado totalmente ou impresso<sup>18</sup>.

Aparentemente, não se registrou muita coisa sobre a situação sociolinguística dos waiwai durante o processo de fusão dos povos para dar origem ao povo waiwai. Atualmente, a

---

<sup>15</sup> Neill Hawkins e sua esposa Mary já moravam no Brasil pelo menos desde 1941, no território do Rio Branco (hoje Estado de Roraima). Filiados à Missão Cristã Evangélica do Brasil (MICEB), trabalharam na evangelização dos Macuxi do rio Cotingo até 1946. Rader Hawkins também trabalhava no Rio Branco. Após adquirirem experiência entre os Macuxi, os irmãos decidiram alcançar os Waiwai. Poucas eram as informações que circulavam sobre esse grupo na época, a não ser que suas aldeias se espalhavam pela floresta impenetrável na fronteira do Brasil com a Guiana (Dowdy, 1997:50). O objetivo inicial era estabelecer uma base missionária no alto Mapuera, onde se concentrava a maior parte da população waiwai, mas o governo brasileiro não concedeu autorização. A restrição do Brasil visava prevenir a morte dos missionários pelos índios, fato que já havia ocorrido anteriormente em território nacional (Guppy, 1958:21). Em 1935, por exemplo, três missionários também da UFM (curiosamente os três tinham o nome Fred: Fred Dawson, Fred Roberts e Fred Wright) teriam sido mortos enquanto tentavam evangelizar os Kayapó. Diante da recusa do governo brasileiro, os Hawkins mudaram de estratégia. Em 1948, Neill, então com 30 anos, e Robert, recém-chegado dos Estados Unidos e com 26 anos, foram para Georgetown tentar obter autorização do governo para entrar em contato com os Waiwai na Guiana, enquanto Rader permaneceu no Brasil tentando obter autorização do governo brasileiro. Em Georgetown, os missionários foram impedidos por um comissário inglês que era contra a sua entrada em território indígena. Apenas em 1949, com a substituição do funcionário, os irmãos conseguiram chegar às aldeias waiwai no alto Essequibo.

<sup>16</sup> Mapuera Pono KomoYehtoponho Karita (2003).

<sup>17</sup> Os irmãos Hawkins possuíam treinamento em linguística, e desde os primeiros contatos com os Waiwai empunhavam caderninhos onde anotavam o máximo de palavras nativas que conseguiam (Dowdy, 1997).

<sup>18</sup> Parte de um exemplar da versão waiwai-português e português-waiwai, está na aldeia Mapuera e fora parcialmente digitalizado e anexado em formato PDF.

maioria deles é bilíngue/multilíngue, sendo que o waiwai é a língua principal em todas as comunidades. Essas comunidades possuem graus linguísticos de bilinguismo/multilinguismo diferentes, alguns usando quase que exclusivamente o waiwai nas interações, principalmente entre os mais idosos e entre a família; outros, por sua vez, mantendo o bilinguismo quando se faz necessário seu contato com professores não indígenas, quando estão em contato com pessoas nas cidades ou com outros falantes da língua inglesa por influência de missionários estrangeiros e parentes vindos da Guiana Inglesa.

Hoje, os Waiwai são todos evangélicos batistas, e não vivem mais concentrados em grandes comunidades indígenas, ao contrário, as aldeias são menores e encontram-se localizadas distantes uma das outras. Fatos relevantes sobre a trajetória de centralização e de descentralização por meio de influências religiosas vividas pelos waiwai estão relatados na obra de Dowdy (1994), *“Christ’s Witch doctor: from savage sorcerer to jungle missionary”* que possui uma versão em português intitulada *“Pajé de Cristo”*, obra que nos foi doada pelo Cacique Amaiká a qual se tornou referência para esclarecer algumas dúvidas sobre as questões religiosas e culturais da comunidade waiwai vividas naquela época.

Na próxima seção serão abordados pontos importantes sobre o percurso tomado pelos grupos que se uniram formando as atuais Aldeias Waiwai.

### **1.3 Aldeias Waiwai**

É importante atentar para considerações relevantes tecidas por habitantes das aldeias waiwai. As coletas desses registros linguísticos foram realizadas durante duas incursões ao Complexo Cultural Tarumã-Parukoto, mais especificamente em TI Nhamundá-Mapuera, localizadas no Rio Mapuera, inicialmente, em novembro de 2011, e, posteriormente, em maio de 2012.

Devido à distância e ao grande número de aldeias, algumas asserções sobre as comunidades abordadas neste capítulo são apresentadas conforme relatos de membros da comunidade waiwai que vivem em Oriximiná, e a maioria dos dados foram coletados por meio de entrevistas e observações realizadas na aldeia Tawanã, mais especificamente na escola dessa comunidade.

A partir dessas entrevistas com informantes membros da comunidade em questão, organizou-se um panorama das Terras Indígenas dos waiwai oficialmente reconhecidas, abrangendo parte dos estados do Amazonas, Pará e Roraima: TI Nhamundá/Mapuera (PA),

com 1.049.520 ha e 2.218 pessoas, em 2005; TI Trombetas/Mapuera (AM/RR/PA), com 3.970.420 ha e 500 pessoas, em 2005; TI Waiwai (RR), com 405.698 ha e 196 pessoas, em 2005 (QUEIROZ, 2008, p. 28).

Inicia-se o relato pela aldeia maior e mais central denominada Mapuera, considerada a aldeia mãe. Segundo os moradores do local, a referida aldeia recebe essa denominação em homenagem à força, à grandeza e à beleza do rio em que se encontra localizada. É a maior e mais estruturada geograficamente dentre as aldeias do Complexo.

A “aldeia mãe” situa-se à margem direita do rio Mapuera dentro da TI Nhamundá/Mapuera e é considerada a aldeia de maior importância entre o povo waiwai. Chegou a abrigar uma população de mais de dois mil indivíduos que viviam com tranquilidade, da caça, da pesca e de produtos extraídos das roças.

As moradias da aldeia central são construídas de madeira ou de barro cobertas com palha ou telhas de amianto. No centro da aldeia há uma grande construção circular, coberta de palha – chamada “*umana*”, na língua materna, e oca na língua dos *Karaiwá*<sup>19</sup> – destinada apenas aos rituais, às reuniões políticas, aos casamentos, estudos, dentre outros.

A *umana* é rodeada por pequenas construções ocupadas por famílias nucleares (pai, mãe, filhos solteiros, um ou outro parente consanguíneo). Há também uma igreja onde são realizados os cultos aos domingos, às quartas-feiras e às sextas-feiras.

---

<sup>19</sup> É importante ressaltar que em waiwai existem palavras diferentes para especificar os não indígenas em suas terras. **Karaiwá** é originalmente usado para se referir apenas para (“brancos”) brasileiros. **Caraiuá**- brasileiros povos do sul. **Paranakar**- europeus e norte americanos, povos que vieram do norte. **Pawana**- “não vizinhos”, “não parente”, “visitantes” e “forasteiros”, “de fora”. **Warawan**- “de dentro” (grifo nosso).



Figura 3: Vista aérea da Aldeia Mapuera com a pista de pouso ao fundo e a *umana* a sua esquerda; grande construção de forma circular. (Fonte: Google Earth)

A aldeia principal possui também um posto de saúde construído em alvenaria, com uma equipe permanente de enfermeiros não índios e agentes de saúde indígenas que cuidam dos casos mais simples de doenças. Os casos mais graves são levados para a cidade de Oriximiná ou de Santarém através de avião, já que a aldeia conta com uma pista de pouso em bom estado de conservação com capacidade para receber aviões de pequeno porte capazes de auxiliar em casos de emergência.

No ano 2000, graças a recursos federais repassados pela Prefeitura Municipal de Oriximiná, foi inaugurado um serviço de telefonia por satélite. A partir de então, a comunidade dispõe de dois telefones públicos, o que torna a comunicação à distância mais fácil. Há abastecimento de água potável para as casas, mas a lavagem de roupa e o banho ainda são feitos no rio.

O povo da Aldeia Mapuera dispõe da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Indígena Waiwai, instalada em um prédio grande construído em alvenaria também pela prefeitura do município de Oriximiná. É uma instalação nova, ampla e arejada, com 08 salas de aula, equipadas com carteiras escolares, quadro de giz, uma pequena biblioteca e uma copa cozinha, a qual funciona como escola e como Secretaria Geral de todas as demais escolas das aldeias do Complexo Tarumã Parukoto. Nessa escola estão

matriculados um total de 428 alunos, dos quais parte estuda na escola pólo e o restante é distribuído em turmas de 1ª à 4ª série, de 5ª à 8ª e, também, em turmas de ensino médio pelas diversas escolas do Complexo Tarumã-Parukoto. Essa escola pólo possui 41 professores indígenas que falam fluentemente a Língua Portuguesa, os quais recebem cursos de formação de professor em Magistério Indígena durante o período de férias no município de Oriximiná, bem como 16 professores não indígenas, os quais estão lotados na escola pólo, por ser o núcleo da educação indígena e distribuído para atuar nas várias escolas do Complexo.

Perto da escola está localizado o campo de futebol e ainda uma usina de beneficiamento de castanha-do-pará que está ainda em fase de implantação. Essa usina irá ajudar a beneficiar os frutos da castanha que são colhidos a longas distâncias da aldeia e vendidos no município de Oriximiná.

Toda a extensão da aldeia é dividida em duas partes: o centro da aldeia e a parte de cima, chamada *Yawko* (saúva, em português). Para se chegar à Aldeia Mapuera, passando-se por Tawanã – uma das primeiras aldeias e sede deste trabalho de pesquisa – faz-se uma viagem partindo de Belém em avião rumo à cidade de Santarém, num percurso de uma hora, ou de barco, em um período de três a quatro dias. Em seguida, é necessário fazer outro trecho do percurso, desta vez de barco, até Oriximiná, que dura, em média, dez horas. Ao chegar à cidade de Oriximiná, o resto do percurso é feito no barco da própria comunidade indígena – o Barco a Motor Três Tribos Unidas, o qual foi doado pela Prefeitura de Oriximiná às comunidades indígenas sobe a responsabilidade do cacique Amaiká Waiwai. Este trecho dura mais doze horas de viagem até ao primeiro povoado, Cachoeira Porteira. A partir de Cachoeira Porteira, uma comunidade quilombola, faz-se mais dois dias de viagem, em uma pequena canoa a motor, enfrentando mais de oitenta e duas cachoeiras, sem contar com as pequenas corredeiras. Fazendo-se a viagem inversa, descendo o rio, temos a primeira cachoeira Caranã; depois uma muito perigosa, a da Égua; e, na sequência, a do Paraíso e a da Escola. A última grande cachoeira é a da Porteira que fica na divisão dos rios Mapuera e Trombetas. É considerado o portão de entrada da TI Nhamundá–Mapuera bem como TI Trombetas-Mapuera. Seguindo rio Mapuera acima, em direção à aldeia Pomkuru, existem duas grandes e perigosas cachoeiras: a de Assunção e a de Bateria.

O povo waiwai, do ponto de vista econômico, é basicamente autossuficiente. Sua dieta consiste em carnes adquiridas da caça e da pesca na região, além de outros alimentos cultivados em plantações comunitárias. Há uma clara divisão de trabalhos entre os sexos: os

homens caçam, pescam e cortam os matos na floresta para preparar o campo para o plantio; e homens e mulheres cooperam mutuamente com a plantação de alimentos. As mulheres tomam conta dos campos, colhem a produção, carregam toda a colheita, preparam a farinha e o beiju, lavam as roupas e as louças, cuidam da casa e cozinham. O parentesco waiwai está estreitamente interligado à sua organização sociopolítica, que se baseia na complementaridade entre os sexos, na cooperação entre vizinhanças, nas obrigações do genro em relação ao seu sogro, nas alianças entre irmãos e no reconhecimento de alguns homens como especialmente influentes.

Segundo Zea (2006),

“os jovens waiwai se casam geralmente muito cedo, entre 16 e 24 anos. A aliança tida como ideal é aquela entre primos cruzados atuais e classificatórios. O genro assume uma série de deveres em relação ao seu sogro (morar perto de sua família, construir uma casa, preparar uma roça, compartilhar alimentos obtidos na caça e pesca etc.). Apenas gradativamente o genro ganha mais independência ou quando se torna sogro, com o direito de exigir os mesmos deveres. Líderes procuram manter tanto seus filhos quanto seus genros perto de si. Eles necessitam de uma esposa e caso ela morra, devem casar-se novamente ou abandonar a posição de liderança”.

Difícilmente pode-se imaginar um líder de uma comunidade sem certas capacidades de persuasão, pois estas são necessárias para conseguir mobilizar seguidores dispostos a construir uma nova aldeia, novas roças e realizar preparativos necessários para as festas. Mais frequente que o termo waiwai *kayaritomo* para designar um líder de uma aldeia, hoje em dia, após o contato mais permanente tanto com outros indígenas da região quanto com não índios, passou a ser o termo regional *tuxawa*. A ele cabe coordenar as relações entre indígenas tanto quanto com não indígenas, assim como internamente entre as aldeias, o que o faz nomeando líderes de trabalho (*antomañekomo*) e pastores (*Kaanmînyenîñekomo*), que conjuntamente são (re)conhecidos como *enîñekomo* – aqueles que veem e cuidam da comunidade. Para se evidenciar essas e outras questões, o próximo tópico visa descrever a situação social e linguística desse povo com destaque especial a alguns pesquisadores que tiveram a oportunidade de estar em contato com os Waiwai em diferentes momentos da história.

#### 1.4 Situação sociolinguística

Estudos prévios sobre o povo e a língua waiwai são usados como referência para se ter um panorama mais aprofundado sobre as questões sociolinguísticas e etnográficas neste trabalho de pesquisa. As fontes de informações sobre os waiwai podem ser divididas fazendo as seguintes distinções: obras ou relatos de historiadores, viajantes ou missionários; poucos livros, teses, artigos acadêmicos e documentos; relatórios da FUNAI<sup>20</sup>, FUNASA<sup>21</sup>, CASAI<sup>22</sup> e MEC<sup>23</sup>.

É importante ressaltar que após a instalação da missão entre os waiwai, os missionários acabaram assumindo um papel de mediadores e tradutores para diversos pesquisadores e viajantes que realizaram suas pesquisas de campo e viagens, especialmente nos movidos anos 1950, entre os quais há de se mencionar: os arqueólogos Betty Meggers e Charles Evans (Evans e Meggers 1955, 1960, 1964, 1979, Meggers 1971); além desses, desde a sua chegada em 1949, os irmãos Hawkins, missionários-linguistas norte-americanos da *Unevangelized Fields Mission* (UFM) também aprenderam a língua waiwai, publicaram artigos analisando a sua estrutura e desenvolveram uma ortografia para ensinar aos waiwai (e aos outros povos que a eles se juntaram) a ler e escrever – Robert Hawkins escreveu lições sobre a língua para outros missionários e traduziu a Bíblia para o waiwai; o botânico inglês Nicholas Guppy (1954-1958).

Outros que também documentaram o cotidiano dos waiwai são: o viajante polonês Arkady Fiedler (1968), os antropólogos dinamarqueses Niels Fock e Jens Yde na primeira expedição etnográfica do Museu Nacional da Dinamarca, em 1954-55, na segunda expedição, em 1958 e Catherine Howard (1986), que realizou sua pesquisa de campo de abril 1984 até novembro de 1986 em Kaxmi (Roraima) para seu doutorado na University of Chicago sobre as expedições de contato. Ruben Caixeta de Queiroz, antropólogo, fez pesquisa de campo durante os dois primeiros meses de 1991 e os últimos cinco meses de 1994 no Rio Mapuera (Pará) para o seu doutorado “A saga de Ewká: Epidemias e evangelização entre os Waiwai” na Université de Paris I et Paris X, sobre o encontro intercultural “*enanthropologie filmique*”. Realizou também alguns filmes etnográficos e foi o antropólogo coordenador do relatório de identificação e delimitação da Terra Indígena Trombetas/Mapuera (1999-2004). Outro

---

<sup>20</sup> Fundação Nacional do Índio.

<sup>21</sup> Fundação Nacional de Saúde.

<sup>22</sup> Casa de Apoio à Saúde Indígena.

<sup>23</sup> Ministério da Educação.

estudioso a percorrer as terras waiwai foi Jorge Manuel Costa e Souza (1998) e lá realizou pesquisa de campo em 1997 para seu mestrado na Universidade Federal de Santa Catarina no rio Jatapuzinho sobre a relação dos waiwai com a “modernidade”. A pesquisadora Evelylin Zea (2006) também fez pesquisa de campo no Rio Jatapuzinho, de dezembro de 2001 até abril de 2002 e de dezembro de 2002 até janeiro de 2003.

Estudos mais recentes desenvolvidos por Leonor Oliveira (2010) cujo trabalho analisa o cristianismo dos waiwai na região de fronteira entre o Brasil e a Guiana, levando em conta a importância que os próprios waiwai atribuem ao processo de transformação de seu modo de vida a partir da convivência permanente com missionários evangélicos iniciada nos anos 1950 e o trabalho de mestrado de Mara Acácio (2011), intitulado “Estudo Fonológico da Língua Waiwai (Caribe) Uma Contribuição”, onde apresenta uma reanálise de alguns aspectos fonético-fonológicos da língua waiwai.

Alguns pesquisadores como Meira (2006), Zea (2006) e Queiroz (1999) concordam que os Waiwai são o resultado de misturas intertribais, e, segundo Frikel (*op. cit.*), é bem possível que, em algum momento nas últimas décadas, tribos falavam dialetos que se misturaram e formaram línguas que deram origem à atual língua waiwai. Segundo Meira (*op.cit.*, p.169), a língua waiwai é considerada como uma das línguas pertencentes à família de línguas Caribe (Karib) e está inserida no grupo parukotoano, que provém do ramo guianense da família Caribe.

Dessa forma Queiroz (1999, p. 264) relata em seus estudos que,

os diversos grupos étnicos de Mapuera têm o waiwai como língua geral. Porém cada um tem um dialeto próprio que é utilizado pelos seus membros quando se comunicam entre si. Afora o grupo Mawayana e alguns Wapixana, que são Arawak, todos os outros grupos são Karib e seus dialetos são também, inteligíveis entre si; sendo que muitos deles não são utilizados. Praticamente nenhuma mulher, criança ou velho falam português e somente alguns jovens entre dezesseis e vinte e cinco anos aprendem muito bem quando visitam as cidades.

Hoje, a maioria dos jovens que nascem nas aldeias waiwai fala somente esta língua dominante que, por causa dos processos de centralização e descentralização do povo waiwai, acabou se tornando a língua franca usada pela maioria dos membros da aldeia. Para o cacique geral do povo waiwai, Eliseu Waiwai, “a expectativa é de que a educação nas aldeias melhore com a formação dos professores”, explicou-nos quando nos dirigíamos a Oriximiná, saindo de Cidade de Santarém a bordo do navio a motor Cidade de Oriximiná, destacando que:

“Essa formação do povo é importante para garantir a tradição da língua waiwai das crianças. Com os nossos professores atuando nas escolas das aldeias, conseguimos manter nossas crianças nas nossas terras. “olhar pra frente é pensar e ver o povo indígena no Ensino Superior” ( Em comunicação pessoal).

No mapa a seguir que representa a América do Sul, observa-se a localização geográfica das famílias, Caribe (em vermelho) e Tupi (em verde).



Figura 4: Mapa de localização das famílias linguísticas Caribe e Tupi na América do Sul  
Fonte: MEIRA (2006. p. 159).

Ainda segundo Zea (*op.cit.*), a respeito dessas misturas interétnicas, o povo waiwai possui outras línguas faladas por parentela com outros grupos linguísticos desse mesmo ramo Caribe – Katwena, Kaxuyana, Hixkaryana<sup>24</sup>, Xereu, Karapawyana – ou línguas da família linguística Arawak – Mawayana, Wapixana; indivíduos de línguas maternas que se extinguiram ou foram quase esquecidas (Parukoto, Tarumã e Cikyana); além de algumas

---

<sup>11</sup> A comunidade indígena Hixkaryana fala a língua waiwai, mas mantém sua língua materna Hixkaryana e suas políticas de administração diferenciadas.

peças de povos vizinhos, que vieram morar com seus cônjuges waiwai, falando outras línguas (Makuxi, Tiriyo, Atroari).

Na ilustração abaixo se vê o mapa de localização das línguas da família Caribe na América do Sul e dentre elas a língua waiwai:



Figura 07 Localização atual das línguas Caribe (línguas vivas em negrito; línguas mortas em tipo claro). Siglas: **Ak**Akuriyó, **Ar**Arara, **Bk**Bakairi, ChChayma, **Dk**Ye'kwana, **Hk**Hixkaryana, **Ik**Ikpeng, **Ka**Karinya, **Kh**Karihona, KmCumanagoto, **Kp**kapong, **Ks**Katxuyana, **Mk**Makuxi, **Mp**Mapoyo, **Pe**Pemong, Pi Pimenteira, PmPalmella, **Pa**Panare, **Ti**Tiriyo, TmTamanakos, **Yu**Yukpa, **Yw**Yawarana, **Wm**Waimiri-Atroari, **Ww**Waiwai, **Wy**Wayana. Fonte: MEIRA (2006. p. 159)

É relevante ressaltar que, mesmo com a influência da escola com o ensino de waiwai como língua materna e a língua portuguesa como L2, membros da comunidade

utilizam suas próprias línguas no convívio com suas famílias ou em contato com indivíduos que compartilhem sua língua por parentela. Para uma melhor compreensão da situação sociolinguística atual, da aldeia Tawanã, foi aplicado um questionário (c.f. Apêndice 03 ) que contempla as línguas faladas em cada uma das 17 famílias dessa aldeia e cada um de seus 67 membros. Com base no questionário, a tabela abaixo foi elaborada.

Quadro 1: Representantes Waiwai da aldeia Tawanã e suas línguas

	NOME	LÍNGUA MATERNA	OUTRAS LÍNGUAS
1.	Rosivaldo de Souza	Mawayana	Waiwai, inglês, português, Tiriyó
2.	Amayká Waiwai	Mawayana	Waiwai, português, inglês
3.	Germano Cumi	Tiriyó	Tunayana, waiwai
4.	Akasaci Waiwai	Waiwai	Português, Xereu, Hixkaryana
5.	Xakonisa Ceykem Waiwai	Katwena	Waiwai, português
6.	Patrik Kanarhmuch	Waiwai	Português
7.	Santi Waiwai	Waiwai	Português
8.	Iara Waiwai	Waiwai	Português
9.	Rosiete	Waiwai	Português
10.	Regina Exina	Waiwai	Português, Hixkaryana
11.	Enival dos Santos Vieira (quilombola-Afro-descendente)	Português	Waiwai
12.	Jaieni Vieira Waiwai	Waiwai	Português
13.	Jaime Vieira Waiwai	Waiwai	Português
14.	Jean Vieira Waiwai	Waiwai	Português
15.	Célia Pawaci Waiwai	Waiwai	Hixkaryana, Katwena, Xereu
16.	Marcus Yana Waiwai	Waiwai	Português, Hixkaryana, Katwena
17.	Geovane Waiwai	Waiwai	Português
18.	Daves Waiwai	Waiwai	Português
19.	Antônio Kanarhmuch Waiwai	Waiwai	Português
20.	Graça Twkuso Waiwai	Waiwai	Português, Hixkaryana,
21.	Renata Waiwai	Waiwai	Português
22.	Gisele Waiwai	Waiwai	Português
23.	Laisa Waiwai	Waiwai	Português
24.	Patrícia Waiwai	Waiwai	Hixkaryana
25.	Vanilson Paniwson Waiwai	Waiwai	Português
26.	Criciane Waiwai	Waiwai	Português
27.	Ciani Waiwai	Waiwai	Português
28.	Roderval Waiwai	Mawayana	Português, Waiwai, Katwena
29.	Patriane Paniwson Waiwai	Waiwai	Português
30.	Carlos Kanirassi	Tunayana	Português, Waiwai, Katwena,
31.	Ana Ata Waiwai	Waiwai	Português
32.	Yasmim Waiwai	Waiwai	Português
33.	Tarik Waiwai	Waiwai	Português, Katwena
34.	Michel Waiwai	Waiwai	
35.	Adilson Homem Waiwai	Inglês	Waiwai
36.	Edilene Rosin Waiwai	Waiwai	Português
37.	Elaine Rūha Waiwai	Waiwai	Português
38.	Samila Twkusso Waiwai	Waiwai	
39.	Zaqueu Xohni Waiwai	Waiwai	Português, Inglês, Wapixana

40.	Rosilene Onti Waiwai	Mawayana	Português, Waiwai
41.	Lenise Waiwai	Waiwai	Português
42.	Agreson Waiwai	Waiwai	
43.	Rosimery Waiwai	Waiwai	Português
44.	Consuelo Raacu Waiwai	Waiwai	Português
45.	Aliso Ancho	Waiwai	Português
46.	Simião Waiwai	Katwena	Português, Waiwai, Kaxuyana, Tiriyo
47.	Ruth Waiwai	Waiwai	Português, Katwena
48.	Moi Waiwai	Waiwai	Português, Katwena
49.	Jair Waiwai	Waiwai	Português, Katwena
50.	Raquewi Waiwai	Xereu	Português, Waiwai
51.	Clarice Waiwai	Katwena	Português, Waiwai
52.	Ian Kelven Waiwai	Waiwai	Português
53.	Guilherme L. Waapu Waiwai	Katwena	Português, Waiwai, Inglês
54.	Jarina Waiwai	Katwena	Português, Waiwai
55.	Jenésio Waiwai	Katwena	Português, Waiwai
56.	Rosana Rosinha Waiwai	Katwena	Português, Waiwai
57.	Amilton Waiwai	Xereu	Português, Waiwai
58.	Sandra Waiwai	Waiwai	
59.	Rosivaldo Waiwai	Mawayana	Katwena, Waiwai
60.	Ester Waiwai	Mawayana	Português, Waiwai
61.	Rafaela Waiwai	Waiwai	Português
62.	Rosiete Waiwai	Waiwai	Português
63.	Jorge Jorge Waiwai	Inglês	Waiwai
64.	Sergio Seexuci Waiwai	Waiwai	Português, Katwena, Waiwai, Xereu
65.	Jacó Waiwai	Katwena	Português, Waiwai
66.	Rafaela Vito Melo Waiwai	Português	
67.	Bruna Karla Melo Waiwai	Waiwai	Português

Quadro 01: Representantes Waiwai da aldeia Tawanã e suas línguas

De acordo com o levantamento de pesquisa de campo, foi observado que entre as sessenta e sete pessoas residentes atualmente na aldeia Tawanã, quarenta e cinco pessoas têm a língua waiwai como língua materna, o que corresponde a sessenta e sete por cento (67%) da população total da aldeia; seis possuem a língua Mawayana como língua materna o que corresponde a nove por cento (9%) da população total; oito pessoas possuem a língua Katwena como língua materna, o que corresponde a doze por cento (12%) da população total e oito pessoas possuem outras línguas – Xereu, Tiriyo, Tunayana, Inglês e Português – como língua materna, o que corresponde a doze por cento (12%) da população total da aldeia.

Nota-se que grande parte da população da aldeia Tawanã tem como língua materna a língua waiwai. Há ainda uma representação significativa nas línguas Katwena e Mawayana e o restante apresenta-se de forma menos incidente como o é caso das línguas,

Xereu, Portuguesa, Inglesa, Tunayana e Tiriyo, como se pode observar no quadro a seguir.

	0 –30 anos	31 – 60 anos	A partir de 61 anos
<b>Waiwai</b>	31	8	6
<b>Katwena</b>	2	4	2
<b>Mawayana</b>	0	6	0
<b>Outras línguas</b>	5	3	0

Quadro 02: Línguas faladas na Aldeia Tawanã por faixa etária

Os dados mostrados no quadro anterior foram agrupados no gráfico a seguir:

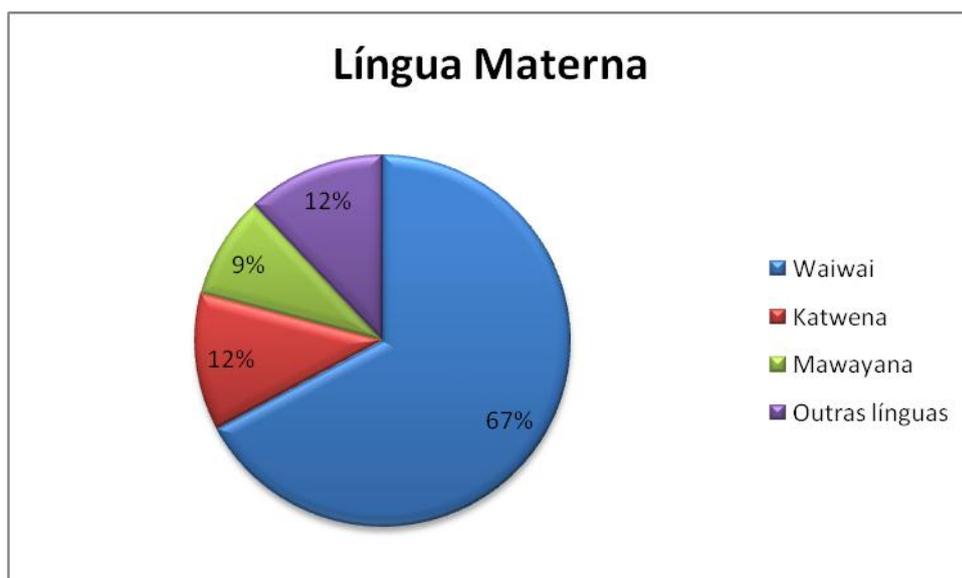


Gráfico 01: Proporção de línguas maternas na Aldeia Tawanã

Verifica-se a partir do gráfico de línguas maternas na Aldeia Tawanã que a tendência de uso de fala pende para o waiwai.

No gráfico seguinte, pode-se observar a representação da porcentagem de habitantes que possuem waiwai e português, como línguas secundárias. Observa-se por meio do gráfico o uso de uma segunda língua na Aldeia Tawanã: cinquenta e nove por cento (59%) do total de habitantes possuem a língua portuguesa como língua secundária; vinte por cento

(20%) têm o Waiwai; um por cento (1%) tem o Tunayana; três por cento (3%) têm o Hixkaryana; dois por cento (2%) têm o Xereu; dois por cento (2%) têm o Tiriyó; quatro por cento (4%) têm a língua Inglesa; e nove por cento (9%) têm a língua Katwena como língua secundária. Essa informação se materializa com a junção dos gráficos 01 e 02 os quais juntos contabilizam a maioria da comunidade falante de waiwai como L1 ou L2; outra informação relevante é que quase 100% das pessoas da comunidade são bilíngues ou trilíngues:

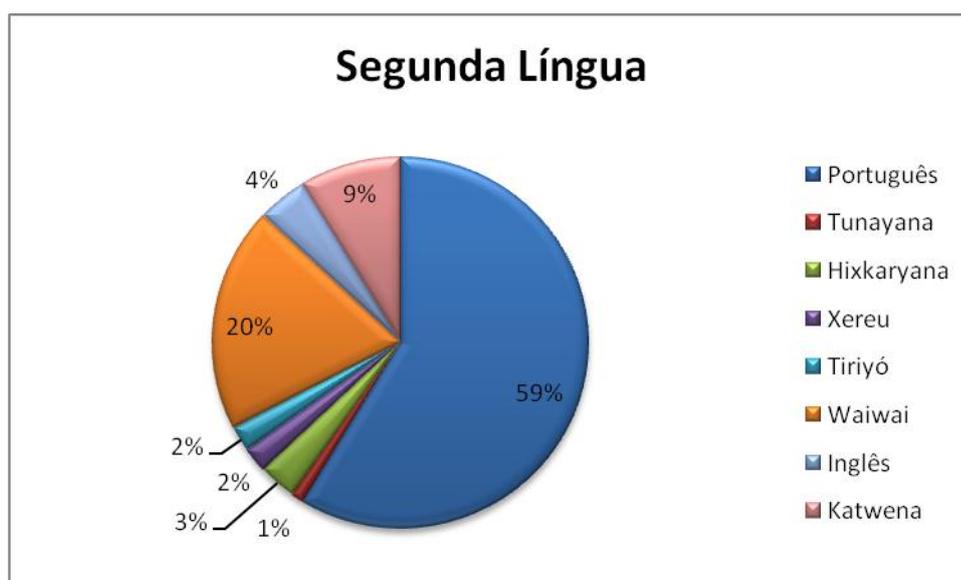


Gráfico 02: Proporção de segunda língua na Aldeia Tawanã

Durante as pesquisas na aldeia em questão, foi possível observar que os idosos e adultos são falantes fluentes de waiwai e que as crianças aprendem de modo natural a língua materna, além de estudarem a língua portuguesa na escola. Essa situação tem contribuído bastante, nos últimos anos, para o desenvolvimento progressivo da língua waiwai nessas comunidades. Vale ressaltar que a maioria dos waiwai ainda não detém um considerável domínio da língua portuguesa nas modalidades oral e escrita.

A situação sociolinguística da comunidade Tawanã pode ser observada sob três aspectos: a linguagem das crianças, a linguagem dos adultos e a linguagem de pessoas que vêm de fora da comunidade e passam a viver em Tawanã. Quanto às crianças waiwai, estas são monolíngues quando iniciam sua vida escolar. Chegam à escola falando somente a língua waiwai devido frequentarem os cultos religiosos na igreja, ouvirem canções religiosas e fazerem a leitura da Bíblia sempre em waiwai, e sobre tudo pelo fato dos pais falarem em

waiwai com seus filhos. Elas só têm contato, antes da escola, com a língua portuguesa quando chega alguém de fora da comunidade; ou seja, o universo das crianças é basicamente waiwai. Importa daí a necessidade de um professor com língua autóctone, que possa canalizar a educação da criança direcionando-a ao bilinguismo. Verifica-se, portanto, que nas séries iniciais a situação da criança é monolíngue, pois possui como L1 a língua waiwai, apresentando apenas traços de bilinguismo nessa fase inicial da vida escolar. Só a partir do 6º Ano é que tais crianças têm um contato mais frequente com a LP, pois é nessa fase que começam a falar e a entender um pouco mais esse novo idioma.

Com relação aos adultos, a situação sociolinguística destes reflete-se da seguinte maneira: os homens falam português por conta do contato com não indígenas para fins comerciais e as mulheres entendem pouco ou quase nada da língua portuguesa, em face do contato restrito à comunidade Tawanã. Os advindos de outros locais diferentes do Mapuera, falam português em face de sua origem (copeiros, professores, religiosos, pesquisadores, dentre outros) ou quando membros de outras etnias, falam seu idioma nativo, e por vezes, a língua portuguesa e waiwai.

Apresenta-se assim o universo sociolinguístico da comunidade Tawanã e a partir dessas observações, faz-se necessário aprofundar estudos teóricos sobre cultura, bilinguismo e multilinguismo, temáticas que darão suporte científico a presente pesquisa e que serão tratadas a seguir.

## 2 CULTURA, BILINGUISMO E MULTILINGUISMO

### 2.1 Cultura

A cultura abrange as várias formas de expressão, define tudo aquilo que é produzido a partir da inteligência humana. Está presente desde os povos primitivos em seus costumes, sistemas, leis, religião, em suas artes, ciências, crenças, mitos, valores morais e em tudo aquilo que compreende o sentir, o pensar e o agir das pessoas.

Os muitos entendimentos sobre o que seja cultura nos fazem refletir a respeito de conceitos dessa complicada trama, práticas, sistemas e significados que incidem sobre algumas dimensões sociais. Os fios da vida humana transformados em memórias, em palavras, em gestos de sentimentos recobertos de mensagens, recriam a cada instante o mundo que entre nós inventamos desde que somos seres humanos, e com este estranho nome: cultura.

É uma palavra universal, mas um conceito científico nem sempre aceito por todos os que tentam decifrar o que os seus processos e conteúdos querem significar, e que misteriosamente existem tanto dentro quanto fora de nós, seres obrigados a aprender, desde crianças e pela vida a fora; a compreender as suas várias gramáticas e a “falar” as suas várias linguagens. (BRANDÃO, 2002, p. 16),

Ainda segundo o autor,

Tudo aquilo que criamos a partir do que nos é dado, quando tomamos as coisas da natureza e recriamos como os objetos e os utensílios da vida social, representa uma das múltiplas dimensões daquilo que, em outras palavras, chamamos de cultura. (*op.cit.*, p.22)

Os muitos entendimentos sobre o que seja cultura e sua relação entre os seres humanos apresentam-se sob a visão de alguns autores como Thomaz (1995, p. 425), o qual considera cultura como “fenômeno unicamente humano, a cultura se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significados às suas ações e ao mundo que os rodeia”. Já na visão de Hall (1997, p.17) “cultura é central não porque ocupe o centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos”. Por conseguinte, para Levine (1984, p.67), cultura é “uma divisão organizada de idéias que incluem regras intelectuais, morais e estéticas, as quais prevalecem em uma dada comunidade em um encontro de ações

comunicativas".

A abordagem que se propõe neste estudo considerará a cultura como três “níveis” de conceitos etnoculturais: a) como oposição à natureza (trabalho do homem, linguagem, dentre outros); b) como conjunto específico de valores que diferencia um grupo humano do outro; c) como identidade, como declaração (“Eu me declaro waiwai, mesmo que tenha valores/hábitos diferentes”). Considera-se este último conceito mais relevante dentre os outros, no sentido de expressar a realidade vivida pelo povo waiwai, seu comportamento diante de concepções que seu grupo social segue como verdade, ou seja, uma forma de organização política ou regra de sobrevivência em seu meio. Assim, na comunidade Tawanã observa-se de forma clara os traços etnoculturais por meio das habilidades de caça, de pesca, das danças animadas, das pinturas corporais, do colorido exótico das artes plumárias e do artesanato; da coleta; do respeito aos conhecimentos dos mais idosos; e por meio da distribuição de tarefas específicas para homens, mulheres e crianças.

Dessa maneira, é correto afirmar que cada pessoa individualmente tem cultura. Parte dessa cultura individual é compartilhada por todos os membros da sociedade em que está inserida, enquanto outros aspectos da cultura são compartilhados apenas com membros da família ou com membros da mesma comunidade étnica ou religiosa. Esses indivíduos que dividem o mesmo grupo de idade, vivendo no mesmo país, estado e sociedade estão submetidos aos mesmos valores de relacionamento e de regras governamentais da cultura dominante. No caso dos Waiwai, ao longo dos anos atuaram como “sementes”, compartilhando seus traços etnoculturais e sua religiosidade, primeiro aos grupos mais próximos, depois a grupos com os quais mantinham trocas diretas e finalmente a grupos socialmente mais afastados, potencialmente hostis e com os quais se relacionavam apenas através de uma cadeia de intermediários.

Esse movimento de levar os traços etnoculturais e religiosos dos waiwai aos outros indígenas da região, embora incentivado pelos missionários, foi muito beneficiado pela prática nativa já existente de visitação intercomunit ria (HOWARD, 2001 p. 286). Num primeiro momento, as viagens de evangeliza o eram planejadas e executadas pelos missionários com grande contribui o dos waiwai, que os acompanhavam, serviam como guias e traduziam os sermões. Num segundo momento, os Waiwai já evangelizados passaram a planejar e realizar suas próprias viagens missionárias, utilizando o apoio logístico dos missionários, mas afastando-os do planejamento e da execu o direta das empreitadas

(DOWDY, *op. cit.*; HOWARD, *op. cit.*, p. 293). Segundo Howard (*op. cit.*), esse processo também foi motivado pelo desejo do povo waiwai de se manter politicamente influentes entre os grupos vizinhos, através do controle da distribuição dos recursos trazidos pelos missionários e, posteriormente, por agentes governamentais desenvolvendo dessa forma sua autonomia cultural dentre os outros grupos sociais (OLIVEIRA, 2010).

O entendimento de diferentes experiências culturais é necessário para examinar a cultura em si. Todas as pessoas têm o mesmo aparato psicológico e biológico necessários para sobreviver, mas o modo como elas dispõem desse aparato varia muito. Essas variações comportamentais podem depender, em parte, dos recursos disponíveis e das condições climáticas e geográficas (cachoeira, chuvas, enchente e vazante dos rios) da região em que vivem. No caso das aldeias waiwai, esses fatores servem de barreira natural de preservação de seus traços etnoculturais. Contudo, o mais importante é que as experiências culturais dependem do relacionamento entre os grupos sociais dominantes que vivem nas aldeias. A título de exemplo de diferentes experiências culturais têm-se alguns outros aspectos marcantes que ainda existem na sociedade waiwai: defesa de um território ligado aos seus antepassados, o sistema de parentesco, a cooperação entre os membros da família, a forte divisão sexual do trabalho, as obrigações e deveres ligados às relações por afinidade, à amizade e a solidariedade entre parentes e grupos de uma mesma geração.

Todos os grupos humanos são submetidos a significantes experiências de vida desde o nascimento, velhice e morte. Nós sempre partilhamos muitas das mesmas instituições, como cerimônia de casamento e tabus. De qualquer maneira, o modo como cada grupo assimila tais experiências de vida e cria as mesmas instituições são diferenciados. Essas diferenças não são inatas, mas culturalmente determinadas. Dessa forma, há grupos indígenas, como o povo waiwai, por exemplo, que não usam mais sua sabedoria ancestral sobre remédios, danças e ervas de cura em rituais antigos para curar seu povo, pois durante muito tempo, por influência de missionários evangélicos, esses traços culturais foram suprimidos.

A cultura faz parte de nós muito mais do que nós acreditamos, e de certa forma, tendemos a confundir herança biológica com herança cultural. Nossa herança cultural é apreendida, adquirida durante o convívio em sociedade e não é imediatamente baseada na cultura em que nós nascemos – não é inata. Acreditamos que possamos nos comportar diferentemente das outras pessoas, em diferentes momentos de nossa vida e que é possível assimilarmos novas experiências culturais no contato com outros povos.

Muitas pessoas não acreditam que sentar à mesa para comer, ter três refeições ao dia, diferentes comidas para o café da manhã e jantar, escovar os dentes, ou dormir em uma cama, são determinações culturais de comportamento. Por exemplo, em comunidades indígenas, como em Tawanã, as pessoas comem quando sentem fome independente de horário ou de tipo de alimentação, podendo ser um peixe cozido no café da manhã ou um peixe assado como lanche, no meio da tarde. Nós sabemos que esses hábitos e costumes são comportamentos culturais entendidos como diferente dos costumes das grandes metrópoles.

É importante entender e aceitar os costumes tidos como diferentes apresentados por membros de outras culturas, usando-os, talvez como modelo de vida, pois algumas culturas moldam nossa identidade através de palavras, de ações, de posturas, de gestos, de tons de voz, de expressões faciais; de nossa posição no tempo, no espaço e no plano material; através da forma como trabalhamos, nos divertimos, expressamos nossas emoções e nos defendemos (HALL, 1977).

Geralmente aceitamos e tendemos a padronizar maneiras de comportamento que são necessárias para um grupo de pessoas que vivem em uma área cultural. A cultura impõe ordenamento e significações em todas as nossas experiências. Ela nos faz prever a atitude comportamental dos indivíduos em determinadas situações. Em outras palavras, ela nos previne como as pessoas, de uma mesma cultura, irão se comportar em determinada situação social.

Padrões culturais compartilhados obrigam as pessoas a viverem juntas como uma identificação de grupo, fazendo com que seja possível a convivência comum. Um indivíduo em compartilhamento cultural está munido de contexto social o que facilita sua identificação com o grupo que compartilha a cultura local. Embora haja algumas discordâncias sobre certos aspectos culturais dentro de uma área cultural, há, de uma forma ou de outra, aceitação em determinados aspectos etnoculturais. Por exemplo, declarar-se waiwai; submeter-se aos conselhos das aldeias (organização política), posto que no costume waiwai uma mulher para ter filhos precisa se casar, caso contrário, se engravidar sem ser casada, ficará mãe solteira indefinidamente. Quando o pai da criança se recusa a casar com a jovem mãe indígena, este sofre sanções por parte da comunidade. Assim, o tal jovem perderá o direito de caçar, pescar, nadar em grupo e de jogar futebol. Este é um costume em que há discordância por alguns membros da comunidade, mas que o povo waiwai segue em face da determinação coletiva.

Na realidade, muitas regras que pautam a convivência comum entre povos são

exteriores a sua real consciência, haja vista a aceitação de situações do cotidiano, as quais não são percebidas pelo domínio do grupo, nem tampouco entram em discussão para possíveis mudanças, haja vista o compartilhamento em certo número de costumes, formas de trabalho, dentre outros, já instaurados nas aldeias. Um exemplo neste campo que chama a atenção no costume waiwai, bem como em outras etnias, é o trabalho exaustivo desempenhado pelas mulheres adultas. Visto de fora, é um trabalho excessivamente pesado para uma mulher, posto que plantar a roça, colher a mandioca, carregar a mandioca em *jamaxi*<sup>25</sup> até a aldeia; descascar toda a mandioca e fazer a farinha é um processo que pode causar graves danos à saúde feminina. No entanto, a exaustão sofrida pela mulher waiwai não é percebida pela coletividade e, portanto, é concebida como comum e necessária.

Algumas culturas emergem constantemente e rapidamente mudam, enquanto outras têm apenas lentas mudanças. Algumas mudanças como uma nova palavra, ou um novo corte de cabelo, podem ser relativamente pequeno e de pouco impacto na cultura como um todo. Outras mudanças terão um impacto dramático. A introdução de tecnologia em um ambiente cultural tem frequentemente produzido mudanças ao redor, mais do que a tecnologia em si. Por exemplo, a substituição de trabalhadores industriais por robôs é uma mudança de cultura drástica para muitas comunidades da classe trabalhadora. Tais mudanças podem também alterar crenças e costumes tradicionais. Um exemplo foi a atuação dos evangélicos nas aldeias do povo waiwai, claramente descrito em estudo por Queiroz (1999).

Hawkins deixou grande contribuição para os futuros pesquisadores, elaborando o dicionário da língua waiwai. No entanto, como seus objetivos não eram puramente científicos, apoderou-se dos métodos etnológicos para dar início ao processo de evangelização destes povos, traduziu a Bíblia para a língua adaptada denominada waiwai que funcionou para a “atração”, evangelização e treinamento dos gentis, para que enfim estes pudessem adentrar o território brasileiro e expandir o raio de ação da “palavra”. Parece-nos que à época, imaginando-se no lugar dos nativos, a proximidade com os missionários tenha causado uma grande reviravolta na forma destes entenderem o mundo ao se depararem com pessoas de vestimentas sofisticadas, que possuíam barcos a motor, que poderiam voar em hidroaviões e que lhes ofertavam algumas maravilhas tecnológicas ocidentais (CRUZ, et. al, 2012).

Essa influência dos missionários mudou completamente as crenças e costumes tradicionais do povo waiwai.

---

<sup>25</sup> Cesto, feito de talas e cipós, carregado às costas e preso por uma alça na parte frontal da cabeça, usado pelas mulheres indígenas para transportar alimentos, madeira, crianças e outros.

Ainda sobre cultura, Thomaz (1995) nos apresenta um conceito de manifestações culturais:

A diversidade das manifestações culturais se estende não só no tempo, mas também no espaço: se dirigirmos um olhar para diferentes continentes encontraremos costumes que nos parecerão, à luz dos nossos, curiosos e aberrantes. Assim como os povos falam diferentes línguas, expressam das formas mais diferenciadas os seus valores culturais. (*op.cit.*, p. 427).

Os padrões culturais de um grupo de pessoas são determinados pelo modo como esses grupos organizam-se e visualizam os vários componentes de uma dada cultura. A cultura em si é manifestada em um infinito número de formas através de instituições sociais, hábitos diários e satisfações individuais de necessidades psicológicas básicas.

Nossos valores são determinados inicialmente por nossa cultura; vale ressaltar que valores são concepções do que é desejável e importante para nós e para nosso grupo. Assim, nossos valores influenciam com relação a prestígio, status, orgulho, lealdade familiar, amor à pátria, crença religiosa e honra.

Outra manifestação de cultura é a linguagem:

No Brasil nos deparamos com uma riqueza cultural extraordinária: 200 povos indígenas falando mais de 180 línguas diferentes. Cada nação possuindo a sua maneira particular de ver o mundo, de organizar o espaço, construir a sua casa e marcar os momentos significativos da vida de uma pessoa. Longe de constituírem um todo homogêneo, os povos indígenas são marcados pelas particularidades culturais de cada grupo, embora haja uma série de características que os aproximem em contraposição à sociedade nacional. (THOMAZ, *op.cit.*, p. 426)

A partir do excerto acima vê-se que Thomaz considera que a linguagem expressa um reflexo de cultura e proporciona uma forma especial de ver o mundo e de organizar experiências que são frequentemente ignoradas, como particularidades culturais comuns entre grupos distintos.

Na próxima seção, mostrar-se-á, portanto, o ambiente cultural circundante do povo waiwai e as diferentes formas de contato com os valores e os costumes de outros povos.

### **2.1.1 Etnocentrismo cultural**

A cultura ajuda a determinar o modo como nós pensamos, sentimos, e agimos. É a herança social que o indivíduo adquire de seu grupo e pode ser considerada parte do ambiente que o próprio homem criou. A aquisição e a perpetuação da cultura são processos sociais, não

biológicos, resultantes da aprendizagem, cada sociedade transmite às novas gerações o patrimônio cultural que recebeu de seus antepassados. Assim, a incapacidade de ver outras culturas como alternativas igualmente viáveis para organizar a realidade é entendida como etnocentrismo:

A reação diante da alteridade faz parte da própria natureza das sociedades. Em diferentes épocas sociedades particulares reagiram de formas específicas diante do contato com uma cultura diversa à sua. Uma coisa, porém caracteriza todas as sociedades humanas: o estranhamento diante dos costumes de outros povos, a avaliação de formas de vida distintas a partir dos elementos da nossa própria cultura. A este estranhamento chamamos *etnocentrismo*. (THOMAZ, *op. cit.*, p. 430, grifo do autor)

Essa é uma característica comum das culturas, haja vista que uma pessoa com seus traços culturais próprios é vista com traços naturais, corretos, superiores aos de outras culturas, cujos traços são vistos como velhos, divertidos, inferiores ou imorais (YETMAN, 1985).

Embora isso seja apropriado para estimar a cultura de alguém, algumas vezes as pessoas veem a sua cultura como provida apenas de valores e modos de comportamentos corretos. Eles mesmos acham difícil aprender novas coisas porque se encontram apegados a sua história pessoal (FREIRE & MACEDO, 1987, p.126).

A incapacidade para visualizar outras culturas, através das “lentes” de sua própria cultura, prevê um desentendimento de uma segunda cultura. Essa incapacidade de visualizar outras culturas, geralmente faz com que seja impossível funcionar os valores culturais efetivamente em uma segunda cultura. Vencer o ponto de vista etnocentrista de enxergar o mundo pode tornar uma pessoa respeitada em outras culturas e tornar possível aprender confortavelmente o funcionamento de outros grupos culturais.

A partir dessa concepção verifica-se, conforme informações colhidas na cidade de Oriximiná, na Secretaria Municipal de Educação, funcionários da CASAI, FUNAI, bem como entre membros não indígenas da comunidade envolvente que, o olhar do povo da cidade com relação ao povo waiwai é de respeito; considerando-o como um povo trabalhador, esforçado, responsável, e que luta pela valorização de sua etnia, no entanto, como a maioria dos representantes da comunidade indígena. Os waiwai são considerados pelos não indígenas um povo exótico, principalmente com relação a hábitos alimentares.

Na interação com os Waiwai, verifica-se que a visão da grande maioria deste

povo com relação ao povo da cidade e suas normas sociais, poder-se-ia dizer que não lhes chama a atenção nem lhes causa repulsa, posto que não lhes estimule morar na cidade nem assumir os hábitos urbanos daquele povo, no entanto, respeitam-lhes em sua forma social; veem necessidade de contato em face de adquirirem bens de consumo e serviço de saúde, mas preferem viver especificamente sob a égide de sua cultura nativa.

### **2.1.2 Relativismo cultural**

"Nunca julgue um homem até você ter caminhado uma milha com seu mocassim". Este é um provérbio de índios norte americano que sugere a importância de entender o contexto cultural e as experiências de outras pessoas ao invés de julgá-las por nossas próprias regras:

Princípio que afirma que todos os sistemas culturais são intrinsecamente iguais em valor, e que os aspectos característicos de cada um têm de ser avaliados e explicados dentro do contexto do sistema em que aparecem. A comunidade Hippie é um exemplo de relativismo cultural, é respeitada pela sociedade e respeitam-na, mas não vive segundo os seus costumes e ideais; vive sem seguir as tendências da sociedade. (HORTA, 2007),

O princípio do relativismo cultural é uma tentativa de "descrever as práticas de uma sociedade do ponto de vista de seus membros" (ABERCROMBIE et.al. 1984, p. 59). Essa habilidade tornou-se mais esporádica do que regular nos dias de hoje, em que vários países e culturas estão se tornando mais dependentes dos recursos dos outros. Cria-se assim um esforço para manter um relacionamento positivo com numerosos grupos culturais. Toma-se como exemplo de relativismo cultural em determinados grupos nos Estados Unidos, os quais têm sido historicamente tratados e vistos como inferiores diante do domínio da cultura da Europa Ocidental, que tem sido a base para a maioria das instituições americanas. Um exemplo são os imigrantes que compõem a força de trabalhos essenciais que exigem pouca escolaridade, mas que têm muita importância para o desenvolvimento econômico do país.

Hall (1977) acredita que desentendimentos interculturais ocorrem regularmente quando não há barreira linguística e quando grandes componentes da cultura majoritária estão sendo compartilhados pelas pessoas envolvidas. Esses desentendimentos geralmente ocorrem

porque um grupo cultural é relativamente ignorante a respeito da cultura de outro grupo. Além disso, os membros de um grupo são em maior parte incapazes de descrever o sistema de sua própria cultura (*op. cit.*). Esse não é o caso do povo waiwai, uma vez que não são vistos como inferiores pelo povo urbano das adjacências de sua comunidade; bem como o povo waiwai não tem preocupação de conceituar ou definir suas características culturais mesmo porque sequer existe em sua língua um vocábulo para nomear cultura.

O relativismo cultural acontece primeiramente se as pessoas aprendem sua própria cultura muito mais do que é comumente exigido. Para isso, necessitam entender muito mais sobre outros grupos culturais e sobre o processo intercultural no qual estão envolvidos. E isso se dá através de aprendizagem e experiência em outras culturas, dessa forma se faz possível entender que fazer parte como membro de uma segunda cultura é ver o mundo daquele ponto de vista. E para que o relativismo cultural possa funcionar efetiva e confortavelmente, é necessário tomar como base uma segunda cultura sempre aprendendo com ela.

É possível dizer, portanto que há relativismo cultural na relação Waiwai/Oriximiná (cultura minoritária – cultura majoritária) posto que o contato com uma “segunda cultura” pode levar a uma consciência sobre a própria cultura. Tal exemplo reforça que o contato da cultura waiwai com a cultura nacional leva à construção de novas atitudes sobre a própria cultura do povo waiwai, despertando nesse povo o interesse em adquirir traços culturais da cultura nacional como a língua portuguesa, por exemplo, adquirida principalmente pelo interesse em manter contato e realizar transações comerciais.

### **2.1.3 Biculturalismo / multiculturalismo**

Indivíduos que podem operar com êxito em duas ou mais diferentes culturas são biculturais ou multiculturais, de forma a aceitar pensamentos distintos sobre um mesmo tema, abolindo o pensamento único; esses processos são frequentemente, também, multilíngues.

Ter proficiências em culturas múltiplas não necessariamente leva à rejeição da cultura primária de identificação, o que permite um grande alcance de habilidades com as quais alguém pode desenvolver experiências, em uma dada ocasião, com determinação nessa particular situação (GIBSON, 1988). Por exemplo, há casos em que não identificaremos a etnia na denominação pessoal para não incorrer em preconceito. Alguns membros de comunidades indígenas, por conviverem constantemente com outras culturas, algumas vezes

renegam suas origens; em outras, fazem questão de usar seus conhecimentos adquiridos na convivência com seu povo, para conseguir certas benesses que esses conhecimentos podem lhes oferecer.

Goodenough (1987) define multiculturalismo como experiências normais do seres humanos. Indivíduos com competência em várias micro-culturas desenvolvem um grande âmbito de apreciação de competências culturais disponíveis para todos individualmente. Muitos membros de grupos de menor prestígio social, principalmente indígenas, são forçados a tornarem-se biculturais para trabalhar ou participar da escola e de outras instituições como sistema jurídico, propriedade privada, órgãos públicos (FUNAI, Prefeituras, Igrejas, SEMA, CASAI) ou participar efetivamente em sua própria comunidade étnica.

Diferentes comportamentos são esperados nesses dois quadros: biculturais ou multiculturais. Ser bem sucedido requer proficiência como forma de se fazer presente dentro do grupo dominante, pois muitas escolas refletem a sociedade dominante, nas quais os alunos são forçados a adaptar-se se quiserem ter sucesso acadêmico. Essa marca de poder unilateral não se sustenta com relação ao povo waiwai, já que a sua longa história de contato com indígenas de etnias diferentes e com não indígenas na formação do povo que hoje é Waiwai se construiu principalmente pelo fato das aldeias waiwai terem pessoas falantes de várias línguas, devido casamentos interétnicos, fusão e dispersão do grupo, dentre outros.

#### **2.1.4 Cultura dominante e identidade cultural**

A cultura dominante é caracterizada por uma ordem seletiva e legitimada por formas privilegiadas de linguagens, modelos de raciocínio, relações sociais e experiências de vida. Não é usada apenas para privilegiar pessoas de uma classe dominante, mas é usada também por meio da exclusão e insultos desconfirmando as histórias, experiências, e sonhos dos grupos subordinados. (GIROUX, 1989, p.30-31).

"A cultura dominante expressa as normas, valores e crenças essenciais a toda a organização, é partilhada por um número maior ou menor de membros. Quando se fala de cultura organizacional refere-se à cultura dominante, à macro visão da cultura que confere à organização a sua personalidade distinta."(BILHIM, 1996, p. 170).

A macro cultura brasileira é a cultura dominante compartilhada por muitos dos

cidadãos da nação, em contraste com todas as outras. Há numerosos grupos culturais existentes com distintos padrões culturais que não são comuns a todos os brasileiros, mais especificamente ressaltamos nesse trabalho os grupos de povos indígenas os quais estão enquadrados nas micro culturas, dentre esses o povo waiwai.

Um importante valor do grupo dominante brasileiro é o individualismo, o qual é caracterizado pela crença de que cada indivíduo tem o controle de seu destino. Este mesmo indivíduo desenvolver-se-á ou não em sociedade, apenas através do controle de seus próprios esforços (BELLAH *et.al.*, apud MADSEN *et. al.*, 1985). Características que enfatizam este forte valor advindo das tradições judaico-cristãs incluem trabalho, ambição, competitividade, autoconfiança, independência, apreciação de uma boa vida e percepções humanas de natureza separada e superior.

Outro forte valor é a liberdade. No entanto, liberdade é definida pelo grupo dominante brasileiro como “ser deixado sozinho por outros, não ter outros valores pessoais, idéias ou estilo de vida forçado sobre o outro, sendo livre de autoridades arbitrárias em trabalho, família, e vida política”. (BELLAH *et. al.*, *op. cit.*, p. 23). Muitos membros do grupo dominante contam mais com associações de interesses comuns do que com laços de família. O núcleo familiar é uma unidade de parentesco e os valores tendem a serem absolutos certos ou errados, moral ou imoral – antes de um contínuo que inclui graus de certo e errado.

Indivíduos dividindo a sociedade em uma mesma macro cultura podem não dividir essa sociedade em outra micro cultura. Por exemplo, todos os homens são membros em uma micro cultura masculina, mas nem todos são homens pertencentes ao mesmo grupo étnico, religioso, ou da mesma classe. De outra forma, um grupo étnico é composto de homens e mulheres com diferentes religiões e formação sócio-econômica.

Membros de grupos oprimidos são afetados por status acordados por grupos dominantes. "Diferentes modos de pensamento e comportamento tornam-se diferentes recompensas em uma sociedade tão grande e dividida, em particular os grupos raciais, étnicos, grupos de classe e gênero têm tradicionalmente acarretado um sistema de regras particulares e status dentro de um grande sistema de relações" (LUBECK, 1988, p.55). Esse relacionamento com os grupos dominantes pode ter um grande impacto com a sua própria identidade cultural.

A cultura é um estilo de vida próprio, um modo de vida particular, que todas as sociedades possuem e que caracteriza cada uma delas. Assim, os indivíduos que

compartilham a mesma cultura apresentam o que se chama de identidade cultural. Entretanto, existem povos que mantêm suas características culturais outros que perdem totalmente sua identidade, no caso dos waiwai, a identidade cultural tende a ser preservada ou por iniciativa do próprio povo ou pelo isolamento devido às condições geográficas da região em que estão localizados. Assim, verifica-se que a cultura waiwai é dominante com a relação às outras no contexto (Wapixana, Mawayana, Tiriyo, Xereu, dentre outros).

A cultura “nacional” não estabelece relação de dominância com a cultura waiwai nem prevalece o isolamento, verifica-se nesse caso específico o respeito mútuo entre as culturas.

Há um grande número de teorias que descrevem a pluralidade cultural como natural. A mais prevalecente teoria exposta por sociólogos, políticos e educadores é a da assimilação cultural, como veremos a seguir.

### **2.1.5 Assimilação cultural**

Assimilação é um processo pelo qual grupos adotam padrões comportamentais ou mudam para a cultura dominante. É quando um ou outro modelo cultural que se distingue em dois grupos desaparece; ou quando seus modelos culturais distintos tornam-se parte da cultura dominante; ou ainda quando uma combinação dos dois ocorre, nesses casos temos a assimilação. Todavia, muitos dos valores e traços de assimilação em uma microcultura, geralmente, não são universalmente aceitos por membros da macro cultura dominante. No dicionário de Sociologia (2000), a assimilação caracteriza-se como:

Processo social em virtude do qual indivíduos e grupos diferentes aceitam e adquirem padrões comportamentais, tradição, sentimentos e atitudes de outra parte. É um ajustamento interno e indício da integração sócio-cultural, ocorrendo principalmente nas populações que reúnem grupos diferentes. Em vez de apenas diminuir, pode terminar com o conflito. (Dicionário de Sociologia – A, 2000 - *online*).

De acordo com Gordon (1964), os processos de assimilação desenvolvem-se em estágios nos quais os novos grupos culturais: (1) mudam seu modelo cultural para aqueles do grupo dominante; (2) desenvolvem em grande escala grupos primários com relacionamentos

em sociedade com os grupos dominantes; (3) realizam casamentos consanguíneos com o grupo dominante; (4) perdem o senso de comunidade, ao afastar-se do grupo dominante; (5) não encontram a discriminação; (6) não encorajam atitudes prejudiciais; (7) não levantam questões de valores e força de conflito com o grupo dominante. Cada um desses estágios também representa um grau de assimilação. Estágios esses que fazem parte da formação atual do povo waiwai.

Há um padrão muito comum entre muitos grupos que têm imigrado durante esse século que é adotar traços etnoculturais do grupo dominante, e nestes grupos se insere o povo waiwai. Embora alguns grupos imigrantes tenham tentado manter a cultura original, isso é em vão quando as crianças vão à escola e participam da grande sociedade, pois o resultado de se estar em contato contínuo ou direto com o grupo dominante, geralmente, acarreta mudança na cultura padrão original desse grupo ou de outros. Um exemplo, dessa inserção cultural dominante na cultura waiwai é o uso de lanchas a motor, celular, internet (redes sociais), aparelho televisor, equipamentos de pesca, armas de caça, motor gerador de energia elétrica, moto serra, antena receptora de sinal, a radiofonia, guitarras elétricas, caixa amplificada de som, teclado elétrico, microfones, ou seja, o uso de tecnologias que não fazem parte da cultura original do povo waiwai, tendo sido adquiridas a partir do contato com a cultura dominante. No entanto, são ferramentas para facilitar a vida do povo, embora não incidem na exclusão total dos traços culturais marcantes da cultura waiwai, ou seja, o povo waiwai não assimilou em sua totalidade todos os traços da cultura dominante em detrimento de sua cultura.

Deve-se, no entanto, atentar para o fato de que, do ponto de vista do pluralismo cultural, as sociedades mantêm separadas e distintas suas identidades dos grupos dominantes como veremos a seguir.

### **2.1.6 Pluralismo cultural**

Do ponto de vista do pluralismo cultural, as sociedades permitem que dois ou mais grupos distintos funcionem separadamente sem requerer nenhuma assimilação um do outro. Pratte (1979) identifica um critério para a aplicação do pluralismo cultural na sociedade – adversidade cultural – em forma de um número de grupos como, por exemplo, político, racial, étnico, religioso, econômico ou por idade. O pluralismo ocorre por se estar exposto em uma sociedade, pois ocorre a coexistência em grupos aproximantes de iguais possibilidades

políticas, econômicas e educacionais.

Com simples observações a respeito da sociedade brasileira é possível notar a diversidade cultural existente e o comprometimento comportamental por valores de pluralismo cultural como, por exemplo, aspectos relacionados a costumes regionais de baianos, gaúchos, cariocas, paraenses, paulistas; à desigualdade existente entre homens e mulheres e, em nosso caso de análise, entre indígenas e não indígenas, dentre outros, servindo como base para um sistema viável de organização social. Tais desigualdades indicam a condição de relativa disparidade existente entre os grupos. Revelam ainda que o comprometimento de valores do pluralismo cultural não é apoiado plenamente por certos indivíduos ou certos grupos em sociedade.

Comunidades nativas dentro do Brasil provavelmente têm aproximado reflexões sobre pluralismo cultural nas quais residem seus próprios sistemas políticos, econômicos e educacionais. O pluralismo cultural pode ocorrer tanto entre culturas indígenas e dominantes quanto entre as diferentes culturas indígenas. A título de exemplo, na comunidade Tawanã, não acontecem mais festas culturais nativas, há somente duas comemorações anuais relevantes, a festa da páscoa e a festa do natal, ou seja, comemorações da cultura nacional de tradições judaico-cristã. Há também culturas indígenas que se tornam dominantes em relação a outras que agregam. Na comunidade Tawanã os filhos, fruto de relacionamentos tanto de homens waiwai com mulheres de outra etnia quanto de homens de outra etnia com mulheres waiwai, têm em seu registro de nascimento apenas o sobrenome waiwai, extinguindo o sobrenome da outra etnia.

Os críticos acreditam que grupos dominantes usam estratégias para dividir e conquistar grupos étnicos separados. Cientistas sociais acreditam que o ideal seria a integração dos grupos culturais e a promoção de mais igualdade através dos grupos. Ainda outros acreditam que os indivíduos deveriam ser capazes de manter sua identidade étnica enquanto participantes em uma macro cultura. Essas crenças não são necessariamente excludentes umas das outras, por exemplo, as sociedades poderiam ser integradas, mas os membros não abandonariam suas identidades étnicas. Ao mesmo tempo, uma sociedade integrada pode conduzir grandes assimilações em contatos primários através de grupos culturais.

Adotar análises sobre questões culturais e de relacionamento entre a macro cultura – sociedade nacional – e a microcultura waiwai – que é micro em relação à cultura “nacional”

e macro em relação à cultura/línguas indígenas que agrega – pode parecer muito simples e natural, entretanto, o resultado de observações diretas, preferências e experiências tanto pessoais quanto coletivas nos levam a refletir sobre a necessidade de muitos outros fatores, os quais devem ser somados a essas experiências culturais para que possamos fazer contribuições necessárias ao processo etno-cultural waiwai. Dessa maneira, para o estudo a que nos propomos, na presente dissertação, é importante abordarmos conceitos significativos relacionados às situações linguísticas cotidianas das comunidades em contato, especificamente a aldeia Tawanã do povo waiwai, área cultural escolhida por nós por apresentar um ambiente bilíngue/multilíngue propício para a presente pesquisa.

## **2.2 Bilinguismos, multilinguíssimo**

### **2.2.1 Bilinguismo**

É frequente tanto a crença de que o bilinguismo é um fenômeno raro encontrado apenas em países como o Canadá, a Suíça e a Bélgica, quanto que os bilíngues apresentam um mesmo grau de fluência na fala e na escrita, em ambas as línguas, falam sem sotaque e podem interpretar ou traduzir sem nenhum treinamento prévio. No entanto, a realidade é bastante diferente. O bilinguismo, segundo Grosjean (1982), está presente em quase todos os países do mundo, em todas as faixas etárias e em todas as classes sociais. Na verdade, segundo a autora, metade da população mundial é bilíngue. Dessa perspectiva, bilinguismo é a situação linguística em que os falantes utilizam alternadamente duas ou mais línguas; é “a capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo às estruturas desta língua e não parafraseando a primeira língua” (TITONE, 1972 *apud* HARMERS e BLANC, 2000, p.7).

Uma definição relevante para esta pesquisa é a de Macnamara (1967 *apud* CUMMINGS e SWAIN, 1989, p. 7). Ele afirma que “bilíngues são aqueles que possuem ao menos uma das habilidades de linguagem (compreensão oral, fala, leitura e escrita) mesmo em um grau mínimo na sua segunda língua<sup>26</sup>.” Neste caso, a pessoa não necessariamente

---

<sup>26</sup>Texto original: *...bilinguals as those who possess at least one of the language skills (listening, speaking reading and writing) even to a minimal degree in their second language.* (MACNAMARA 1967, mencionado

domina todas as habilidades de forma equilibrada.

O bilinguismo pode ser pacífico, como em Cingapura e Suíça, ou pode ser acompanhado de ocasional conflito como na Bélgica ou Canadá. "A questão central de um entendimento de relações étnicas em questões bilíngues consiste nas condições sociais que muitas vezes impedem ou dificultam a integração dos grupos étnicos em um ambiente social". (SCHERMERHORN, 1970).

Acrescentamos ainda que, segundo Baker (1993), há uma relação muito estreita entre o bilinguismo individual (observado em sala de aula, professor x aluno, principalmente) e o social (línguas em contato na região), pois ambos se fazem presentes na vida do falante em face da imposição comunicacional. E essas imposições influenciam o comportamento do indivíduo podendo afetar a manutenção ou, ainda, promover a revitalização ou a morte de uma língua em dada sociedade.

Segundo Margolin (1999, p. 01),

as línguas do mundo atual podem se classificar segundo muitas dimensões sociais, seja de extensão geográfica, números de falantes, tradição escrita, apoio de instituições sociais e culturais, nível de prestígio, condições de uso etc. Como é bem conhecido, as línguas "pequenas" ou locais, as que tem um número limitado de falantes dentro duma sociedade maior com língua "dominante", estão hoje em muito perigo de desaparecer como sistemas comunicativos. MARGOLIN, (*idem*, p. 1).

Grosjean (1982), em estudos sobre o perfil de pessoas bilíngues, relata que tais pessoas acreditam serem indiferentes ao bilinguismo, outras veem mais vantagens do que desvantagens em conviver com as duas línguas. A maioria desse grupo aprecia o fato de ser capaz de se comunicar com pessoas de origem linguística e culturais diferentes; outros acreditam, por sua vez, que o bilinguismo propicia uma maior visão de mundo, permitindo a leitura e a escrita em diferentes línguas o que facilita o aprendizado de outras línguas.

Há pesquisadores começando a ver o bilíngue não mais como a soma de dois (ou mais) monolíngues, completos ou incompletos, mas como falante-ouvinte específico, completamente competente que desenvolveu uma competência comunicativa equivalente à do monolíngue, embora de natureza diferente. Essa competência, de acordo com Grosjean, (*op.*

*cit.*) pressupõe o uso de uma língua, de outra, ou das duas juntas, dependendo da situação, do tópico, do interlocutor.

Um aspecto também relevante com relação ao bilinguismo é o fato de um falante bilíngue ou multilíngue em um *continuum* situacional apresentar diferentes modos de expressão, a exemplo de um aluno waiwai da escola Tawanã ao usar a seguinte expressão: “*Olha o meu casinha*”, confundindo as normas sintáticas de uso da gramática portuguesa, por influência da situação bilíngue em que se encontra. (grifo nosso)

O bilinguismo pode ser classificado em simultâneo ou sequencial (consecutivo). O bilinguismo simultâneo ocorre quando uma criança adquire duas línguas ao mesmo tempo desde o nascimento. Já o bilinguismo consecutivo ocorre quando a criança adquire a segunda língua depois dos três anos de idade.

No caso waiwai, o bilinguismo é consecutivo, posto que as crianças iniciam sua vida escolar como monolíngues, ou seja, iniciam sua vida escolar usando apenas a língua waiwai, e posteriormente a partir dos 6 anos, começam os estudos da língua escrita em waiwai e da língua oral e escrita em português devido, falarem e entenderem um pouco mais a língua portuguesa.

Além do bilinguismo faz-se necessário discutir os modos monolíngue, bilíngue e multilíngue. Iniciaremos pelo modo monolíngue.

### **2.2.2 O modo monolíngue**

O modo monolíngue ocorre quando bilíngues interagem com outros monolíngues ou como outras línguas que eles conheçam, ou de outra forma, quando em modo bilíngue interagem com outros bilíngues compartilhando cada uma de suas línguas separadamente ou misturando-as (mudança de código, empréstimo). Podemos citar outra situação em que, de acordo com Grosjean (*op. cit.*), os bilíngues nunca misturam os códigos quando falam com outros bilíngues ou com pessoas que têm um conhecimento limitado de outra língua. Neste modo, os bilíngues adotam a língua de seus interlocutores monolíngues e desativam a(s) outra(s) língua(s) quase que completamente. Os bilíngues que assim o fazem, que falam a outra língua fluentemente são, em geral, identificados como monolíngues. Dessa forma, a desativação da outra língua raramente é total, como podemos perceber nos exemplos de interferência que os bilíngues produzem (também conhecida como desvio entre línguas). Por

exemplo, em uma situação de atividade da disciplina Língua Portuguesa na escola Tawanã, determinada aluna pediu ao professor que corrigisse sua atividade, para isso usou a seguinte expressão: \_ “Professor, olha aqui pra mim, *akiramatî!*” (“corriga pra mim!”).

Deve-se deixar claro que desvios em uma das línguas ou entre línguas são claramente perceptíveis quando os bilíngues estão no modo monolíngue, mas eles também ocorrem no modo bilíngue, isto é devido ao fato de que os bilíngues desenvolvem suas línguas de acordo com o nível de fluência exigida ao meio em que vivem.

### 2.2.3 Modo bilíngue

A escolha da língua é um comportamento aprendido natural e tacitamente (um indivíduo bilíngue raramente pergunta-se: “Que língua eu deveria usar com esta pessoa?”), mas é preciso lembrar que este é um fenômeno muito complexo que só se torna visível no momento em que há uma quebra na interação, ou seja, no momento em que o interlocutor não compreende o que o enunciador está dizendo. Normalmente, os bilíngues durante suas interações diárias com outros bilíngues, agem sem perceber os vários fatores psicológicos e sociolinguísticos que os induzem à escolha de uma língua ao invés de outra.

Uma vez escolhida a língua base, os bilíngues podem trazer a outra língua para a conversação de várias maneiras. Uma delas é a mudança de código, ou seja, uma mudança completa de língua por meio de uma palavra, uma frase, ou uma sentença. Por exemplo, em uma situação de comunicação em que um cidadão espanhol precisa comunicar-se em inglês, e na sua construção comunicativa usa os dois idiomas ao mesmo tempo, como no exemplo, “– Every one is leaving for New York in ten minutes, donde está el baño?” (“\_Todos estão partindo para Nova York em dez minutos, onde é o banheiro?”). A mudança de código tem sido estigmatizada há muito tempo, recebendo um grande número de nomes pejorativos como *franglais* (mistura de inglês e francês) ou *tex-mex* (mistura de inglês e do espanhol falado no sudoeste dos Estados Unidos). A consequência imediata disso é que alguns bilíngues nunca mudam de código, enquanto outros restringem a mudança a situações em que eles não serão estigmatizados por fazê-la.

Outra forma dos bilíngues trazerem a língua menos ativada para a conversação é tomar emprestada uma palavra ou expressão da outra língua e adaptá-la morfológica e muitas vezes fonologicamente à língua base.

Grosjean (*op.cit.*) afirma que, somente ao final do século XX, aceitou-se o fato de que o indivíduo bilíngue não é dois monolíngues em uma só pessoa, mas um falante-ouvinte único que utiliza uma ou outra língua, ou ambas, dependendo do interlocutor, da situação, do tópico, da conversação.

Grupos étnicos em contato, dentro de uma determinada condição sociolinguística, criam problemas característicos, um deles é da ordem sócio-estrutural. De acordo com Schermerhorn (1970), “quando dois grupos, com diferenças histórico-culturais, estabelecem contato bastante regular, ocasional ou intermitente, um dos dois grupos irá assumir tipicamente o domínio sobre o outro”. Por outro lado, observa-se que o domínio natural é o maior fator em relacionamentos étnicos. Comumente os grupos étnicos minoritários são estruturalmente subordinados com as desvantagens econômicas, como em algumas nações bilíngues que reconhecem apenas a língua do grupo étnico dominante como língua oficial. No entanto, em outras há o reconhecimento de mais de uma língua nacional.

Com relação ao bilinguismo indígena pode-se dizer que o bilinguismo está diretamente relacionado com o contato linguístico. Este, por sua vez, irá determinar o grau e/ou o nível de bilinguismo de uma comunidade, considerando o caráter multidimensional que o termo “bilinguismo” adquire. Dessa forma, se faz necessário reforçar mais uma vez que o bilinguismo é um fenômeno individual ou social que, segundo Baker (*op.cit.* p.4), envolve um grupo de pessoas de uma determinada região podendo causar distinção entre o grupo linguístico majoritário ou minoritário. Um exemplo é patente em Rosivaldo de Sousa Waiwai, agente de saúde da comunidade Tawanã, nascido na etnia Mawayana, residente na comunidade Tawanã desde o seu casamento (com uma nativa da etnia waiwai) e que, em face da posição majoritária da etnia waiwai em relação às outras etnias do complexo, aprimorou-se na língua waiwai, bem como em outras línguas como o português e o inglês abdicando de sua língua materna Mawayana.

Trataremos a partir de agora das vantagens do bilinguismo/multilinguismo.

#### **2.2.4 Vantagens do bilinguismo/multilinguismo**

O bilinguismo e o multilinguismo por vezes são vistos como um problema de educação, entretanto, a experiência científica revela que são importantes para as línguas majoritárias e minoritárias e para as reações *cognitivas*, *sociais* e *psicológicas*, ou seja,

compreendem mais vantagens como desvantagens, em especial na comunidade em estudo.

Alunos que são bilíngues e bi-alfabetizados apresentam ter *vantajoso aumento cognitivo*, tal como pensamentos divergentes e criativos (HUDSON, 1968), além de apresentarem grande controle nos processos de consciência metalinguística e cognitiva (BIALYSTOK, 1987; GALAMBOS e HAKUTA, 1988) e expressiva sensibilidade comunicativa. Genesee, Toker e Lambert (1975) e Cummins (1981) têm sugerido que há dois caminhos a serem seguidos. O primeiro tem que ser atingido de modo que as crianças não tenham consequências negativas de seu bilinguismo, como por exemplo, a L2 superar a Língua Materna. O segundo caminho, talvez o melhor a ser seguido, em que se faça o cruzamento do conhecimento de duas ou mais línguas, para ter positivas vantagens cognitivas (compreensão e comunicação tanto na L1 quanto nas demais línguas). Fato este que está sendo desenvolvido na comunidade em questão, onde ocorre o desenvolvimento linguístico havendo o cruzamento do conhecimento entre duas ou mais línguas sendo que a L1 tem muito mais prestígio dentre as outras.

Junto às vantagens cognitivas e sociais do bilinguismo e da bi-alfabetização podem ser somados os *benefícios psicológicos*, especialmente importantes para línguas minoritárias que perderam prestígio. Isso tem sido dito, por exemplo, que a *ambivalência*<sup>27</sup> *cultural* é uma grande reação para o fracasso educacional de línguas minoritárias (CUMMINS, *op.cit.*), pois irá contribuir para o desenvolvimento tanto da língua majoritária quanto minoritária em igual domínio pelo falante.

Educação bilíngue nesse sentido deve buscar meios de preservar as formas constituídas de viver coletivamente das comunidades indígenas, respeitando seus mecanismos de transmissão de conhecimentos acumulados aos seus membros mais jovens. Essa reprodução não se dá pela mera reprodução de valores e conhecimento. Ela acontece, na verdade, na articulação contraditória de permanência e mudança, de manutenção e inovação. Nesse sentido, a educação bilíngue tem como tarefa específica a socialização do conhecimento de modo crítico e dialógico e não de forma colonizadora quando uns conhecimentos são colocados como verdades únicas, marginalizando os saberes tradicionais, práticos e úteis (SILVA, 2010).

---

<sup>27</sup> Ambivalência é a experiência de ter pensamentos e emoções simultaneamente positivas e negativas para alguém ou alguma coisa. A palavra "ambivalente" deriva do latim prefixo *ambi*, que significa "dois" e *valência*, que é derivado do latim *valentia*, significando "força".

Como já ressaltamos anteriormente, o bilinguismo se dá na interação entre indivíduos dentro e fora do ambiente escolar ou familiar, portanto, é difícil compreender o ponto em que a educação bilíngue – língua nacional e a própria língua do grupo étnico – não é, por si mesma, um fator casual. A interação é a grande questão presente na educação indígena brasileira, a qual segue dois modelos (UNI, 1985), o programa de submersão total e o programa de transição; os dois objetivam a assimilação do aluno.

No programa de submersão, a criança é retirada do seu meio natural e submetida a uma educação monolíngue, dentro dos moldes curriculares das escolas oficiais. Tal destruição do referencial linguístico e cultural têm consequências danosas, pois se promove o bilinguismo subtrativo, quando não o semilinguismo, ou seja, a perda da L1, ou a proficiência não satisfatória na L1 e na L2. A alienação cultural (a perda identitária) é quase inevitável, nesses casos.

A exemplo do SIL (*Summer Institute of Linguistics*) as escolas da FUNAI tomam como base a educação bilíngue, uma vez que incluem a língua indígena em seus programas. Entretanto, o papel que estas instituições assumem é o de subordinação. Utilizam o programa de transição em que a língua materna é usada como língua de instrução (oral e escrita) nos primeiros anos escolares, pois sua principal função é apenas facilitar a aquisição do português, esse sendo o objetivo principal a ser alcançado. À medida que a proficiência na língua dominante vai-se desenvolvendo, há um paulatino deslocamento da língua materna em termos funcionais, até que ocorra a substituição desta por aquela, principalmente nos domínios mais importantes do âmbito escolar. Sabemos, no entanto, que o não desenvolvimento pleno da L1 impede o próprio desenvolvimento das habilidades cognitivas necessárias para um bom rendimento escolar num currículo de ensino em L1. (CUMMINS, 1984).

A expectativa que se contrapõe a esses dois modelos educacionais é aquela em que a escola tem por iniciativa a preservação linguística e a emancipação cultural dos povos indígenas, assim como condições para a aquisição do português e de outros conhecimentos de cultura dominante necessários após o contato entre os povos. Além das consequências políticas desejáveis que esse tipo de educação bilíngue oferece, os efeitos para o desempenho escolar decorrente da promoção de um bilinguismo aditivo, equilibrado, e do respeito à cultura de grupos minoritários são altamente positivos.

O povo waiwai (comunidade Tawanã), vivendo as dificuldades da escola indígena, assume a aprendizagem da língua portuguesa e da língua waiwai como forma de

apropriação de uma ferramenta facilitadora bem como um instrumento que lhes possibilite a inclusão em uma sociedade majoritária e o respeito pelos anseios de seu povo. Entendem que através desses conhecimentos adquiridos por meio da apropriação da LP, da língua waiwai, bem como de outras línguas mais, é possível caminhar em direção a uma educação bilíngue/multilíngue que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso aos conhecimentos dos outros grupos indígenas e das outras sociedades envolvidas. Visam ocupar o seu espaço etno-cultural ao mesmo tempo em que este processo implica na ressignificação de seus hábitos tradicionais. Assim, os waiwai dispõem de orientações para uma educação bilíngue na escola, advindas da Secretaria de Educação Municipal, onde o uso do português é mais intensivamente utilizado a partir do sexto ano.

A representação da família quanto ao uso da LP é restrita ou quase nula devido, geralmente, somente o pai ter o domínio da LP; as mães, por terem contato limitado com pessoas não indígenas, falam e entendem quase nada o Português. Portanto, o uso da língua portuguesa se limita, em geral, na aldeia Tawanã, à comunicação com visitantes não indígenas; e na sociedade (cidade), em face da necessidade de contato, com evangélicos ou com professores não indígenas.

Cada povo indígena que vive hoje em nosso país é dono de universos culturais próprios, constituídos por uma grande variedade étnica de extrema importância para todos os brasileiros. Suas histórias, saberes, fatos cotidianos, experiências inéditas sobre a fauna e a flora encontram-se, na maioria das vezes, desconhecida do resto da sociedade nacional. Esse legado linguístico e etno-cultural só pode ser conhecido através do contato entre os povos indígenas e os não indígenas por meio do entendimento entre suas línguas.

Essa variedade da língua waiwai existente entre os Waiwai é um fato que deve ser levado em consideração pelos professores indígenas e não indígenas, para que a escola valorize a pluralidade linguística, enquanto espaço próprio para a reprodução da língua escrita e da cultura envolvente, devendo atuar de modo interdisciplinar no sentido a priorizar a valorização das riquezas que o bi/multilinguismo pode oferecer a seu povo. Dessa maneira, considerando-se a relevância dos assuntos tratados anteriormente iniciaremos a seguir uma abordagem que visa esclarecer alguns assuntos sobre educação escolar indígena e de como ocorrem as formas de ensino-aprendizagem de línguas, na escola da Aldeia Tawanã e alguns preceitos apresentados por estudiosos e pesquisadores sobre esses assuntos.

### 3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A ESCOLA TAWANÃ

#### 3.1 Gêneros textuais: alguns subsídios para a educação escolar indígena

Iniciaremos esse capítulo tomando como base as considerações de Bakhtin (1992, p. 281) a respeito dos gêneros textuais, ao ressaltar a incalculável diversidade linguística que, segundo ele, se estratifica em diferentes formas, mais ou menos estáveis, as quais podem chamar de gêneros, isto é, manifestações da língua tipificadas por características formais recorrentes e correlacionadas a diferentes atividades sociais. Assim, também a escrita se estratifica em gêneros, uma forma convencional da linguagem, a qual atribui papel social, algum valor, alguma função. Temos então a noção do que é gênero e de sua vitalidade para a comunicação.

Nós nos comunicamos, falamos e escrevemos em gêneros, ou seja, aprendemos uma língua, também, por meio dos gêneros dessa língua. Assim que passamos a fazer uso da língua, da fala, passamos a fazer uso da estrutura da linguagem e também dos diversificados gêneros linguísticos. Na educação escolar waiwai, o uso de alguns gêneros mais próximos à cultura waiwai nas aulas de língua portuguesa é bem comum, assim o professor S. Waiwai, por exemplo, faz uso constantemente de lendas para trabalhar o letramento com os alunos. A lenda do trairão<sup>28</sup> e outras tantas que fazem parte da cultura waiwai são usadas pelo citado professor para facilitar a aprendizagem.

Na perspectiva bakhtiniana, os enunciados possuem uma forma de composição, um conteúdo temático e um propósito comunicativo. Em outras palavras, o gênero textual se define por determinadas características de estruturação textual, forma, linguagem, tamanho, conteúdo e também, ou principalmente, pela sua função ou fim específico. Dentre os preceitos abordados nesse capítulo, detalharemos, a seguir, as formas de uso dos gêneros textuais em contextos sociais educacionais, especificamente nas aulas ministradas na escola da comunidade Tawanã.

---

<sup>28</sup>O trairão, *aymara* em waiwai, é um peixe grande que pesa de sete a oito quilos, tem escamas escuras e é encontrado em rios, lagos e igarapés. É muito gostoso para a alimentação, principalmente assado na brasa, mas se come cozido também.

### 3.1.1 Definição de gênero

Diferentes enfoques teóricos norteiam os trabalhos de autores que se debruçam sobre as questões de gênero. Observa-se que o conceito de gênero como categoria de estudo tem sido central à análise de textos e à aplicabilidade do ensino da língua.

Para Marcuschi (2008), os gêneros textuais,

“[...] englobam uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tentam responder questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas”. [...] podemos dizer que os gêneros são uma “forma de ação social”. (MARCUSCHI, 2008).

Refletindo sobre essa temática, observamos a relevância das questões decorrentes da mudança de paradigmas no ensino de línguas, tanto portuguesa quanto indígena, enfatizando a importância da introdução dos gêneros textuais em seu ensino. Dessa forma, atentaremos para as sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) bem como do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), os quais serão tomados como pontos intermediários no sentido de ratificar a possibilidade, a escolha de consolidação dos conceitos de gêneros para viabilizar um ensino eficiente de língua materna.

De modo abrangente, gêneros textuais são tipos específicos de textos de qualquer natureza, literários ou não. São modalidades discursivas que constituem as estruturas e as funções sociais (narrativas, dissertativas, argumentativas, procedimentais e exortativas) utilizadas como formas de organizar a linguagem. Dessa forma, podem ser considerados exemplos de gêneros textuais: anúncios, convites, atas, avisos, programas de auditórios, bulas, cartas, comédias, contos de fadas, convênios, crônicas, editoriais, ementas, ensaios, entrevistas, circulares, contratos, decretos, discursos políticos, histórias, instruções de uso, letras de música, leis, mensagens, notícias (*op. cit.*).

Teoricamente a referência a gêneros textuais remete diretamente a textos orais ou escritos concretizados em eventos comunicativos. Essas entidades empíricas são as diferentes práticas discursivas que fazem parte de nossa vida nos diferentes âmbitos sociais em que estamos inseridos, são textos definidos por sua composição, estilo e, principalmente, por seus propósitos comunicativos, nascentes da união de forças históricas, sociais e culturais.

Bakhtin (1992), ao tratar dos três fatores constituintes do enunciado – conteúdo temático (o assunto de que vai tratar o enunciado em questão, a mensagem transmitida), construção composicional (alude à estrutura formal propriamente dita) e estilo do enunciado (leva em conta questões individuais de seleção e opção: vocabulário, estruturas frasais, preferências gramaticais) – menciona o querer dizer do locutor e assinala o terceiro, os gêneros do discurso, como o principal fator constituinte do mesmo. Para o autor, o querer dizer de cada locutor se efetua, principalmente, pela escolha de um gênero do discurso.

O professor S. Waiwai, por exemplo, ao escolher o gênero lenda para ministrar suas aulas, busca dessa forma fazer o letramento das crianças, pois, utiliza a estrutura da narrativa como exemplo, e ao mesmo tempo procura preservar e divulgar a sua cultura por meio das narrativas orais, em sala de aula, já que os waiwai não possuem muitas datas comemorativas, bem como não se reúnem mais na *umana* para fazerem suas refeições em volta da fogueira contando as histórias de seu povo, fato esse que concentrava, no passado, um grande número de pessoas desencadeando possíveis trocas de conteúdos étnicos entre os mais velhos com os mais novos. Dessa forma, utilizar um gênero “de texto” em sala de aula resulta, pelo menos em certa medida, na realização de uma “prática social” que, neste caso, se encontra em declínio – embora seja necessário considerar que a transposição das lendas para o contexto escolar deve acarretar também transformações na própria prática social do contar e escutar lendas.

Koch (2002, p. 53) argumenta que a competência discursiva dos falantes/ouvintes leva-os à detecção do que é adequado ou inadequado em cada uma das práticas sociais. Para a autora, essa competência estimula a diferenciação de determinados gêneros de textos, portanto, há o conhecimento, pelo menos indutivo, de estratégias de construção e interpretação de um texto.

Dessa forma, os gêneros textuais podem ser considerados a materialização das várias práticas sociais que permeiam a sociedade, articulados de tal forma que são imprescindíveis à vida em sociedade. Em síntese, os gêneros são a efetiva realização da linguagem oral ou escrita.

Segundo Bazerman (2005, p.106), “cada pessoa, através da comunicação por gêneros textuais, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com o qual está se comunicando”. Assim, cada pessoa se torna apta a participar ativamente dentro dos espaços discursivos que se insere,

comunicando e compreendendo melhor as situações comunicativas.

Bronckart (1996) salienta que os conhecimentos construídos sobre os gêneros estão sempre correlacionados às representações que temos sobre as situações sociais diversas em que atuamos. Sendo assim, o conhecimento sobre o funcionamento da linguagem em diferentes situações de comunicação é o que possibilita aos aprendizes o entendimento do texto como um construto social, que adquire legitimação na relação entre texto e contexto de produção e distribuição.

Compartilhando a ideia de gênero como uma entidade sócio comunicativa, a língua, sob o ponto de vista de sua efetivação, reflete, por meio dos gêneros, os padrões culturais e interacionais da comunidade em que está inserida (BONINI, 2001). Em outras palavras, os gêneros são as entidades empíricas que codificam os traços característicos e estruturais das inumeráveis atividades sociais que estão no mundo, assim como os propósitos dos participantes discursivos envolvidos nessas práticas.

Os gêneros, portanto, podem ser caracterizados conforme a atividade sócio discursiva a que servem. No caso do povo waiwai, a situação de contato linguístico torna a questão dos gêneros mais complexa:

1) Porque há duas ou mais línguas. O falante não escolhe só o gênero, mas também a língua em que vai falar ou escrever. Alguns gêneros podem estar associados a uma língua, mas não à outra.

2) Porque há contato entre culturas. Alguns gêneros devem ser “autóctones”, próprios de culturas indígenas. E outros (todos os gêneros escritos) são recebidos da cultura circundante, mas pode haver a transição de um gênero oral para a escrita, como por exemplo, uma lenda.

Quando conhecemos um gênero, conhecemos uma forma de realizar, linguisticamente, objetivos específicos em situações particulares (MARCUSCHI, 2002). Conseqüentemente, o conhecimento sobre os diferentes gêneros textuais é uma ferramenta imprescindível de socialização para a inclusão funcional dos indivíduos nas atividades sociais em que se inserem.

Tal como foi posta a concepção de gêneros textuais por esses estudiosos de diferentes correntes teóricas, evidencia-se que, nas atividades de usos da linguagem, os gêneros se constituem como ferramentas que permitem e tornam possível a compreensão dos processos de produção, consumo e distribuição de textos dentro da sociedade.

Com base nesses pressupostos e na proposta de ensino e aprendizagem sob a ótica da teoria dos gêneros textuais incorporada aos PCN, a prática de ensino de língua portuguesa e de línguas indígenas por meio dos gêneros textuais se mostra uma importante ferramenta para a construção de conhecimentos relativos às manifestações reais da linguagem em relações às atividades sociais.

### **3.1.2 Gêneros primários e secundários**

Bakhtin (1992 *apud* Koch) defende a distinção entre os gêneros textuais primários da vida cotidiana, como o diálogo, situações de interação face a face, e os gêneros secundários, onde existe um meio para que seja configurado determinado gênero, o qual aparece, geralmente, em circunstâncias de uma troca cultural mais complexa; esse meio é normalmente a escrita. Os gêneros secundários, então, funcionam como instrumento, uma forma de uso mais elaborada da linguagem para construir uma ação verbal em situações de comunicação mais complexas e relativamente mais evoluídas: artística, cultural, política. Esses gêneros mais complexos e elaborados absorvem e modificam os gêneros primários.

Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios (BAKHTIN, 1992, p. 281). Para melhor compreensão do fenômeno de absorção e transmutação dos gêneros primários pelos secundários, Bakhtin traz como exemplo uma carta ou um diálogo cotidiano. Uma carta ou um fragmento de conversação do dia-a-dia, quando inseridos em um romance, se desvinculam da realidade comunicativa imediata, só conservando seus significados no plano de conteúdo do romance. Ou seja, não se trata mais de atividades verbais do cotidiano, e sim de uma atividade verbal elaborada e complexa.

É importante lembrarmos que a matéria dos gêneros primários e secundários é a mesma: enunciados verbais. O que os diferencia é o grau de complexidade e elaboração em que se apresentam. Na língua waiwai conta-se para as crianças na escola a lenda do trairão, essa forma oral classifica-se como gênero primário, no entanto, essa mesma lenda já existe nas cartilhas (publicação da SEDUC), na forma escrita (gênero secundário). Essa lenda é ofertada também para as mesmas crianças no ensino da língua portuguesa e waiwai.

Diferente do modelo de comunidade que se tinha no passado em que as famílias viviam juntas na *umana* dividindo a alimentação e as tarefas diárias, o mito surgia durante essa interação como forma de ensinamento, passado de pai para filho. Nos dias atuais, onde as famílias vivem separadas em suas casas, o mito limita-se apenas as escolas, não é mais usado como instrumento de ensinamento cultural, mas como instrumento educativo, fato este que transforma as escolas das aldeias waiwai em um novo espaço “público”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP, 1998) assumem uma perspectiva diferente neste ponto, apresentando três modalidades de gêneros. O primeiro é o literário – gênero que aparece no cotidiano por meio de poemas, canções, contos, romances e outros. O segundo é o da imprensa – com um recurso razoavelmente elaborado, como o debate, carta do leitor, editorial. E por último, a divulgação científica – elaboração mais sofisticada dos gêneros discursivos, por exemplo, os seminários, relatórios de experiências, artigos e outros.

Os PCN (1998) enfatizam, de forma mais abrangente, a importância do gênero na oralidade dos indivíduos tanto quanto na escrita visando esclarecer que a enunciação prévia de textos orais significa ensinar procedimentos que possam ancorar a fala do locutor, orientando-o na situação de comunicação e especificidade do gênero. Essa estratégia de comunicação permite o confronto de opiniões, a troca de informações, negociações de sentido e a avaliação dos processos pedagógicos que estão envolvidos.

### **3.1.3 RCNEI e os gêneros textuais**

Embora haja muitos relatos sobre a percepção, entre as comunidades indígenas, da importância e do poder da escrita, foi apenas recentemente que a escrita passou a ser vista de fato como uma ferramenta importante para o resgate da cultura e da identidade, ameaçadas pela sociedade envolvente.

A Constituição de 1988, que oficialmente reconheceu a existência das línguas indígenas no Brasil, abriu o caminho para a educação bilíngue indígena e levou à criação da nova instituição da escola indígena, reforçando assim o desempenho dessas comunidades para a recuperação de sua cultura, muito embora cada comunidade sempre tenha mantido seu próprio meio para a transmissão de suas tradições orais.

Essa política nova de educação indígena no Brasil deu um impulso nunca antes

visto para o surgimento de uma nova escrita da história indígena, seja através da necessidade de criar novos materiais didáticos com conteúdos específicos para alimentar as escolas indígenas, seja através da formação de um novo público leitor formado pelo alunado dessas escolas, seja através da criação de programas de autoria indígena que surgiram em cursos de formação de professores indígenas ofertados pela SEDUC. Com tais iniciativas busca-se estimular a escrita e a produção de novos materiais didáticos para as escolas das comunidades indígenas.

Curiosamente, essa escrita nasce na forma de livro didático, escrito, na maioria das vezes, coletivamente, por grupos de professores indígenas em cursos de formação de professores para escolas indígenas. Tais livros procuram disseminar os conhecimentos culturais da tradição oral na forma de livros escritos especificamente para o currículo da escola indígena. Como por exemplo, o livro escrito em waiwai e português, "*Mapuera Pono Komo*" – Livro de Histórias dos Povos do Mapuera publicado em 2003 pela SEDUC-PA.

Tentando responder às exigências desse tipo de escola, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) foi criado, visando ser um meio norteador para a implementação desse novo sistema de ensino. Ele é dividido em dois grandes eixos: o primeiro apresenta os fundamentos gerais, a história, a legislação e a situação atual da educação indígena; o segundo sugere orientações para a construção do currículo escolar, mostrando por que trabalhar as Línguas, a Matemática, a História, a Geografia, as Ciências, a Arte e a Educação Física, e de que modo isto pode ser feito.

A criação desse instrumento legal vem suprir uma lacuna que durante muito tempo foi negado ao indígena, como por exemplo, o direito de ser diferente: ter e manter sua crença, suas tradições, sua própria organização social e sua língua. Pensava-se que todos os grupos indígenas deveriam ser integrados à sociedade nacional, a fim de ganharem o "status de cidadão", podendo conseqüentemente usufruir o que esta sociedade lhe oferecia. Para isso, muitas atitudes foram tomadas, visando fazer o "índio" assimilar o conhecimento do "branco", deixando de ser "índio". Neste contexto, era impensável uma escola onde o conhecimento e os valores indígenas tivessem espaço; onde o pensamento nativo fosse entendido como outra forma de compreender o mundo e não como primitivo, por isso desvalorizado; uma escola em que se afirmasse que o indígena colabora para a formação da identidade nacional.

Sabedores de seus direitos e, principalmente, determinados a exigi-los, os

indígenas se organizaram e lutaram para que isso acontecesse. Finalmente, em 1988, a Constituição Federal garantiu aos povos Indígenas o direito de continuarem sendo eles mesmos. Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), bem como o Plano Nacional de Educação (PNE) reforçaram e ampliaram o entendimento de que o indígena não precisa deixar de ser “índio” para ser cidadão brasileiro. Nesse novo contexto, houve espaço para a criação das escolas indígenas diferenciadas, nas quais os processos próprios de ensino-aprendizagem indígenas, o ensino da língua materna, um currículo que contemple as necessidades desses povos e muitos outros aspectos peculiares a essa cultura devem se fazer presentes.

O RCNEI sugere que o ensino-aprendizagem de línguas contemple tanto o ensino da língua portuguesa, como o ensino-aprendizagem da língua materna da comunidade indígena, além de outras línguas de que essa comunidade necessite e/ou utilize nas interações interétnicas.

Estabelecendo um diálogo com o RCNEI Bronckart (1999, p.21) sustenta a tese que norteia a teoria interacionista da linguagem que “as propriedades específicas das condutas humanas são resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especificamente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos”. Para o autor, os gêneros seriam resultados desse processo histórico das atividades humanas em sociedade, sendo instrumentos semióticos para a ação do homem nesta sociedade. Por isso, os gêneros regulam as atividades comunicativas dos indivíduos em qualquer sociedade. Sendo assim, a teoria dos gêneros condiz com as orientações para o ensino de línguas do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), apesar de não referendada, conforme observa-se no excerto do RCNEI:

A elaboração de diálogos e a dramatização de cenas do cotidiano é um tipo de atividade que permite que os alunos analisem as diferenças, culturalmente determinadas, no uso oral da linguagem. A transcrição de pequenos trechos de narrativas, ou de cantos tradicionais gravados, pode também ser uma boa oportunidade para os alunos refletirem sobre as características do discurso oral típico de seu povo, comparando-as com as formas de organização do discurso oral da sociedade majoritária. RCNEI (2005, p.148).

Isso ocorre, como bem destaca Bakhtin (2003), porque nos comunicamos por meio de gênero, logo o ensino-aprendizagem de uma língua não se dá fora destes, por mais que não se conheçam as teorias que tratam do tema. Considera-se, portanto, relevante a

sugestão de trabalhar os gêneros nas escolas indígenas, já que “seriam um elemento de ligação entre as práticas sociais e os objetos escolares, especificamente no domínio e produção de textos orais e escritos” (PEREIRA, 2005, p. 59).

Verifica-se ainda que o RCNEI orienta o desenvolvimento da escrita através do ensino da língua portuguesa, dando sugestões de competências e conteúdos a serem desenvolvidos para o aprimoramento da modalidade escrita, a saber:

1. Entender como e por que surgiu a escrita nas sociedades humanas;
2. Compreender as funções sociais da escrita em épocas e sociedades diferentes;
3. Entender que existem diferentes tipos de escritas (escrita pictográfica, escrita ideográfica, escrita alfabética, dentre outros);
4. Conhecer as diferentes grafias das letras (letra de forma, letra cursiva, letra maiúscula, letra minúscula);
5. Conhecer o sentido e posicionamento da escrita na página (escrever da esquerda para a direita, de cima para baixo; respeitar pauta e margens; posicionar adequadamente títulos, subtítulos, tópicos, etc.) RCNEI (2005, p.145-147).

Os gêneros que o RCNEI orienta como sugestões de conteúdos para o desenvolvimento da leitura e produção de textos são as instruções, a lista, os formulários, o questionário, o anúncio, o folheto, o cartaz, o bilhete, a carta, o radiograma<sup>29</sup>, a ata, o ofício, o texto de jornais e revistas, o poema, o conto, a história em quadrinhos, a letra musical religiosa. Alguns destes são traduzidos para o ensino de língua indígena como, por exemplo, os cartazes afixados nas paredes das igrejas-escolas com citações bíblicas, escritos nas duas línguas, waiwai e portuguesa.

O aluno, segundo o RCNEI, deve tornar-se competente na língua portuguesa com relação à elaboração desses gêneros e de outros, como a lenda, por exemplo, compreendendo as funções dos tipos e também de letras, das ilustrações; compreendendo também o posicionamento do escritor e como devem ser lidos os respectivos textos.

Esse direcionamento do RCNEI para o trabalho com a escrita. Observa-se um alinhamento parcial entre as propostas teóricas presentes nos PCN e o direcionamento geral do RCNEI para o trabalho com a escrita.

---

<sup>29</sup> Radiograma (comunicação por meio da telegrafia sem fio) -Telegrama sem fio ou um telegrama mandado pelo rádio. Ex: mensagem escrita lida do avião para a torre de comando; mensagem escrita lida de um navio para a costa; mensagens escritas para serem lidas em programas de rádio destinadas a pessoas em áreas isoladas da capital.

### 3.1.4 RCNEI, PCN e o trabalho com os gêneros textuais

Passamos, neste momento, a verificar o que orienta os PCN de Língua Portuguesa e a comparar com o que propõe o RCNEI.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série trazem as ideias de Bakhtin para o estudo e desenvolvimento da linguagem, seja oral ou escrita, buscando seguir os posicionamentos teóricos do referido autor. Os PCN montam uma metodologia organizada em dois eixos: Uso e Reflexão para o trabalho com prática de leitura de textos, prática de produção de textos orais e escritos e prática de análise linguística. Destacamos, todavia, que este direcionamento encontrado nos PCN de Língua Portuguesa para o trabalho com os gêneros orais, especificamente, não se faz presente metodologicamente no RCNEI, isto é, não há um esclarecimento de quais gêneros, como e por que devem ser trabalhados na escola indígena. Dessa maneira, abordaremos a seguir a noção de gêneros orais que se apresentam, de modo implícito, no RCNEI e ao mesmo tempo apontamos os gêneros que devem ser trabalhados em sala de aula, segundo a proposta de Schneuwly (*op. cit.*, p. 121), bem como sugestões do MEC/SEF sobre as competências e conteúdos a serem trabalhados (RCNEI, 1998, p.133), relacionando-as aos tipos discursivos e gêneros orais, que poderiam se fazer presentes no ensino e aprendizagem de línguas na escola indígena.

Como podemos perceber, essas orientações do RCNEI são direcionamentos para o trabalho com os gêneros orais públicos, entretanto, não estão presentes os gêneros orais ligados à atuação política ou artística aos indígenas: audiência, debate, palestra, discurso, poesia, canto, dentre outros. Entendemos que estes devem ser objetos de estudo na escola, já que ela tem o dever de formar cidadãos conscientes, críticos e preparados para agir oralmente na sociedade (índigena ou não indígena) e também nos gêneros escritos públicos que são decorrentes do contato com os não indígenas (como por exemplo, jornal, revista, letra de música, carta comercial, mensagem na secretária eletrônica ou de celular), de forma que as aulas se constituam um espaço de intercâmbio cultural. Para corroborar com esse ponto de vista, destacamos a opinião do professor Pataxó Edilson Jesus de Souza. (Hã Hã Hãe, BA):

...“conhecer tanto o meio em que vivemos, nossa realidade, como as outras sociedades de modo geral, de forma a identificar cada conhecimento de cada povo”  
(RCNEI, 2005, p. 60)

### E do Professor Kaingang e Guarani, PR:

“o currículo deve ser elaborado seguindo os conhecimentos tradicionais da comunidade, sempre associados aos conhecimentos de outras culturas, de forma integrada” (*op. cit.* p. 60).

A presença de gêneros orais tipicamente indígenas, no costume waiwai (canto específico para chamar para o almoço é um exemplo, bem como o ensino das técnicas de elaboração de arco e flecha, da tecelagem de peneiras, da elaboração de alimento à base de tapioca, da construção de adereço de plumas de animais) nas aulas de língua portuguesa e waiwai faz-se necessária por dois motivos: primeiro, para fortalecer a identidade étnica dos indivíduos e segundo para fortalecer o ensino-aprendizagem da língua indígena.

O trabalho com os gêneros orais indígenas permite ao aluno entender a função social desses gêneros na sua comunidade, bem como refletir sobre suas características, usos e contexto de utilização. O aluno, através da produção de textos orais, desde que bem orientado, passa a dominar os mecanismos linguísticos e entender sua função nos enunciados; a perceber as formas de uso formais e menos formais; e a aprender a língua materna de modo significativo e não de forma abstrata como estamos acostumados a ver.

As práticas discursivas nas escolas indígenas ajudam a modificar a visão de que as línguas indígenas são inferiores perante as outras línguas, por isso a utilização dos gêneros textuais em práticas languageiras dentro de uma área cultural, especificamente em sala de aula, servem para fortalecer a identidade linguística indígena.

A perspectiva abordada anteriormente relatando o papel da escola, de forma a levar o aluno ao domínio dos gêneros orais complexos, é assumida também pelo RCNEI quando afirma que “é papel da escola ampliar as formas de expressão oral do aluno em língua portuguesa, para que ele possa se comunicar em novas situações” (RCNEI, 2005, p.124). Acrescenta-se, a esse posicionamento do Referencial, que o desenvolvimento da expressão oral do aluno deve ocorrer, na medida do possível, também na língua indígena, especificamente nas aulas de língua materna indígena, pois nesta língua também existem gêneros discursivos que podem compor o contexto escolar, facilitando o ensino – aprendizagem e trazendo também, para reflexão em sala de aula, as práticas de letramento dessa comunidade, uma vez que “os gêneros são dinâmicos, flexíveis e variam de

acordo com a organização das sociedades” (PEREIRA, 2005, p.60).

Vejamos o que prevê o RCNEI sobre o ensino da oralidade:

Como as comunidades indígenas são muito pequenas, se comparadas à sociedade majoritária, suas crianças aprenderão a usar oralmente as línguas indígenas, de forma adequada a todas as situações sociais, no próprio convívio diário: não há necessidade de nenhuma intervenção escolar nesse sentido. Na sociedade maior, de fala portuguesa, entretanto, há situações, como, por exemplo, numa consulta médica, num cartório, numa repartição pública, em que as pessoas não se conhecem e não têm, necessariamente as mesmas referências. É por isso que precisamos, nessas oportunidades, ser mais claros, expressar melhor nossas intenções, nossos pontos de vista e nossos argumentos, nossas dúvidas, nossos sentimentos. Diante disso, é papel da escola ampliar as formas de expressão oral do aluno em língua portuguesa, para que ele possa se comunicar em novas situações. (RCNEI, 2005, p.124)

Como enfatizamos anteriormente, essa proposta de intervenção escolar do RCNEI (2005) deve ser ampliada, contemplando também o estudo e desenvolvimento dos gêneros orais indígenas na própria língua materna da etnia.

Ao afirmar que em “todas as situações sociais as crianças aprenderão a usar oralmente as línguas indígenas, de forma adequada” (*ibid*, p.124), podemos inferir que o RCNEI está fazendo uma indicação de que as práticas de letramento, adquiridas naturalmente na comunidade indígena, corresponderiam aos gêneros primários, não sendo necessário, por isso, a intervenção escolar. Sendo assim, com as práticas de letramento escolares, os alunos seriam levados a dominar as formas de produção oral mais complexas, formais e institucionais, como a gramática da sua língua, por exemplo. Entretanto, esse não é o caso de todos os povos indígenas, posto que há comunidades indígenas em que se faz necessária a intervenção escolar para o uso oral de forma adequada em todas as situações sociais da língua materna, haja vista o pouco uso da língua, em decorrência da falta de interesse por parte do povo mais jovem, assim, a intervenção poderá contribuir para a preservação da língua oral.

Os gêneros discursivos complexos da oralidade são exigidos no diálogo das comunidades indígenas com a sociedade majoritária, por isso, esta atividade ocorre em língua portuguesa, que é a língua de “contato”. Nesse sentido, Benjamim Clere da etnia Katukina, comenta sobre sua experiência como professora de língua portuguesa:

Eu estou trabalhando com o português porque agora a gente tem mais contato com o branco para fazer negociações de compra e venda. Também quero formar mais alunos para escreverem pequenos textos em português e quero que leiam qualquer tipo de escrita: bilhete, carta, jornais, rótulos... Quero que consigam dialogar com amigos e não amigos; quero que consigam resolver problemas na cidade. (RCNEI, 2005, p. 121)

Os gêneros das práticas orais públicas dos povos não indígenas não são característicos da cultura indígena, são da cultura “branca”, bem como não são adquiridos naturalmente nas suas práticas culturais, devendo, portanto, serem desenvolvidos pela escola, assim como os gêneros orais “indígenas” que estão se perdendo, como reunião de conselhos dos mais velhos, por exemplo.

Ressalta-se, todavia, que muitos gêneros do “contato” passaram a fazer parte da rotina das comunidades indígenas, a saber: a assembleia, o discurso, o debate, a conferência dentre outros, constituindo-se gêneros orais públicos que merecem ser trabalhados tanto em língua portuguesa como em língua indígena pela escola, pois eles passam a compor as rotinas das comunidades e realizam-se muitas vezes na língua mãe da sociedade, visto que nesse contato inevitável com a cultura do branco, muitos aspectos desta adentram as aldeias, embora o oposto também seja verdadeiro. É uma relação em que ambas as culturas – indígena e não indígena – perdem e ganham. Todavia as práticas sempre são ressignificadas, adquirindo novas características etnoculturais peculiares. Vejamos algumas dessas práticas de letramento do “branco” que se tornaram práticas de letramento indígena.

É comum determinadas sociedades indígenas se reunirem em assembleias para discutirem problemas e para tomarem decisões sobre a aldeia, seus direitos ou reivindicações. Essa situação social pode desenvolver-se naturalmente na língua indígena da comunidade, sem que deixe de ser uma atividade discursiva do gênero assembleia.

O “discurso” é outro gênero presente nas comunidades indígenas, pois geralmente elas elegem líderes indígenas para as representarem, logo essa liderança utiliza-se do gênero discurso nas suas interações verbais junto à comunidade e fora dela, por exemplo, nas reuniões com outras etnias, onde, em tal condição, o líder discursa representando sua comunidade indígena, podendo esse discurso ser na língua materna, dependendo do público, o que permite a compreensão mútua.

O gênero “debate”, segundo informações fornecidas por Paulo Wirki Waiwai, coordenador da Associação dos Povos Indígenas do Mapuera – APIM e vice-diretor das escolas waiwai, se faz presente nas reuniões comunitárias ou nas assembleias indígenas em todas as escolas das aldeias do complexo – estas são exigências para o funcionamento das escolas indígenas. Os colegiados são formados por indígenas da comunidade, como objetivo de votar ou discutir o currículo da escola indígena; escolher a direção, professores e funcionários; bem como pedir seu afastamento, caso seja necessário, dentre outras

atribuições. Essa prática também é utilizada para decidirem se o currículo escolar atende às necessidades indígenas, por exemplo. Naturalmente, um debate se instala na assembleia, podendo este ocorrer na língua indígena, se esta for a primeira língua dos integrantes da assembleia indígena.

Observe-se que, dependendo do contexto sócio cultural e das formas de contato, uma comunidade indígena pode utilizar mais um determinado gênero do que outros. Sendo assim, entendemos que, antes de se formular o currículo escolar para o ensino de línguas, deve-se fazer um levantamento dos gêneros mais recorrentes no contexto e no domínio discursivo da comunidade indígena para que os mesmos sejam levados às aulas de ensino e aprendizagem de línguas.

Outras sugestões do RCNEI (2005, p.133) sobre os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, que podem ser direcionadas aos gêneros, são as seguintes:

a) Identificar a opinião do outro em relação a um assunto. Aqui está posto que o aluno deve interpretar a fala do outro, ou seja, deve saber ouvir, pois trabalhar a oralidade não significa desenvolver somente a expressão oral do aluno, implica também levá-lo a desenvolver sua capacidade de ouvir para assim entender o que seu interlocutor objetiva quando fala. Afinal ele precisa entender que a língua não é objetiva e clara como antes se imaginava, logo o aluno necessita de atenção para compreender a fala do outro e muito mais, precisar interpretar seus gestos, postura, expressões faciais; e verificar o contexto em que a fala ocorre; pois, tudo isso vai determinar o sentido dos enunciados. O gênero que melhor se encaixa no desenvolvimento dessa competência é o debate, visto que para o aluno contra argumentar utilizando todos os recursos extralinguísticos, é necessário que ele ouça o que o outro diz, a fim de formular seu pensamento para posicionar-se e convencer seus interlocutores de que sua ideia é a melhor, por exemplo.

b) Ler em voz alta textos curtos, previamente preparados. Esta proposta de desenvolvimento do oral está diretamente relacionada aos gêneros escritos, pois, como afirma Marcuschi (2005, p.16), “predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais”. Inferimos que esta sugestão objetiva fazer o aluno pronunciar corretamente as palavras, perceber como a pontuação é importante para o entendimento de um texto escrito e compreender os sentidos do texto. Existem vários gêneros que podem dar suporte ao desenvolvimento dessas atividades, além de ampliarem essa proposta do RCNEI. Seguem

alguns exemplos: noticiário de rádio, conferência, discursos oficiais, dentre outros. Esses gêneros, especificamente oral e escrito se complementam, são um contínuo, haja vista que antes de se realizarem na oralidade prescindem do escrito. Dificilmente alguém vai a uma conferência sem preparar um texto escrito em que se embasará para falar; os discursos oficiais são, geralmente, resultados de texto escrito.

Raramente as pessoas que utilizam o gênero discurso não estão com seus pronunciamentos prontos em mãos. Vê-se que, esporadicamente, os Waiwai constroem seus pequenos discursos antecipadamente em sua língua materna ou em língua portuguesa conforme a necessidade. Quando isso não acontece, logo adjetivam o discurso de improviso. O noticiário de rádio e as orações são gêneros, segundo Marcuschi (*idem*, p. 16), só recebidos pelo interlocutor na oralidade, porém sua produção origina-se na escrita, demonstrando que não dá para negar que a linguagem é composta de duas facetas: o oral e o escrito, tendo ambos seu lugar e particularidades, embora, não configurem dois opostos.

Contudo, destaca-se a importância de o aluno ser levado a se expressar em gêneros orais mais complexos, igualmente como se sugere no ensino-aprendizagem da primeira língua. Para tornar mais rico este aprendizado, é importante realizar a comparação entre os gêneros (simples/complexos; formal/informal) mais comuns na comunidade indígena envolvente, para mostrar as características de cada um, tanto do ponto de vista estrutural como do social na interação verbal. Quais as convenções sociolinguísticas de cada sociedade? A quem é dado o direito de falar? Como falar? Qual a hora de tomar a palavra do outro? Essas situações interativas se diferenciam de sociedade para sociedade. Tais considerações também dependem do status da língua nativa para o aluno, que pode ser L1 ou L2. No caso waiwai, a língua nativa é L1.

Não nos esqueçamos de que junto com o aprendizado de uma segunda língua vem a ideologia de uma cultura, não podendo isso passar despercebido, mas sim refletido em sala de aula, de modo a se identificar o que é de uma cultura e o que é de outra, sempre respeitando-se a diversidade cultural. Desse modo, a sugestão do RCNEI, quanto ao aspecto levantado, é muito pertinente:

A transcrição de pequenos trechos de narrativas, ou de cantos tradicionais gravados, pode ser um bom exercício a partir do qual os alunos podem refletir sobre as características do discurso oral típico de seu povo e também compará-las com as formas de organização do discurso oral da sociedade majoritária. (RCNEI, 1998, p. 148).

Esta atividade de estudo de gêneros orais tradicionais poderia perfeitamente ser incluída no eixo reflexão, como prática de análise linguística. Nesta citação, constata-se que o RCNEI prevê o estudo dos gêneros orais típicos das comunidades indígenas. Os cânticos, muito comuns nos festejos, nas aulas na escola<sup>30</sup> e rituais indígenas, e as narrativas míticas, que sustentam o imaginário indígena, podendo tornar-se um excelente instrumento semiótico para o professor desenvolver as capacidades cognitivas e linguísticas dos alunos, como também seus conhecimentos culturais, uma vez que, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.75) “do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um mega instrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes”. Esses referenciais de gênero facilitam, portanto, desde que bem trabalhados, o ensino-aprendizagem das línguas, superando-se o ensino tradicional descontextualizado.

Como se pode perceber, esses gêneros orais configuram-se como públicos, mesmo que sejam de uma pequena aldeia. A competência comunicativa em tais gêneros é exigida pela sociedade indígena, não sendo correto a escola se ausentar da responsabilidade do seu ensino e desenvolvimento na língua materna da sua comunidade. Vê-se nos gêneros textuais o meio para se alcançar o objetivo proposto pelo RCNEI (2005, p.147) para o ensino de línguas: “criar situações para que o aluno desenvolva sua capacidade de se comunicar oralmente, cada vez melhor, e para que ele se torne um bom leitor e escritor. Tudo isso o aluno aprende ouvindo, falando, lendo e escrevendo”.

## **3.2 O bilinguismo na Escola Tawanã**

### **3.2.1 Educação bilíngue e seus objetivos**

É cada vez maior o número de nações indígenas que reivindicam o direito a uma educação própria, capaz de, por um lado, ajudá-las a encontrar soluções para os problemas advindos do contato com a sociedade nacional e de, por outro, assegurar-lhes o fortalecimento da identidade étnica.

---

<sup>30</sup> A música “Ooxenay Xesus ha” (“Jesus te ama”), por exemplo, usada na escola waiwai da Aldeia Tawanã, uma das músicas usadas nas aulas do prof. S. Waiwai cantadas pelas crianças acompanhadas ao violão pelo professor. (c.f anexo)

Os primeiros estudos sobre bilinguismo surgiram em 1900 nos Estados Unidos. O estudo acerca do bilinguismo foi concebido, especialmente, de forma negativa devido a questões ideológicas e históricas de imigração de povos europeus para a América do Norte, ou seja, que incidiam sobre questões étnico-raciais. Em 1970, através do Ato de Línguas Oficiais de 1968-69, o inglês passou à condição de língua oficial do Canadá, juntamente com o francês e, a partir disso, as escolas bilíngues começaram a surgir e os estudos sobre o bilinguismo na educação tomaram força (HAKUTA, 1986).

Hakuta (*op. cit.*) comenta que havia uma dúvida em relação à efetividade da educação bilíngue, já que os primeiros estudos focavam nos prejuízos para o desenvolvimento cognitivo causado pelo bilinguismo. É em um contexto de controvérsias que a educação bilíngue está inserida.

Titone (1983, *apud* Hamers e Blanc, 2000, p. 147) ressalta as controvérsias em relação ao bilinguismo com as seguintes palavras:

[...] o bilinguismo pode transformar-se, em dadas situações, num fator que compromete o desenvolvimento da fala materna, assim como todo o desenvolvimento intelectual. Mas os dados não menos convincentes e verdadeiros nos falam, ao mesmo tempo, que o bilinguismo pode não acarretar consequências maléficas e pode ser (como demonstram observações sérias de algumas crianças e algumas pesquisas em massa mais complexas), o fator favorável para o desenvolvimento da língua materna da criança, assim como seu crescimento intelectual geral. (TITONE, *op.cit.*, p. 147)

Atualmente, os estudos a respeito deste assunto comprovam que o bilinguismo é benéfico para o desenvolvimento cognitivo. O bilinguismo está associado aos aspectos socioculturais e sociolinguísticos de uma comunidade. Assim como a educação bilíngue. O diferencial está no fato de que a educação bilíngue, ao mesmo tempo em que “produz o bilinguismo”, também é afetada por um “bilinguismo” que ocorre fora da escola, ou seja, na aldeia e em seu entorno. A dialética está nesta movimentação, sendo que para ocorrer uma “educação bilíngue”, precisa-se da escola. Mas para o “bilinguismo”, não. Ele se constrói no cotidiano das pessoas, impulsionado pela convivência e interações entre os falantes de línguas distintas, no caso dos waiwai, essa interação se dá com os falantes da língua portuguesa e das outras línguas da área cultural em questão.

A educação monolíngue, explicitada quando grupos etnolinguísticos usam exclusivamente uma língua na educação, condição que comumente acontece primeiro, em certas comunidades indígenas que, por alguma circunstância, conseguem manter-se isoladas

dos centros urbanos; quando, ocorrendo em grande parte entre grupos de línguas minoritárias, a menos que, naturalmente, a variedade sociolinguística dessas línguas minoritárias seja extremamente forte na comunidade étnica, tão bem como em casa, ou que a comunidade consiga formar professores que dominem a língua majoritária e assim consiga fomentar o letramento em ambas as línguas: a majoritária e a minoritária (CUMMINS, 1986).

O baixo prestígio de uma língua pode fazê-la necessitar de suporte dentro de um quadro educacional bilíngue para sua manutenção, desenvolvimento e revitalização, portanto, bilinguismo e especificamente a bi-alfabetização são raramente obtidos sem um suporte de um quadro educacional favorável. Dessa forma, segundo Titone (*op. cit.*, p.147), “o problema do bilinguismo coloca-se entre os mais complexos que se podem apresentar ao linguista, ao psicólogo, ao educador”.

Alguns pesquisadores postulam certas formas de educação bilíngue como, por exemplo, o bilinguismo aditivo. No bilinguismo aditivo o aluno vem para a escola falando sua língua materna e a segunda língua é adicionada. O resultado é certamente um indivíduo que é bilíngue. Outro tipo de educação bilíngue é o bilinguismo subtrativo. Em situação de bilinguismo subtrativo, os estudantes são instruídos em sua língua materna e em uma segunda língua. Contudo, a instrução em língua materna cessa, e assim a segunda língua torna-se indispensável na instrução e finalmente a única língua do aluno (LAMBERT, 1980). Programas educacionais que suportam o bilinguismo aditivo são também referidos como resistentes, enquanto os que engajam o bilinguismo subtrativo são referidos como fracos (BAKER, 1993).

A educação bilíngue promove, portanto, formas aditivas ou subtrativas de bilinguismo. Esses métodos são relativos e estão relacionados com os argumentos e os parâmetros de cada escola ou instituição. Frequentemente, educação bilíngue, para uma língua majoritária, promove o bilinguismo aditivo, enquanto que para línguas minoritárias desenvolve o bilinguismo subtrativo. Contudo, como argumenta Fishman (1976), a educação bilíngue com bilinguismo aditivo como meta, pode ser proveitosa tanto para as línguas majoritárias quanto para as línguas minoritárias. No caso dos waiwai, atualmente promovem o bilinguismo aditivo. O aluno vai para a escola usando sua língua materna e durante os três primeiros anos, inicia seus estudos bilíngues em português e em waiwai de forma que, em pouco tempo, já está dominando tanto a forma escrita de sua língua materna quanto a forma oral e escrita da língua portuguesa. Essa situação era diferente na época em que o povo

waiwai estava sob a influência de missionários evangélicos. Como forma de junção da maior quantidade de membros da comunidade, os missionários os mantinham juntos em um mesmo espaço, concentrados em Mapuera. Era determinado que deveriam estudar apenas a língua waiwai até a quarta série, somente com o intuito de fazerem estudos na Bíblia Sagrada – traduzida para a língua waiwai pelos missionários evangélicos. Ao final do quarto ano, eram obrigados a voltar ao primeiro ano, novamente, estudando somente até esse nível, dessa forma, repetiam as séries sem que pudessem avançar para os anos seguintes.

Com o passar do tempo o povo waiwai percebeu que esse tipo de educação monolíngue (língua waiwai) trazia dificuldades em relação ao convívio com povos não indígenas. Por decisão das lideranças indígenas, decidiu-se buscar junto aos órgãos competentes em Oriximiná a implantação da instituição escolar em algumas comunidades indígenas. Uma escola engajada em um processo mais amplo de organização e luta aberta ao diálogo intercultural, e com a proposta de uma educação bilíngue, pois na medida em que é preciso conhecer a sociedade nacional para com ela se relacionar, é preciso também conhecer seus direitos e deveres diante dessa sociedade e a preservação de sua cultura, nada mais natural do que se buscar a implementação desse tipo de escola bilíngue em suas comunidades.

Ferguson, Houghton e Wells (1977) têm identificado diferentes objetivos para a educação bilíngue. Alguns desses objetivos têm a ver com o enriquecimento da elite através do bilinguismo, outros com a assimilação ou a preservação da língua minoritária. No entanto, outros têm a ver com a integração em sociedade; o aumento da comunicação mundial, os entendimentos e/ou o pluralismo. Esses traços são observados na comunidade waiwai em Tawanã, onde prevalece o processo de assimilação/preservação da língua minoritária (waiwai) em relação à majoritária (português). É evidente o processo de resignificação e recriação da escola primando por uma educação bilíngue na aldeia, conforme sugerem as organizações educacionais municipais. A escola em Tawanã busca, dessa forma, incorporar aspectos da cultura do outro sem perder os elementos constitutivos de sua cultura indígena. Assim, para Tassinari (2001, p. 50),

“ a escola indígena pode ser considerada teoricamente como um lugar de *fronteira*, um “espaço de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como um espaço de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios”. Ou seja, um lugar de encontro, de interação e comunicação entre os dois mundos, “onde as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos e onde técnicas e

conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados e, assim, reinventados”. TASSINARI (*op. cit.*, p. 50).

Educação bilíngue é um fenômeno complexo com múltiplas realidades (OTHERGUY, 1982; CAZDEN e SNOW, 1990). O termo “educação bilíngue” tem sido estendido também para abranger programas educacionais para alunos que são falantes de uma língua minoritária, sempre que a instrução for monolíngue (HORNBERGER, 1991).

Os pressupostos teóricos que fundamentam a educação bilíngue expostos anteriormente confirmam que se deve primar por uma educação multicultural e bilíngue no sentido de concretizar ações de incentivo à revitalização e ao desenvolvimento das línguas, Hixkaryana, Mawayana e Tiriyo do contexto multiétnico e cultural das comunidades waiwai.

### **3.2.2 A escola waiwai: aldeia Tawanã**

De acordo com o projeto de educação para as escolas do Município de Oriximiná, do Departamento de Educação Indígena da Secretaria Municipal de Educação e conforme informações que nos foram disponibilizadas pela secretária de educação, em maio de 2011, teremos considerações a respeito da situação educacional do povo waiwai.

Segundo Queiroz (2008), a quantidade de pessoas concentradas na aldeia Mapuera chegou a ultrapassar a soma de mais de 2000 indígenas, mas com a escassez de alimentos, problemas de relacionamento entre as famílias e demanda de alunos superior ao que a comunidade poderia absorver fizeram com que essas famílias concentradas fossem espalhando-se ao longo do Rio Mapuera, fundando novas comunidades, distribuídas nas seguintes aldeias: Ayaramã (rio Trombetas); Santidade e Chapéu (rio Cachorro); Tawanã, Yawará, Mapium, Passará, Kwanamari, Takará, Inajá, Parayisi, Placa, Mapuera, Tamyuru, Pomkuru e Bateria (rio Mapuera).

Atualmente, as aldeias enumeradas acima, fornecem a clientela de alunos para as Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental Indígena Waiwai sediadas em cada uma delas.

Nessas escolas waiwai, de acordo com o censo escolar do ano de 2011, estão matriculados 777 alunos, os quais são orientados por professores indígenas e não indígenas –

os alunos recebem a bi-alfabetização que ocorre em língua nativa e em língua portuguesa. Boa parte dos waiwai, além de falar sua língua materna, fala também a língua inglesa e outras línguas maternas usadas por famílias de outras etnias que convivem nas mesmas áreas etnoculturais. O ambiente supracitado contextualiza-se como ambiente multilinguístico devido às trocas interculturais existentes entre os povos da região do Complexo Tarumã-Parukoto.

Para o estudo que se propôs a fazer nesta dissertação, é importante elencar alguns pontos mais específicos relacionados à escola indígena da comunidade de Tawanã, localidade escolhida para este presente trabalho de pesquisa de campo, em face da extrema importância sociolinguística e etno-cultural dos waiwai. Para a efetivação de tal estudo é necessário inicialmente situar o ambiente escolar da comunidade Tawanã.



**Figura 06:** Visão frontal da Aldeia Tawanã a partir do Rio Mapuera. (foto arquivo pessoal)

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Indígena Waiwai<sup>31</sup> tem como diretor o professor Eduardo Francisco de Souza e vice-diretor o professor Paulo Manoel dos Santos, ambos Waiwai que estão atuando como gestores de todas as escolas Waiwai, as quais têm como pólo de gestão a escola central localizada na Aldeia Mapuera.

---

31 Doravante EMEIEF é o nome abreviado de Escola Municipal Infantil e Ensino Fundamental Indígena Waiwai – é representada pelas aldeias: Santidade, Chapéu, Ayaramã, Tawanã, Yawará, Mapium, Kwanamari, Takará, Inajá, Placa, Mapuera, Tamyuru, Phonkuru e Bateria.

Este pólo é subordinado à Secretaria Municipal de Educação de Oriximiná, porém funciona como local de concentração das decisões educacionais do povo waiwai. Fica localizado às cabeceiras rio Mapuera, servindo como referência para o funcionamento das outras escolas nas aldeias próximas e que fazem parte do Complexo Tarumã-Parukoto.

A aldeia Tawanã é uma das aldeias mais novas, possuindo dois professores: um indígena, S. Waiwai e outro não indígena, R. Melo. Atendem sua clientela de forma provisória em uma escola que funciona no prédio da igreja evangélica da aldeia. Segundo informações repassadas por colaboradores, confirmou-se que a Prefeitura de Oriximiná vem armazenando materiais na aldeia para a construção da nova escola em alvenaria, a fim de proporcionar um ambiente confortável e adequado para as aulas dos alunos no 2º semestre de 2013, e as respectivas obras iniciarão após o período das chuvas.



Figura 07: Visão lateral da Aldeia Tawanã com a umana ao fundo (foto arquivo pessoal)

O professor S. Waiwai faz um trabalho com a educação infantil com as séries iniciais, direcionado a doze alunos de 1º ao 5º ano e 4 alunos de educação infantil, perfazendo um total de 16 alunos. A professora R. Melo faz um trabalho de ensino fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos) possuindo 05 alunos de 2ª etapa e 13 alunos de 3ª etapa, formando um total de 18 alunos. No turno da manhã, estudam 16 crianças, distribuídas entre o primeiro e o segundo ciclo. No turno da tarde, estudam 07 alunos adolescentes, que recebem

ensinamentos aproximados ao grau de 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> séries. A aula da tarde é ministrada pela professora R. Melo, estudante de Química da UFOPA de Oriximiná. Neste tipo de ensino multisseriado, a educadora, não indígena, tenta inserir, os preceitos do RCNEI através de disciplinas básicas, tendendo, também para os modelos dos hábitos e costumes da aldeia. No turno da noite, estudam 13 alunos entre jovens e adultos, seguindo o Ensino Modular. Esse período é dividido em dois horários distintos: num primeiro tempo, o professor S. Waiwai leciona inglês e num segundo período a professora R. Melo ensina outras disciplinas, como Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, dentre outras. Toda a metodologia obedece sempre os exemplos voltados para a cultura e a realidade da aldeia

Os professores contam com a ajuda de dois copeiros para o preparo da merenda dos alunos e limpeza do ambiente da escola. Ambos moram na aldeia, sendo que um é indígena e outro não. Vale ressaltar que a professora R. Melo encontrava-se gestante no período da primeira visita à aldeia e durante o período da segunda visita, encontrava-se na cidade de Oriximiná em licença maternidade tendo sido substituída pela professora D. Waiwai. A professora substituta é filha de pai Waiwai e mãe da etnia Mura, da região do estado do Amazonas, por esse motivo ministra suas aulas bilíngues, da mesma forma como o professor S. Waiwai, em português e em sua língua materna waiwai.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Indígena Waiwai” da aldeia Tawanã está de acordo com as seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil, Educação Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, ressaltando-se que essas modalidades estão organizadas de acordo com as particularidades da educação indígena, ou melhor, com as particularidades dos alunos indígenas.

Conforme dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Oriximiná – SEMED, a educação infantil é realizada baseada em trabalhos voltados para ações dentro do campo da psicomotricidade, bem como prima pela valorização da língua predominante nesta fase, a saber, a língua indígena. Os alunos são diagnosticados nesse momento inicial, por meio de registros individuais, os quais devem levar em consideração os aspectos cognitivos, psicomotores e sócio afetivos das crianças waiwai.

O ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, obedece ao Ciclo de Formação ocorrendo a avaliação e o diagnóstico dos alunos por meio de pareceres descritivos individuais, relatórios e conceitos bimestrais. Tais registros são realizados também, com base nos aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sócio-educativos.

Uma questão importante a ser abordada são as modalidades da educação waiwai. Do 1º ao 2º ciclos, os alunos são alfabetizados em língua indígena e em Língua Portuguesa por meio de uma educação bilíngue que tem como disciplinas: Português, Matemática, Ciências, e Geografia/ História, ministradas por professores indígenas e com conteúdos que estão de acordo com a realidade indígena e nacional.

Do 6º ao 9º ano, se obedece ao sistema seriado modular regular de amparo legal, com um currículo unificado com base na LDB nº 9394/96 que possui as disciplinas da base nacional comum: Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Ensino de Artes, Educação Física e Inglês. E como disciplinas da parte diversificada apresentam: Língua Indígena, Cultura e Identidade e Estudos Amazônicos. Nessa etapa, as aulas são ministradas por professores indígenas e não indígenas que tomam a Língua Portuguesa como língua importante de apoio educacional na escola waiwai. O gráfico exibido a seguir, foi construído de acordo com observações feitas na escola Tawanã durante sete dias de aula em três turnos, com alunos da professora R. Melo e do professor S. Waiwai.

A próxima seção fará a exposição de como o ensino é conduzido na escola dessa comunidade, descrito por meio do detalhamento das aulas e em seguida por um quadro conclusivo com tempo total do uso das línguas waiwai, português e alternância de códigos.

### **3.2.3 Uso da(s) língua(s) na escola Tawanã**

Na Aldeia Tawanã existe uma única escola, que funciona no prédio da Igreja Evangélica Batista. Não existe – ainda – um grau definido de ensino para atender a todos. A pequena escola atua nos três turnos com um sistema multisseriado – no emprego das línguas waiwai e portuguesa. Deve-se deixar claro, que apesar de seguir o currículo das escolas não indígenas, as aulas são ministradas sobre tudo em waiwai pelo professor S. Waiwai. Faz-se necessário ressaltar o qual será abordado nesse trabalho de apenas as formas de educação da escola em Tawanã ministradas pelo prof. S. Waiwai nas séries iniciais no primeiro turno.

O caráter aberto desta pesquisa proporcionou a observação *in loco* das aulas o que corroborou com a hipótese de que a educação waiwai na comunidade Tawanã é pautada nos preceitos do RCNEI, e do currículo proposto pela escola não indígena. O professor ensina a Língua portuguesa e as disciplinas obrigatórias baseadas na educação bilíngue bem como, segue as práticas de letramento com ênfase nos gêneros textuais, principalmente os gêneros

primários. O educador indígena segue todos esses parâmetros que lhes foram propostos, mas privilegia a língua waiwai por motivo de a comunidade em geral, se propor a falar esta língua.

Durante o trabalho de pesquisa *in loco*, na aldeia Tawanã – devidamente autorizada pelo dirigente da comunidade, o 1º Cacique Amayká Waiwai, bem como pelo coordenador da Escola e professor Sérgio Seexuci Waiwai – observou-se a turma do turno da manhã durante nove aulas, nas quais todos recebem ensinamentos do professor S. Apesar do jovem professor ser orientado pela Secretaria Municipal de Educação de Oriximiná, procura ensinar obedecendo sempre os hábitos e costumes indígenas. Para essa finalidade, ao explicar, por exemplo, um fato ou objeto da realidade extralinguística, ele emprega a língua waiwai, que todos o entendem e, algumas vezes, reproduz oral e graficamente a explicação em português, no que é notável a dificuldade de compreensão por parte das crianças menores.

As aulas observadas que compõem o corpus de análise encontram-se descritas abaixo.

(1) Na aula realizada no dia 18/05/2012 (sexta-feira), o professor S. iniciou a aula tocando violão e cantando uma canção que, em geral, é utilizada nas escolas de educação infantil da sociedade nacional. Em waiwai, o professor S pediu para os alunos cantarem a música “Atirei o pau no gato”. Atendendo ao pedido do professor, todos os alunos cantaram alegremente a música acompanhando-o. Em seguida, outra canção foi iniciada, desta vez em waiwai – “Ooxenay Xesus ha” (‘Jesus te ama’ – cf. Anexo 01). Como já mencionado, os waiwai são todos evangélicos batistas e a escola reflete essa influência religiosa. Essa prática de iniciar as aulas com canções é, segundo o próprio professor, uma forma de fazer a turma interagir e dar boas-vindas aos alunos – isto se repete em todas as aulas ministradas por ele.

Nesta primeira aula, para a educação infantil o professor S. solicitou uma atividade de desenhos livres, na qual cada aluno podia desenhar elementos presentes na sua comunidade (Atividade de desenho livre).

Para os alunos da educação fundamental, o professor copiou no quadro de giz uma atividade, explicou essa atividade em waiwai e em português, pois os elementos são conhecidos dos alunos e seus nomes nas duas línguas também:



Figura 08: Atividades da escola waiwai em Tawanã. (foto arquivo pessoal)

Esta atividade foi conduzida em waiwai da seguinte forma: S apontou para cada uma das figuras no quadro e, em waiwai, perguntou o nome do elemento em português. À medida que os alunos respondiam, o professor escrevia os nomes das coisas nas duas línguas tomando como língua alvo o português.

Após conferir uma a uma as atividades, o professor socializou com a turma as atividades feitas pelos alunos da educação infantil. Novamente, cada um dos desenhos feitos pelos alunos tiveram seus nomes dados na língua indígena e em português. Nesta atividade foi possível observar que para alguns elementos foram criados neologismos e para outros são emprestadas palavras da língua portuguesa. Para avião, por exemplo, a língua apresenta o termo “kaikokorono”, que significa ‘algo que fica nas alturas’; entretanto, para “picolé”, o termo utilizado é o mesmo do português. O professor explica isso aos alunos dizendo “não tem na nossa língua picolé”.

A aula encerra da mesma maneira que começa, com canções em português e em waiwai.



Figura 09: Crianças da educação infantil com o prof. S. Waiwai (foto arquivo pessoal)

(2) 21/05 Nesta aula, S. Waiwai convidou um idoso da comunidade para contar aos alunos a história da Criação do Mundo segundo o universo waiwai. (“*Roowo Yehtoponho*”) “é uma história tradicional que inicia com um povo que morava no céu. Só que lá tinha muita gente e não tinha mais espaço para todos. O tatu resolveu cavar um buraco. Foi cavando até chegarem outra terra. Ai ele avisou pra todo mundo que existia outra terra. O pessoal olhou lá de cima e achou a terra nova muito bonita. Resolveram descer. Acharam uma escada de empilhar jabuti e foram descendo, descendo... Tinha muita gente descendo pela escada e ela se quebrou não aguentando o peso de todos. Então ficou gente lá pra cima e as pessoas aqui de baixo se espalharam e povoaram a terra”.

A partir desta história contada pelo ancião da aldeia em língua waiwai em sala de aula, o professor iniciou uma atividade oral em waiwai de interpretação, com as duas turmas, fazendo os seguintes questionamentos: qual a história contada pelo ancião, qual era o personagem da história, em qual dos lados do mundo (parte de cima ou parte de baixo) cada um deles gostaria de morar, quais as contribuições que cada um teria para a parte em que gostariam de morar (ou que moram).

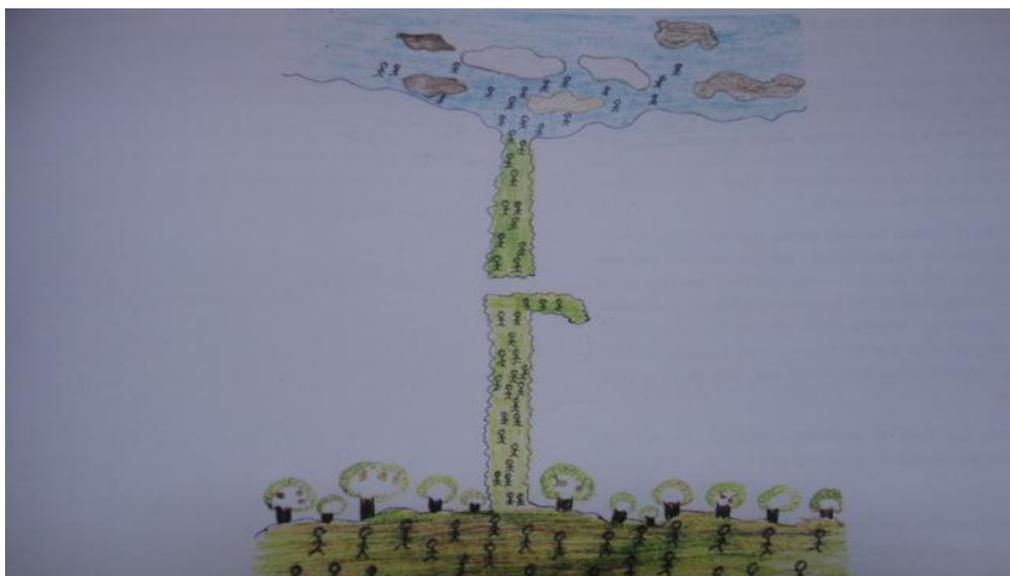


Figura 10: Ilustração feita por um aluno waiwai retirada do livro das histórias do povo do Mapuera (Mapuera Pono Komo).

Após cada aluno responder em waiwai às questões levantadas pelo professor, a história foi contada em português, já que no livro das histórias do povo do Mapuera ela é escrita nas duas línguas.

- (3) No dia 23/05, o professor começou a aula em Waiwai e pediu que os alunos escrevessem o alfabeto em português. Em seguida, pediu que os alunos lessem e repetissem com ele as letras do alfabeto, em voz alta. O professor escreveu, no quadro, os números e os dias da semana, em português. Após a explicação do conteúdo em waiwai e em português o professor pediu em waiwai que os alunos lessem, em Português, os numerais. Para os alunos do fundamental, o professor explicou, em português, sobre o material escolar doado pela pesquisadora para as crianças. Com este material, S fez as dobraduras para formar algumas figuras geométricas, trabalhando as formas matemáticas em papel. O professor propôs uma atividade na qual as formas geométricas feitas por ele serviram para trabalhar conteúdos de matemática como porcentagem e fração. Para explicar os conteúdos desta aula, S. Waiwai utilizou a língua waiwai com considerável apoio de português, já que a língua indígena não possui termos para as formas construídas (retângulo, triângulo, círculo, etc.). Nesta aula, por conta de uma atividade que não estava prevista pelo professor,

pôde-se constatar predominante presença da língua portuguesa.

- (4) Na aula do dia 24/05, os alunos maiores copiaram do quadro de atividades simples de acentuação das palavras em português, de forma a escreverem a palavra com espaços abaixo de cada palavra para que as escrevessem acentuadas. Um aluno pediu explicação ao professor, em waiwai e o professor explicou em waiwai. Os alunos explicaram uns para os outros em waiwai. Os alunos conversavam em waiwai sobre as palavras e tiravam dúvidas uns com os outros a respeito da atividade. O professor chamou a atenção da turma em Waiwai. O professor leu algumas palavras em waiwai e escreveu em waiwai e em português. Os alunos apresentaram dificuldades para falar a palavra “casa”, em português.
- (5) No dia 25/05, o professor escreveu um texto na língua waiwai que explicava o calendário da história das roças em waiwai – “mararîyehtopo” em língua materna e em seguida em português. Esse texto foi direcionado aos alunos do 1º ao 5º ano. Usou desenhos e uma mandala com os símbolos das épocas do ano que marcam a derrubada da mata para fazer a roça, a desova da tartaruga, o plantio e a colheita de alimentos nas roças. Para o ensino fundamental aplicou um trabalho rodado em mimeógrafo, era uma atividade de caligrafia e pinturas. Ao final das atividades, o professor S. Waiwai pediu às crianças que explicassem seu trabalho aos para os colegas. Nessa explicação o professor usou a língua waiwai. As crianças, então, explicaram, em waiwai, com desenvoltura, mas o professor pediu que explicassem em português. Percebeu-se, então, que as crianças sentiam muita dificuldade em falar os nomes dos desenhos em português. Um a um os alunos explicaram o trabalho (desenhos) em waiwai e em português. Em certo momento, o professor S. explicou à pesquisadora que uma aluna é de etnia Katwena. O professor chamou a atenção da turma em waiwai.



Figura 11: Atividade sobre a história das roças da escola waiwai em Tawanã. (foto arquivo pessoal)

- (6) 28/05 Nesta aula o Prof. S. Waiwai conta uma história do livro de Histórias dos Povos do Mapuera, a história da pedra da Guariba para seus alunos. Alguns representantes do povo Xereu partir desta história, o professor iniciou também atividade oral em waiwai semelhante àquela desenvolvida na lenda de criação do mundo: interpretação, com as duas turmas, fazendo também questionamentos que envolviam a lenda: quais os personagens apresentados na história, quais ensinamentos traz a história, como os alunos se relacionam com seus irmãos.

Após cada aluno responder às questões levantadas pelo professor, a história foi contada em português, pelo mesmo motivo apresentado acima: no livro ela é escrita nas duas línguas.

- (7) No dia 29/05, o professor propôs uma atividade distribuindo balões de cores para as crianças perguntando as cores primárias, em português: vermelho, azul e amarela. Os alunos reconheceram as cores e sabiam seus nomes, em português. Pediu que eles repetissem as cores, em voz alta. Ainda nesta aula o

professor continuou distribuindo material didático para a turma; falou em waiwai, mas usou a palavra “lápiz-de-cor”, em português. Explicou, aos alunos maiores, em português, para desenharem coisas da aldeia. O professor lembrou em waiwai, que havia muitas coisas para desenharem da aldeia como, por exemplo, a *umana*. Pediu, em Waiwai, aos alunos da educação infantil para desenharem a *umana*. Para facilitar a atividade, S. Waiwai fez uma espécie de passeio pela aldeia, mostrando aos alunos tudo que havia naquele espaço.



Figura 12: *Umana* waiwai da Aldeia Tawanã, Rio Mapuera. (foto arquivo pessoal)

(8) No dia 30/05, o professor iniciou a aula mostrando um livro sobre a cultura waiwai. Leu para os alunos uma história, em Português, e depois em língua Waiwai. Explicou, em Waiwai, o que estava escrito no livro de histórias, em português e em Waiwai. Explicou em Waiwai que iria ler, em Português, para os que já dominavam a língua portuguesa (karaiwá) e depois para a língua waiwai para os alunos menores, os quais não dominavam a língua portuguesa. Falou, em Português, que iria ler, em Português, a história do Tucunaré. Perguntou em português, como era “peixinho”, e os alunos explicaram em Waiwai. Perguntou individualmente em waiwai sobre a história contada, e os alunos responderam, em Waiwai. Falou em Waiwai o título da história, e como era peixinho. Os alunos responderam, em Waiwai. Fez pergunta sobre o texto, em Waiwai, e os alunos responderam, em Waiwai. O professor falou, ainda, nesse período, em Waiwai, e distribuiu merenda para as crianças. Ele

trabalhou os números, em Português. Explicou também em Português, sobre os cuidados com os dentes, os quais precisam ser escovados após as refeições. Explicou o que falou anteriormente, em Waiwai. Falou sobre os cuidados que devem ter com o material didático e usou as palavras “material”, “caderno”, “mochila”, “borracha”, em Português. As crianças arrumaram o material escolar e conversaram em língua materna, ao final da aula, antes de saírem.

(9) Na aula final, o professor propôs uma aula de revisão dos desenhos feitos na aula do dia 28/05. Explicou que as crianças iriam expor o seu trabalho de desenho, em waiwai e em português, distinguindo entre coisas da terra, da água e do ar. Falou, em português, que “casa” está em língua portuguesa, “*umana*” está em Waiwai. Pediu para outra criança explicar, em waiwai, o seu trabalho. Ela explicou sobre a família, em waiwai. Pediu palmas para a aluna, em waiwai, trabalhando o incentivo ao desenvolvimento da criança. Falou “árvore” em língua portuguesa e “etiometá” (árvore) em waiwai. Seguiu explicando, em português, o trabalho da criança e pediu uma salva de palmas para ela. Explicou o trabalho de cada aluno, em Português e em Waiwai. Pediu ao aluno maior para explicar o seu trabalho; falou a palavra “peixe” em português e pediu para o aluno falar “peixe”, em waiwai (ootî).

O professor falou as horas, em Português: “dez e trinta” e pediu, em Waiwai, para os alunos lerem os assuntos do quadro e os números, em Português.



Figura 12: Horário de merenda das crianças waiwai, Aldeia Tawanã, Rio Mapuera(foto arquivo pessoal)

Com a autorização do próprio professor S. Waiwai e dos alunos, todas as aulas tiveram seus turnos de fala gravados (em áudio e vídeo) e contabilizados (cf. Apêndice). Após detalhada explicação sobre a essência desta pesquisa, iniciou-se o trabalho de coleta de dados onde não serão considerados os momentos em que a turma se encontrava realizando atividades solicitadas pelo educador por não haver diálogo entre eles.

Cada exposição do professor foi contabilizada considerando três usos de língua: a língua Waiwai, a língua Portuguesa e os trechos em que o professor S. Waiwai e as crianças, em momento de aula, alternam entre os dois idiomas; quando necessitam usar palavras que não existem em Waiwai. A tabela a seguir, apresenta os tempos de uso de cada uma das línguas nas respectivas amostras:

	<b>Waiwai</b>	<b>Português</b>	<b>Alternâncias</b>
Amostra 01	00: 00: 29	00: 01: 31	00: 00: 50
Amostra 02	00: 01: 03	00: 00: 53	00: 00: 05
Amostra 03	00: 00: 44	00: 00: 00	00: 00: 00
Amostra 04	00: 02: 15	00: 00: 03	00: 00: 00
Amostra 05	00: 01: 24	00: 00: 02	00: 00: 00
Amostra 06	00: 01: 20	00: 00: 00	00: 00: 00
Amostra 07	00: 03: 19	00: 00: 00	00: 00: 00
Amostra 08	00: 05: 42	00: 00: 06	00: 00: 00
Amostra 09	00: 04: 25	00: 00: 09	00: 00: 49

Amostra10	00: 04: 47	00: 00: 06	00: 00: 00
Amostra11	00: 01: 36	00: 00: 36	00: 00: 00
Amostra 12	00: 00: 08	00: 00: 05	00: 00: 00
Amostra13	00: 01: 31	00: 01: 16	00: 00: 00
Amostra14	00: 00: 54	00: 00: 03	00: 00: 00
Amostra15	00: 06: 04	00: 03: 27	00: 00: 00
Amostra16	00: 01: 29	00: 00: 14	00: 00: 00
Amostra17	00: 01: 58	00: 00: 40	00: 00: 00
Amostra18	00: 00: 06	00: 01: 21	00: 00: 00
<b>Total</b>	<b>00: 39: 14</b>	<b>00: 10: 32</b>	<b>1: 44</b>

Quadro 03: Amostra de tempo de fala das línguas waiwai e portuguesa da escola waiwai da Aldeia Tawanã.

Os trechos considerados nesta pesquisa, chamados amostras, somam quarenta e três minutos e setenta segundos (51' 30"). A unidade de segundos foi utilizada para esta contagem a fim de possibilitar a contagem das alternâncias entre as duas línguas, uma vez que as trocas são rápidas. Há de se ressaltar que quando não há marcação de tempo na terceira coluna do quadro acima, ou seja, tempo marcado com "00: 00: 00", não ocorreu alternância de código, apenas o Português e o Waiwai foram utilizados. As proporções em que as línguas são usadas em sala de aula encontram-se expostas no gráfico abaixo:

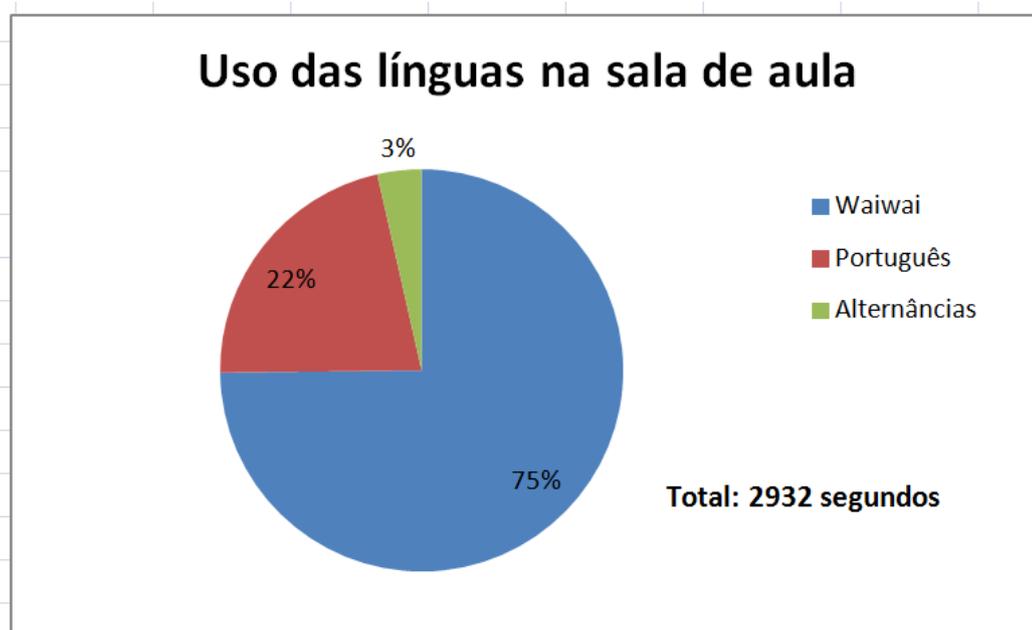


Gráfico 03: Uso das línguas em sala de aula

A análise dos dados expostos na descrição de cada aula e no gráfico acima permite verificar o uso majoritário da língua indígena em sala de aula. Nota-se que o Waiwai está presente em parte significativa das perguntas formuladas pelo professor aos educandos, sendo poucas as ocorrências de questionamentos em Português. A língua indígena também está presente nos trabalhos manuais escritos, feitos em sala de aula, embora grande parte seja traduzida para o português.

A língua waiwai também é utilizada nas canções etnoculturais e religiosas do povo entoadas em sala de aula acompanhadas ao violão pelo professor S. Waiwai ou em momentos de comemoração como, por exemplo, o dia de valorização cultural que contou com músicas, danças, pintura corporal e enfeites plumários como podemos observar na fotografia a seguir:



Figura 13: Jovens waiwai em representação de dança e música etno-cultural na umana, em uma tarde de conscientização e valorização da cultura waiwai. (foto arquivo pessoal)

A escola Tawanã apresenta um comportamento pouco comum se comparado à maioria das escolas indígenas no Brasil, no que diz respeito ao uso de línguas numa escola bilíngue, pois o que é comum atualmente é que o indígena em face do contato com a cultura nacional incorpore seus hábitos e costumes, em especial a língua nacional, deixando de lado a sua cultura e a sua própria língua.

A título comparativo, o povo mura, atualmente fala exclusivamente a Língua Portuguesa o que se deve ao fato de os Mura viverem em contato com a sociedade envolvente

desde o século XVIII. Sua população atual está estimada em 1,4 mil pessoas, habitando a região de Autaz, no baixo Rio Madeira, mas seus remanescentes não falam mais sua língua original. Para A. Mura, “os valores não indígenas estão sendo impregnados nos jovens que hoje se envergonham e até negam serem indígenas”. Segundo ele, em algumas aldeias, os jovens usam o português por causa de pressões e apelos externos. (PEQUENO, 2006). Tal comportamento não se faz notar na escola Tawanã, onde os valores seguidos pela população indígena influenciam diretamente na escola da comunidade Tawanã.

A metodologia usada particularmente pelo professor S.Waiwai dá ênfase à língua waiwai porque, de acordo com sua visão de educador, deve-se usar o status natural da língua indígena em questão para a preservação dos traços etnoculturais. S.Waiwai acredita que através dessa metodologia seja mais fácil explicar os conteúdos programáticos em Waiwai para sua turma multisseriada, de modo a serem mais bem assimilados em língua indígena do que em língua portuguesa, nessa fase inicial de ensino.

O educador não deixa de usar a língua portuguesa, mas usa-a com menor intensidade. Nesse período inicial da educação infantil, prima por formas de letramento por meio da língua nativa e dos recursos etnoculturais a sua volta. À proporção que as crianças vão assimilando seus ensinamentos, o professor vai introduzindo a língua portuguesa paulatinamente. Utiliza para isso um livro didático de apoio intitulado “Vamos Trabalhar” (livro integrado), de educação infantil, usado até o 1º ciclo com conteúdos de língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências. De publicação da Editora do Brasil, foi recomendado ao professor S. Waiwai, durante um dos cursos de formação de professores indígenas ofertados pela SEDUC, no Município de Oriximiná. O Profº. S. Waiwai usa também, o Livro de Histórias dos Povos do Mapuera – “Mapuera Pono Komo Yehtoponho Karita” (2003) usa esse material retirando pequenas histórias em língua waiwai e traduzidas para o português que foram contadas por pessoas mais idosas das aldeias do complexo e coletadas e publicada pela Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará-SEDUC.

Nas turmas do 1º ciclo, por exemplo, as crianças aprendem através de músicas em língua portuguesa o alfabeto do português, concomitante ao ensino do alfabeto waiwai. A mesma metodologia é utilizada para o aprendizado dos números nas aulas de matemática. Para as turmas do 2º ciclo, as aulas de português ocorrem simultaneamente às aulas de waiwai por um processo de tradução, da seguinte forma: 1) o professor conta à turma uma pequena história na língua indígena; 2) traduz para o português a pequena história contada; 3) pede aos

alunos que desenhem algo referente à pequena história contada; e 4) propõe que os alunos resumam a pequena história em forma de texto escrito nas duas línguas. Com base nas produções escritas dos alunos, o professor avalia a turma considerando itens como caligrafia, ortografia e organização.

A questão de como o professor privilegia o uso da língua waiwai é explicado pelo modo como educa seus alunos. S. Waiwai realiza um trabalho que não se constitui claramente de alfabetização porque, para isso, deveria usar uma cartilha em waiwai, como ele não dispõe desse recurso ainda, prima pelas formas de letramento usando as formas da natureza e o estudo do contexto etnocultural circundante. Essa forma de ensinar colabora enormemente para o emprego da língua nativa, já que seus alunos vão aprendendo a língua waiwai na forma escrita e a língua portuguesa na forma oral e escrita. Essa metodologia empregada de forma didática pelo professor S. Waiwai vem reiterar a preservação e, ao mesmo tempo, a divulgação dos hábitos e costumes de seu povo.



Figura 14: Prof<sup>o</sup>. S. Waiwai e um aluno observando o Livro de Histórias dos Povos do Mapuera –“Mapuera Pono Komo Yehtoponho Karita” ( 2003). (foto arquivo pessoal)

A escola waiwai se torna irregular aos olhos não indígenas no que diz respeito ao seu tempo e espaço, constituindo-se de características próprias. Destacam-se abaixo algumas dessas características:

a) Participação das crianças

Os alunos participam ativamente das aulas. Todos estão prontos a elaborar as atividades propostas pelo professor tranquilamente e sem atropelos, sempre respondendo os

questionamentos. O professor quase nunca chama a atenção dos alunos, pois quase sempre eles estão participando das atividades; e são intimados a apresentar suas produções a toda a turma.

b) Grande curiosidade e observação

As crianças waiwai ocupam um lugar privilegiado na aldeia como interlocutoras atentas a todas as situações cotidianas em família ou em grupo, pelo fato de não serem proibidas de participar de nenhuma atividade. Esta característica é percebida a todo o momento, nas aulas, pois elas demonstram curiosidade com tudo o que pertença a outro universo cultural.

c) Língua indígena como língua de instrução

Numa aula waiwai, a língua de instrução é o Waiwai e as crianças só conversam em waiwai entre si, o que garante um espaço de uso social da língua materna ajudando na manutenção da mesma.

d) Forte presença da oralidade

Os Waiwai, como todos os grupos indígenas do Brasil, são um povo de memória oral, por isso suas aulas são fortemente marcadas pela oralidade, nas explicações, nas conversas e nos exemplos.

e) Necessidade de preservação da cultura

O professor inclui em suas aulas teóricas e práticas temáticas, histórias, atividades, brincadeiras, características de sua cultura.

f) Presença de ritual e formalismo nas aulas

Os Waiwai valorizam os aspectos simbólicos que permeiam a aula. O quadro, as carteiras, as canetas, os lápis coloridos são para eles elementos que compõem a aula. Nota-se assim certo formalismo durante as aulas, por exemplo, todos se sentam organizados em filas e o professor ficar sempre a frente de todos. Respeita-se o papel social relevante que o professor ocupa na aldeia e nas aulas.

g) Respeito mútuo nas relações

O respeito está sempre permeando as relações escolares entre os alunos e o professor. Tal respeito é fruto talvez de uma característica da educação tradicional indígena em que os mais velhos têm um papel social muito importante e muito respeitado.

h) Uso de desenhos nas atividades

As crianças se envolvem com facilidade em atividades de desenho e com frequência o professor recorre ao desenho em suas aulas, sempre estimulando as crianças a desenharem.

i) Predominância de professor na educação infantil

A preferência por professor indígena do sexo masculino na educação infantil é uma característica marcante em todas as aldeias waiwai. Deve-se este fato provavelmente pela maioria das mulheres não ter acesso às escolas por estarem comprometidas com o seu papel na família; casam-se muito jovens e têm filhos pequenos para cuidar.

j) Cuidado extremo com a caligrafia

Os alunos primam por uma caligrafia trabalhada, elaborando seu texto com letras bem visíveis e organizadas. As crianças indígenas na escola Tawanã desde muito cedo aprendem a cuidar da organização e estética de sua produção escrita em Português ou em Waiwai.

k) Atividades baseadas em saberes ancestrais.

Costumam chamar os mais velhos à sala de aula conforme relato do professor S. Waiwai (comunicação pessoal). Segundo ele, Simião Waiwai – pessoa mais velha da aldeia, e referência de experiência espiritual, que em um passado distante juntava-se às expedições de tentativa de aproximação de povos isolados – às vezes vai à escola e conta algumas histórias às crianças. O prof. S. Waiwai também relatou que muitas vezes escuta as histórias dos mais velhos e, depois, as escreve e repassa no quadro para os alunos.

É certo que não há muitas histórias registradas do povo Waiwai, por isso quem faz esse tipo de trabalho são os mais velhos, que são chamados regularmente para contar um pouco dessa história para os alunos em língua waiwai. São falas que evidenciam o papel que as pessoas mais velhas têm na transmissão dos conhecimentos e na produção de uma memória. Fica claro também que aspectos da cultura waiwai são ensinados por meio da memória oral, que prioriza a lembrança dos mais velhos, e das narrativas orais registradas pelo professor S. Waiwai por meio da escrita de pequenos textos. Segundo o professor,

“(...) o Simião conhece tudo sobre a nossa cultura, Ai ele fala, aí eu já guardo. Só que eu não converso diariamente com ele. Só que quando ele senta e conversa, eu escuto e eu já não esqueço mais. Ai tem a outra senhora ali,ela já e velhinha também, ela já sabe sobre as ervas medicinais, de parto. Ela já conversa.Ela veio

aqui conversar uma vez. Se tu entendeu tu nunca mais esquece. Eu escuto eles falarem depois dai que eu escrevo”. (Sérgio Waiwai, em comunicação pessoal).

É na narração de histórias que memória e história se misturam para formara história dos povos indígenas waiwai. Segundo relato dos professores é necessário registrar essa memória na linguagem escrita, “para que ela não se perca”, mas principalmente para que haja material próprio e específico para se usar na escola. Assim também, o professor Paulo Waiwai nos afirmou em entrevista que os Waiwai gostariam de “ensinar a verdadeira história waiwai, a história dos antigos”, em contraposição a história narrada e confirmada pelos livros didáticos (comunicação pessoal).

Além das características expostas anteriormente no que concerne à metodologia da educação escolar da Aldeia Tawanã, verifica-se que o termo educação bilíngue refere-se a uma variedade de programas que afirmam promover instrução e formação nas línguas. Muitos desses programas definem-se como bilíngues porque possuem em suas matrizes curriculares as disciplinas língua portuguesa e língua indígena, como é o caso da grande maioria das escolas indígenas brasileiras. Geralmente, nessas escolas, a língua portuguesa faz parte do Núcleo Comum Nacional, no qual estão incluídas disciplinas consideradas importantes na formação do aluno, como Matemática, Geografia, História e Ciências. Já as línguas indígenas são incluídas na parte Diversificada, da qual fazem parte temas diversos. Na escola Tawanã, na prática, vê-se pouco essa distinção. Esse arranjo curricular se caracteriza, evidentemente, pela falta de uma proposta pedagógica de educação bilíngue. Sem isso, faz-se apenas uma adaptação que fortalece ainda mais a concepção de um bilinguismo de subalternidade historicamente desenvolvido na maioria das escolas indígenas. Nessa diglossia escolar, vinculam-se às línguas indígenas, apenas os conhecimentos dos domínios culturais, arte, história e folclore.

Os dados coletados na escola da aldeia Tawanã demonstram uma postura que leva a um questionamento: esta escola é bilíngue como prevê o currículo elaborado pela Secretaria de Educação, ou segue uma forma monolíngue de educação para bilíngues? A próxima seção apresenta teorias que respondem a este questionamento.

### **3.2.4 Educação na Aldeia Tawanã: bilíngue ou para bilíngues?**

D’Angelis (2001) propõe três categorias de modelos de ensino bilíngue: a)

“Bilinguismo de Transição’ para a língua majoritária, no qual a língua minoritária é usada apenas inicialmente para depois ser completamente substituída pela língua majoritária; b) ‘Bilinguismo de Manutenção ou de Resistência’, no qual a língua minoritária é estimulada e empregada efetivamente em todo o ensino escolar, modelo que se assemelha a uma das formas de educação forte proposta por Baker (2006); c) ‘Bilinguismo de Imersão’, onde o convívio total com a língua majoritária (ou a língua alvo) leva ao desuso da língua minoritária”.

Segundo Nobre (2005), o objetivo do bilingüismo de manutenção ou de resistência, é preparar o educando para as relações com a sociedade majoritária, incluindo o domínio da língua, ao mesmo tempo em que fortalece a língua minoritária. Nesse tipo de educação a língua indígena é a língua de instrução em todo o curso escolar, como é caso do ensino proposto para a comunidade waiwai, segundo os próprios professores. Quanto ao valor dado à língua indígena nesse modelo, privilegia-se o bilinguismo, que é uma riqueza, e a escola trabalha com estratégias para sua valorização e para a ampliação das competências do falante nas duas línguas.

A educação que visa formar bilíngues pode ser classificada, segundo Baker (2006), em três grandes abordagens: **formas monolíngues de educação para bilíngues**, **formas fracas de educação bilíngue para bilíngues** e **formas fortes de educação bilíngue para bilíngues**<sup>32</sup> (grifo nosso),segundo o quadro abaixo:

---

<sup>32</sup> Os termos “fortes” ou “fracos” expressam os objetivos e a população contemplada pelas diferentes abordagens.

	Tipo de programa	Tipo de criança	Língua usada na sala de aula	Objetivo societal ou educacional	Resultado ou objetivo final do programa
Formas monolíngues de educação para bilíngues	Submersão predominante <sup>8</sup> ( <i>Mainstreaming Submersion</i> )	Fala a língua minoritária	Língua majoritária	Assimilação/ subtração	Monolingüismo
	Submersão predominante com aulas de inglês abrigadas- uso da L2 de forma simplificada ( <i>Mainstreaming/ Submersion –with withdrawal classes/ sheltered English/ content- based ESL</i> )	Fala a língua minoritária	Língua majoritária com aulas de acompanhamento linguístico na L2	Assimilação/ subtração	Monolingüismo
	Segregacionista ( <i>Segregationist</i> )	Fala a língua minoritária	Língua minoritária (forçada)	Apartheid	Monolingüismo
Formas fracas de educação bilíngue para bilíngues	Transitória ( <i>transitional</i> )	Fala a língua minoritária	Vai da língua minoritária para a língua majoritária	Assimilação/ subtração	Monolingüismo relativo
	Corrente Predominante com ensino de língua estrangeira ( <i>Mainstream with foreign language teaching</i> )	Fala a língua majoritária	Língua majoritária com aulas na L2	Enriquecimento Limitado	Bilingüismo limitado
	Separatista ( <i>Separatist</i> )	Fala a língua minoritária	Língua minoritária (sem escolha)	Distanciamento/ Autonomia	Bilingüismo limitado
Formas fortes de educação bilíngue para bilíngues	Imersão ( <i>Immersion</i> )	Fala a língua majoritária	Bilingue com ênfase inicial na L2	Pluralismo e enriquecimento aditivo	Bilingüismo e bilingüismo
	Manutenção/ Língua de Herança ( <i>Maintenance/ heritage language</i> )	Fala a língua minoritária	Bilingue com ênfase na língua materna.	Manutenção, Pluralismo e Enriquecimento	Bilingüismo e bilingüismo
	Mão dupla/ Idioma duplo Two way/ dual language	Línguas misturadas maioria e minoria	Minoritária e majoritária	Manutenção, Pluralismo e Enriquecimento	Bilingüismo e bilingüismo
	Bilingue de corrente predominante Mainstream bilingual	Fala a língua majoritária	Duas línguas majoritárias Pluralismo	Manutenção, Bilingüismo e Enriquecimento	Bilingüismo

Quadro 03: Formas de educação bilíngue.

A partir desse quadro explicita-se que as formas monolíngues de educação para bilíngues visam ao monolingüismo, por isso são chamadas de educação para bilíngues ao invés de educação bilíngue. Estas, cujo objetivo é somente ensinar a língua dominante, não serão detalhadas neste trabalho por ser o bilingüismo o foco.

As formas fracas relacionam-se a programas que atendem crianças bilíngues, mas que têm como objetivo o monolingüismo ou o bilingüismo limitado. Estas propostas buscam inserir as minorias linguísticas no uso da língua majoritária. O objetivo dessas “formas fracas” de educação bilíngue é a assimilação das línguas da maioria e não a

manutenção das línguas trazidas de casa, ou seja, é permitido aos estudantes usarem sua primeira língua por um curto espaço de tempo. A educação bilíngue transitória é um tipo de educação bilíngue muito frequente nos Estados Unidos, segundo Baker (2006), e difere-se da proposta de submersão predominante: os estudantes começam na escola sendo ensinados na sua língua de casa e quando são considerados aptos a acompanhar as aulas na língua dominante, passam a aprender exclusivamente na língua alvo, deixando de se comunicar na língua de casa. Assim, esses programas são considerados fracos por não promoverem a educação bilíngue.

Finalmente, para Baker (*op.cit.*), as formas consideradas fortes de educação bilíngue são aquelas que promovem o bilinguismo, o biletamento e o biculturalismo. É nesse tipo de programa, mais especificamente do tipo manutenção de língua de herança, que se enquadra a educação na escola da aldeia Tawanã, na qual as duas línguas são utilizadas rotineiramente com o propósito de ensinar conteúdos, visando a manutenção e o desenvolvimento de ambas as línguas do sujeito.

Baker (*idem*) reforça que os tipos de programa considerados fortes são os programas de imersão (*Immersion*), de manutenção da língua de herança (*Maintenance/heritage language*), de idioma duplo ou língua dual (*Twoway / dual language*) e os programas bilíngues de corrente predominante (*Mainstream bilingual*). Conforme Baker (*op. cit.*), os programas de língua de herança (*heritage programmes*) têm como objetivo escolarizar crianças nas duas línguas (majoritária e minoritária), com o objetivo específico de contribuir para a manutenção ou, em alguns casos, revitalização, da língua minoritária, como é o caso da língua waiwai. Nesse programa, as crianças utilizam sua língua nativa na escola como um meio de instrução, com o objetivo de desenvolver o bilinguismo e fortalecer sua língua.

Esse tipo de educação bilíngue visa a manter a língua proveniente da família, da comunidade da criança. Entretanto, essa proposta pode ter duas vertentes: a manutenção estática dessa língua da família ou a manutenção com vistas ao desenvolvimento. Na comunidade waiwai a educação está mais focada na manutenção estática, pois a língua indígena não é manipulada, desenvolvida ou estudada com profundidade, apenas mantida na forma de interações do dia-a-dia.

Segundo o RCNEI (1998, p. 119), “a escola pode ajudar no processo de desaparecimento de uma língua indígena”, entretanto, “ela também pode, por outro lado, ser mais um elemento que incentiva e favorece a sua **manutenção** ou **revitalização**” (grifos

nossos).

Para que se compreenda de que forma a língua de uma sociedade desaparece, é necessário entender o contexto social em que ela é falada e como esta comunidade está organizada em termos de identidade étnica. “A língua deve se tomada como uma linha comum com a mentalidade e as práticas dentro das necessidades da vida indígena, o caminho para a integração nacional” (Investigaciones Linguisticas, 1937, p.155 – tradução nossa).

De acordo com observações anteriores, contextualiza-se a comunidade waiwai estudada neste trabalho de pesquisa, baseando-se no modelo de identidade étnica sócio-cultural desenvolvida por Friedman (1994) e mais tarde refinado por Margolin (2002). As identidades socioculturais, segundo Margolin (2002), podem ser classificadas em quatro fases: identidade tradicional, etnicidade substantiva, etnicidade afetiva e identidade cívica/pós-étnica. As características de cada uma destas fases encontram-se expostas no quadro abaixo, elaborado com base nas considerações de Margolin (*op. cit.*):

	<b>Identidade Tradicional</b>	Etnicidade Substantiva	Etnicidade Afetiva	Identidade Pós-étnica
Limites	<b>Rigoroso: pertence-se a um grupo ou não</b>	Menos rigoroso: indivíduos de grupos distintos	Pode haver mudança de um grupo para outro	Não há limites
Grupos	<b>Indivíduos socialmente iguais</b>	Relação de competência: os grupos competem entre e si e pertencem a uma sociedade	Grupo de escolha: não há competição entre os grupos	Grupos ausentes: as relações não são fixas/organizadas
Classes	<b>Não há classes</b>	Classes altas e baixas - quando um grupo entra em uma sociedade maior, entram em classes baixas	Pode haver mudança de classe – de baixa para média	A classe média é o ideal
Tipos de cultura	<b>Cultura integral: tudo se relaciona entre si, formando integridade</b>	A cultura se apresenta em elementos distintos como a fala que marca certo grupo, as roupas, a alimentação	Elementos culturais significativos: uso de elementos para marcar sua identidade, como o hábito de comer pratos típicos de sua	Não relevante

			origem	
Tipos de história oral	<b>Mitos das sociedades tradicionais</b>	Lendas de pessoas supostamente reais de um passado	História da família	Histórias de vida/pessoais
Simbologia da língua materna	<b>A língua é a marca do grupo</b>	Indica solidariedade dentro do grupo	Segundo o interesse da família	Interesse individual
Papel da alfabetização na língua majoritária	<b>Não relevante</b>	Pode ser conflitante	Para indicar o valor da língua	Individual
Funções da língua minoritária	<b>Pode ser de grandes domínios</b>	Domínios reduzidos a situações específicas	Frases e palavras específicas,mas não a língua como um todo	Não há uso da língua minoritária, a não ser por interesse individual
Língua	<b>Língua materna</b>	Variedade da língua dominante – sem perfeição	Bilinguismo com inversão de valores e domínio da língua majoritária	Língua majoritária

Quadro05: Identidades socioculturais

Com base nos elementos que caracterizam cada uma das fases propostas por Margolin (2002), pode-se dizer que a comunidade waiwai é uma sociedade de identidade tradicional, ou seja, um tipo de identidade encontrada em grupos anteriores, ou em grande parte, fora do contato com sociedades de maior escala, como a comunidade nacional, por exemplo, e é caracterizada por grupos de indivíduos caçadores-coletores – ainda que se possa encontrar nos waiwai características das outras fases.

O tradicionalismo da comunidade waiwai reflete-se no método de ensino utilizado pelo professor S. Waiwai na escola Tawanã. A língua de instrução utilizada em todo o curso escolar é o waiwai, ampliando e valorizando os traços culturais deste povo. Uma educação bilíngue, no entanto, tem o objetivo de preparar o educando para as relações com a sociedade majoritária, incluindo o domínio da língua, trabalhando com estratégias para valorizar e ampliar as competências do falante nas duas línguas.

A postura do professor S. Waiwai na escola é de destaque da cultura e língua dos waiwai. O português, língua da sociedade majoritária, assume o papel de língua de contato, utilizada esporadicamente para fins comerciais; nas situações em que o professor desconhece, não lembra ou não encontra o termo necessitado na língua indígena para denominar objetos

próprios da cultura nacional; ou quando a comunidade recebe visitantes não-indígenas, como pesquisadores, por exemplo.

Assim, a educação da escola da aldeia Tawanã funciona não como educação bilíngue, mas como educação para bilíngues em que as duas línguas são utilizadas rotineiramente com o propósito de ensinar conteúdos visando a manutenção e o desenvolvimento de ambas as línguas do sujeito, o waiwai para o uso diário e o português quando se fizer necessário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar à etapa final do presente trabalho, verifica-se a necessidade de elencar os caminhos percorridos e as fases cumpridas. Dessa forma, faz-se mister dizer que a proposta levada a cabo objetivou fazer um estudo sobre a incidência do uso de Waiwai e do Português na escola da Aldeia Tawanã, em face de a Secretaria Municipal de Educação do Município de Oriximiná prever que essa escola seja bilíngue.

Por meio da observação *in loco*, elaborou-se uma investigação sobre como se dá o processo de letramento na educação da escola – se a educação é bilíngue ou monolíngue – e acompanhou-se a vivência do povo Waiwai observando-se suas formas de transmissão e de aquisição de conhecimentos. Tomou-se como ponto primordial observar como se constitui o ensino na escola de Tawanã em relação às línguas faladas naquela comunidade indígena. No primeiro momento, foi possível acompanhar o funcionamento da escola na comunidade. No segundo momento, foram realizados acompanhamentos do desenvolvimento didático em sala de aula, registrados em áudio, vídeo e fotografias; observação dos momentos de comemoração/descontração em eventos realizados na *umana* ou na igreja, bem como entrevistas e perguntas em forma de questionários em reuniões entre as famílias.

No primeiro capítulo deste trabalho, traçou-se considerações sobre o Complexo Cultural Tarumã Parukoto e seus habitantes. Verificou-se, assim que a situação etnográfica do povo Waiwai é realmente muito complexa e diversificada. É o resultado do intenso processo de fusão e dispersão dos grupos locais, bem como da criação de novas aldeias feitas pela mistura de diferentes etnias; da dispersão acelerada por conta da migração de membros de algumas comunidades, que vivem a grandes distâncias da aldeia central, em direção aos centros urbanos em busca de educação para seus filhos. Observou-se que cada aldeia possui sua unidade social e política, possui um líder principal e um secundário – primeiro cacique e segundo cacique – atrelada a uma liderança central que é representada pelo cacique geral que reside na aldeia Mapuera, onde são tomadas as decisões relevantes para todos os grupos.

A situação sociolinguística da comunidade Tawanã pôde ser observada sob três aspectos: a linguagem das crianças, a linguagem dos adultos e a linguagem de pessoas que vêm de fora da comunidade e passam a viver em Tawanã. Quanto às crianças Waiwai, estas são monolíngues quando iniciam sua vida escolar. Chegam à escola falando somente a língua waiwai devido frequentarem os cultos religiosos na igreja, ouvirem canções religiosas e

fazerem a leitura da Bíblia sempre em waiwai, e sobre tudo pelo fato dos pais falarem em waiwai com seus filhos. Elas só têm contato, antes da escola, com a língua portuguesa quando chega alguém de fora da comunidade; ou seja, o universo das crianças é basicamente waiwai. Importa daí a necessidade de um professor com língua autóctone, que possa canalizar a educação da criança direcionando-a ao bilinguismo.

Verificou-se, que nas séries iniciais a situação da criança é monolíngue, pois possui como L1 a língua waiwai, apresentando apenas traços de bilinguismo nessa fase inicial da vida escolar. Só a partir do 6º Ano é que tais crianças têm um contato mais frequente com a LP, pois é nessa fase que começam a falar e a entender um pouco mais esse novo idioma. Quanto aos adultos, a situação sociolinguística destes reflete-se da seguinte maneira: os homens falam português por conta do contato com não indígenas para fins comerciais e as mulheres entendem pouco ou quase nada da Língua Portuguesa, em face do contato restrito à comunidade Tawanã. Os advindos de outros locais diferentes do Mapuera, falam português em face de sua origem (copeiros, professores, religiosos, pesquisadores, dentre outros) ou quando membros de outras etnias, falam seu idioma nativo, e por vezes, a Língua Portuguesa e Waiwai.

No segundo capítulo, discorreu-se sobre cultura, bilinguismo e multilinguismo, assim verificou-se que os muitos entendimentos sobre o que seja cultura nos fazem refletir a respeito de conceitos dessa complicada trama, práticas, sistemas e significados que incidem sobre algumas dimensões sociais. A abordagem proposta no trabalho considera cultura como três “níveis” de conceitos etnoculturais: a) como oposição à natureza (trabalho do homem, linguagem, dentre outros); b) como conjunto específico de valores que diferencia um grupo humano do outro; c) como identidade, como declaração (“Eu me declaro Waiwai, mesmo que tenha valores/hábitos diferentes”). Considera-se este último conceito mais relevante dentre os outros, no sentido de expressar a realidade vivida pelo povo Waiwai, seu comportamento diante de concepções que seu grupo social segue como verdade, ou seja, uma forma de organização política ou regra de sobrevivência em seu meio.

Assim, na comunidade Tawanã observa-se de forma clara os traços etnoculturais por meio das habilidades de caça, de pesca, das danças animadas, das pinturas corporais, do colorido exótico das artes plumárias e do artesanato; da coleta; do respeito aos conhecimentos dos mais idosos; e, por meio da distribuição de tarefas específicas para homens, mulheres e crianças.

No terceiro capítulo, teceu-se considerações sobre a educação escolar indígena – e a escola Tawanã, assim verificou-se que as aldeias Ayaramã (rio Trombetas); Santidade e Chapéu (rio Cachorro); Tawanã, Yawará, Mapium, Passará, Kwanamari, Takará, Inajá, Parayisi, Placa, Mapuera, Tamyuru, Pomkuru e Bateria (rio Mapuera) fornecem a clientela de alunos para as Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental Indígena Waiwai sediadas em cada uma delas. Nessas escolas Waiwai, de acordo com o censo escolar do ano de 2011, estão matriculados 777 alunos, os quais são orientados por professores indígenas e não indígenas – os alunos recebem a bi-alfabetização que ocorre em língua nativa e em língua portuguesa. Boa parte dos Waiwai, além de falar sua língua materna, fala também a língua inglesa e outras línguas maternas usadas por famílias de outras etnias que convivem nas mesmas áreas etnoculturais. O ambiente supracitado contextualiza-se como ambiente multilinguístico devido às trocas interculturais existentes entre os povos da região do Complexo Tarumã-Parukoto.

A partir das informações colhidas na própria escola constatou-se que a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Indígena Waiwai” da aldeia Tawanã está de acordo com as seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil, Educação Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, ressaltando-se que essas modalidades estão organizadas de acordo com as particularidades da educação indígena, ou melhor, com as particularidades dos alunos indígenas. O ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, obedece ao Ciclo de Formação ocorrendo a avaliação e o diagnóstico dos alunos por meio de pareceres descritivos individuais, relatórios e conceitos bimestrais. Tais registros são realizados também, com base nos aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sócio-educativos. Faz-se interessante ressaltar que as modalidades da educação Waiwai do 1º ao 2º ciclos, constituem-se da seguinte maneira: os alunos são alfabetizados em língua indígena e em Língua Portuguesa por meio de uma educação bilíngue que tem como disciplinas: Português, Matemática, Ciências, e Geografia/ História, ministradas por professores indígenas e com conteúdos que estão de acordo com a realidade indígena e nacional; do 6º ao 9º ano, se obedece ao sistema seriado modular regular de amparo legal, com um currículo unificado com base na LDB nº 9394/96 que possui as disciplinas da base nacional comum: Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Ensino de Artes, Educação Física e Inglês. E como disciplinas da parte diversificada apresentam: Língua Indígena, Cultura e Identidade e Estudos Amazônicos. Nessa etapa, as aulas são ministradas por professores indígenas e não

indígenas que tomam a Língua Portuguesa como língua importante de apoio educacional na escola waiwai.

Quanto aos recursos utilizados na escola, a partir dos dados coletados notou-se, então, que o recurso metodológico empregado em educação multisseriada enfatiza prioritariamente o uso da língua Waiwai, embora o uso da Língua Portuguesa nas séries iniciais também seja empregado pelo professor conforme o desenvolvimento dos alunos. Confirma-se, assim, que o professor emprega alternadamente a língua indígena e a língua não-indígena em face da prática oral dos alunos em Waiwai, trazida do cotidiano marcado pela influência do ambiente natural.

O ensino ofertado na escola da aldeia Tawanã é conduzido basicamente por meio de cartilhas e livros para o ensino de português, adaptadas pelo professor ao ministrar suas aulas, o que dificulta o avanço pedagógico, pois, segundo o RCNEI, um dos critérios para que uma nova história indígena seja escrita é a criação de novos materiais didáticos com conteúdos específicos para atender a seu público. É visível, portanto, que para os alunos terem melhor desempenho e mais estímulo com relação à educação e o professor ter mais recursos para desenvolver o seu trabalho seria importante a elaboração desse material específico voltado à realidade das aldeias Waiwai.

É notável também a partir das observações *in loco* o empenho e dedicação do professor da comunidade Tawanã o qual busca suprir a carência de novas informações sobre a melhor forma de conduzir suas aulas (que deveriam advir de assessoramento proporcionado por melhores políticas públicas educacionais), com a vontade de exercer uma ação docente em consonância com o compromisso assumido com a educação indígena e com o povo Waiwai do qual também faz parte.

O trabalho desenvolvido na escola, segundo a observação, com relação à língua é ínfimo, pois não se realiza estudo de estrutura interna nem da Língua Portuguesa, nem da Língua Waiwai, o estudo é pautado basicamente em leitura e escrita dos dois idiomas com o uso de poucos materiais didáticos conseguidos pelo professor e por alguns materiais elaborados em cursos de formação de professor ofertados pela Secretaria de Educação Municipal.

Conseguiu-se detectar que o quadro educacional do povo Waiwai é extremamente diferenciado de outros povos indígenas do resto do Brasil, pois a densidade da floresta que forma uma espécie de escudo de proteção, o isolamento geográfico e os fatores culturais faz

com que os alunos da escola em questão estejam em posição de relevância para com a língua Waiwai.

Faz-se necessário dizer que a falta de assessoramento educacional implica em perdas memoráveis de aspectos da cultura que deveriam ser voltados para o ensino na escola. Por exemplo, a comunidade Waiwai dispõe de elementos como as pinturas corporais, bem como de artesanato (desenhos do artesanato), que poderiam ter suas formas exploradas em aulas de matemática ou educação artística; outro exemplo, diz respeito à marcação do tempo na comunidade Waiwai, costuma marcar o tempo pelas fases da lua, desova da tartaruga, plantio e colheita, época das chuvas e época de seca - questões que também são esquecidas em sala de aula simplesmente por falta de orientação pedagógica. Essas perdas de questões do cotidiano podem ter consequências serias para o povo, como a perda gradativa de elementos culturais, um exemplo foi a questão da religião, hoje perdida, e no futuro pode ser a língua.

Faz-se necessário mostrar, também, que a educação não pode estar limitada à escola enquanto instituição por si só, mas sim, ser o motor propulsor que possa criar meios de reflexão e resolução dos problemas, das interações, das possibilidades de intercâmbio cultural e principalmente na conscientização do significado e das mudanças sociais. Para isso, o povo Waiwai precisa de apoio para preservar sua cultura a partir de situações legítimas de uso da língua Waiwai e assim o ensino possa ser feito de forma conjunta, contínua, reflexiva, produtiva e dinâmica.

Por fim, é possível declarar que ao desenvolver a presente pesquisa, oportunizou-se o conhecimento da comunidade Tawanã, de sua língua (Waiwai), seus costumes, sua concepção de união, de dignidade, de valores para a convivência em comunidade de maneira harmoniosa. Verificou-se a partir do presente estudo a necessidade de seguir o caminho aberto, iniciado na Aldeia Tawanã, estendendo a pesquisa sociolinguística para outras escolas das Aldeias Waiwai, em face do orgulho Waiwai de reconhecer-se como um povo histórico e linguisticamente diferente.

A experiência da pesquisa levou-nos não só a obter os resultados do estudo realizado, como; também, o respeito de forma singular aos povos indígenas, pela sua maneira de preservar suas terras, seu povo e de primar por uma educação diferenciada que respeite sua condição identitária.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERCROMBIE, N. HILL, S. & TURNER, B. S. *Dictionary of sociology*. New York: Penguin Books. 1984.

ACÁCIO, M. S. J. *Estudos fonológicos da língua Waiwái (Caribe): uma contribuição*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal doPará,2011.

BAKER, Colin. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Avon, England: 4ed. Multilingual Matters, 1993.

BAKHTIN. M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1979. (título original, 1929).

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN. M. *Estética da criação verbal*. (Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_.*Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BELLAH, R. N.; MADSEN, R.; SULLIVAN, W. M.; SWIDLER, A.; TIPTON, S. M. *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*. New York: Harper & Row. 1985.

BIALYSTOK, E. Influences of bilingual education on metalinguistic development. *Second Language Research*, p.3, 154-66.1987.

BILHIM, J. A. F. *Teoria Organizacional – Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 1996.

BONINI, Adair.*O Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas*. Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas, n. 37, p. 7-23, jan./jun. 2001a.

\_\_\_\_\_. Metodologias de ensino de produção textual: retrospectiva e perspectivas. A sair na revista *Perspectiva*, Florianópolis, 2001b

BRANDÃO, H. N. (coord.). *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais– terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. *Atividade de Linguagem, Texto e Discurso*. São Paulo: Educ., 2003.

CAZDEN, C. B., SNOW, C. E. *English Plus: Issues in bilingual education*, 9-11. London. 1990.

CRUZ, S. P; JOHN, V.; WAIWAI, F. M.; WAIWAI, F. K; WAIWAI, J. U. W; WAIWAI, J. *Diagnóstico etno-ambiental parcial das terras indígenas Trombetas-Mapuera e Nhamundá-Mapuera*. Porto Velho, 2012. (Manuscrito)

CUMMINS, J. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: California State Department of Education (ed.) *Schooling and Language Minority Students: A theoretical frameworks*. Los Angeles: California State Department of Education. 1981.

\_\_\_\_\_. Wanted: a theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In C. Rivera (org.), *Language proficiency and academic achievement*, Clevedon, Multilingual Matters, 1984.

\_\_\_\_\_. *Empowering minority students: a framework for intervention*. Harvard Educational Review, 56, 18-36, 1986.

CUMMINGS, J. e SWAIN, M. *Bilingualism in Education – Aspects of theory, research and practice*. 3 ed. London: Longman, 1989.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Os direitos dos índios: ensaios e documentos*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (org.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

DICIONÁRIO DE SOCIOLOGIA - A (ONLINE) disponível em:  
[http://www.prof2000.pt/users/dicsoc/soc\\_a.html#assimilacao](http://www.prof2000.pt/users/dicsoc/soc_a.html#assimilacao), Capturado em 10/04/2012.

DOWDY, Homer. *Christ's Witchdoctor: from savage sorcerer to jungle missionary*. New York / London: Harper & Row Publishers, 1994.

DOWDY, Homer. *O Pajé de Cristo*. Tradução: Fausto Camargo César. São Paulo: Sepal, 1997.

EVANS, Clifford e MEGGERS, Betty. Life among the Waiwai Indians. In: *National Geographic Magazine*, 107, 1955.

FARAGE, Nádia. *As muralhas dos sertões: os povos indígenas no rio Branco e a colonização*. Rio de Janeiro: paz e Terra/ ANPOCS. 1991.

FISHMAN, J.A. *Bilingual Education: An international sociological perspective*. Rowley,

MA: New-bury House, 1976.

FREIRE, P. & MACEDO, D. *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey, 1987.

FRIKEL, Protássio. *Os Kaxuyana: notas etnohistóricas*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi. Publicações Avulsas nº 14. 1970.

FOCK, Niels. *Waiwai: religion and society of an Amazonian tribe*. Etnografisk Rackke 8. Copenhagen: National mussets Skrifter. 1963.

GALAMBOS, S. J.; HAKUTA, K. Subject-specific and task-specific characteristics of metalinguistic awareness in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 9, 141-62, 1988

GENESEE, F., TUCKER, G. R., LAMBERT, W. E. *Communication skills in bilingual children*. Child Development, 46, 1010-14. 1975

GIBSON, M. A. *Accommodation without assimilation: Sikh immigrants in an American high school*. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1988.

GIROUX, H.A. Introduction: Education, politics and ideology. In H. Holtz, I. Marcus, J. Dougherty, J. Michaels, & R. Peduzzi (Eds.) *Education and the American dream: Conservatives, liberals and radicals debate the future of education* (pp. 1–7). Gramby; MA: Bergin & Garvery, 1989.

GOODENOUGH, W. Multi-culturalism as the normal human experience. In: EDDY E. M & Partridge W.L. (eds.), *Applied anthropology in America* (2nd ed.). New York: Columbia University Press, 1987.

GORDON, M. M. *Assimilation in American life: The role of race, religion, and national origins*. New York: Oxford University Press. 1964.

GROSJEAN, F. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

GUPPY, N. *WaiWai*. London: John Murray, 1958.

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Educação & Realidade. 1997.

HALL, E. T. *Beyond culture*. Garden City. New York: Anchor Press, 1977.

HAMERS, J. F., & BLANC, M. H. A. *Bilinguality and Bilingualism*, 2nd ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000.

HAWKINS, Neill W. A Fonologia da Língua Uaiuai. In: *Boletim etnografia e tupi guarani*. 1-49. 1952

\_\_\_\_\_. *A Morfologia do Substantivo na Língua Uaiuai*. Publicações avulsas do Museu Nacional, 1962.

HAWKINS, Robert E. *The winning of a Waiwai witchdoctor: from fear to faith*. Dallas: Bible Fellowships, Inc., 1956.

\_\_\_\_\_. *Aprendendo a Falar Uaiuai*. Boa Vista: MEVA (Missão Evangélica da Amazônia), 1976.

\_\_\_\_\_. *Waiwai Translation*. The Bible Translator: 164-171. 1962.

\_\_\_\_\_. *Dicionário Uaiuai-Português*. Boa Vista: MEVA (Missão Evangélica da Amazônia), 2001.

\_\_\_\_\_. *Gramática da Língua Uaiuai*: MEVA (Missão Evangélica da Amazônia), s/d.

HORNBERGER, N. H. Extending enrichment bilingual education; Revisiting typologies and redirecting policy. In O. Garcia (ed.), *Bilingual Education: Focus schrift in honor of Joshua A. Fishman*. Vol. 1, 215-34. Amsterdam: John Benjamins. 1991.

HORTA, Ana. *Etnocentrismo, relativismo cultural e multiculturalismo*. Disponível em [http://www.notapositiva.com/trab\\_estudantes/trab\\_estudantes/filosofia/filosofia\\_trabalhos/etn\\_orelativmultic.htm](http://www.notapositiva.com/trab_estudantes/trab_estudantes/filosofia/filosofia_trabalhos/etn_orelativmultic.htm). capturado em 14/03/2012.

HOWARD, Catherine Vaughan. *Wrought identities: The Waiwai expeditions in search of the "unseen tribes" of Northern Amazonia*. Chicago Doctoral Thesis, University of Chicago. 2001.

\_\_\_\_\_. *A domesticação das mercadorias: estratégias Waiwai*. ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita (org.). *Pacificando o branco: cosmologias do contato no Norte – Amazônico*. São Paulo: UNESP. 2002.

INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS. México: Instituto Mexicano de Investigaciones Lingüísticas, v.4, n.1/2, 1937

ISA. 2006. Povos Indígenas no Brasil. Disponível em <http://pib.socioambiental.org/pt>.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LAMBERT, W. E. The social psychology of language. In G. Giles, W. P. Robinson, and P.M. Smith (Eds), *Languages: Social Psychological Perspectives*. Oxford. 1980

LE VINE, R. A. Properties of culture: An ethnographic view. In R. A. Shweder and R. A. Le Vine. *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion* (pp. 67 – 870). New York: Cambridge University Press, 1984.

LUBECK, S. Nested contexts. In L. Weis (Ed.). *Class, race and gender in American education*. Albany, New York: University of New York Press, 1988.

MAHER, T. M. Do Casulo ao Movimento: a supressão das incertezas na educação bilíngue e Intercultural. In: CAVALCANTI, M. & BORTONI, RICARDO, SM. (Orgs). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

MAPUERA PONO KOMO. *Livro de Histórias dos Povos do Mapuera* – Belém: Secretaria Executiva de Educação, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino da língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO, A. P; BEZERRA, M. A. (Org.). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. 2ed: Rio de Janeiro. Lucena, 2002.

\_\_\_\_\_. Gêneros Textuais: definições e funcionalidades. In: DIONISO, A.P; MACHADO, R. M.; BEZERRA, M. A. *Gêneros Textuais e Ensino*. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2005.

\_\_\_\_\_. *"Produção textual, análise de gêneros e compreensão"*. São Paulo: Cortez, 2008.

MARGOLIN, D. R. *Our Language Is Our Culture: Representations of Native American Language Use in the Context of Language Replacement*. Tese de Doutorado inédita. Albuquerque: University of New Mexico, 1999.

MEIRA, Sérgio. A família linguística Caribe (Karíb). *Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília*, v.3, n.1/2, p.159-160, jul./dez. 2006

MELIÁ, B. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo, 1979.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília. 1998.

\_\_\_\_\_. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília. MEC/ SECAD, 2005.

MENTORE, G. *WaiWai women: the basis of wealth and Power*. *Man*, 22(3), 1987.

NOBRE, Domingos. Para Uma Síntese dos Avanços e Impasses da Educação Escolar Indígena Hoje. In: VEIGA, Juracilda & FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. (org.) *Desafios*

*Atuais da Educação Escolar Indígena*. ALB. Ministério do Esporte. Campinas. SP. 2005.

OLIVEIRA, Leonor Valentino de. *O cristianismo evangélico entre os Waiwai: alteridade e transformações entre as décadas de 1950 e 1980*. Rio de Janeiro: UFRJ/ Museu Nacional/PPGAS, 2010.

OTHERGUY, R. *Thinking about bilingual education: a critical appraisal*. Harvard Educational Review, 52, 301-14, 1982

PEQUENO, E. S. S. Mura, guardiães do caminho fluvial. In: *Revista de Estudos e Pesquisas*. Brasília: FUNAI: CGEP/CGDTL, v.3,n 1/2, 2006.

PEREIRA, R. C. M. *Gêneros Textuais e Letramento: uma abordagem sociointeracionista da produção escrita de crianças de 1ª a 2ª séries (tese de doutorado)* Pernambuco: Recife, 2002.

PRATTE, R. *Pluralism in education: Conflict, clarity, and commitment*. Springfield, IL: Thomas, 1979.

QUEIROZ, Ruben. C. de. A saga de Ewká: Epidemias e evangelização entre os Waiwai. In: Robert Wright (ed.): *Transformando os deuses*. Os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas no Brasil. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

\_\_\_\_\_. *Trombetas- Mapuera: território indígena*. Brasília: FUNAI/ PPTAL, 2008.

SCHERMERHORN, R. A. *Comparative Ethnic Relations*. New York: Random House, Skutnabb-Kangas, 1970.

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCHOMBURGKR. *The Guiana Travels of Robert Schomburgk*, 2 vols.(org.). Peter Rivière, 1844.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da. Reflexão político-pedagógica sobre educação bilíngue intercultural. In: ROCHA, M. L. & SILVA, M. S. P. & BORGES, M. V. (Org.) *Cidadania, Interculturalidade e Formação de Docentes Indígena* – Goiânia: Ed. Da PUC, Goiás, 2010.

SOARES, M. B. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. *O que é letramento*. Diário na Escola – Santo André.

Disponível em: <http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf> . Acesso em 14/04/ 2012.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Summer Institute of Linguistics. *SIL International: Partners in Language Development*.  
<http://www.sil.org/>

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawai Leal. *Antropologia, história e educação*. São Paulo: Global, 2001, p.50.

THOMAZ. O. R.A Antropologia e o Mundo Contemporâneo: Cultura e Diversidade. In.SILVA, A. L. &GRUPIONI, L. D. B. (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*– Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

UFM (Unevangelized Field Mission) Kaankaritan: A Bíblia Sagrada na língua Uaiuai. Pennsylvania : UFM International (e Boa Vista: MEVA), 2001.

YETMAN, N. R. *Majority and minority: The dynamics of race and ethnicity in American life* (4<sup>th</sup>ed.) Boston: Allyn and Bacon, 1985.

YED. Jean. *Material culture of the Waiwai*. Copenhagen: Nacional Museun of Denamark. (Ehnographic Series, 10). 1965.

ZEA, Evelylin.S. “Notas sobre os Wai-wai”. In: *Instituto Socioambiental. Povos Indígenas do Brasil*. 2006. Disponível em:  
<http://www.pib.socioambiental.org/pt/povo/waiwai/1143>. Acesso em 16 de Jun, 2012.

## APÊNDICE 01

### Situação de uso das línguas dos povos do Complexo Cultural Tarumã-Parukoto.

Língua Waiwai	Língua Portuguesa	Mawayana, Xereu, Tunayana, Wapixana, Hixkaryana, Kaxuyana, Inglês
Usada sala de aula	Quando não encontram uma palavra equivalente em língua materna	Em contato com outras pessoas que falem uma dessas línguas.
Na igreja	Na alfabetização das crianças	Em viagens a outras aldeias que haja pessoas que falem uma dessas línguas
Na caça	Com crianças karaiwá (filhos de indígenas com não-indígenas)	Negociar mercadorias compradas ou vendidas a outros indígenas que falem uma dessas línguas
Na pesca	Nas idas a cidade	
Para explicar uma palavra na língua portuguesa	Para falar com professores não indígenas	Para explicar uma palavra que só exista em uma dessas línguas
Na radiofonia	Para falar com as autoridades de órgãos governamentais e não governamentais	Na radiofonia com uma pessoa que fale uma dessas línguas
Nas reuniões políticas	Com quilombolas de cachoeira porteira	
Na recreação	Para negociar a venda da castanha, da farinha e de artesanato	
Nas festas tradicionais	Durante a viagem no barco indígena	
Nas visitas a outro waiwai	No hospital com médicos e enfermeiros	
Com os mais idosos	Com pesquisadores quando visitam a aldeia	
Nas refeições conjuntas	Políticos em época de campanha	
No lar na educação dos filhos	Para ensinar a disciplina língua portuguesa	
Produção de pequenos textos	Produção de textos pequenos textos	

## APÊNDICE 02

### **Tempo de uso das línguas waiwai e portuguesa na escola da aldeia Tawanã:**

TEMPO TOTAL DE CADA AMOSTRA DE VÍDEO	TEMPO DE USO DA LÍNGUA WAIWAI	TEMPO DE USO DA LÍNGUA PORTUGUESA	TEMPO DE USO DE EMPRÉSTIMO DE PALAVRAS DO PORTUGUÊS
Amostra de Vídeo 01 Duração: 00:03:57	00:01:15 – 00:01:22 00:02:33 – 00:02:43 00:03:00 – 00:03:05 00:03:20 – 00:03:24 00:03:35 – 00:03:38:	00:00:00 – 00:00:09 00:00:20 – 00:00:40 00:01:08 – 00:01:14 00:01:22 – 00:02:32 00:02:43 – 00:02:50 00:02:51 – 00:03:05 00:03:06 – 00:03:20 00:03:21 – 00:03:34	00:00:10 – 00:00:19 00:00:41 – 00:00:56 00:01:00 – 00:01:07 00:03:38 – 00:03:57
Amostra de Vídeo 02 Duração: 00:02:04	00:01:01 – 00:02:04	00:00:00 – 00:00:05 00:00:12 – 00:01:00	00:00:06 – 00:00:11
Amostra de Vídeo 03 Duração: 00:00:43	00:00:00 – 00:00:07 00:00:07 – 00:00:44	Sem ocorrência	Sem ocorrência
Amostra de Vídeo 04 Duração: 00:02:19	00:00:00 – 00:02:15	00:02:16 – 00:02:18	Sem ocorrência
Amostra de Vídeo 05 Duração: 00:01:28	00:00:00 – 00:01:07 00:01:11 – 00:01:28	00:01:08 – 00:01:10	Sem ocorrência
Amostra de Vídeo 06 Duração: 00:01:20	00:00:00 – 00:01:20	Sem ocorrência	Sem ocorrência
Amostra de Vídeo 07 Duração: 00:05:52	00:00:00 – 00:03:19	Sem ocorrência	Sem ocorrência
Amostra de Vídeo 08 Duração: 00:05:52	00:00:00 – 00:05:20 00:05:30 – 00:05:52	00:05:23 – 00:05:29	Sem ocorrência
Amostra de Vídeo 09 Duração: 00:06:50	00:00:00 – 00:00:30 00:00:42 – 00:00:54 00:01:18 – 00:01:30 00:01:49 – 00:04:40 00:04:51 – 00:06:50	00:04:41 – 00:04:50	00:00:31 – 00:00:41 00:00:55 – 00:01:17 00:01:31 – 00:01:48
Amostrade Vídeo 10 Duração: 00:04:59	00:00:00 – 00:03:29 00:03:39 – 00:04:57	00:03:30 – 00:03:36	Sem ocorrência
Amostra de Vídeo 11 Duração: 00:02:16	00:00:00 – 00:00:30 00:00:59 – 00:01:09 00:01:20 – 00:02:16	00:00:31 – 00:00:58 00:01:10 – 00:01:19	Sem ocorrência
Amostrade Vídeo 12 Duração: 00:00:14	00:00:00 – 00:00:08	00:00:09 – 00:00:14	Sem ocorrência
Amostra de Vídeo 13 Duração: 00:02:47	00:00:00 – 00:00:57 00:01:42 – 00:01:46 00:01:47 – 00:02:17	00:00:58 – 00:01:06 00:01:07 – 00:01:06 00:01:07 – 00:01:42 00:01:43 – 00:01:46 00:02:18 – 00:02:47	Sem ocorrência
Amostra de Vídeo 14 Duração: 00:00:58	00:00:00 – 00:00:54	00:00:55 – 00:00:58	Sem ocorrência

Amostra de Vídeo 15 Duração: 00:07:31	00:00:00 – 00:00:07 00:00:34 – 00:00:53 00:01:17 – 00:01:37 00:02:10 – 00:02:30 00:02:50 – 00:03:15 00:03:43 – 00:04:04 00:04:30 – 00:04:47 00:05:11 – 00:05:30 00:05:50 – 00:06:25 00:06:32 – 00:07:31	00:00:08 – 00: 00:33 00:00:54 – 00:01:16 00:01:38 – 00: 02:09 00:02:31 – 00:02:39 00:03:16 – 00:03:42 00:04:05 – 00:04:29 00:04:48 – 00:05:10 00:05:31 – 00:05:49 00:06:26 – 00:06:31	Sem ocorrência
Amostra de Vídeo 16 Duração: 00:01:46	00:00:00 – 00:00:45 00:00:52 – 00:01:36	00:00:46 – 00:00:51 00:01:37 – 00:01:46	Sem ocorrência
Amostra de Vídeo 17 Lenda do Tucunaré Duração: 00:02:40	00:00:00 – 00:00:31 00:01:13 – 00: 02:40	00:00:32 – 00:01:12	Sem ocorrência
Amostra de Vídeo 18 Aula de música Duração: 00:02:19	00:00:00 – 00:00:50 00:02:13 – 00:02:19	00:00:51 – 00: 02:12	Sem ocorrência

## APÊNDICE 03

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS-LINGUÍSTICA  
PESQUISA DE CAMPO- COMUNIDADE WAIWAI – ALDEIA TAWANÃ

### QUESTIONÁRIA SOBRE A SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA

#### INFORMAÇÃO PESSOAL

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

2. Sexo: M ( ) F ( )

3. Idade: 0-30 ( ) 31-60 ( ) 61... ( )

4.Ocupação: \_\_\_\_\_

5. Faz parte de alguma atividade fora da aldeia?

( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

( ) Não

#### PROFICIÊNCIA E LÍNGUA WAIWAI

6.Você pode entender uma conversa em waiwai?

Sim ( ) Um pouco ( ) Não ( )

7. Você fala Waiwai?

Sim ( ) Um pouco ( ) Não ( )

#### PROFICIÊNCIA NA LÍNGUA PORTUGUESA

8.Você pode entender uma conversa em Português?

Sim ( ) Um pouco ( ) Não ( )

9. Você fala Português?

Sim ( ) Um pouco ( ) Não ( )

10. Você lê em Português?

Sim ( ) Um pouco ( ) Não ( )

11. Você escreve em Português?

Sim ( ) Um pouco ( ) Não ( )

## USO DAS LÍNGUAS E SEUS CONTEXTOS SOCIAIS E EDUCACIONAIS

12. Qual a primeira língua que você aprendeu?

Waiwai ( ) Português ( ) Ambas ( )

13. Qual a língua que você usa com mais frequência em casa para com os mais velhos?

Waiwai ( ) Português ( ) Ambas ( )

14. Que língua você usa com mais frequência para falar com as crianças?

Waiwai ( ) Português ( ) Ambas ( )

15. Que língua deve ser ensinado na escola?

Waiwai ( ) Português ( ) Ambas ( )

16. Hoje qual é o grau de sua instrução?

a)() Ensino fundamental em língua portuguesa.

c)( ) Ensino médio em língua portuguesa

d)( ) Ensino superior

20. Acredita que o ensino de língua waiwai irá resgatar a cultura desta comunidade?

( ) Sim ( ) Um pouco ( ) Não

## ANEXO 01

### **Ooxenay Xesus ha**

Ooxenay Xesus ha, ooxenay Xesus ha.

Ahnoro xenay Xesus.

Kiirîm renxe, woosîm renxe,

Ahnoroxenay Xesus.

Xesus, Xesus opořmamnoy ha

Enkoxeohcmhokesî,

Enkoxeo hcmhokesîescola yowha-a

Aaxeney Xesus ha, aaxenay Xesus ha

### **Jesus te ama**

Jesus te ama, Jesus me ama,

Jesus ama todos nós.

Jesus ama meninos e meninas,

Jesus ama todos nós.

Jesus (2x) me ama tanto,

Olha só, está me(2x) na escola.

Jesus ama todos nós.