



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

**ETNOLOGIA INDÍGENA: REVITALIZAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL E**  
**LINGUÍSTICA TUPINIKIM DO ESPÍRITO SANTO**

**VALDEMIR DE ALMEIDA SILVA**

**Brasília - DF**

**2016**

**VALDEMIR DE ALMEIDA SILVA**

**ETNOLOGIA INDÍGENA: REVITALIZAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL E  
LINGUÍSTICA TUPINIKIM DO ESPÍRITO SANTO**

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

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosineide Magalhães de Sousa

**Brasília - DF**

**2016**

**VALDEMIR DE ALMEIDA SILVA**

**ETNOLOGIA INDÍGENA: REVITALIZAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL E  
LINGUÍSTICA TUPINIKIM DO ESPÍRITO SANTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Português, Línguas Clássicas Vernáculas da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguagem e Sociedade. Linha de pesquisa: Língua, Interação Sociocultural e Letramento**, defendida em 14 de dezembro de 2016 e aprovada pela Banca constituída pelos seguintes examinadores:

---

Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa  
Presidente e orientadora (PPGL/UnB)  
Universidade de Brasília

---

Prof. Dr. Hildo Honório do Couto  
Membro interno (PPGL/UnB)  
Universidade de Brasília

---

Profa. Dra. Ana Aparecida Vieira de Moura  
Membro externo (IFRR)

---

**SUPLENTE**  
Profa. Dra. Severina Alves de Almeida  
Membro externo (FACIT)

## AGRADECIMENTO

Aparentemente solitário, este trabalho é devedor de muitas pessoas e a elas gostaria de dirigir alguns agradecimentos:

À minha orientadora Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa, aceitou acompanhar-me neste trabalho e, sempre muito presente, foi decisiva nos encaminhamentos adotados nessa pesquisa.

À banca examinadora: Prof. Dr. Hildo Honório do Couto, Profa. Dra. Ana Aparecida Vieira de Moura e a Profa. Dra Severina Alves de Almeida, por ter aceitado o convite, para avaliar nosso trabalho.

À comunidade Indígena Guarani: Três Palmeiras, Boa Esperança , Piraqueçu e Olho d'Água.

À comunidade Indígena Tupinikim: Caeiras Velhas, Irajá, Comboios, Córrego do Ouro, Areal e especial a todos eles, eu quero agradecer aos quinhentos e noventa e dois habitantes da aldeia indígena "Pau Brasil", que me fez lembrar os duzentos e oitenta e oito dias permanente em Brasília, que passos curtos e paciência podem nos levar muito longe. Muito obrigada meu povo Tupinikim.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que possibilitou-me a manutenção, por meio de bolsa concedida, durante a minha permanência no mestrado em Linguística.

Agradeço muitíssimo a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a pesquisa se realizasse.

Confesso, porém, que as parcerias e o companheirismo vieram da minha Comunidade Indígena "Pau Brasil". Como aprendi com todos (as). Esta pesquisa é nossa. Minhas felicitações, meu reconhecimento e muito obrigado!

## DEDICATÓRIA

Dedico em primeiro lugar a Tupã (Deus), conforto para as longas noites de solidão.

Ao meus pai Waldir Cordeiro e Natalina Almeida (in memoriam), que sempre me deram amor, apoio e segurança, incentivando-me em todos os dias de minha vida.

À minha família, em especial aos meus irmãos (os) Valdeir, Valdir, Kátia, Valdenir, Marcelo, Maria Aparecida, Lindomar e Erondir, sem o apoio e sem o auxílio de vocês, seria tudo mais difícil. Vocês são a razão da minha vida. Amo muito vocês!

À minha orientadora Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa, pela cumplicidade, pela paciência e pelo zelo, em todos os momentos da pesquisa. Você foi muito importante nesta conquista. Agradeço o imenso carinho.

À amiga Marina Kahn, que fez brotar em mim o estímulo para a realização do Mestrado. Pelo carinho, pela bondade, pela paciência, pela amizade mais sincera, pelo apoio, que me acolheu em sua casa dando-me estímulo incansáveis nas horas em que pensei em desistir.

À militância da Educação Escolar Indígena, em especial aos educadores indígenas Tupinikim, pelo companheirismo, pela ajuda nos momentos mais difíceis, pelos momentos memoráveis nas pequenas reuniões de trabalho, reuniões comunitárias, nas festas e nos almoços. Vocês estarão na minha memória para sempre.

Às comunidades indígenas Tupinikim, em especial, Aldeia Pau Brasil pelo constante apoio e por terem acreditado que meu esforço valeria à pena. Como aprendi com todos (as). Meu reconhecimento!

Finalmente, dedico a todos aqueles que, em tempo integral, consagraram e consagram sua vida na arte de levar conhecimento, sabedoria e ensinamento, marcando nossa vida, mesmo que por vezes nós, educandos e pesquisadores, não valorizamos, e mesmo assim eles estão lá para cumprir um papel de protagonista do futuro de tantos que, pacientemente, esperam que a sociedade como um todo possa reconhecer e valorizar.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sequência metodológica I.....	22
Quadro 2: Sequência metodológica II.....	23

## LISTA DE FIGURAS

Fig. 1. Configuração da pesquisa.....	22
Fig. 2. Tessitura teórica e epistemológica da pesquisa.....	32
Fig. 3. Triângulo interativo.....	49
Fig. 4. Distribuição dos povos indígenas brasileiros no século XVI.....	56
Fig. 5. Mapa das Terras Indígenas no Brasil.....	66
Fig. 6. Distribuição dos povos indígenas brasileiros no século XVI.....	70
Fig. 7. Professor Pesquisador Valdemir de Almeida.....	74
Fig. 8. Slogam da campanha de vereador 2013.....	83
Fig. 9. Criança Indígena no território dos “Branços”.....	122
Fig. 10. Aldeia Indígena “Pau Brasil” – 2015.....	124
Fig. 11. Modelo de escola sendo construída na aldeias “EMPI Pau Brasil - 2015.....	126
Fig. 12: EMPI Indígena “Pau Brasil “, com educadores das EMPIs Nucleadas.....	126
Fig. 13. Pesquisadora Marina Kahn ( <i>Nina</i> ) colhendo Beldroegas.....	129

## LISTA DE SIGLAS

ACBR – Assessoria Comunitária de Barra do Riacho

ADERES - Agência de Desenvolvimento em Rede do Espírito Santo

ARCEL - Aracruz Celulose (Fibria)

AITG - Associação Indígena Tupinikim/Guarani

AIC - Associação Indígena de Comboios

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CFRs - Casas Familiares Rurais

CeFoCo - Centro de Formação Continuada

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

COFAVI - Companhia de Ferro e Aço de Vitória

COLE - Congresso de Leitura e Escrita

DT - Designação Temporária

DEC - Departamento Estadual de Cultura

EFAs - Escolas Famílias Agrícolas

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ES – Espírito Santo

EMPIPB - Escola Municipal Pluridocente Indígena Pau Brasil

ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

EMP – Escola Municipal Pluridocente

EMPII - Escolas Municipal Pluridocente Indígena Irajá

EMEF - Escola Municipal Ensino Fundamental

ETFES - Escola Técnica Federal

EMCATUR - Empresa Capixaba de Turismo



FACHA - Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

FUNASA - Fundação Nacional de Saúde

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEJA - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos

ISA - Instituto Socioambiental

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LALI - Laboratório Línguas e Literaturas Indígenas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LBA - Legião Brasileira de Assistência

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MS – Mato Grosso do Sul

NISI - Núcleo Interestadual de Saúde Indígena

ONU - Organização das Nações Unidas

OPAN - Operação Amazônia Nativa

PMA – Prefeitura Municipal de Aracruz

PMES - Polícia Militar do Espírito Santo

PSFs - Programas da Saúde Familiares

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígena

SEADH - Secretaria de Ação Social e Direitos Humanos

SEDU – Secretaria Estadual de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SP - São Paulo

SPI - Serviço de Proteção aos Índios

TAC - Termo de Ajustamento de Conduta

TIs – Terras Indígenas

UFs – Unidade Federativas

Unefab - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UnB - Universidade de Brasília

UF – Unidade da Federação

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UFPA - Universidade Federal do Paraná

USP - Universidade de São Paulo

UBCLAI - União Banda de Congo “Luzes do Arco-Iris”

UCIS - Unidade Comunitária de Integração Social

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: População Pesquisada.....	100
Tabela 2: Primeira língua falada em casa.....	101
Tabela 3: Língua falada pelo pai.....	101
Tabela 4: Língua falada pela mãe.....	102
Tabela 5: Você fala língua indígena Tupinikim?.....	102
Tabela 6: Atividade profissional.....	103
Tabela 7: Você fez o Ensino Fundamental?.....	104
Tabela 8: Você fez o Ensino Médio?.....	105
Tabela 9: Você fez Vestibular?.....	105
Tabela 10: Você utiliza computador?.....	106
Tabela 11: Você tem acesso a internet?.....	106
Tabela 12: Fontes de informação.....	107
Tabela 13. População indígena aldeia Pau Brasil.....	125

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribuição da população indígena.....	58
Gráfico 2. Distribuição das Terras Indígenas regularizadas.....	68

## RESUMO

Esta Dissertação apresenta os resultados e uma pesquisa realizada com os Tupinikim, grupo indígena brasileiro pertencente à Nação Tupi que, no século XVI, ocupava duas regiões do litoral do Brasil: o sul do atual estado da Bahia e o litoral do atual estado de São Paulo. Foram um dos grupos indígenas com os quais se deparou a esquadra portuguesa de Pedro Álvares Cabral, em 1500. Atualmente, habita terras indígenas no município de Aracruz, no norte do estado do Espírito Santo. Sua população é de 2.901 pessoas (SESAI, 2014). O objetivo geral é investigar como se pode dar o processo de revitalização da língua (Tupi Antigo), da identidade e da cultura dos Indígenas da Comunidade Indígena Tupinikim “Pau Brasil”, do Espírito Santo. O arcabouço teórico e metodológico se configura como multidisciplinar. A metodologia parte dos princípios das pesquisas do tipo etnográfico (ERICKSON, 1984, 1988; SOUSA, 2006); quantitativa e qualitativa (GUNTER, 2009, ALMEIDA, 2015). As estratégias principais foram aplicação de questionários e realização de entrevistas semi-estruturadas. Por sua essência investigativa, foram amplamente utilizados os procedimentos das pesquisas bibliográfica e documental. A fundamentação teórica utiliza-se de uma ampla frente de categorias que se complementam dialeticamente numa concepção multidisciplinar. Para Educação Indígena e Educação Escolar Indígena (LOPES DA SILVA, 2001, GRUPIONI, 2001, 2006, MAHER, 2006, ALMEIDA, 2012, 2015); Para Ecolinguística (COUTO, 2007, 2009, 2013); Sociolinguística (BORTONI-RICARDO 2005, 2008, 2014, MOLLICA, 2003, SOUSA, 2006, ALMEIDA, 2015); Identidade cultural e linguística (MEY, 2001, RAJAGOPALAN, 2001; ALMEIDA, 2015 e SOUSA, 2015, Revitalização Linguística e Cultural (SILVA, 2006, FRANCESCHINI E CARNEIRO, 2009); Sobre o Brasil indígena, Terra e Território (GALLOIS, 2006; ISA, 2016; FUNAI, 2016); Acerca dos Tupinikim do ES, Teao, 2016. Com os resultados da pesquisa acreditamos que esta possa dar visibilidade a esse grupo indígena, uma vez que revelou a situação sociolinguística e ecolinguística onde a relação língua-comunidade e língua território precisa de atenção. Afinal, a língua portuguesa é a língua falada, sendo que a língua (Tupi Antigo) nativa, é muito pouco falada. Em relação à questão territorial, os indígenas sofrem a expansão da Aracruz Celulose, uma empresa brasileira líder mundial na produção de celulose branqueada de eucalipto, o que traz danos irreparáveis ao meio ambiente. Finalmente, a pesquisa acena com a necessidade de se realizar estudos que permitam a revitalização linguística, identitária e cultural dos Tupinikim, a partir das contribuições da Sociolinguística e da Ecolinguística.

**Palavras chave:** Educação Indígena; Sociolinguística, Ecolinguística, Revitalização Linguística, Identitária e Cultural.

## ABSTRACT

This dissertation presents the results and a research carried out with the Tupinikim, a Brazilian indigenous group belonging to the Tupi Nation, which in the sixteenth century occupied two regions of the Brazilian coast: the south of the present state of Bahia and the coast of the present state of São Paulo . They were one of the indigenous groups that the Portuguese fleet of Pedro Álvares Cabral encountered in 1500. It currently inhabits indigenous lands in the municipality of Aracruz, in the north of the state of Espírito Santo. Its population is 2,901 people (SESAI, 2014). The general objective is to investigate how the process of revitalizing the language (Tupi Antigo), the identity and the culture of the Indigenous People of the Tupinikim Indigenous Community " Pau Brasil ", of Espírito Santo, can take place. The theoretical and methodological framework is configured as multidisciplinary. The methodology is based on the principles of ethnographic research (ERICKSON, 1984, 1988; SOUSA, 2006); Quantitative and qualitative (GUNTER, 2009, ALMEIDA, 2015). The main strategies were the application of questionnaires and semi-structured interviews. For its investigative essence, the bibliographical and documentary research procedures were widely used. The theoretical basis uses a broad front of categories that complement each other dialectically in a multidisciplinary conception. For Indigenous Education and Indigenous School Education (LOPES DA SILVA, 2001, GRUPIONI, 2001, 2006, MAHER, 2006, ALMEIDA, 2012, 2015); For Ecolinguistics (COUTO, 2007, 2009, 2013); Sociolinguistics (BORTONI-RICARDO 2005, 2008, 2014, MOLLICA, 2003, SOUSA, 2006, ALMEIDA, 2015); Cultural and linguistic identity (MEJ, 2001, RAJAGOPALAN, 2001; ALMEIDA, 2015 and SOUSA, 2015, Linguistic and Cultural Revitalization (SILVA, 2006, FRANCESCHINI and CARNEIRO, 2009); ISA, 2016, FUNAI, 2016) About the Tupinikim of the ES, Teao, 2016. With the results of the research we believe that this can give visibility to this indigenous group, since it revealed the sociolinguistic and the linguistic situation where the language-community relationship and language territory needs attention. After all, the Portuguese language is the language spoken, and the native language (Tupi Antigo) is very little spoken. Regarding the territorial issue, the indigenous people suffer the expansion of Aracruz Celulose, a Brazilian company that is the world leader in the production of bleached eucalyptus pulp, which causes irreparable damage to the environment. Finally, the research stresses the need to carry out studies that allow for the linguistic, identity and cultural revitalization of the Tupinikim, based on the contributions of Sociolinguistics and Ecolinguistics.

**Keywords:** Indigenous Education; Sociolinguistics, Ecolinguistics, Linguistic, Identity and Cultural Revitalization.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I: METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	21
1.1. Configuração Metodológica.....	21
1.2. A Pesquisa: Procedimentos Metodológicos.....	23
1.2.1. Pesquisa Interdisciplinar.....	24
1.2.2. Etnografia: Para além da Pesquisa na perspectiva Etnográfica.....	24
1.2.3. Entrevistas e Questionários.....	26
1.3. Contexto da Pesquisa.....	28
1.4. Os Tupinikim: aspectos sociohistóricos.....	29
CAPÍTULO II: BASES TEÓRICAS E CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS: A TESSITURA.....	32
2.1. Sociolinguística: Breve retrospectiva histórica.....	33
2.1.1. Sociolinguística Variacionista.....	35
2.1.2. Sociolinguística Interacional.....	36
2.1.3. Sociolinguística e Educação: por uma Sociolinguística Indígena.....	38
2.2. Contato Linguístico.....	40
2.3. Comportamento, Preferência e Atitudes Linguísticas.....	41
2.4. Oralidade, Bilinguismo e Plurilinguismo.....	43
2.4.1. Oralidade.....	43
2.4.2. Bilinguismo (indígena) e Plurilinguismo.....	44
2.5. Ecolinguística: aspectos históricos e conceituais.....	47
2.5.1. Breve retrospectiva histórica da Ecolinguística.....	49
2.6. Identidades Étnica, Cultural e Linguística.....	51
2.7. Revitalização Linguística e Cultural.....	54
CAPÍTULO III: DO BRASIL INDÍGENA AO CONTEXTO HISTÓRICO, LINGUÍSTICO, CULTURAL E EDUCACIONAL TUPINIKIM.....	55

3.1.	Povos Indígenas Brasileiros.....	55
3.2.	A amplitude da questão indígena no Brasil.....	56
3.3.	Políticas Indigenistas no Brasil.....	58
3.4.	O Contexto atual: Proteção e Promoção dos Direitos dos Povos Indígenas (PPA 2015-2019).....	60
3.4.1.	PPA 2016-2019.....	61
3.5.	O Brasil indígena: Terra e Território.....	62
3.5.1.	Terra Indígena é o mesmo que Território Indígena?.....	63
3.5.2.	Terras Indígenas: Demarcações.....	64
3.5.3.	Localização e extensão das TIs.....	66
3.6.	O Espírito Santo Indígena.....	68
3.6.1.	Os indígenas do Espírito Santo e suas lutas pela terra.....	68
3.6.1.1.	Os Guarani do Espírito Santo.....	71
3.6.1.2.	Os Tupinikim.....	72
3.7.	História da Minha Vida e a Pesquisa da Minha História.....	74

#### CAPÍTULO IV: EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA INTERCULTURAL.....86

4.1.	Educação Indígena e Educação Escolar Indígena.....	86
4.1.1.	Educação Indígena.....	93
4.1.2.	Educação Escolar Indígena.....	94
4.1.3.	Educação Indígena Diferenciada, Intercultural e Bilíngue.....	96
4.1.3.1.	Interculturalidade e Educação Escolar Indígena: Breve Histórico.....	96
4.1.3.2.	Educação Bilíngue Diferenciada e Intercultural: um novo modelo.....	97

#### CAPÍTULO V: RESULTADO SOCIOLINGUÍSTICA E ECOLINGUÍSTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A REVITALIZAÇÃO LINGUÍSTICA, CULTURAL E IDENTITÁRIA TUPINIKIM.....99

5.1.	Universo da Pesquisa.....	100
5.2.	Perfil Sociolinguístico dos indígenas da aldeia Tupinikim Pau Brasil: As Línguas Indígena (Tupi Antigo) e Portuguesa num cenário intercultural.....	100
5.3.	A Situação Sociolinguística Revelando o Letramento dos Indígenas.....	104



5.4. Ecolinguística: por uma linguagem além da fronteira étnica.....	108
5.5. Comunidade de fala (Sociolinguística) e comunidade de língua (Ecolinguística): Contribuições para a revitalização linguística e cultural dos Tupinikim.....	110
5.6. Aspectos que interferem na Revitalização da Língua, da Cultura e da Identidade dos Indígenas Tupinikim do Espírito Santo.....	111
5.7. A Escola como Comunidade de Fala que revitaliza o Povo Indígena Tupinikim.....	112
5.7.1. As Escolas Indígenas Tupinikim: Caeiras Velhas, Pau Brasil, Comboios e Irajá.....	112
5.7.1.1.A Escola como Território e a Revitalização Cultural Tupinikim.....	114
5.7.2. Território, Territorialidade e Escola: a ecolinguística e a sociolinguística revitalizando língua, cultura de identidade dos Tupinikim.....	122
5.7.2.1. Aldeia Indígena Tupinikim Pau Brasil.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS.....	135
APÊNDICES .....	142

## INTRODUÇÃO

**Nós, brasileiros, somos um povo sem ser, impedido de sê-lo. Um povo mestiço na carne e no espírito, já que aqui a mestiçagem jamais foi crime ou pecado. Nela fomos feitos e ainda continuamos nos fazendo. Essa massa de nativos viveu por séculos sem consciência de si... Assim foi até se definir como uma nova identidade étnico-nacional, a de brasileiros...**

**Darcy Ribeiro**

O Brasil é rico em diversidade étnica, característica peculiar que o faz um país multicultural, multiétnico e multilíngue devido, em parte, ao patrimônio cultural dos diversos grupos sociais formadores da sociedade nacional. Destaque são as etnias indígenas, povos nativos brasileiros, que lutaram contra a ação dos colonizadores europeus, sendo praticamente extintos. Segundo Rex (1996, p. 282 *apud* Junqueira 2002, p. 48), compreende-se por grupo étnico ou etnia, aquele povo culturalmente homogêneo, mas que não deve se confundir com raça, cujo alicerce está no plano biológico. Assim, o termo “étnico”, segundo os autores, reflete precisamente o forte senso de identidade grupal que existe entre as pessoas. Por isso, somente para a categoria identidade, pode-se atribuir o termo “étnico”, ou comunidades culturais, considerando que possuem “fortes laços internos de união e fronteiras bem estabelecidas”.

Em relação à população indígena, o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2010), informa que o Brasil tem em seu território 305 etnias, contabilizando 817.963 indígenas. Essa variedade étnica, suas culturas, identidades, histórias, concepções de mundo e de vida social, assim como os modos de relacionamento que a sociedade e os estados nacionais oferecem à sociedade indígena, constitui um país linguística e culturalmente diversificado. Dados do Censo do IBGE (2010) informam que os mais de 800 mil indígenas brasileiros falam cerca de 274 línguas. Todavia, Rodrigues (2013, p. 11) discorda, afirmando que são 199 línguas indígenas brasileiras. Para esse autor, considerando-se que o Censo de 2010 seja aplicado por unidades da Federação (UF), essas foram indicadas para permitir ordenar as línguas pelas UF, porém, essa indicação é insuficiente para a preparação do trabalho de sondagem.

Nessa perspectiva, o Brasil é também um país plurilíngue. Embora o português seja a língua oficial, há, pelo menos 230 outras línguas, dentre estas, as 199 línguas indígenas. As demais línguas são aquelas faladas por famílias brasileiras formadas por imigrantes, de forma regular, como uma segunda língua que se fala em casa ou, às vezes, até como primeira língua (RODRIGUES, 2013). Além dessas, temos pelo menos duas línguas de Sinais, uma nacional e outra inserida nas aldeias indígenas Urubu Kaapor<sup>1</sup>. Assim cada grupo étnico que vive no Brasil é detentor de universos socioculturais próprios e constitui um campo fértil para pensarmos o país e o futuro que queremos. A diferença não é só de tempo nem de população, mas principalmente de cultura, de espírito e de visão do mundo sobre o passado, o presente e o futuro.

A partir do contato com os colonizadores e até os dias atuais, as culturas dos povos indígenas brasileiros sofreram profundas modificações, uma vez que dentro das etnias se operaram importantes processos de mudança sociocultural, enfraquecendo sobremaneira as matrizes cosmológicas e místicas em torno das quais girava toda a dinâmica da vida tradicional.

A relevância das preocupações, com as possibilidades de convívio nas diferenças para o respeito à diversidade sociocultural é bastante evidente quando se trata de considerar os povos indígenas no contexto brasileiro mais amplo. Porém, são temas igualmente presentes na sociedade complexa e parte integrante da experiência cotidiana em um país como o Brasil, detentor de uma multiplicidade de culturas e maneiras de ser e de viver que se enfrentam, por vezes, de forma antagônica, dada sua natureza pluricultural e multiétnica profundamente marcada por desigualdades sociais e intolerância frente às diferenças no interior dos segmentos sociais que o constituem.

Tratando de “cultura” numa concepção antropológica, tal qual o universo de nosso estudo, Coutinho (1996, p. 386) contribui definindo-a como “[...] um conjunto vivo de saberes, experiências, conhecimentos, costumes [...] e em permanente movimento que se transmite socialmente de geração à geração, que se modifica ao longo da história e é pertinente a cada etnia, portanto, se diferencia das demais”. Percebemos que o termo é

---

<sup>1</sup> A Língua de Sinais Kaapor Brasileira (em Portugal: Língua Gestual Kaapor Brasileira, também conhecida por Língua de Sinais Urubu-Kaapor) é uma língua de sinais utilizada pela etnia indígena brasileira dos Urubu-Caapores, que vivem no sul do estado do Maranhão, no Brasil. A tribo Kaapor-Urubu possui uma relação de um surdo para cada grupo de 75 não-surdos. Esta alta percentagem de surdez faz com que tanto surdos quanto não-surdos da tribo aprendessem a língua de sinais de modo a se comunicar no seu cotidiano. A língua é utilizada somente dentro da tribo, ao contrário de outras línguas indígenas de sinais que são utilizadas como línguas francas. Disponível: [https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua\\_de\\_Sinais\\_Kaapor\\_Brasileira](https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_de_Sinais_Kaapor_Brasileira). Acesso: 23-nov-2015.

polissêmico assumindo várias conotações e, especialmente em nosso trabalho, priorizamos cultura como conjunto de conhecimentos associados à identidade de um povo. A cultura envolve saberes, crenças, mitos, modos de organizar o espaço doméstico e social, de plantar e cultivar, de preparar as festas, contar histórias, fazer música, processar os alimentos, dentre outras atividades.

Os ecossistemas culturais<sup>2</sup> existem e estão associados à língua, mas no sentido de esta fazer parte daqueles. O ecossistema cultural compreende, em seu interior, o ecossistema linguístico. Pode até conter mais de um ecossistema linguístico. Isto porque a língua é parte da cultura, como os antropólogos vêm defendendo há várias décadas.

É bem verdade que hoje em dia há uma tendência para se falar em "ecossistema" de tudo (espiritual, virtual etc.), de certa forma banalizando o conceito. No entanto, o conceito de ecossistema cultural faz sentido. Tanto que ele está implícito e às vezes claramente explícito em muitos ensaios antropológicos, uma vez que a antropologia é a ciência que mais tem a ver com a questão da cultura. Por exemplo, Lewis Morgan (1818-1881) e Edward Tylor (1832-1917) associaram língua e cultura já no século XIX. Aliás, a definição de Tylor vem sendo repetida até hoje. O antropólogo Franz Boas (1858-1942) não só associou as duas como chegou a escrever ensaios sobre línguas indígenas norte-americanas. Seu discípulo Edward Sapir (1884-1939) foi mais longe, tornando-se uma espécie de *dublê* de antropólogo e linguista. De fato, ele é conhecido, respeitado e frequentemente citado em ambas áreas. Foi até mesmo o primeiro a escrever um ensaio dedicado à relação entre língua e meio ambiente (SAPIR, 2016).

Culturais<sup>3</sup> podem ser entendida como tudo que faz parte do acervo de um povo, mas que não pertence exclusivamente à natureza, embora isso não signifique que cultura se oponha a ela. Na verdade, natura existe sem cultura, mas cultura não existe sem natura. Bookchin (1993) diz que a cultura é uma 'segunda natureza', dependente da 'primeira natureza' e sobreposta a ela. Nesse sentido, cultura é de natureza semiótica, sobretudo no sentido da semiótica de Peirce: tudo que se encontra no contexto de determinado povo representa algo para ele. Seus membros podem referir-se a tudo em suas interações comunicativas quotidianas. Essa é a concepção implícita em Eco (1974) e em Couto (1981, 1982, 1999). De

---

<sup>2</sup> Blog Prof. Hildo Honorio do Couto. Disponível: <http://meioambienteelinguagem.blogspot.com.br/>. Acesso: 15-dez-2016.

<sup>3</sup> Blog Prof. Hildo Honorio do Couto. Disponível: <http://meioambienteelinguagem.blogspot.com.br/>. Acesso: 15-dez-2016.

certa forma, cultura é constituída de signos (indiciais, icônicos e simbólicos), organizados em códigos, ou seja, cultura é linguagem.

Um dos traços de diferenciação cultural entre povos étnicos é a língua falada por cada povo. A língua além de ser nossa expressão humana de comunicação determinante na construção da cultura. Ela é quase sempre o meio mais importante através do qual os povos constroem, modificam e transmitem suas culturas. A língua é um construto pelo qual o ser humano busca dar sentido a sua própria existência, evidenciando que resgatar a cultura não significa transpor para os nossos dias o que se fazia há quinhentos e dezesseis anos. Mas, oferecer significado novo aos elementos que o povo acredita serem essenciais para a sua vida.

Foi nesse contexto multiétnico, plurilíngue e intercultural que desenvolvemos a pesquisa que aqui descrevemos, sob o título de **“Etnologia Indígena: Revitalização da Identidade Cultural e Linguística Tupinikim do Espírito Santo”**, que se constitui numa Dissertação para obtenção do título de Mestre. O objetivo é investigar como pode se dar o processo de revitalização da Língua (Tupi Antigo), da Identidade e da Cultura dos Indígenas da comunidade Tupinikim Pau Brasil, do Espírito Santo. Nesse sentido, consideramos relevante discorrer um pouco sobre os elementos constitutivos do título, destacando a “Etnologia Indígena”.

Nessa perspectiva, definimos etnologia como o estudo ou ciência que estuda os fatos e documentos levantados pela etnografia, no âmbito da antropologia cultural e social, buscando uma apreciação analítica e comparativa das culturas e das civilizações<sup>4</sup>. Segundo Mauss ([1947] 1972)<sup>5</sup>, em sua acepção original, etnologia era o estudo das sociedades primitivas, todavia, com o desenvolvimento da Antropologia, o termo primitivo foi abandonado por se acreditar que exaltaria o preconceito étnico. Assim, o autor acredita que numa versão mais atual, etnologia é o estudo das características de qualquer etnia, isto é, agrupamento humano, povo ou grupo social, que apresenta alguma estrutura socioeconômica identificável, onde em geral os membros têm interações cara a cara, e há uma comunhão de cultura e de língua. Esse estudo visa estabelecer linhas gerais e de desenvolvimento das sociedades.

Enquanto a etnografia é a descrição da observação de uma sociedade, desde o modo de andar e usar o corpo (técnicas corporais) até a celebração do casamento e dos funerais, a

---

<sup>4</sup>**Dicio**, Dicionário Online de Português, definições e significados de mais de 400 mil palavras. Todas as palavras de A a Z. [www.google.com.br/#q=+o+que+%C3%A9+civiliza%C3%A7%C3%B5es%2C+segundo+o+aurelio+](http://www.google.com.br/#q=+o+que+%C3%A9+civiliza%C3%A7%C3%B5es%2C+segundo+o+aurelio+) Disponível:<https://www.dicio.com.br/civilizacao/> Acesso: 26-dez-2016.

<sup>5</sup>Texto disponível: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Etnologia>. Acesso: 19-jul-2016.

etnologia é o acervo teórico da etnografia (LAPLANTINI, 1988), isto é, das descrições e análises da vida social de um povo e um lugar, mediante observação do que o povo estudado diz de si mesmo e o modo como o etnógrafo identifica seus participantes, o que se aplica aos estudos com os povos indígenas. Segundo Laplantini (1988), a etnografia é um dos mais importantes recursos contra o racismo e a hegemonia cultural na medida em que estabelece os meios de realizar uma crítica ao etnocentrismo, o que parcializa as investigações. Para esse autor, estudos etnográficos têm recuperado conhecimentos e técnicas dos povos ágrafos como formas de etnoconhecimento nas mais diversas áreas, como biologia (etnobiologia), farmacologia e botânica (plantas medicinais), engenharia (de barcos, pontes, casas etc.), psicologia, medicina, dentre outras áreas. Nesse último campo, há uma integração entre técnica (*tecne*) e saber (*episteme*) que vem sendo denominada por antropologia médica ou estudos dos sistemas etnomédicos e xamanismo, conclui Laplantini.

A pesquisa que realizamos se apresenta como uma etnografia, considerando que o pesquisador convive com o ambiente pesquisado desde sempre, pois sou um indígena nascido na aldeia e lá vivo e trabalho até os dias atuais. É também uma pesquisa Etnossociolinguística (ALMEIDA, 2015; ALMEIDA E SOUSA, 2016), na medida em que trabalhamos, transdisciplinarmente, as teorias da etnografia e da sociolinguística, tendo em vista o contexto interétnico, etnográfico e sociolinguístico em que os indígenas se situam. Nesse sentido, descrevemos, a seguir a estrutura da Dissertação, apresentando a construção teórico, metodológica e empírica da pesquisa.

A introdução, apresenta a contextualização do tema, a justificativa, objetivo e metodologia de pesquisa. No primeiro capítulo, trazemos a metodologia e os procedimentos que possibilitaram a geração de dados que permitiram responder às perguntas da pesquisa, alcançar os objetivos e confirmar as asserções. No capítulo segundo, apresentamos as bases teóricas e as concepções epistemológicas da Etnografia, Ecolinguística, Sociolinguística e Identidade (cultural e linguística) que sustentam a discussão e análise dos dados.

No capítulo terceiro, apresentamos um panorama do Brasil Indígena, mediante uma retrospectiva histórica, desde a colonização até os dias atuais. Sendo assim, áreas como História, Antropologia, Sociologia e Educação se entrelaçam na trama das relações sociohistóricas, a partir de um estudo sobre indígenas e não indígenas brasileiros, revelando um cenário de confronto, intolerância e perdas materiais e imateriais que assumem contornos de confronto e embate. No capítulo quarto, apresentamos a Educação Indígena, diferenciando-a de Educação Escolar Indígena, por meio de uma criteriosa revisão da literatura pertinente.

Pretendemos, com isso, situar o cenário brasileiro no âmbito da interculturalidade, para que possamos nos apropriar dos conceitos e das representações do que entendemos como “Educação Indígena Específica, Diferenciada, Intercultural e Bilíngue/Multilíngue”. São amplamente discutidas à luz das teorias, delineando o panorama atual da educação ofertada nas aldeias indígenas do Brasil, isto é, temos nesse enquadre uma visão ecolinguística da situação indígena Brasil. Além desses elementos, apresento minha história de vida, que complementa o trabalho.

No capítulo quinto, apresentamos os resultados de pesquisa e discutimos a pesquisa, enfatizando a colaboração da Sociolinguística e da Ecolinguística, para a Revitalização Linguística e Cultural Tupinikim. Nesse capítulo descrevemos e analisamos também os resultados da pesquisa realizada na aldeia Tupinikim Pau Brasil. Para concluir, trazemos, por meio de reflexões, algumas considerações finais sobre o texto desenvolvidas na Dissertação.

Por fim, espero que esta pesquisa seja tão boa para os senhores como é para mim, pois “Nossos avós diziam que quando vamos encontrar alguém, temos que ir com o coração aberto e alegre para que o encontro seja bom, desejando que as pessoas que estão no lugar se sintam da mesma forma”. Ao lembrar que estarmos conectados com o meio ambiente é estarmos conectados com a poesia do universo.

Para começar, vou destacar que não sou índio e que não existem índios no Brasil. O que existem são povos. Eu sou Tupinikim e pertencço a um povo, que tem participação dentro de uma tradição ancestral brasileira. Quando eu digo que não existem índios, quero dizer que existe uma diversidade muito grande de ancestralidade.

Para nós, a palavra ‘índio’ surgiu de maneira equivocada. “Está ligada a uma série de conceitos e pré-conceitos. Normalmente, ela está vinculada a coisas negativas, embora haja muito romantismo na história, a maioria do pensamento quer dizer que o índio é um ser fora de moda, atrasado no tempo e selvagem. Alguém que está atrapalhando o progresso do Brasil”. Queria ser como ele, um contador de histórias. Demorei, a saber, como seria meu caminho, se seria na aldeia ou na cidade, mas optei pela vida acadêmica e hoje estou aqui.

## **CAPÍTULO I**

### **METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS DA PESQUISA**

Este capítulo traz a metodologia e os procedimentos que possibilitaram a geração de dados adequados que favoreceram responder às questões de pesquisa, alcançar os objetivos, confirmar ou desconfirmar as asserções sobre a investigação a respeito da revitalização da identidade cultural e linguística dos Tupinikim de Pau Brasil, município de Aracruz do Espírito Santo. A pesquisa assume uma dimensão qualitativa visto a complexidade e a natureza sociocultural e pedagógica do estudo.

#### **1.1. Configuração Metodológica**

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

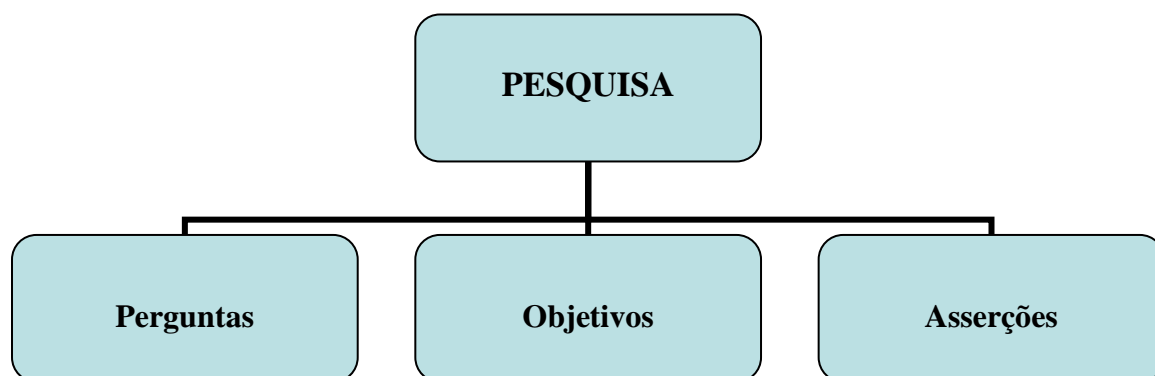
No caso de nossa pesquisa, já nos encontrávamos em campo observando a cultura, a história, a relação com a língua do povo Tupinikim. Por isso, classificamos nossa pesquisa como Etnográfica, desde que estamos inseridos em seu contexto por muito anos. Nossa principal motivação para a realização dessa pesquisa foi a possibilidade de apresentarmos formas de revitalização da identidade cultural e linguística da comunidade em que vivemos, bem como contribuir para a articulação entre as demais comunidades indígenas Tupinikim de Aracruz, com a responsabilidade de produzir materiais didáticos, paradidáticos, etnográficos e sociolinguísticos para as escolas indígenas Tupinikim do Estado do Espírito Santo.

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



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

**Fig. 1. Configuração da pesquisa**



**Fonte: Elaboração do autor.**

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

Assim sendo, apresentamos os quadros 1 e 2 a seguir que descrevem, em responsividade, cada uma dessas categorias, a partir da seguinte pergunta de pesquisa: **“Como se dá o processo de revitalização da língua (Tupi Antigo), da identidade e da cultura na Comunidade Indígena Tupinikim ‘‘Pau Brasil’’, do Espírito Santo?”**

**Quadro 1: Sequência metodológica I.**

<b>OBJETIVO GERAL</b>	<b>ASSERÇÃO GERAL</b>
Investigar como se pode dar o processo de revitalização da língua (Tupi Antigo), da identidade e da cultura dos Indígenas da Comunidade Indígena Tupinikim Pau Brasil, do Espírito Santo.	Podemos encontrar na Sociolinguística e na Ecolinguística e em outros conhecimentos teóricos que possibilitarão o processo de revitalização da língua (Tupi Antigo), da identidade e da cultura da Comunidade Indígena Tupinikim Pau Brasil, do Espírito Santo.

**Fonte: Elaboração do autor.**

**Quadro 2: Sequência metodológica II.**

<b>PERGUNTAS</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>SUBASSERÇÕES</b>
Que problemas enfrentados pelos indígenas Tupinikim da Comunidade de Pau Brasil interferem no resgate de uma língua (Tupi Antigo) como principal elemento de identidade histórica e do fortalecimento das Terras dessa comunidade?	Investigar à luz da Sociolinguística e na interface com a Ecolinguística a problemática que interfere ou não na revitalização da língua (Tupi Antigo), da identidade e cultura nas terras da Comunidade Indígena Tupinikim de Pau Brasil, no Espírito Santo.	Os procedimentos da pesquisa Sociolinguística e na interface com a Ecolinguística orientam os aspectos constitutivos e contribuem para o fortalecimento cultural do povo Tupinikim em suas terras, como elemento determinante em busca da língua indígena (Tupi Antigo).
Quais são os processos que viabilizam a revitalização da língua (Tupi Antigo), da identidade e da cultura indígena Tupinikim?	Identificar quais os processos que viabilizam a revitalização da língua (Tupi Antigo), da identidade e da cultura indígena Tupinikim.	Questões territoriais, educacionais, culturais, linguísticas e legislativas são fundamentais para a revitalização da língua (Tupi Antigo), da identidade e da cultura indígena Tupinikim.
Quais são as contribuições que a Sociolinguística e a Ecolinguística oferecem para a revitalização linguística, social, identitária e cultural dos Tupinikim?	Identificar e descrever as contribuições da Sociolinguística e da Ecolinguística para a revitalização da cultura e da língua (Tupi Antigo), dos Tupinikim.	A Sociolinguística e a Ecolinguística contribuem para a revitalização cultural e linguística dos Tupinikim.

**Fonte: Elaboração do autor.**

## **1.2. A Pesquisa: Procedimentos Metodológicos**

A pesquisa configura-se como interdisciplinar, pois agrega diferentes procedimentos metodológicos, tais como pesquisa qualitativa, documental, exploratória, etnográfica e sociolinguística, além da aplicação de questionários. Vale ressaltar que também recorreremos a tabelas quantitativas para ratificar a pesquisa e fortalecer a análise qualitativa.

### 1.2.2. Etnografia: Para além da Pesquisa na perspectiva Etnográfica

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

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

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

[...] tem por vocação dar palavra aos humildes, àqueles que, por definição, nunca têm a palavra: tribos isoladas em campo exótico, povos colonizados, classes dominadas ou grupos em vias de extinção nas sociedades desenvolvidas, ou seja, a etnografia pode ser vista como metodologia característica de uma ciência calcada no concreto e arquétipo do “qualitativo”, com ênfase no cotidiano e no subjetivo, o que favorece sua utilidade na educação (FONSECA, 1998 *apud* ALMEIDA, ALBUQUERQUE E AOKI, 2011, p. 161).

Na perspectiva desses autores, a etnografia tem como característica escrever sobre um tipo particular – um etno ou uma sociedade em específica - como é o caso dos Tupinikim parceiros em nossa pesquisa. Todavia,

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

Sendo assim, nosso trabalho é uma pesquisa que vai além da perspectiva etnográfica, pois vivemos e vivenciamos o cotidiano do povo indígena Tupinikim, uma vez que somos um desses indígenas. Além disso, utilizamos os elementos da etnografia, aplicação de

questionário, descrição de nosso povo e relatamos nossos modos de vida, cultura e sociedade. Portanto, o que torna nossa pesquisa uma etnografia peculiar, é o fato de sermos parte integrante dos Tupinikim, o que favoreceu uma descrição mais profunda dos Tupinikim, inclusive em relação à situação sociolinguística e ecolinguística.

Não obstante, a pesquisa se insere também no âmbito da observação participante, que se apresenta como um dos procedimentos mais usuais em contextos culturais complexos, no campo das ciências humanas. Segundo Gomes (2013, p. 56), nessa atividade o pesquisador busca compreender a cultura do outro por meio de uma vivência *in loco* por um período longo e diário, preferencialmente morando com os nativos, “[...] comer suas comidas, se alegrar em suas festas, e sentir o drama de ser outra cultura – tudo isso na medida do possível”. Aqui também é insofismável o teor etnográfico de nossa pesquisa, uma vez que a observação participante é uma fase essencial desse tipo de investigação científica.

A pesquisa que realizamos, como suporte metodológico a Sociolinguística e a Ecolinguística. Segundo Haugen (1972, p. 325), a Ecolinguística é o “[...] estudo das interações entre língua e seu meio ambiente”. Esclarecemos, pois, que o meio ambiente aqui não é apenas o que está no contexto interno da língua, mas também o que está fora dela (o povo que a fala, o território que os cerca, etc.), aspecto defendido também por Couto (2007).

Nesse sentido Couto (2008), sustenta que o objeto de estudo da Ecolinguística são os fatos em sua dinâmica e inter-relações, e aponta que são dois os passos para iniciar um estudo nessa área: (1) verificar quais são os conceitos ecológicos fundamentais; e (2) perceber quais são seus equivalentes nos estudos da linguagem, como são aplicadas nela, entre eles, os de ecossistema, diversidade, inter-relações e evolução. Para esse autor, praticar Ecolinguística é, pois, continuar fazendo o que já se fazia antes na área da linguagem, só que se colocando numa perspectiva holística<sup>6</sup>, integradora: a visão ecológica de mundo.

Realizamos também uma pesquisa sociolinguística visando a identificar o perfil sociolinguístico da comunidade, mediante um levantamento dos aspectos extralinguísticos (idade, gênero, profissão, escolarização, etc.), do Cacique, Anciões, Lideranças, além de

---

<sup>6</sup> **Holístico** ou **holista** é um adjetivo que classifica alguma coisa relacionada com o **holismo**, ou seja, que procura **compreender os fenômenos na sua totalidade e globalidade**.

A palavra holístico foi criada a partir do termo *holos*, que em grego significa "todo" ou "inteiro".

O holismo é um conceito criado por Jan Christiaan Smuts em 1926, que o descreveu como a "*tendência da natureza de usar a evolução criativa para formar um "todo" que é maior do que a soma das suas partes*".

Esta noção remete para uma forma específica de contemplar o mundo e que pode ser aplicada em várias vertentes do conhecimento, como medicina, psicologia, física, administração, ecologia, etc. Disponível: [www.significados.com.br/holistico/](http://www.significados.com.br/holistico/). Acesso: 26-dez-2016.

Educadores Indígenas, e de pessoas jovens. Também registramos eventos diversos da comunidade.

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

Nesse sentido, é importante referenciar Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), afirmando que “[...] a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um mero relator passivo, mas um agente ativo”. O intuito é investigar e perceber os princípios que norteiam a identidade histórica e o fortalecimento cultural do Povo Tupinikim. Nesse sentido, e ainda de acordo com Tarallo, o papel de pesquisador não é apenas de um “detetive”, mas também de “juiz-mediador” (1999, p. 80). A pesquisa de campo terá como objetivo mostrar que os povos indígenas Tupinikim com o apoio das parcerias lutam pelos seus direitos.

### **1.2.3. Entrevistas e Questionários**

Reitramos que a pesquisa realizou-se na aldeia Tupinikim Comunidade de Pau Brasil, município de Aracruz ES. Foram aplicados questionários (Apêndices) contemplando 48 indígenas, sendo 13 homens 35 mulheres, na faixa etária entre 20 e 51 anos ou mais. As entrevistas semi-estuturadas ocorreram no momento em que realizamos nossa inserção na escola, alcançando os professores e também pessoas da comunidade, com o intuito de perceber a relação dos indígenas com o meio ambiente, notadamente as plantas comestíveis e medicinais. A pesquisa quando se realiza de forma empírica, ou seja, no campo e com participantes, requer alguns procedimentos que são obrigatórios para a coleta e ou geração dos dados, tais como realização de entrevista (aplicação de questionários).

Segundo Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), o questionário é uma método de investigação composta por questões apresentadas por escrito aos participantes da pesquisa, e tem como objetivo perceber a opinião, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, dentre outros. Os autores citam Gil (1999) afirmando que evento de cunho

empírico, o questionário é um método que permite gerar as informações da realidade, apresentando as seguintes vantagens: i) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa. ii) garante o anonimato das respostas; iii) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; iv) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Todavia, Gil (1999) identifica pontos negativos da técnica do questionário, quais sejam: i) exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação; ii) impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas; iii) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas; iv) não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolvam-no devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra; v) envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos; vi) proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito pesquisado. No entendimento de Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), na escolha do questionário os pontos fracos devem servir não para desestimular o uso de tal método, mas para melhor direcionar a condução dela, tanto na escolha de questões, como de universo dos pesquisados. Ademais, os autores acreditam que um ponto de extrema relevância, entre os aspectos positivos, é o baixo custo do questionário, já que os seus utilizadores são público que já tem significativas despesas com os estudos e certamente não poderiam arcar com quantias elevadas para desenvolvimento de suas pesquisas. Nesse aspecto financeiro, então, o questionário seria um democratizador da pesquisa.

Outro procedimento que está no mesmo nível de importância do questionário é a entrevista que, segundo Miguel (2010), nas suas diversificadas formas de aplicação, é um método de interação social, interpretação informativa, capaz de interferir nos isolamentos de grupos, individuais e sociais, podendo também servir para a pluralização de vozes e para uma distribuição democrática da informação. Em seus mais diversos usos das Ciências Humanas, constitui-se sempre um meio cujo fim é o inter-relacionamento humano. Nesse sentido, Garrett (1981 *apud* Miguel 2010, p. 3-4), contribui com a discussão ao afirmar que todas as pessoas, de uma maneira ou de outra, são envolvidas na entrevista, seja entrevistando, seja

ainda sendo entrevistadas. “Em ambas as situações, residiriam aspectos objetivos e subjetivos. Um ponto básico de sua teorização é projetar a técnica para a arte da entrevista, identificando no ato de entrevistar, acima de tudo, a arte de ouvir, perguntar e conversar”. A entrevista, segundo Lüdke e André (1994), permite que se faça correções, promova esclarecimentos e adaptações que a torna mais eficaz na obtenção das informações buscadas.

Neste trabalho, podemos dizer que aplicação de questionário consiste na interface entrevista estruturada, mas que ocorreu com interação com os colaboradores de pesquisa.

### **1.3. Contexto da Pesquisa**

Os indígenas brasileiros, em especial os Tupinikim e os Guarani, ambos localizados no Município de Aracruz, Estado do Espírito Santo, lutam principalmente pelo direito de serem diferentes, de serem detentores das características e dos costumes próprios de seu povo. Cada povo constrói historicamente formas de educar e de socializar suas crianças e jovens, ancorado nas tradições, que garantem a sua continuidade enquanto seres diferenciados. Mas, o que se percebe, é que as tradições ocupam lugar secundário na sociedade brasileira, apesar de terem grande parcela de influência na cultura do país.

Afinal, quem são os indígenas do século XXI? Discorrer sobre identidades de povos indígenas apresenta-se como uma tarefa difícil, em parte devido à situação de contato com a sociedade não indígena, que historicamente tem modificado as estruturas tradicionais de suas culturas. Nesse sentido, Sánches (2001, p. 7) assegura que não se pode falar da existência de indígenas “puros” que tenham conservado sua cultura original intacta, “[...] pois é evidente que uma relação que se iniciou há 500 anos tenha dado os seus frutos”. Os Tupinikim, na atualidade, nas palavras de Sánches, “são uma mistura de tradição, adaptação, imposição e recriação” (Idem). Na sua história se entrecruzam raízes ancestrais, imposições do conquistador e estratégias de sobrevivência. “Antes de tudo, são povos vivos que se encontram em uma permanente dinâmica, porém se veem obrigados, hoje mais do que nunca, em virtude do fenômeno da globalização, a estabelecer relações com o branco” (SÁNCHEZ, 2001, p.7)<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Tradução livre on-line do Google. Disponível: <https://translate.google.com.br>. Acesso 29-abr-2016.

#### 1.4. Os Tupinikim: aspectos sociohistóricos

Os Tupinikim são um povo indígena brasileiro que habita no estado do Espírito Santo, que se autodenominam Tupinikim, grafada ao longo dos anos de diferentes maneiras - Tupiniquim, Topinaquis, Tupinaquis, Tupinanquins, Tupiniquins - significa, conforme o *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, de Antenor Nascentes, com apoio no historiador Varnhagen, "Tupi do lado, vizinho lateral", assim traduzindo a expressão Tupin-i-ki. O Grande Dicionário Etimológico-Prosódico da Língua Portuguesa* de Silveira Bueno confirma: Tupinã-ki, "tribo colateral, o galho dos Tupi (ISA, 2016).

Os Tupinikim são indígenas integrantes da Família Linguística Tupinambá, que, por conseguinte, pertence ao Tronco Linguístico Tupi-Guarani, mas atualmente falam somente a Língua Portuguesa. Os remanescentes dos Tupinikim historicamente viveram próximo a estreita faixa de terra entre Camamu, Estado da Bahia e o rio Cricaré ou São Mateus no Estado do Espírito Santo. No Espírito Santo, desde o início da conquista portuguesa (1535), o contato entre a população indígena e o colonizador foi permeado de hostilidades e conflitos. De acordo com Ribeiro (1995, p. 33), “[...] os índios jamais estabeleceram uma paz estável com o invasor, exigindo deles um esforço continuado, ao longo de décadas, para dominar cada região”. Dessa forma, podemos inferir que havia maior unidade do que se pensava quando eram trabalhados os dados referentes à ocupação indígena desta região no século XIX. Os dados que levaram a tais conclusões se relacionam com a Ecolinguística, quando Couto (2007) apresenta um conceito dessa ciência, como o estudo das relações entre língua e meio ambiente.

Nesse sentido, Haugen (1972b, p. 325), citado por Couto (2007, p. 39- 40), afirma que “[...] o verdadeiro meio ambiente de uma língua é a sociedade que a usa como um de seus códigos [...] e as alianças políticas estabelecidos entre vários grupos e a prática dos aldeamentos”. De acordo com Neves (1996), a antropologia ecológica reconhece que o ser humano é parte integrante da natureza, daí a necessidade de se estudar "cultura na natureza", de acordo com um princípio dialético unificador de humanidade e universo. Desse modo, "a antropologia ecológica pode ser definida como o estudo das relações entre dinâmica populacional, organização social e cultural das sociedades humanas e o meio ambiente nos quais elas estão inseridas" (NEVES, 1996, p. 18). Para esse autor, tal prática ocupa-se do estudo e da adaptação do ser humano ao meio ambiente, não partindo de um conceito abstrato



e apriorístico, mas do próprio ser humano que também é parte indissociável do meio ambiente.

Nesse sentido, Perota (1971) refere-se aos Tupinikim do sul da Bahia e do norte do Espírito Santo a partir de informações recolhidas junto aos Pataxó de Barra Velha, sobre antigas aldeias no vale do rio Jucuruçu. Foi a partir dessas informações que o arqueólogo denominou as Fases Itanhé, Itaúnas, Guarabu, Camburi e as localizou ocupando os vales do rio Reis Magos, São Mateus, Itaúnas, Mucuri, Itanhém e Pardo.

É importante ressaltar que, diante dos dados arqueológicos, os sítios escavados no Espírito Santo podem ser vistos a partir de três grandes unidades peculiares: i) quanto à classificação do material, uma unidade que se refere aos sítios dos Botocudo; ii) no que se refere aos grupo de origem Tupi; iii) outra unidade que engloba todos os demais grupos e que “formam uma tradição específica que não se enquadra em nenhuma outra tradição identificada até agora” (PEROTA, 1971, p. 175-176).

Sendo assim, informações ecolinguísticas apresentadas por Perota, apontam para a unidade cultural de um conjunto de populações que se opõem aos Botocudos e aos remanescentes Tupinikim. Segundo esse autor, ao cruzarmos os dados arqueológicos, a localização dos sítios e os referentes grupos indígenas, percebemos que, excetuando-se os Botocudo e Tupinikim, os habitantes do Mucuri, Itanhém e Pardo eram os Pataxó, Kumanoxó, Kutatoi, Maxacali, Malali e Makoni, formariam, portanto, essa unidade cultural.

A presença do povo Indígenas Tupinikim no Espírito Santo foi registrada pelos cronistas do século XVI. Historiadores capixabas, por exemplo, Moraes (1986), afirmam que essa presença antecedeu a chegada dos portugueses. Segundo esse autor, quando os portugueses aportaram encontraram, no que hoje se configura o território capixaba, os Tupinikim, os Tamoio, os Botocudo e os Goitacás. Os Tupinikim tiveram sua sesmaria identificada pela Coroa Portuguesa em 1610. No entanto, essa só foi demarcada no século XVIII.

De acordo com Maracci (2008), desde então os Tupinikim se estabeleceram no que hoje configura os municípios de Aracruz, Fundão, Serra, Vitória e trechos dos municípios de Cariacica, Santa Leopoldina, Ibiracú e Linhares, conformando uma extensão territorial de aproximadamente 200 mil hectares. Porém, com as investidas do Império e, posteriormente, da República, os Tupinikim chegaram à década de 1960 com um território restrito ao município de Aracruz, com uma extensão de aproximadamente 30 mil hectares (MARACCI, 2008), abrigando 36 aldeias indígenas. Entretanto, com a chegada da Aracruz Celulose

(Fibria) ARCEL, em 1967, os indígenas tiveram o seu território reduzido a uma faixa de 40 hectares. A densa Mata Atlântica deu lugar ao monocultivo de eucalipto em larga escala, transformando profundamente a paisagem e conformando novas relações de poder naquilo que um dia havia sido o território Tupinikim.

Diante dessa exposição, para o povo Tupinikim de Aracruz, a revitalização da identidade histórica, linguística e o fortalecimento cultural são fundamentais. E foi na minha prática de educador, pedagogo e diretor indígena Tupinikim, no dia a dia da sala de aula, que senti mais de perto a necessidade de aprofundar na história de resistência e luta que me servisse de base para desenvolver estudos linguísticos sobre a língua Tupi Antigo. Os indígenas brasileiros, em especial os Tupinikim, localizados no Município de Aracruz, Estado do Espírito Santo, lutam principalmente pelo direito de serem diferentes, de serem detentores das características e dos costumes próprios de seu povo. Cada povo constrói historicamente formas de educar e de socializar suas crianças e jovens, ancorado nas tradições, que garantem a sua continuidade enquanto seres diferenciados.

Nesse capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos que forneceram as condições para a realização da pesquisa. O próximo capítulo apresenta a teoria da sociolinguística e seus desdobramentos, identificando aspectos que contribuem para a revitalização da identidade linguística e cultural do povo Indígena Tupinikim do Espírito Santo.

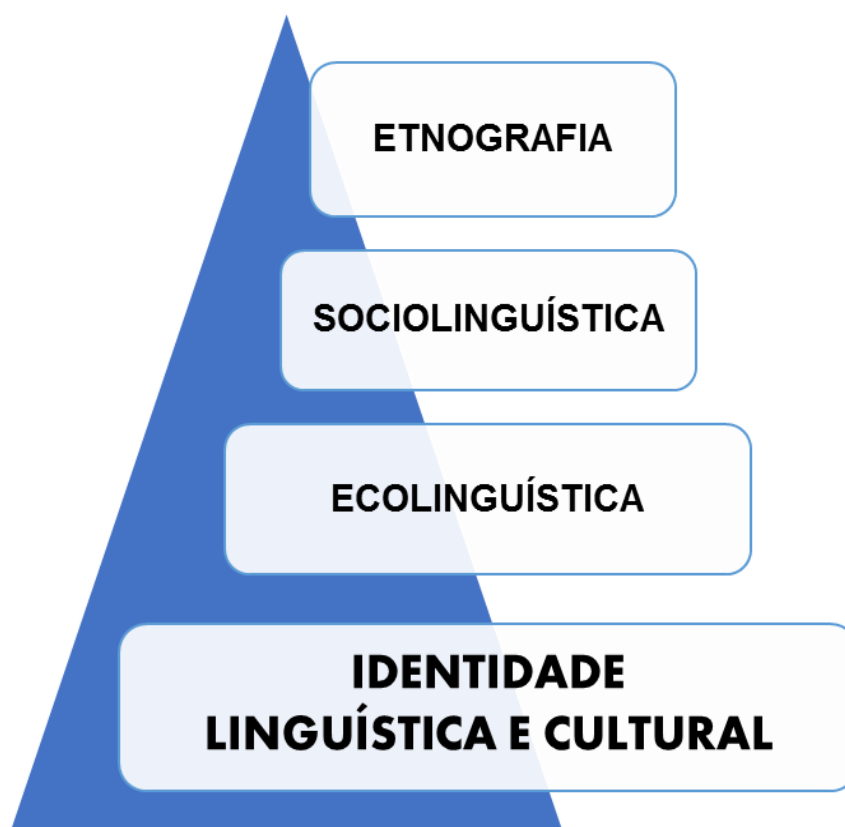
## CAPÍTULO II

### BASES TEÓRICAS E CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS: A TESSITURA

Neste capítulo, apresentamos os aspectos teóricos da Sociolinguística, da Ecolinguística e da Etnolinguística, bem como suas vertentes, a partir de uma pesquisa do tipo etnográfica que foi realizada com os Tupinikim do Estado do Espírito Santo. Serão abordados aspectos teóricos da Sociolinguística, tais como bilinguismo, atitudes e comportamentos linguísticos e revitalização. Fazemos menção também da cultura, aspecto indissociável da língua em situação de uso, enfatizando a identidade cultural. A Ecolinguística também está no horizonte teórico, quando descrevemos suas principais características, percebendo suas contribuições para a revitalização da língua e da cultura Tupinikim.

Conforme delineamos anteriormente, a pesquisa situa-se no arcabouço teórico-epistemológico: Etnografia, Sociolinguística, Ecolinguística e Identidade (cultural e linguística). Para uma visão mais ampla vejamos a figura 2 a seguir.

**Fig. 2. Tessitura teórica e epistemológica da pesquisa.**



Fonte: Adaptado de Almeida (2015, p. 47).

Como podemos perceber, na pesquisa utilizamos uma frente teórica que também se constitui como categoria de análise que forma uma pirâmide. No topo está a etnografia, em seguida a Sociolinguística e a Ecolinguística, sendo que na base da pirâmide está a identidade, em suas configurações cultural e linguística.

## **2.1. Sociolinguística: Breve retrospectiva histórica**

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

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

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

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

Seguindo essa mesma linha de argumentação, Cavaliere (2014) assegura que em seus estudos sobre a história recente da Linguística, Koerner (1991) traça instigante comentário acerca do surgimento da Sociolinguística como desdobramento bem definido da Linguística

no século XX. Para esse autor, a análise proposta por Koerner permite-nos perceber uma recorrente constatação de que há entre os linguistas uma incansável busca de novidade, de novas ideias e teorias, fato esse que, aliado à pouca importância que ordinariamente se confere ao estudo histórico da ciência, termina por apontar aspectos de ineditismo a questões que, rigorosamente, não vão além de uma nova “rotulagem” de antigos conceitos. Cavaliere recorre a Koerner (1991) entendendo que o passado é esquecido muito rápido e as pessoas se contentam por pertencer a um presente ultra moderno que nos oferece a promessa de tornar-se o futuro. Nessa perspectiva,

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

É ainda de Cavaliere (2014) a constatação de que uma pesquisa mais cuidadosa sobre as fontes da Sociolinguística iniciada na segunda metade do século XX, leva o historiógrafo à interseção de vertentes de pesquisa linguística, geográfica e antropológica (com um possível viés etnográfico) a partir da segunda metade do século XIX. Nesse sentido, a concepção de língua como aspecto social, presente na obra de Whitney (1827-1894) e, mais tarde utilizada por Saussure (1857-1913), na proposta da dicotomia *langue-parole*, é resultado de uma contrar reação às ideias naturalistas de Schleicher (1821-1868), que concebia a língua como organismo vivo, dinâmico, independente do homem e revestido de autonomia do ponto de vista ontológico<sup>8</sup>. Daí decorre, possivelmente em face de um “[...] candente embate de epistemes nos últimos decênios do século XIX, uma concepção humanística de língua,

---

<sup>8</sup>Ontologia (do grego *ontos* "ente" e *logoi*, "ciência do ser") é a parte da metafísica que trata da natureza, realidade e existência dos entes. A ontologia trata do *ser enquanto ser*, isto é, do ser concebido como tendo uma natureza comum que é inerente a todos e a cada um dos seres. A aparição do termo data do século XVII, e corresponde à divisão que Christian Wolff realizou quanto à metafísica, seccionando-a em metafísica geral (ontologia) e as especiais (Cosmologia Racional, Psicologia Racional e Teologia Racional). Embora haja uma especificação quanto ao uso do termo, a filosofia Contemporânea entende que Metafísica e Ontologia são, na maior parte das vezes, sinônimos, muito embora a metafísica seja o estudo do ser e dos seus princípios gerais e primeiros, sendo portanto, mais ampla que o escopo da ontologia. Disponível: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ontologia>. Acesso: 30-abr-2016.

absolutamente antagônica à concepção biológica, que a situaria como fruto da organização do homem em sociedade” (CAVALIERE, 2014, p. 614).

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

### **2.1.1. Sociolinguística Variacionista**

A sociolinguística variacionista tem em Labov (1972) sua gênese, quando estudou uma comunidade de fala percebendo as variações criadas espontaneamente como forma de comunicação. Além de Labov, Guy (2000) entende uma comunidade de fala no arcabouço de um modelo teórico-metodológico, isto é, um grupo de pessoas que falam da mesma forma, mas não compartilham traços linguísticos que possam distinguir um grupo do outro; que se comunicam mais entre si do que com outros grupos, e notadamente compartilham normas e atitudes linguísticas. Tarallo (1986, p. 08), afirma que: "[...] variantes linguísticas são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de variável linguística".

A Teoria da Variação considera a língua em seu contexto sociocultural, uma vez que parte da explicação para a heterogeneidade que emerge nos usos linguísticos concretos pode ser encontrada em fatores externos ao sistema linguístico e não só nos fatores internos à língua. Portanto, conforme Mollica (2003), toda variação é motivada e controlada por fatores extralinguísticos, de modo que a heterogeneidade se delinea sistemática e previsivelmente.

Consideramos, ademais, que as pesquisas sociolinguísticas, progressivamente, têm buscado traçar um perfil da mudança e um perfil da variação estável através da combinação dos resultados das variáveis idade, sexo, classe social e nível de escolaridade, a partir da noção de prestígio. No que concerne à faixa etária, a variação estável se caracterizaria por um padrão curvilíneo, no qual as faixas intermediárias apresentariam a maior frequência de uso das formas de prestígio; já na mudança em progresso, a distribuição seria inclinada, com os mais jovens apresentando a maior frequência de uso das formas inovadoras (CHAMBERS e TRUDGILL, 1980, p. 91-93). Mas a tendência aferida pelos resultados da faixa etária deve ser confirmada pelos resultados das outras variáveis sociais.

Assim, um cenário em que os falantes das classes mais altas e de maior nível de escolaridade exibem proporcionalmente uma maior frequência de uso das formas de prestígio

do que o falantes da classe média (e estes, por sua vez, uma maior frequência do que os da classe baixa), apontaria para uma situação de variação estável; enquanto que os processos de mudança tendem a ser liderados pelos indivíduos mais integrados da classe média baixa e/ou das seções mais elevadas da classe operária (LABOV, 1982, p. 77-78).

As mudanças em que se abandona o uso de uma forma padrão, o processo tende a ser liderado pelos homens, enquanto que as mulheres lideram as mudanças em direção às formas de prestígio (CHAMBERS e TRUDGILL, 1980, p. 97-80). Já Labov (1982, p. 78), afirma que "na maioria das mudanças linguísticas, as mulheres estão à frente dos homens na proporção de uma geração". Porém, como bem notou Scherre (1988, p. 429), "[...] a respeito da variável sexo, pode-se ver na literatura linguística que o seu papel, especialmente do sexo feminino, na questão da mudança não é muito claro". E, como reconhece o próprio Labov (1982, p. 184).

### **2.1.2. Sociolinguística Interacional**

Os estudos sociointeracionistas buscam investigar a forma como os participantes focalizam, constroem e manipulam aspectos do contexto, sendo tais ações constitutivas das atividades nas quais estes participantes estão engajados. Na tradição dos estudos interacionais, o contexto é uma forma de *práxis* interacionalmente constituída. Por esta razão, na sociolinguística interacionista, contexto é “conhecimento” e “situação”.

Para Bortoni-Ricardo (2005):

Qualquer conversa é imprevisível *a priori*, já que o número de sentenças originais que os falantes têm competência para produzir é infinito. Entretanto, a interação se constrói a partir de um conjunto de regras organizacionais e sequenciais que tornam a comunicação apropriada e socialmente interpretável (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 169).

Nessa perspectiva, as regras e convenções são pressupostas e antecipadas no diálogo entre falantes de uma mesma língua. Mas, também, podem ser distorcidas. Há casos em nosso uso concreto da linguagem em que o diálogo, ou em um sentido mais amplo, o jogo linguístico, parcialmente satisfaz nossos critérios de conflitos simultaneamente.

Segundo Koch (2004):

O conceito de intenção é fundamental para a cooperação da linguagem como atividade convencional: toda atividade de interpretação presente no cotidiano da linguagem fundamenta-se na suposição de que quem fala tem certas intenções ao comunicar-se. Compreender uma enunciação é, nesse sentido, aprender essas intenções (KOCH, 2004, p. 22).

De acordo essa autora, o falante joga com certas regras linguísticas, explorando características da linguagem tais como a ambiguidade, a sinonímia e a vagueza, por motivos específicos e intencionais, isto é, de modo a obter um objetivo contrário de alguma maneira às expectativas e desejos do ouvinte, dependendo do tipo de ato realizado. Gumperz (1982), aborda uma noção mais maleável e mais abrangente da linguagem em contexto, dessa forma a noção de “pistas de contextualização”: a noção de que o contexto do discurso e da interação social abrange outros elementos além daqueles mais estáveis (como espaço, tempo e participantes). O significado de contexto que Gumperz trata revela que tanto os participantes quanto o discurso se desdobram a cada momento, e tanto reconfiguram o próprio contexto como são reconfigurados pelo mesmo a cada novo avanço na interação.

Nesse sentido,

[...] quando todos os participantes entendem e notam as pistas relevantes, os processos interpretativos são tomados como pressupostos e normalmente acontecem sem serem percebidos. Entretanto, quando um ouvinte não reage a uma das pistas ou não conhece a sua função, pode haver divergências de interpretação e mal-entendidos (GUMPERZ, 1982, p. 100).

O diálogo é o paradigma de qualquer situação de discurso possível, tem um caráter normativo no uso linguístico, uma vez que a natureza cooperativa é a característica definidora da linguagem (GRICE, 1975). Para esse autor, quando dois indivíduos estão dialogando existem regras implícitas que governam o ato comunicativo. Isso significa que, mesmo inconscientemente, os interlocutores trabalham a mensagem linguística de acordo com certas normas comuns que caracterizam um sistema cooperativo entre eles, para que as informações possam ser trocadas o mais univocamente possível.

Sendo assim, não é possível, nem imaginável, segundo Grice (1975), que um ato comunicativo pudesse ser totalmente livre, a ponto de falante e ouvinte perderem o controle do próprio jogo. Ao contrário, as regras do ato comunicativo talvez tenham sido aprendidas concomitantemente à aquisição da língua, de tal forma que um falante competente de um idioma qualquer também conhece os efeitos de sentido que uma mensagem neste idioma pode adquirir pela ação das regras do jogo comunicacional que está submetido. Não é por outra razão, aliás, que se fala muito, hoje, numa teoria de competência comunicativa.

Segundo Hymes (1995), a competência comunicativa é a capacidade de o sujeito circular na língua-alvo, de modo adequado e/ou apropriado, de acordo com os diversos contextos de comunicação humana. Para esse autor, a competência comunicativa do falante está composta pelo conhecimento tácito, que o indivíduo sabe consciente ou



inconscientemente, e a capacidade para usá-lo e, sendo assim, a competência do usuário de uma língua engloba capacidades e juízos de valor relacionados e interdependentes de características socioculturais.

Nessa perspectiva, a linguagem e a experiência estão inter-relacionados e a linguagem, de certa forma, possibilita a experiência. Então, as palavras adquirem significado em seu uso no mundo das relações humanas. Este mundo de relações é possibilitado, em grande parte, pela existência de uma linguagem que é o meio eficaz de realizar esta interação. Descrever o significado de uma palavra é descrever o modo como é usada, e descrever o modo como é usada é descrever as relações em que toma parte.

Sendo assim, as inter-relações mantidas pelas pessoas em suas atividades cotidianas situam-se no âmbito da sociolinguística interacional. Segundo Sousa (2006), a sociolinguística interacional é uma vertente sócio-pragmática que busca estudar o discurso constituído na interação face a face com o intuito de investigar como os interagentes conduzem e negociam a comunicação em diferentes contextos de fala, na prática do dia a dia, no ambiente escolar, valendo-se de sua competência comunicativa, gramatical e lexical. Para essa autora, os conhecimentos da Sociolinguística interacional possibilitam ao pesquisador, investigar e buscar novas experiências na interação face a face, numa base teórica interdisciplinar, pois está ancorada nos conhecimentos não somente da Linguística, mas também da Sociologia e da Antropologia, áreas que se movimentam em três campos: o da linguagem, o da sociedade e o da cultura. Para Almeida (2015), é nos momentos de interação que as pessoas constroem, através da língua, o significado do social.

### **2.1.3. Sociolinguística e Educação: por uma Sociolinguística Indígena**

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

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

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

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

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), em se tratando dos avanços das ações da Sociolinguística na educação, precisamos considerar, dentre outros princípios, a ocorrência da influência da escola na aprendizagem e/ou aquisição da língua, a qual não deve ser creditada ao dialeto vernáculo dos falantes, notadamente em relação ao seu estilo mais coloquial, porém, precisa-se considerar os estilos formais devidamente monitorados. “Afim, é no âmbito da linguagem monitorada que as ações relativas ao planejamento linguístico exercem influência” (ALMEIDA, 2015, p. 150).

Como muito bem esclarece Bortoni-Ricardo (2009), a Sociolinguística quando aplicada no espaço escolar tem o objetivo não apenas de levar o estudante a compreender os fenômenos da linguagem, mas também pode levá-lo a entender fenômenos sociais mais complexos, que lhes dizem respeito mais diretamente. Ampliando essa linha de pensamento, Oliveira e Cyranka (2013) partem do pressuposto de que é tarefa da sociolinguística educacional favorecer estratégias e caminhos para um efetivo ensino que aperfeiçoe o lidar com a língua na sala de aula. As autoras recorrem a Bortoni-Ricardo (2005), afirmando que desde a sua origem, a Sociolinguística demonstrou preocupação com o desempenho das crianças provenientes de grupos sociais ou étnicos diferentes no ambiente escolar.

No que diz respeito à Sociolinguística que ocorre no contexto indígena, é possível determinar que esta é originária da Etnografia e se caracteriza pelo estudo do Perfil Sociolinguístico de uma determinada comunidade. Diz respeito, pois, ao indígena, ou aos indígenas em geral, isto é, aos povos indígenas brasileiros e suas relações com as línguas em situação de contato. Segundo Almeida (2015), em ambientes complexos do ponto de vista

sociocultural e linguístico, como são as aldeias indígenas, as línguas em situação de uso são aspectos de extrema relevância na educação escolar, devendo-se considerar, dentre outros desdobramentos, o contato linguístico, o comportamento e as atitudes linguísticas, a oralidade, o bilinguismo e o multilinguismo, que se efetivam num ambiente escolar marcado por um inevitável conflito linguístico que também pode ser identificado como diglossia.

Nesse sentido, descrevemos e analisamos a seguir cada uma dessas categorias para, em seguida, discorrer sobre suas ocorrências na comunidade indígena Tupinikim de Pau Brasil, município de Aracruz, do Espírito Santo.

## **2.2. Contato Linguístico**

A sociedade brasileira, principalmente os indígenas, convive numa situação de contato linguístico que se manifesta a partir das relações estabelecidas entre indígenas e não indígenas desde o século XVI. Segundo Almeida (2015, p. 153-154):

É na esteira da Linguística, ciência que tem como foco o estudo da linguagem humana, e da Sociolinguística, área da linguística que estuda as línguas faladas em interação, que surge o “Contato Linguístico”, fenômeno recorrente quando pessoas que falam diferentes línguas se comunicam, resultado de fronteiras linguísticas ou de situações de migração. (Aspas da autora).

A autora recorre a Allan Bell (2014) para argumentar que o contato entre línguas resulta da interação interpessoal e também da mobilidade territorial, além da busca por melhores condições de vida, por motivo de viagens, pela exploração de um povo sobre outro, por conflitos políticos e religiosos, dentre outros.

Ainda de acordo com Almeida (2015), Bell revela que o contato linguístico é um fenômeno que anuncia duas consequências importante na sociedade, o nascimento e a morte de uma língua. Para Castilho (2010, p.19), as línguas nascem, promovem a incidência de outras línguas e morrem, mas “[...] continuamos sem saber como nasceram todas as línguas do mundo, sobretudo naqueles casos em que não conseguimos identificar as “línguas-mãe”, tecnicamente conhecidas como protolínguas”. Todavia, sabemos como elas morrem, o que ocorre por substituição de uma língua por outra, ou por desaparecimento da comunidade que a fala.

### 2.3. Comportamento, Preferência e Atitudes Linguísticas

Quando estudamos a relação entre língua e sociedade, ou seja, quando a Sociolinguística é praticada, os falantes assumem comportamentos e atitudes a partir do repertório da oralidade e das práticas sociais presentes na ação comunicativa. Nesse sentido, Almeida (2015, p. 238) esclarece que a língua não é simplesmente um meio de comunicação, e recorre a Calvet (2009, p. 65), assegurando nas relações entre pessoas falantes de uma ou mais línguas não é a de algo que se busca quando se tem uma necessidade e que logo após é deixado de lado, mas antes “[...] existe um conjunto de sentimentos e de atitudes de cada pessoa para com a sua língua, para com as línguas em contato, e para com aqueles que delas fazem uso, que torna inconsistente a ideia da língua como mera ferramenta de comunicação”.

Sendo assim, e considerando que a sociolinguística indígena se manifesta em meio a um cenário de estigmatização e preconceito, quando as línguas nativas e minoritárias (indígenas), são vistas como algo desprestigiado diante hegemonia da Língua Portuguesa, encontramos Almeida (2015) argumentações que muito nos ajudarão a entender como atitudes e comportamentos em relação às línguas em situação de uso podem contribuir para a revitalização da língua e cultura de um povo, tal qual os Tupinikim de Pau Brasil, município de Aracruz/ES.

Na perspectiva dessa autora, que realizou um trabalho de fôlego em duas comunidades indígenas formada pelos Apinajé<sup>9</sup>, quando estudou o perfil linguístico, as atitudes e o comportamento das pessoas em relação às línguas em situação de uso, bem como suas preferências em relação às línguas por eles faladas, como sendo “mais bonita”, “mais importante”, “mais fácil de falar,” ou então escolhida para uma conversação em uma situação de bilinguismo, é fator de muita relevância, pois demonstra que sua preferência linguística favorece a língua minoritária. Para Grosjean (1999) “[...] o sentimento positivo do falante de uma língua que não tem muito prestígio no cenário nacional, aciona aspectos psicolinguísticos, atuando nas subjetividades, com resultados importantes numa situação de confronto entre uma língua minoritária a uma língua hegemônica” [...]. Quando ocorre o contrário, ou seja, a Língua Portuguesa é vista com os mesmos atributos da língua indígena

---

<sup>9</sup> Os Apinajé são um grupo indígena formado por 2.282 pessoas, bilíngues em Apinajé e Português, que habita no norte do estado do Tocantins, na região do Bico do Papagaio, falantes da Língua Apinajé pertencente ao Tronco Linguístico Macro Jê e Família Linguística Jê (ALMEIDA, 2015).

apontados anteriormente, os falantes podem, paulatinamente, deixar de falar sua língua materna.

Em outro momento, Almeida (2012) informa que um aspecto de muita relevância nesse contexto, diz respeito a um sentimento de pertença dos indígenas que, por serem sociedades minoritárias, veem a língua da sociedade que também é majoritária uma forma de ser aceito por essa mesma sociedade, atitudes que podem ser motivadas também pela necessidade de conseguir um trabalho.

Ampliando as argumentações, Bortoni-Ricardo (2014) sugere que as línguas que formam um determinado repertório linguístico de uma comunidade de fala<sup>10</sup>, possibilitam que as pessoas, ao demonstrarem sentimentos positivos com a língua em situação de bilinguismo, estão atribuindo-lhes uma posição de prestígio na sociedade. Para Bell citado por Sousa (2015), uma língua pode ser vista como bonita ou feia, superior ou inferior, prestigiada ou desprestigiada em relação a outra língua, o que ele denomina como idioma valorizado, *Valuing Language* (idioma valorizado), conferindo à valorização linguística um aspecto multidisciplinar.

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

---

<sup>10</sup> Segundo Guy (2000, p. 18), “[...] tratamos da comunidade de fala como um modelo explicativo de semelhanças e diferenças no uso da língua. Embora haja várias definições de comunidade de fala na literatura sociolinguística, podemos identificar um grupo comum de características sobre o qual parece haver consenso. [...] Definição de comunidade de fala - características linguísticas compartilhadas; isto é, palavras, sons ou construções gramaticais que são usados na comunidade, mas não o são fora dela. - densidade de comunicação interna relativamente alta; isto é, as pessoas normalmente falam com mais frequência com outras que estão dentro do grupo do que com aquelas que estão fora dele. - normas compartilhadas; isto é, atitudes em comum sobre o uso da língua, normas em comum sobre a direção da variação estilística, avaliações sociais em comum sobre variáveis linguísticas. É a primeira dessas características que organiza as semelhanças e as diferenças linguísticas no uso da língua”.

## **2.4. Oralidade, Bilinguismo e Plurilinguismo**

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

### **2.4.1. Oralidade**

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

Nesse sentido:

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

Tratando exclusivamente do conceito de oralidade, Magalhães (2008, p. 9-10) percebe que esta é sempre estudada em relação à escrita em que as atividades são desenvolvidas. Após estudar o PNL (2005), a autora entende que são consideradas atividades de oralidade aquelas que contemplam tanto os gêneros orais quanto as atividades em que a oralidade fornece suporte para a implementação de outras competências, como, por exemplo, leitura e escrita, ou então quando utiliza-se a modalidade oral sem sua sistematização, em situações de interação espontâneas. Nesse sentido as sociedades indígenas, historicamente, constituem-se

em comunidades ágrafas, ou seja, a língua falada é o que as caracterizam, uma vez que a escrita só se estabeleceu mediante a situação de contato com a sociedade não indígena, causando profundos impactos na situação étnica específica desses povos.

A oralidade é a transmissão oral dos conhecimentos e informações conservados na memória humana. Antes do surgimento da escrita, todos os conhecimentos eram transmitidos oralmente. Por muitos séculos o sistema oral, a oralidade, foi o principal meio de comunicação dos homens. A memória auditiva e visual eram os únicos recursos de que dispunham as culturas orais para o armazenamento e a transmissão do conhecimento às futuras gerações. A inteligência estava intimamente relacionada à memória. Os anciões sempre foram e continuam sendo os mais sábios, pelo conhecimento acumulado<sup>11</sup>.

Não obstante, em muitas culturas brasileiras (indígenas, quilombolas), a identidade do grupo está sob guarda de contadores de histórias, cantores e outros tipos de arautos, que na prática são autenticamente os portadores da memória da comunidade. Este é o caso do papel desempenhado na África Ocidental pelos *griot*, sendo o relato mais famoso o dos feitos do rei Sundiata Keita, soberano do Império Mali. Esse é um exemplo de que a oralidade apresenta um papel primordial na comunicação humana durante anos, exercendo influência na estrutura do pensamento das sociedades letradas ainda nos dias de hoje<sup>12</sup>.

#### **2.4.2. Bilinguismo (indígena) e Plurilinguismo**

Bilinguismo diz respeito à situação em que uma ou mais pessoas falam uma língua diferente de seu idioma materno. Segundo Grosjean (1999, p. 11):

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

Mas, estudo como os de Grosjean (1999) sugerem que a realidade é de fato muito diferente, uma vez que o bilinguismo está presente em praticamente todos os países do mundo, em todas as classes da sociedade e em todos os grupos etários. Segundo esse autor,

---

<sup>11</sup> Fonte: Vanda Machado, Tradição Oral e Vida Africana e Afro-Brasileira, disponível: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Oralidade>. Acesso: 13-jun-2016.

<sup>12</sup> Fonte: Vanda Machado, Tradição Oral e Vida Africana e Afro-Brasileira, disponível: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Oralidade>. Acesso: 13-jun-2016.

estima-se que metade da população mundial é bilíngue. Quanto aos bilíngues em si mesmo, a maioria adquiriu suas línguas em vários momentos durante a sua vida e raramente são igualmente fluentes nelas; muitos falam suas línguas menos bem do que o outros, e muitos só podem ler ou escrever em uma das línguas que falam.

Nesse sentido, apresentamos a seguir conceitos e definições de bilinguismo para, em seguida, situá-los no âmbito do contexto indígena. Segundo Megale (2005, p. 1), “[...] A noção de bilingüismo tornou-se cada vez mais ampla e difícil de conceituar, a partir do século XX”. A primeira vista, definir o bilinguismo não parece ser uma tarefa difícil”. Dessa forma, recorremos ao dicionário Oxford (2000, p. 117) que define como bilíngue a pessoa que é capaz de falar duas línguas igualmente bem porque as utiliza desde muito jovem”. Na visão popular, ser bilíngue é o mesmo que ser capaz de falar duas línguas perfeitamente; esta é também a definição empregada por Bloomfield que define bilinguismo como “o controle nativo de duas línguas” (BLOOMFIELD, 1935, *apud* HARMERS e BLANC, 2000, p. 6).

Sendo assim, e considerando a complexidade que o termo bilinguismo comporta, Megale (2005, p. 2) questiona: Devem-se considerar bilíngues somente indivíduos fluentes nas duas línguas? Ou: São considerados bilíngues apenas indivíduos com competência linguística equivalente nas duas línguas? A proficiência nas duas línguas deve ser o único critério para a definição de bilinguismo, ou o modo como essas línguas são utilizadas também deve ser levado em consideração? Em seguida a autora responde afirmando que a definição mais comum de bilíngue é a do indivíduo que fala duas línguas.

Entretanto, como se define então, um indivíduo que entende perfeitamente uma segunda língua (doravante L2), mas não possui habilidade suficiente para nela se expressar oralmente? E um indivíduo que fala essa L2, mas não escreve? Devem-se considerar estes indivíduos bilíngües? Devem-se levar em conta auto-avaliação e auto-regulação ao definir quem é bilíngue? Existem graus diferentes de bilinguismo que podem variar de acordo com o tempo e a circunstância? O bilinguismo deve ser considerado, então, um termo relativo? (MEGALE, 2005, p. 2). (Destaque da autora).

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

No que diz respeito ao bilinguismo indígena, Almeida (2015) informa que esse, quando (re) produzido em ambientes interculturais e interétnicos como são as comunidades



indígenas brasileiras, assumem características peculiares, pois a maioria dos povos que são bilíngues, avançam em direção ao multilinguismo, uma vez que, além de sua língua materna, que é indígena, falam a Língua Portuguesa devido ao contato com os não indígenas, e uma ou mais línguas indígenas para se comunicarem com grupos com os quais mantêm relações.

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

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

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

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

Nessa perspectiva, ao classificar o bilinguismo indígena, Maher (2007) citada por Almeida (2015), argumenta que isso ocorre porque diferentemente dos outros brasileiros, os indígenas não têm outra escola, a não ser falar a Língua Portuguesa, de forma compulsória, o qual a autora nomeia como “bilinguismo compulsório”. Além dessa característica, temos o “bilinguismo intercultural” que se efetiva no âmbito da interculturalidade<sup>13</sup>, aspecto indissociável nas relações entre indígenas e não indígenas no Brasil.

Já o plurilinguismo é também uma característica marcante de muitas etnias indígenas brasileiras. De acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR)<sup>14</sup>,

---

<sup>13</sup> Segundo Fleury (2003) e Durand (2007, p. 16), citados por Almeida (2015, p. 195), “[...] a interculturalidade é um conjunto de propostas de convivência democrática entre culturas diferentes, visando à integração entre estas, considerando sua diversidade, promovendo o potencial vital e criativo, resultado das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos. [...] a interculturalidade pode ser entendida sob dois pontos de vista: primeiro como a busca de um diálogo cultural entre iguais; e segundo como uma noção que demanda a explicitação da desigualdade histórica como condição *sine qua non* de qualquer possibilidade de diálogo”.

<sup>14</sup> O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR) é um padrão internacional utilizado para descrever habilidades linguísticas. É utilizado no mundo todo para descrever as habilidades de um aluno na língua. Disponível: <http://www.cambridgeenglish.org/br/exams/cefr/>. Acesso: 13-jun-2016.

o conceito de plurilinguismo está ligado ao ensino de línguas, e difere de multilinguismo, na medida em que esse diz respeito à existência de diferentes línguas para a aprendizagem e ao processo de motivação dos estudantes para aprender diferentes línguas, enquanto plurilinguismo não se refere somente ao domínio de diversas línguas, mas também à estreita relação entre língua e cultura. Dessa forma, e ainda segundo o mesmo documento, a competência plurilíngue refere-se à habilidade de usar línguas para o propósito de comunicação, favorecendo a interação intercultural, onde as pessoas são vistas como agentes sociais com proficiência, em níveis variados, em diversas línguas e experiências de diversas culturas. Passemos para a exposição de outra área do conhecimento da Linguística que fundamenta este trabalho.

## 2.5. Ecolinguística: aspectos históricos e conceituais

Estudos como os de Couto (2009, p. 126) conceituam Ecolinguística como “[...] o estudo das relações entre língua e meio ambiente”. Porém, o autor argumenta que essa definição envolve questionamentos fundamentais, por exemplo: 1) o que é língua? 2) o que é meio ambiente da língua? 3) o que são as relações entre língua e meio ambiente? E acrescenta que “[...] é tão difícil responder a primeira pergunta quanto seria para o biólogo dizer o que é vida”

Por outro lado, esse mesmo autor argumenta que:

[...] Provisoriamente, podemos estabelecer que **língua** é como os membros da comunidade comunicam-se entre si, verbal ou gestualmente. Para se falar em **meio ambiente**, é preciso nos valeremos da ecologia que, na verdade, não usa essa expressão como termo técnico. Em seu lugar, ela faz uso de **habitat/nicho, biótopo e território**. Assim sendo, quando eu falar em meio ambiente (MA), pode-se entender qualquer um desses conceitos. Acontece que, para se falar em MA, é preciso inseri-lo no **ecossistema**, de que os quatro conceitos ecológicos mencionados fazem parte. Ele pode ser definido como sendo o conjunto dos organismos de determinado território e suas inter-relações, tanto entre si quanto com o próprio território ou MA. Em síntese, ecossistema consta de uma população de organismos, um território e respectivas inter-relações. Como ecossistema é o conceito mais importante da ecologia, o primeiro passo de quem deseja praticar ecolinguística é procurar por seu equivalente na língua (COUTO, 2009, p. 127). (Destques do autor).

Em suas argumentações esse autor insere a Ecolinguística em três situações que se complementam, quais sejam, o meio ambiente mental da língua “MA da língua”, o meio ambiente social da língua “MS da língua” e o “MA natural”.

Em relação ao MS da língua o autor afirma que:

[...] O ecossistema social da língua, o todo formado pela língua e a sociedade, é o mais conspícuo dos três. A tal ponto que Haugen (1972, p. 325) chegou a afirmar que “o verdadeiro meio ambiente da língua é a sociedade”. Na verdade, a maioria dos ecolinguistas atuais seguem essa linha, como é o caso de Fill (1993), bem como a maioria dos colaboradores das antologias publicadas até hoje (cf. Fill & Mühlhäusler, 2001; Fill, Penz, Trampe, 2002). Os trabalhos que não tratam desse MA, em geral se dedicam a questões epistemológicas da disciplina. Com isso não os estou menosprezando, mas apenas salientando a tendência geral nos estudos ecolinguísticos. A sociedade, ou seja, os membros de P organizados socialmente constitui o MA social da língua (COUTO, 2009, p. 130).

Couto recorre a Haugen argumentando que historicamente, antes da emergência da Ecolinguística, os assuntos abordados nesse contexto tradicionalmente eram objeto da Sociolinguística, por exemplo, o multilinguismo que inclui o bilinguismo; a variação linguística e também o contato entre as línguas em situação de uso. Nesse sentido, Couto (2009) sustenta que os países que têm muitas línguas faladas por sua população, como é o caso do Brasil, precisam impor uma língua oficial ou estatal, o que o autor determina como Planejamento Linguístico.

Ainda, segundo Couto (2009), o triângulo interativo, ou seja, língua, território e população, é, composto de uma população ou povo (P), vivendo em um lugar que é o seu território (T) e falando e interagindo verbalmente pelo modo tradicional de interagir na comunidade, que é sua língua (L). Essa totalidade formada por P, T e L passou a ser chamada de Ecossistema Fundamental da Língua (EFL<sup>15</sup>). Tem-se que o povo e o território constituem o seu meio ambiente (MA) destacando a língua em seu interior, fortalecendo essas relações.

O EFL abrange outros três subecossistemas, como já foi citado, o ecossistema social, o mental e o natural. Segundo Couto (2009), o MA social se refere aos membros da população ou do povo, como eles se organizam socialmente. O MA mental se refere a relação entre língua e suas inter-relações com o cérebro/mente ou com as redes de conexões neurais. Quando ouvimos ou lemos uma palavra, nosso cérebro ativa não só essa palavra, mas outras que podem ter alguma relação, e isso mostra que o nosso conhecimento de língua incluiu também as palavras inativadas, das quais estão na nossa mente, mas precisam ser instigadas por outras palavras para vir à tona.

O MA natural da língua é constituído por L em relação a T e os membros de P, ou seja, o meio ambiente natural da língua é o mundo físico, pois toda língua é falada por um

---

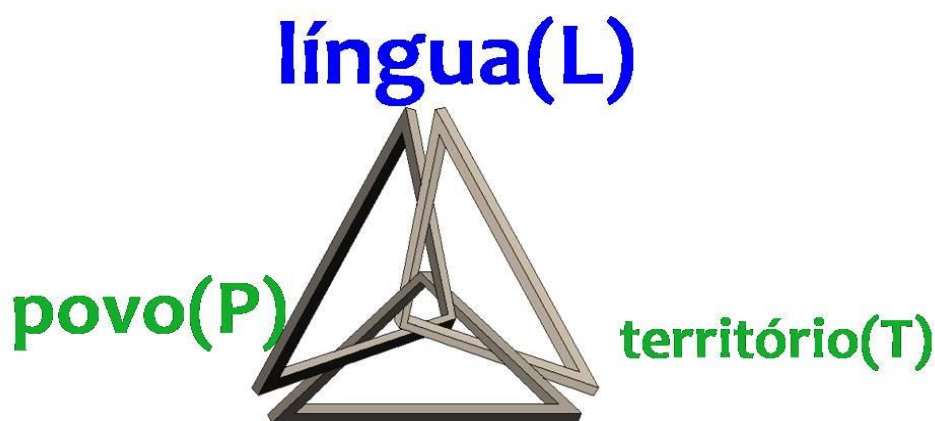
<sup>15</sup> Ecolinguística: Uma perspectiva entre linguagem, discurso, educação e meio ambiente. enciclopédia biosfera, Centro Científico Conhecer - Goiânia, vol.6, N.10, 2010 Pág.1. Disponível: <http://www.conhecer.org.br/enciclop/2010b/ecolinguistica.pdf>. Acesso: 19-dez-2016.

povo que vive e convive em um território definido. O MA natural além de incluir o território, incluiu também o ar, a água e outros elementos.

De acordo com Couto (2009, p.40), “a divisão do meio ambiente da língua em social, mental e natural foi feita por Jørgen Døør e Jørgen Chr. Bang, embora eles usem termos diferentes para designá-los.

O Povo Tupinikim perdeu sua língua materna, já perdeu um dos ângulos do triângulo, o lado L. Hoje, eles estão no processo de revitalização da língua, através de outros povos linguísticos do Tupi, Povo Potiguara.

**Fig. 3. Triângulo interativo**



Exemplo, na Comunidade citada, deixa sua marca (Ver Maher, 1996, 1998) na variedade de português que se torna a primeira língua. Maher utiliza o termo "português índio" para fazer referência a essa variedade do português falado. Outros autores (por exemplo, Grillo Guimarães, 1996) utilizam o termo "português étnico".

*Nóis fumo* = nós fomos

*Ameixa* (molusco do mangue) = amêijoa

*Dijuntório* (mutirão) = adjutório

**Fonte: Couto (2009), adaptado por Silva (2016).**

### **2.5.1. Breve retrospectiva histórica da Ecolinguística**

Segundo Couto (2013, p. 276-277), a palavra “ecolinguística” causa estranheza ao leigo, pois até nos meios acadêmicos ainda vemos pessoas surpresas ao ouvi-la pela primeira vez. Todavia, “isso não é de estranhar, uma vez que ela começou a se firmar como disciplina acadêmica, de pesquisa séria, só a partir do início da década de noventa do século passado”. Contudo, e “Embora os modelos científicos normalmente não tenham vida longa, vinte e poucos anos são realmente muito pouco tempo para que uma nova disciplina científica se firme e consiga um número considerável de adeptos”.

Não obstante, Couto (2013) acredita que atualmente existe um movimento relativamente grande de seguidores pelo mundo afora, que são adeptos de ecolinguística mesmo considerando sua pouca idade. “A surpresa ao ouvir o nome dessa nova disciplina linguística se soma a uma certa reticência pelo fato de ela vir no bojo de um movimento de conscientização sobre os problemas ambientais” (COUTO, 2013, p. 277). Porém, esse movimento teve início após a publicação do livro de Rachel Carson, *Silent Spring*, em 1962, mas foi a partir do início da década de 1990 que se efetivou como disciplina, tornando-se atualmente uma vertente da linguística muito estudada quando se trata de pesquisas entre as comunidades linguísticas, suas falas e o meio ambiente onde interagem.

Segundo Couto:

[...] no ano de 1967 um navio petroleiro deixou vaziar grande quantidade de óleo ao longo da costa da Inglaterra. O desastre teve um destaque muito grande na imprensa, de modo que se passou a falar em “acidente ecológico”, em “desastre ecológico” e “catástrofe ecológica”. Em 1968, tivemos o encontro que ficou conhecido como Clube de Roma, em que se falou pela primeira vez sobre os limites do crescimento. Houve vários outros encontros, muitos patrocinados pela ONU. Porém, eu gostaria de lembrar o que levou à Comissão Brundtland, nome da sua presidente, com o subtítulo *Nosso Futuro Comum*. Esse movimento defendia a ideia de que o atendimento das necessidades da geração presente não pode comprometer o direito das gerações vindouras de atenderem as suas (COUTO, 2013, p. 277). (Aspas do autor).

Nesse sentido, Couto argumenta que os anos 1990 também levaram a uma proliferação do prefixo “eco”, e de expressões como “natural”, “orgânico”, “ambientalmente correto”, dentre outras. Aglutinando tudo isso, “[...] surgiu o termo ‘eco-chato’ para designar aqueles que querem convencer os poluidores e devastadores dos malefícios de seus atos a longo prazo” (COUTO, 2013, p. 277). É, portanto, nesse contexto que têm surgido algumas disciplinas acadêmicas voltadas para a nova consciência. Na verdade, é

[...] no âmbito da sociologia Robert Park e Ernest Burgess, da Universidade de Chicago, já falavam em ‘ecologia urbana’ desde o início da década de 20 do século passado. Eles procuravam explicar os problemas urbanos partindo da configuração espacial da cidade, que, segundo eles, se organizava em círculos concêntricos. Pouco depois, Riley E. Dunlap e William R. Catton propuseram a ‘sociologia ambiental’, falando inclusive em ‘paradigma ecológico’ para as ciências sociais. Temos também a ‘psicologia ambiental’, ou ‘ecopsicologia’, sobre a qual se pode começar lendo Günther & Rosestraten (2005). Algo como ‘geografia ecológica’ ou ‘ecogeografia’ apareceu aproximadamente na mesma época, ou talvez até antes. Isso aconteceu também na antropologia, como se vê nos trabalhos de Julian Steward; sobre esse assunto, há um apanhado geral em Neves (1996) (COUTO, 2013, p. 278). (Aspas do autor).

Ainda na perspectiva desse autor, esse novo paradigma repercutiu também nas ciências da linguagem, a começar de Edward Sapir, que pronunciou uma conferência sob o título de língua e meio ambiente em 1911, publicada em inglês em 1963 e em português seis anos depois. Segundo Couto (2013) a nova disciplina começaria a ganhar corpo, com a publicação de dois livros introdutórios, de Fill (1993) e Makkai (1993). O primeiro já vinha falando em ‘ecologia linguística’ desde o início da década de oitenta. O segundo vinha fazendo reflexões nesse sentido, sob o nome de gramática pragmo-ecológica, “desde o começo da década de setenta, tendo inclusive interagido com Haugen, que lhe sugeriu oralmente a palavra ecolinguística para designar esse tipo de estudo precisamente em 1972” (COUTO, 2013, p. 278).

Ampliando suas argumentações Couto (2013) assegura que encontramos em Haugen (1972), a primeira e mais aceitável definição de ecolinguística como disciplina, muito embora ele, Haugen, estivesse se referindo à *language ecology e ecology of language*, ou seja, ele não faz uso explícito da palavra “ecolinguística” nesses textos. Nessa perspectiva, “[...]. Sua definição da futura disciplina é a seguinte: ecologia da língua ou ecologia linguística é “o estudo das interações entre qualquer língua dada e seu meio ambiente”, acrescentando que “o verdadeiro meio ambiente da língua é a sociedade que a usa como um de seus códigos” (COUTO, 2013, p. 278).

## **2.6. Identidades Étnica, Cultural e Linguística**

Estas três categorias, Identidade Étnica, Identidade Cultural e Identidade Linguística, estão interrelacionadas a partir do momento em que Língua, Etnicidade e Cultura se materializam na dialética de uma mesma concepção, ou seja, as sociedades se moldam e se constituem na dinâmica inter e transcultural-linguística-étnica.

De acordo com Veras e De Brito (2012), debates acerca de identidade étnica encontram-se em torno da etnicidade, área da Antropologia que versa sobre fenômenos socioculturais, atuando sobre processos atributivos e designativos da identidade que ocupa-se em perceber as modalidades a partir de uma visão de mundo étnica pertinente ao ser humano. Nesse sentido, Cunha (1986), citado por Veras e De Brito (2012), trabalha com uma concepção antropológica da identificação de um grupo étnico, entendendo que essa definição esteve, historicamente, no domínio da Biologia, que a concebia numa perspectiva racial, identificável biologicamente mediante seus aspectos físicos, herdados geneticamente.

Sendo assim, e

[...] tomando como base os indígenas brasileiros, tentar identificá-los como aqueles que herdaram uma descendência pura das populações pré-colombianas é praticamente impossível, apesar de ser a noção do senso comum. Mesmo os grupos mais isolados geograficamente acabaram sofrendo alguma fusão no contato com outros grupos. Esse conceito de cultura como raça só será superado após a Segunda Guerra Mundial, cujas causas tinham como pressuposto a questão da pureza étnica. Surge uma compreensão de grupo étnico com o critério da cultura, identificando um grupo de acordo com os símbolos culturais manifestos no cotidiano (VERAS E DE BRITO, 2012, p. 109).

Os autores citados argumentam ainda que mesmo as expressões culturais não são suficientes para a existência de um elo com seus ancestrais, uma vez que as linguagens simbólicas isoladamente sofrem alterações com o passar do tempo, sobretudo no que diz respeito à contextualização dos ambientes sociais e naturais no âmbito intercultural. Afinal, a cultura é dinâmica e sofre mudanças que a transformam, transformando também os agentes que com ela interagem.

No que diz respeito à identidade e língua, acreditamos, tendo como base os estudos de Mey (2001), Rajagopalan (2001) e Almeida (2015), que essas duas categorias se complementam, sendo indissociável uma da outra. Nesse sentido, Almeida (2015, p. 170), concebe “[...] que as categorias língua e identidade se interconectam e se materializam no social, sendo impossível a existência de uma língua sem pessoas que a falem”, o que implica numa identidade linguística e social. Orlandi (1986) entende que a identidade linguística está relacionada à linguagem humana, o que nos leva a inferir que sua materialização se dá, necessariamente, de forma heterogênea e relacional. Já Lopez e Dittrich (2005) entendem que o ser humano é essencialmente comunicativo, de modo que a comunicação existe para proporcionar ao sujeito socialização e, por meio dessa, é possível o homem adquirir características próprias e intransferíveis, na medida em que define a cada dia e de maneira mais intensa sua identidade, linguística e social.

A identidade cultural, segundo Sousa (2015), é um conjunto de relações sociais e patrimônios simbólicos historicamente compartilhados que estabelece a comunhão de determinados valores entre os membros de uma sociedade. Sendo um conceito de trânsito intenso e tamanha complexidade, Sousa (2015) compreende a constituição de uma identidade como manifestações que podem envolver um amplo número de situações que vão desde a língua falada até a participação em eventos socioculturais.

## 2.7. Revitalização Linguística e Cultural

O que entendemos por “Revitalização linguística e cultural?”. Para responder essa pergunta, apoiamo-nos em trabalhos de Franceschini e Carneiro (2009), que desenvolveram o projeto “Revitalização da Língua e das Práticas Culturais Sateré-Mawé”, fruto de mais de dez anos de reflexão com os professores indígenas Sateré-Mawé, sobre questões referentes à importância da língua e da cultura de um povo, bem como da observação de como sua perda se efetiva, de forma rápida, numa relação assimétrica e de desvalorização de tudo o que está relacionado ao “ser indígena” em prol de uma maxi-valorização das práticas linguísticas, sociais e culturais da sociedade envolvente.

Não obstante,

[...] Esta situação acaba por levar os jovens indígenas a sérios conflitos existenciais e de auto-desvalorização, pois negando sua identidade indígena ficam sem nenhum referencial, uma vez que não conseguem encontrar um espaço na sociedade envolvente. [...] (FRANCESCHINI E CARNEIRO, 2009, p. 2).

Como percebemos em nossos estudos, o quadro descrito acima pode ser estendido a outros inúmeros povos indígenas brasileiros que, como os Sateré-Mawé, vivem uma situação de perda linguística e cultural, que, de acordo com Franceschini e Carneiro (2009), poderá ser minimizada mediante uma educação que valorize o ser índio, o que poderá ocorrer através da valorização dos conhecimentos tradicionais e da transmissão dos valores contidos nestes conhecimentos, bem como de uma auto-reflexão sobre os problemas que as sociedades indígenas enfrentam.

Nesse sentido, Sotratti (2010)<sup>16</sup> sinaliza com um conceito de revitalização associada a uma prática projetual ou um processo socioespacial liderado estrategicamente por determinados grupos, em contextos étnicos específicos. Sendo assim, a revitalização linguística considera os usos reais da língua extinta ou em situação de extinção e situa-se no âmbito das políticas voltadas para esse fim. Segundo Silva (2006), tais ações envolvem os contextos sociais de produção da língua, suas particularidades gramaticais, semânticas e pragmáticas, avançando para a Sociolinguística. Envolve, ademais, as comunidades e seus falantes, considerando aspectos como gênero e faixa etária nos diversos domínios de suas interações.

---

<sup>16</sup> Fonte: Dicionário do Patrimônio Cultural. Revitalização. Verbete. Marcelo Antonio Sotratti. Disponível: <http://portal.iphan.gov.br/dicionarioPatrimonioCultural/detalhes/58/revitalizacao>. Acesso: 15-jun-2016.



A situação sociolinguística dos falantes, de acordo com Silva (2006), revela o cenário e possibilita identificar o nível de perda e/ou desvalorização da língua, o que favorece ações de intervenção a curto ou longo prazo, no sentido de revitalizar a língua em evidência. Essa é uma interface de nosso estudo, conforme os capítulos a seguir.

Neste capítulo apresentamos, sucintamente, aspectos teóricos de Sociolinguística e de Ecolinguística, os quais serão retomados com mais aprofundamento na escrita final da Dissertação. No próximo capítulo abordamos o Brasil indígena, com destaque para o povo Tupinikim.

### **CAPÍTULO III**

## **DO BRASIL INDÍGENA AO CONTEXTO HISTÓRICO, LINGUÍSTICO, CULTURAL E EDUCACIONAL TUPINIKIM**

Neste capítulo, apresentamos um panorama do Brasil Indígena, promovendo uma retrospectiva histórica, desde a colonização até os dias atuais. Sendo assim, áreas como História, Antropologia, Sociologia e Educação se entrelaçam na trama das relações sociohistóricas, a partir de um estudo sobre indígenas e não indígenas brasileiros, revelando um cenário de confronto, intolerância e perdas materiais e imateriais que assumem contornos dramáticos, problemas que são preocupantes à revitalização da língua, da cultura e da identidade indígena. Neste capítulo, também voltamos a falar sobre a cultura, a identidade e a língua Tupinikim (Tupi Antigo). Além desses elementos, apresento minha narrativa de vida Tupinikim que complementa o capítulo.

### **3.1. Povos Indígenas Brasileiros**

A literatura disponível, por exemplo, Melatti (1972), Ribeiro (1984), IBGE (2010), FUNAI (2010), Gomes (2013), dentre outros, informa que os povos indígenas do Brasil compreendem um expressivo número de diferentes grupos étnicos que habitavam a Terra de Vera Cruz<sup>17</sup>, desde milênios atrás, ainda antes da colonização portuguesa, iniciada no século XVI, compondo o que ficou conhecido como “Povos Ameríndios”.

Em 1500, época da Descoberta do Brasil, os povos nativos, num total aproximado de sete milhões de pessoas (GOMES, 2013), eram compostos por tribos seminômades que subsistiam da caça, pesca, coleta e da agricultura itinerante, desenvolvendo culturas diferenciadas. Apesar de protegida por muitas leis, a população indígena foi amplamente exterminada pelos conquistadores diretamente e pelas doenças que eles trouxeram, caindo de uma população de milhões para cerca de 150 mil em meados do século XX, quando continuava caindo. Apenas na década de 1980, ela inverteu a tendência e passou a crescer em um ritmo sólido<sup>18</sup>.

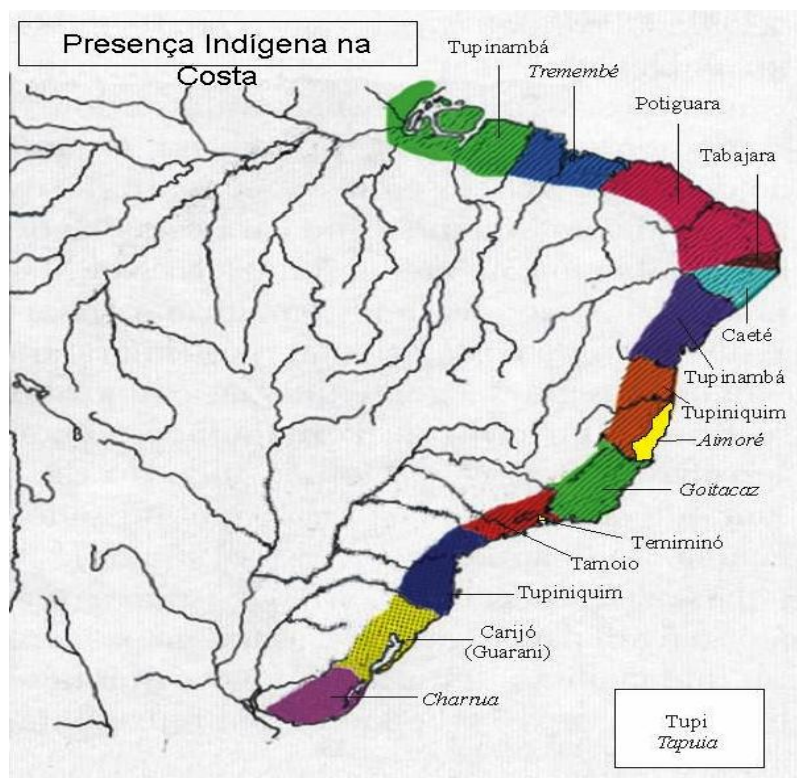
---

<sup>17</sup> Terra de Vera Cruz (de 1500 a 1501): nome provisório de referência cristã. Disponível: [http://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/nomes\\_do\\_brasil.htm](http://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/nomes_do_brasil.htm). Acesso: 15-jun-2016.

<sup>18</sup> Fonte: Meltti (1972), disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Povos\\_ind%C3%ADgenas\\_do\\_Brasil](https://pt.wikipedia.org/wiki/Povos_ind%C3%ADgenas_do_Brasil). Acesso: 15-jun-2016.

Na figura a seguir temos uma estimativa da situação descrita acima.

**Fig. 4. Distribuição dos povos indígenas brasileiros no século XVI**



Fonte: [https://pt.wikipedia/Povos\\_indigenas\\_do\\_Brasil](https://pt.wikipedia/Povos_indigenas_do_Brasil). Acesso: 15-jun-2016.

No que diz respeito à distribuição da população indígena do Brasil na atualidade, dados do IBGE informam que são 305 povos num total de 817.963. Em relação à população indígena, o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2010), informa que o Brasil tem em seu território 305 etnias, contabilizando 817.963 indígenas, falando cerca de 199 línguas (RODRIGUES, 2013). Avançamos nessa discussão na seção a seguir.

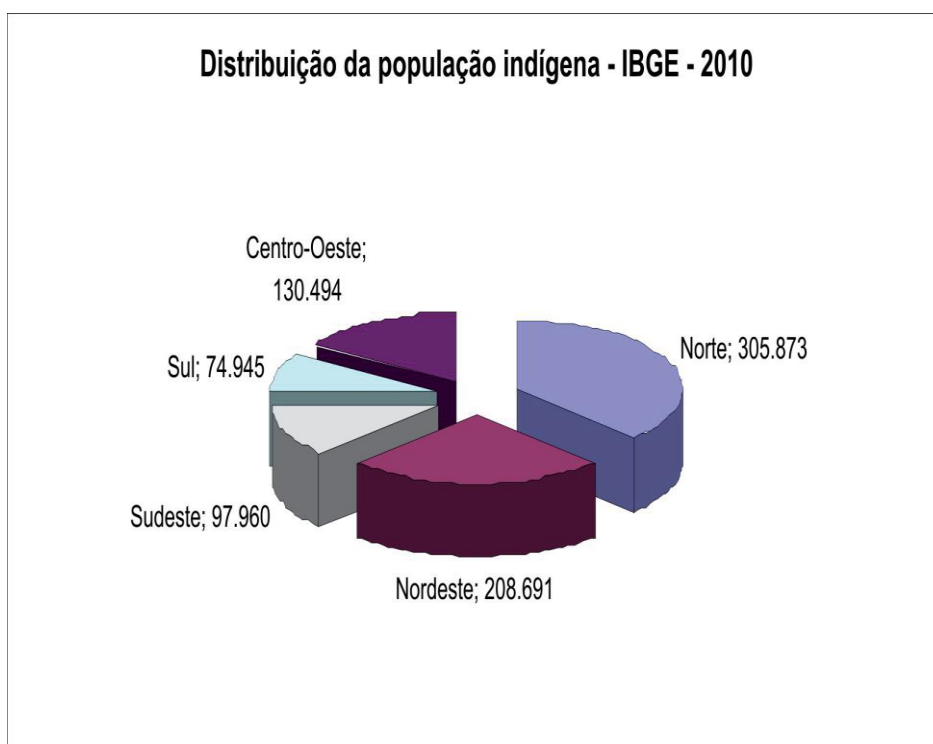
### 3.2. A amplitude da questão indígena no Brasil

Segundo o Instituto Socioambiental (ISA, 2015), no Brasil, até meados da década de 1970, acreditava-se que o desaparecimento dos povos indígenas era inevitável. Porém, nos anos 1980, verificou-se uma tendência de reversão da curva demográfica e, desde então, a população indígena no país tem crescido de forma constante, indicando uma retomada demográfica por parte da maioria desses povos, embora povos específicos tenham diminuído

demograficamente e alguns estejam até ameaçados de extinção. Na listagem de povos indígenas no Brasil elaborada pelo ISA<sup>19</sup>, sete deles têm populações entre 5 e 40 indivíduos. Dos 246 povos listados 48 têm parte de sua população residindo em outro(s) país(es). Quando há informações demográficas a respeito, essas parcelas são contabilizadas e apresentadas separadamente, segundo a fonte da informação, e não contam na estimativa global para o Brasil (ISA, 2015).

De acordo com o IBGE (2010), dentre os mais de 896.000 indígenas brasileiros, 324.834 vivem em cidades e 572.083 em áreas rurais, o que corresponde aproximadamente a 0,47% da população indígena total do país. A figura a seguir apresenta esses dados distribuídos por regiões do país.

**Gráfico 1. Distribuição da população indígena**



Fonte: <http://www.funai.gov.br>. Acesso: 15-jun-2016.

---

<sup>19</sup>O Instituto Socioambiental (ISA) é uma organização da sociedade civil brasileira, sem fins lucrativos, fundada em 1994, para propor soluções de forma integrada a questões sociais e ambientais com foco central na defesa de bens e direitos sociais, coletivos e difusos relativos ao meio ambiente, ao patrimônio cultural, aos direitos humanos e dos povos. Acesso: 23-out-2016.

### **3.3. Políticas Indigenistas no Brasil**

Traçando um paralelo entre o início do século XX e o século XXI, a Fundação Nacional do Índio Funai (2016) faz um balanço das políticas para os indígenas brasileiros dos últimos cem anos, informando que o Estado brasileiro criou o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), a primeira estrutura organizacional responsável por uma política indigenista oficial. Ademais, a Funai, órgão vinculado ao Ministério da Justiça, tem suas origens relacionadas com a criação do extinto SPILTN, mais tarde denominado apenas Serviço de Proteção aos Índios (SPI), criado pelo Decreto-Lei n.º 8.072, de 20 de junho de 1910, com o objetivo de ser o órgão do Governo Federal com a responsabilidade de executar a política indigenista. Sua principal finalidade era proteger os índios e, ao mesmo tempo, assegurar a implementação de uma estratégia de ocupação territorial do país.

O que se buscava com a criação do SPI era modificar o quadro que vinha se delineando desde o final do século XIX. Nesse período, eventos relevantes, como a independência política do Brasil e o advento da monarquia, não trouxeram mudanças significativas à política indigenista, pois esta continuou a ser realizada nos mesmos moldes do Período Colonial, ou seja, com base na criação e manutenção de aldeias indígenas, tendo a catequese como principal instrumento, inclusive com a participação de um leque maior de congregações religiosas (FUNAI, 2016).

Na verdade, e, ainda, de acordo com relatório da Funai (2016), a primeira Constituição do Brasil promulgada em 1824, ignorou completamente a existência das sociedades indígenas, prevalecendo uma concepção da sociedade brasileira como sendo homogênea. Conseqüentemente, não reconheceu a diversidade étnica e cultural do país e estabeleceu como sendo de competência das Assembleias das Províncias a tarefa de promover a catequese e de agrupar os índios em estabelecimentos coloniais, o que acarretou impactos significativos sobre as terras ocupadas. Porém, no início do século XX, constatou-se que a catequese missionária não havia conseguido converter os indígenas ao cristianismo, nem tampouco defender seus territórios contra invasores, nem impedir seu extermínio, seja em decorrência das doenças que os contagiavam, seja promovido por matadores profissionais que eram contratados para abrir caminho à imigração e à especulação de terras.

Essa situação foi agravada pelos trabalhos de abertura da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, que atravessava o território dos Kaingang, no estado de São Paulo, desencadeando

uma disputa armada entre estes índios e os trabalhadores da estrada. No Espírito Santo e em Minas Gerais, eram os Botocudo que lutavam para impedir a invasão de suas terras por colonos. Todavia, com a chegada de imigrantes europeus aos estados do Sul do País, sobretudo Santa Catarina e Paraná, acenderam-se as disputas por terras entre esses colonos e os índios que lá habitavam. A principal tarefa do SPI foi "pacificar" os povos indígenas em luta contra segmentos da sociedade nacional, o que ocorria em diversos pontos do território brasileiro. O coronel Cândido Rondon foi convidado para dirigir o novo órgão, em reconhecimento às suas experiências no interior do país e seus contatos pacíficos com vários povos indígenas (FUNAI, 2016).

A Funai foi criada por meio da Lei n.º 5.371 de 5 de dezembro de 1967 em substituição ao SPI. De acordo com a própria Funai (2016), resultado de uma decisão governamental foi tomada num momento histórico em que predominavam, ainda, as ideias evolucionistas sobre a humanidade e o seu desenvolvimento através de estágios. Esta concepção ideológica, de teor etnocêntrico, influenciou a visão do Governo Federal, sendo que a Constituição vigente naquela época estabelecia a figura jurídica da tutela e considerava os indígenas como "relativamente incapazes".

Ademais,

[...] Mesmo reconhecendo a diversidade cultural entre as muitas sociedades indígenas, a Funai tinha o papel de integrá-las, de maneira harmoniosa, na sociedade nacional. Considerava-se que essas sociedades precisavam "evoluir" rapidamente, até serem integradas, o que é considerado na prática como uma negação da riqueza da diversidade cultural (FUNAI, 2016, s/p.) (Aspas do documento original).

Seis anos após o advento da Funai, no 19 de dezembro de 1973, veio a público a Lei n.º 6.001 (conhecida como Estatuto do Índio), que permitiu formalizar os procedimentos a serem adotados pela Funai para proteger e assistir as populações indígenas, inclusive no que diz respeito à definição de suas terras e ao processo de regularização fundiária. O Estatuto do Índio representou um avanço em relação à política indigenista praticada, estabelecendo novos referenciais no que diz respeito à definição das terras ocupadas tradicionalmente pelos índios. O Estatuto também assegurou aos índios seu acesso ao quadro de pessoal da Funai, como forma de lhes possibilitar a participação efetiva na implementação de programas e projetos destinados às suas comunidades (FUNAI, 2016).

Entretanto,

[...] a nova política indigenista continuou ambígua no que se refere ao reconhecimento da especificidade cultural dos índios, pois propunha-se a proteger as diferentes culturas indígenas ao mesmo tempo em que objetivava sua integração na sociedade brasileira. Mesmo com os avanços alcançados na abordagem da questão indígena, a função de tutela continuou sendo exercida pelo Estado reforçando a relação paternalista e intervencionista deste para com as sociedades indígenas, mantendo-as submissas e dependentes (FUNAI, 2016, s/p.).

Essa forma de tratamento do indígena como um ser incapaz que precisa sempre da assistência do “ povo civilizado” é uma característica marcante do Brasil Indígena, que teve início com a chegada dos portugueses, perdurando até os dias atuais.

### **3.4. O Contexto atual: Proteção e Promoção dos Direitos dos Povos Indígenas (PPA 2015-2019).**

Segundo a Funai (2016), na década de 1980 durante o processo de democratização do Estado brasileiro, permitiu-se e incentivou-se a ampla discussão da chamada "questão indígena" pelas sociedades civil e indígena, que começaram a se conscientizar e a se organizar politicamente, num processo de participação crescente nos assuntos de seu interesse. Nas discussões e atividades políticas que envolveram o período de elaboração da Constituição, promulgada em 1988, foi intensa a atuação de entidades civis dedicadas à causa indígena, bem como de entidades constituídas pelos próprios indígenas.

A Constituição de 1988 instaurou um novo marco conceitual, substituindo o modelo político pautado nas noções de tutela e de assistencialismo por um modelo que afirma a pluralidade étnica como direito e estabelece relações protetoras e promotoras de direitos entre o Estado e comunidades indígenas brasileiras. Além disso, estabeleceu o prazo de cinco anos para que todas as terras indígenas (TIs) do país fossem demarcadas. Assim, estas mudanças de visão, de abordagem e dos princípios que devem orientar a ação do Estado exigiram uma reformulação dos seus mecanismos de ação relativos às populações indígenas (FUNAI, 2016).






Porém, e ainda de acordo com a Funai (2016), a demora na regulamentação do texto constitucional e na efetivação das imprescindíveis mudanças não permitiu o cumprimento do prazo supracitado, mas continua permitindo e facilitando a permanência da antiga política e, em muitos casos, da visão do início do século XX. Em seus mais de 40 anos de existência, a Funai foi objeto de diversas iniciativas de reforma administrativa que foram limitadas pela

falta de estabilidade institucional e pela insuficiente decisão política de promover as mudanças necessárias em atenção aos preceitos da Constituição e da base legal vigente.

### **3.4.1. PPA 2016-2019**

O Plano Plurianual PPA é a base do sistema de Planejamento da Administração Pública e o instrumento mais estratégico do Governo Federal, constituindo-se na única Lei que reúne todas as suas políticas. Espelha as Diretrizes, Objetivos e Metas do governo para um período de quatro anos. A partir de 2012, o Governo Federal mudou consideravelmente a metodologia de elaboração do PPA. A estrutura predominante dos planos anteriores era de Programas Finalísticos e de Apoio Administrativo. O PPA de 2012-2015 trouxe inovações à metodologia de elaboração, visando dotar o Plano da capacidade de interpretar a realidade na qual é implantado e as especificidades de cada política pública nele inserido. Esse modelo buscou fortalecer o caráter estratégico, evitando sua identificação com uma visão de curto prazo, apresentando os objetivos e metas da administração pública para o período de quatro anos, identificando as prioridades do governo em linha com os planejamentos setoriais.

A Lei nº 13.249, de 13 de janeiro de 2016, institui o Plano Plurianual da União para o período de 2016 a 2019, que contém o Programa Temático Proteção e Promoção dos Direitos dos Povos Indígenas, e tem como objetivos:

-  Promover e proteger os direitos sociais e culturais e o direito à cidadania dos povos indígenas, asseguradas suas especificidades nas políticas públicas;
-  Agenciar a gestão territorial e ambiental das terras indígenas;
-  Garantir aos povos indígenas a posse plena sobre suas terras, por meio de ações de proteção dos povos indígenas isolados, demarcação, regularização fundiária e proteção territorial;
-  Preservar e promover o patrimônio cultural dos povos indígenas por meio de pesquisa, documentação e divulgação de suas línguas, culturas e acervos, prioritariamente daqueles em situação de vulnerabilidade;
-  Requerer a atenção à saúde dos povos indígenas, aprimorando as ações de atenção básica e de saneamento básico nas aldeias, observando as práticas de saúde e os saberes tradicionais, e articulando com os demais gestores do SUS para prover ações complementares e especializadas, com controle social, este sob responsabilidade do Ministério da Saúde.



Na última década, sobretudo desde 2006, a proteção e a promoção dos direitos dos povos indígenas se tornou a base fundamental de atuação do Estado, e os esforços centraram-se na superação de paradigmas conceituais de tutela e assistencialismo que historicamente referenciaram as ações governamentais com os povos indígenas no Brasil. Com esse propósito, um conjunto de políticas e ações de longo prazo foi desenvolvido, com destaque para o Programa Proteção e Promoção dos Direitos dos Povos Indígenas, componente do Plano Plurianual do Governo Federal, coordenado pela Funai desde 2008, com uma perspectiva de articulação e transversalidade das políticas públicas voltadas para os indígenas brasileiros (BRASIL, 2016).

### **3.5. O Brasil indígena: Terra e Território**

**O contato coloca um grupo indígena diante de lógicas espaciais diferentes da sua e que passam a ser expressas também em termos territoriais. As diversas formas de regulamentar a questão territorial indígena pelos estados nacionais não podem ser vistas apenas do ângulo do reconhecimento do direito à “terra”, mas como tentativa de solução desse confronto.**

**Dominique Tilkin Gallois**

Problemas relativos ao território e à terra continuam no foco central das discussões a respeito dos indígenas no Brasil. “[...] Infelizmente, o público continua mal informado por notícias que apenas denunciam tensões, sem as remeter a uma história continuada de conflitos, cuja trajetória é não só muito bem documentada, como fundada nas próprias contradições da política indigenista brasileira” (GALLOIS, 2006). Para essa autora, é preciso distinguir conceitualmente Terra Indígena, numa concepção jurídica, da compreensão antropológica da territorialidade, concebida e praticada por diferentes grupos indígenas.

Territorialidade, segundo Gallois (2006), é uma abordagem que não só permite recuperar e valorizar a história da ocupação de uma terra por um grupo indígena, como também propicia uma melhor compreensão dos elementos culturais em jogo nas experiências de ocupação e gestão territorial indígenas. Todavia,

Parece, de fato, essencial evidenciar que o enfoque da mídia nos conflitos entre índios e ocupantes não indígenas procura quase sempre caracterizar como provas de sua “aculturação” o engajamento dos índios em atividades antes monopolizadas pelos não-índios ou sua articulação à economia regional. Por exemplo, atividades de criação de gado, de garimpagem etc. são apresentadas como aspectos incongruentes com seus direitos territoriais (GALLOIS, 2006, p. 37).

A autora identifica aqui um problema na compreensão da dimensão cultural envolvida na territorialidade indígena, a imagem romântica de índios nomadizando por amplos territórios intocados domina ainda a visão da população brasileira acerca dos “usos, costumes e tradições” indígenas. “[...] Dos índios que não estiverem correspondendo a essa imagem, diz-se que perderam sua tradição. Índios esses que acabam por serem responsabilizados pelos conflitos que a mídia documenta, como se as causas das tensões brotasse do interior da condição de índio” (GALLOIS, 2006, p. 37).

### **3.5.1. Terra Indígena é o mesmo que Território Indígena?<sup>20</sup>**

São comuns ideias como “imemorialidade” da ocupação indígena em determinada região, assim como é corrente a caracterização do modo de vida indígena através de seus vínculos com a “natureza”, ou com algum “nicho ecológico” que acabaria configurando o que seria a “sua terra” (GALLOIS, 2006, p. 39). Para essa autora, provar a ocupação continuada de um grupo indígena numa área e, a partir dessa relação histórica, caracterizar um modo de vida indígena a partir de sua adaptação ao ambiente ocupado, seria suficiente para configurar a relação que um grupo indígena mantém com esta “sua terra”.

[...] Mas não é tão simples. Primeiro, porque seria negar o tremendo impacto que a colonização teve sobre as populações indígenas, muitas delas rechaçadas e refugiadas em áreas que não correspondem à sua localização histórica, nem à extensão territorial ocupada antes da dizimação gerada pelo encontro com frentes de colonização. Mas, então, bastaria recuperar a documentação comprobatória e a memória do grupo acerca de seu território para apoiar as demandas de demarcação ou revisão de limites das Terras Indígenas? Nessa acepção, terra seria simplesmente uma parcela dentro de um território historicamente mais amplo (GALLOIS, 2006, p. 39).

Como se sabe, praticamente todos os grupos indígenas perderam grandes porções de seus territórios, fragmentados em parcelas que são reivindicadas e demarcadas, num parcelamento que gera novas reivindicações, assentadas no direito constitucional que enfatiza os “direitos originários” dos índios sobre suas terras, independentemente da demarcação.

Segundo Gallois (2006, p. 41), o enfoque da territorialidade exige uma avaliação cuidadosa das intrincadas relações entre “terras ocupadas em caráter permanente”, “terras utilizadas para atividades produtivas”, “terras imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural”.

---

<sup>20</sup> O tema é retomado no capítulo que discute os dados da pesquisa.

Para essa autora, as sobreposições, sempre existentes, entre essas dimensões só podem ser percebidas através da análise de formas de organização territorial de cada grupo indígena. Ademais, ela sugere que, se não forem consideradas as formas específicas através das quais diferentes grupos indígenas imprimem sua lógica territorial ao seu espaço, o risco será de reduzir a abrangência das relações territoriais à produção e às atividades de subsistência. Se descrevermos apenas tais relações a partir da suposta adaptação cultural, habitualmente tida por “tradicional” a nichos ecológicos, toda a riquíssima variação de formas de territorialização indígena se verá reduzida à definição de limites da terra como modo de produção.

### **3.5.2. Terras Indígenas: Demarcações**

A demarcação de uma Terra Indígena tem como objetivo principal, garantir o direito indígena à terra. Ela deve estabelecer a real extensão da posse indígena, assegurando a proteção dos limites demarcados e impedindo a ocupação por terceiros. Desde a aprovação do Estatuto do Índio, em 1973, esse reconhecimento formal passou a obedecer a um procedimento administrativo, previsto no artigo 19 daquela lei. Tal procedimento, que estipula as etapas do longo processo de demarcação, é regulado por decreto do Executivo e, no decorrer dos anos, sofreu seguidas modificações. A última modificação importante ocorreu com o decreto 1.775, em 1996 (ISA, 2016). Vejamos as etapas envolvidas no longo processo de demarcação das Terras Indígenas (TIs), conforme o disposto no Decreto 1.775/96<sup>21</sup>.

#### **a) Estudos de identificação**

Primeiramente, a Funai nomeia um antropólogo com qualificação reconhecida para elaborar estudo antropológico de identificação da TI em questão, em prazo determinado. O estudo do antropólogo fundamenta o trabalho do grupo técnico especializado, que realizará estudos complementares de natureza etnohistórica, sociológica, jurídica, cartográfica e ambiental, além do levantamento fundiário, com vistas à delimitação da TI. O grupo deverá ser coordenado por um antropólogo e composto preferencialmente por técnicos do quadro funcional do órgão indigenista. Ao final, o Grupo apresentará relatório circunstanciado à

---

<sup>21</sup>Fonte disponível: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/terras-indigenas/demarcacoes/como-e-feita-a-demarcacao- hoje>. Acesso: -jul-2016.

Funai, do qual deverão constar elementos e dados específicos listados na Portaria nº 14, de 09/01/96, bem como a caracterização da TI a ser demarcada.

**b) Aprovação da Funai**

O relatório tem que ser aprovado pelo Presidente da Funai, que, no prazo de 15 dias, fará com que seja publicado o seu resumo no DOU (Diário Oficial da União) e no Diário Oficial da unidade federada correspondente. A publicação deve ainda ser afixada na sede da Prefeitura local.

**c) Contestações**

A contar do início do procedimento até 90 dias após a publicação do relatório no DOU, todo interessado, inclusive estados e municípios, poderá manifestar-se, apresentando ao órgão indigenista suas razões, acompanhadas de todas as provas pertinentes, com o fim de pleitear indenização ou demonstrar vícios existentes no relatório. A Funai tem, então, 60 dias, após os 1990 mencionados no parágrafo anterior, para elaborar pareceres sobre as razões de todos os interessados e encaminhar o procedimento ao Ministro da Justiça.

**d) Declarações dos limites da TI**

O Ministro da Justiça terá 30 dias para: (a) expedir portaria, declarando os limites da área e determinando a sua demarcação física; ou (b) prescrever diligências a serem cumpridas em mais 90 dias; ou ainda, (c) desaprovar a identificação, publicando decisão fundamentada no parágrafo 1º. do artigo 231 da Constituição.

**e) Demarcação física**

Declarados os limites da área, a Funai promove a sua demarcação física, enquanto o Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), em caráter prioritário, procederá ao reassentamento de eventuais ocupantes não-índios.

## f) Homologação

O procedimento de demarcação deve, por fim, ser submetido ao Presidente da República para homologação por decreto.

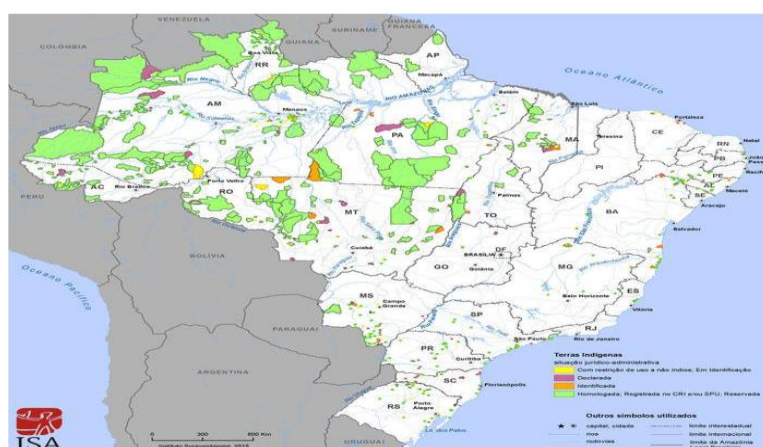
## g) Registro

A terra demarcada e homologada será registrada, em até 30 dias após a homologação, no cartório de imóveis da comarca correspondente e na SPU (Secretaria de Patrimônio da União).

### 3.5.3. Localização e extensão das TIs<sup>22</sup>

Brasil tem uma extensão territorial de 851.196.500 hectares, ou seja, 8.511.965 km<sup>2</sup>. As terras indígenas (TIs) somam 702 áreas, ocupando uma extensão total de 117.299.500 hectares (1.172.995 km<sup>2</sup>). Assim, 13,8% das terras do país são reservados aos povos indígenas. A maior parte das TIs concentra-se na Amazônia Legal: são 422 áreas, 115.342.101 hectares, representando 23% do território amazônico e 98,33% da extensão de todas as TIs do país. O restante, 1,67%, espalha-se pelas regiões Nordeste, Sudeste, Sul e estado do Mato Grosso do Sul. Vejamos o mapa a seguir.

**Fig. 5. Mapa das Terras Indígenas no Brasil**



Fonte: <https://pib.socioambiental.org>. Acesso: 15-jul-2016.

<sup>22</sup> Fonte disponível: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/terras-indigenas/demarcacoes/localizacao-e-extensao-das-tis>. Acesso: 15-jul-2016.

A situação anteriormente descrita, de flagrante contraste, pode ser explicada pelo fato de a colonização do Brasil ter sido iniciada pelo litoral, o que levou a embates diretos contra as populações indígenas que ali viviam, causando enorme depopulação<sup>23</sup> e desocupação das terras, que hoje estão em mãos da propriedade privada. Aos indígenas restaram terras diminutas, conquistadas com muita luta. Por exemplo, em São Paulo, a terra Guarani Aldeia Jaraguá tem apenas dois hectares de extensão, o que impossibilita que vivam da terra. Ademais, identificam vozes dissonantes em relação ao tamanho das TIs na Amazônia, alegando que haveria "muita terra para poucos índios". Esses críticos se esquecem de que os índios têm que tirar todo seu sustento da terra. Muitas vezes, as TIs têm grandes partes não agricultáveis, e sofrem ou sofreram diversos tipos de impactos (ISA, 2016).

Terra Indígena (TI) é uma porção do território nacional, de propriedade da União, habitada por um ou mais povos indígenas, por ele(s) utilizada para suas atividades produtivas, imprescindível à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e necessária à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. Trata-se de um tipo específico de posse, de natureza originária e coletiva, que não se confunde com o conceito civilista de propriedade privada.

O direito dos povos indígenas às suas terras de ocupação tradicional configura-se como um direito originário e, conseqüentemente, o procedimento administrativo de demarcação de terras indígenas se reveste de natureza meramente declaratória. Portanto, a terra indígena não é criada por ato constitutivo, e sim reconhecida a partir de requisitos técnicos e legais, nos termos da Constituição Federal de 1988. Ademais, por se tratar de um bem da União, a terra indígena é inalienável e indisponível, e os direitos sobre ela são imprescritíveis. As terras indígenas são o suporte do modo de vida diferenciado e insubstituível dos cerca de mais de 300 povos indígenas que habitam, hoje, o Brasil.

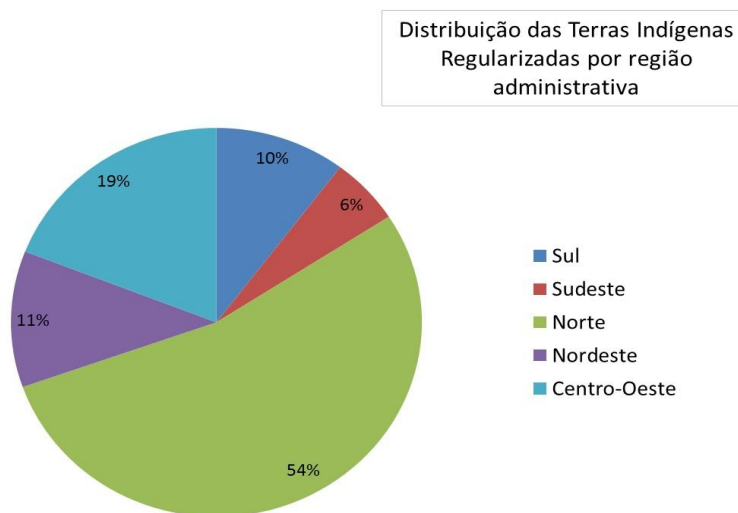
Quantas são as TI e onde se localizam? Segundo a Funai (2016), atualmente existem 462 terras indígenas regularizada que representam cerca de 12,2% do território nacional, localizadas em todos os biomas, com concentração na Amazônia Legal. Tal concentração é resultado do processo de reconhecimento dessas terras indígenas, iniciadas pela Funai,

---

<sup>23</sup> Depopulação ao contrário de população significa eliminação de uma grande quantidade de habitantes (animais[1] ou pessoas) [2] [3] de determinado local ou região, objetivando uma quantidade mínima de sobreviventes a serem preservados. Segundo Thomas Malthus o crescimento populacional deve ser controlado por meio das guerras, epidemias e desastres naturais. Fonte: Edmundo Moniz. Canudos A Luta Pela Terra. Ed. Gaia / Global, 2001, disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Depopula>. Acesso: 29-set-2016.

principalmente, durante a década de 1980, no âmbito da política de integração nacional e consolidação da fronteira econômica do Norte e Noroeste do País.

**Gráfico 2. Distribuição das Terras Indígenas regularizadas**



Fonte: <http://www.funai.gov.br/>. Acesso 12-jul-2016

Nesse contexto, inaugurou-se um novo marco constitucional que impôs ao Estado o dever de demarcar as terras indígenas, considerando os espaços necessários ao modo de vida tradicional, culminando, na década de 1990, no reconhecimento de terras indígenas na Amazônia Legal, como as terras indígenas Yanomami (AM/RR) e Raposa Serra do Sol (RR) (FUNAI, 2016).

### **3.6. O Espírito Santo Indígena**

Em estudos recentes que abordam o contexto histórico, social e cultural do Espírito Santo Indígena, Teao (2016) discute acerca dos indígenas que vivem nessa unidade da Federação numa perspectiva cronológica que se inicia no período colonial até os dias atuais.

#### **3.6.1. Os indígenas do Espírito Santo e suas lutas pela terra**

Segundo Teao (2016), foi com a chegada da Companhia de Ferro e Aço de Vitória (Cofavi)<sup>24</sup>, em 1940, quando a empresa passou a explorar, com autorização do Estado, 10.000

<sup>24</sup> A Cofavi constituiu-se na primeira grande empresa a se instalar na região dando início a um período de destruição da Mata Atlântica impulsionada pela entrada de posseiros no território indígena (TEAO, 2016).

ha de terras indígenas para a produção de carvão vegetal, que agrava a situação dos indígenas em relação ao controle sobre a terra em que vivem.

Todavia, foi no final dos anos de 1960, que a Aracruz Florestal iniciou seus empreendimentos na região, adquirindo da Cofavi os 10.000ha de terras indígenas que lhe foram entregues pelo Governo Estadual. Em 1967, encontrava-se instalado junto aos Tupinikim, em uma área isolada do contato com os não indígenas, o grupo Guarani Mbya, oriundos da região sul do país. A instalação do grupo na região foi desde o início perpassada de conflitos, de ameaças, de transferências. A chegada da Funai ao estado não alterou as condições precárias a que essas populações foram submetidas, haja vista que sua atuação esteve desde o início orientada de forma a viabilizar a política desenvolvimentista militar (TEAO, 2016).

Nessa perspectiva, os Tupinikim, impedidos de caçar, pescar e plantar em seu território, passaram a sobreviver da cata de caranguejos e mariscos no mangue à beira do rio Piraquê-Açu, em 3.000m<sup>2</sup> de terra. Porém, a partir de 1973 a questão em torno do território indígena começou a ganhar repercussão nacional, o que levou a Funai, por meio de seu Delegado Regional, João Geraldo Itatuitim Ruas, a transferir os Guarani Mbya, juntamente com alguns Tupinikim, para a Fazenda Guarani, em Carmésia, Minas Gerais. Não obstante, os indígenas eram considerados extintos e, muito embora fossem identificados pela Funai (1973), os Tupinikim continuaram a viver em estado de total descaso e abandono. Sem qualquer apoio jurídico, resistiram às condições desumanas impostas pela chegada da empresa Aracruz Florestal S/A. Em 1975, a Funai reconheceu oficialmente a presença dos Tupinikim no Espírito Santo (TEAO, 2016)<sup>25</sup>.

Posteriormente, no ano de 1967, foi instalada na região a empresa Aracruz Celulose, coincidindo, segundo Teao (1967), com a chegada dos Guarani ao estado. Para essa autora, a empresa, caracterizada por empreender um grande projeto industrial, o qual foi financiado pelos militares que detinham o poder político em todo país, simbolizava, segundo os interesses da elite capixaba, o progresso e a modernização, numa tentativa de deixar para trás uma imagem de estado agrário e, conseqüentemente, atrasado. Tal processo de modernização ia de encontro aos interesses dos povos indígenas que lá estavam, considerados um entrave para as políticas desenvolvimentistas do país e, sendo assim, o resultado não poderia ser outro

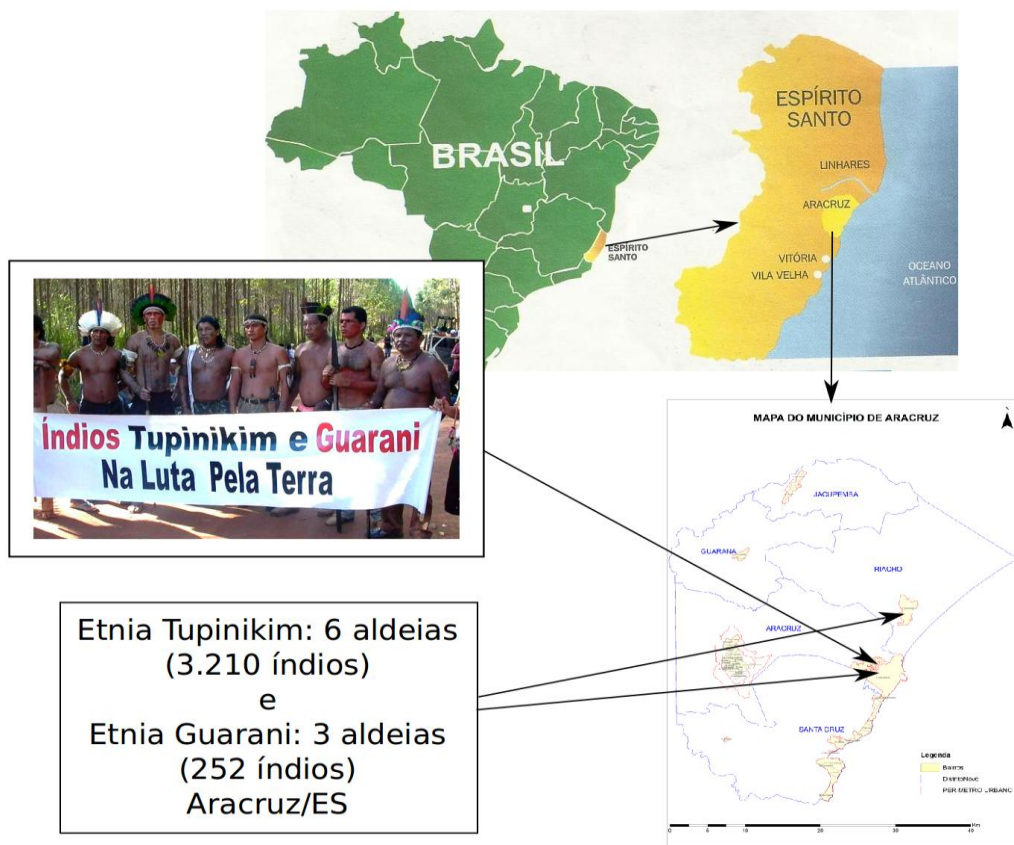
---

<sup>25</sup> Kalna Mareto Teao, antropóloga que mantém um blog destina-se à divulgação do Livro História dos índios do Espírito Santo, escrito em parceria com Klítia Loureiro. Disponível: <http://historiadosindiosdoes.blogspot.com.br>. Acesso 29-set-2016.



senão o início de uma intensa disputa envolvendo os indígenas e a empresa pela posse da terra, a qual perdurou por quatro décadas.

**Fig. 6. Distribuição dos povos indígenas brasileiros no século XVI<sup>26</sup>**



**Fonte:** Arquivo pessoal do pesquisador, **Silva (2016)**.

Teao (2016) adverte que a história da luta pela terra indígena no Espírito Santo pode ser fracionada em três fases. A primeira, ocorrida no ano de 1967, quando ocorreu a implantação da Aracruz Celulose no estado, ao ano de 1983, período de homologação das terras indígenas; a segunda fase inicia-se em 1993, quando os indígenas Tupinikim e Guarani reivindicaram a ampliação da área onde viviam, e dura até 1998, com a ampliação do território indígena de Caieiras Velhas; e a terceira fase que iniciou-se em fevereiro de 2005, veio à tona através da assembleia dos dois povos indígenas, que lutavam lado a lado pela

<sup>26</sup> **Fonte disponível:** Arquivo pessoal do pesquisador, Silva (2016).

ampliação de suas terras e pelo rompimento do Termo de Ajustamento de Conduta até 2010, ano em que finalmente foram homologadas as terras indígenas no estado do Espírito Santo.

### 3.6.1.1. Os Guarani do Espírito Santo

Os Guarani são aproximadamente 45.787 indígenas no Brasil. Esse grupo habita também países como a Bolívia, a Argentina, o Uruguai e o Paraguai. No Brasil, os Guarani localizam-se nos estados do Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (TEAO, 2016). Para efeito de nossa discussão, abordaremos somente os Guarani do ES.

Segundo Teao (2016), os Guarani se dividem em três subgrupos: Mbya, Nhandeva e Kaiowá, em decorrência das diferenças linguísticas e culturais desse povo. No Espírito Santo, os Guarani são Mbya e vieram de Rio Grande do Sul em busca da Terra sem mal<sup>27</sup>, estão localizados no município de Aracruz, litoral norte do estado. A população Guarani aldeada reside em territórios dos indígenas Tupinikim de Caieiras Velhas I e II, nas aldeias de Boa Esperança, Três Palmeiras, Piraquê-Açu e Olho d'Água. Segundo dados da Funai (2008) os Guarani Mbya são de 301 habitantes. O grupo que chegou ao Espírito Santo, era formado por uma líder religiosa chamada Tatãtxi Ywa Reté. Por volta de 1940, após a morte de um parente, o grupo decidiu mudar-se para o Rio Grande do Sul. Partiram para várias aldeias de São Paulo, onde permaneceram por cinco anos. Posteriormente, migraram para o Rio de Janeiro até chegar ao Espírito Santo em 1967, onde permanecem até os dias atuais.

No estado, segundo Teao (2016), os Guarani perambularam pelos municípios de Guarapari e Vitória, até se estabelecerem em Caieiras Velhas. O caminho percorrido pelos grupo foi repleto de desafios, iniciados com sua saída do Rio Grande do Sul para outras regiões, motivada por conflitos fundiários. Contudo, pressionados pelos fazendeiros,

---

<sup>27</sup>A busca da "Terra sem mal" (Ivy marãey) é um dos mais polêmicos e instigante aspectos da cultura Guarani. Muitos foram as abordagens e as explicações dadas às migrações dos Guarani.

Na filosofia Tupi-Guarani, é possível atingir essa terra esplêndida sem que seja necessário passar pela prova da morte. A "Terra sem mal" é um local a ser buscado em vida; daí a necessidade de migrar, caminhar, guiado pelo maracá do Carai.

Há dois momentos na vida Guarani. Um é a vida em aldeia, onde são contruídas casas, cultivadas roças, mobilizadas as alianças de parentesco. O outro é o caminhar direcionado pelo Carai. Neste momento, come-se apenas o que se encontra (planta-se pouco ou quase nada) e se dança muito, em coletividade. O anseio é perde o peso de ser homem e se fazer leve, para poder alcançar a "Terra sem mal".

É como se pretendessem escapar da sociedade, da coletividade desmasiadamente humana para, desta forma, conseguirem atingir o suporte lugar da "terra prometida" ou seja "Terra sem mal", na condição de homens-deuses. Disponível: <http://www.cpis.org.br/indios/html/saiba-mais/21/a-busca-da-terra-sem-mal.aspx>. Acesso: 19-dez-2016.

plantadores de erva-mate, os indígenas foram forçados a sair dessa região em busca de novas terras onde pudessem sobreviver. Ao passarem pelos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, eles trabalharam como agricultores para fazendeiros regionais, numa situação marcada pela exploração e descaso, provocando novos conflitos, pois os Mbya eram submetidos a duros trabalhos agrícolas, em rotinas exaustivas e sem remuneração, obtendo apenas poucos recursos para sua sobrevivência. Ou seja, viviam uma situação que convergia para a escravidão.

Ao chegarem ao estado do Espírito Santo, um grupo dos Guarani instalou-se em Caieiras Velhas, município de Aracruz, e outro em Guarapari. Em 1973, o prefeito de Guarapari, Hugo Borges, prometeu terra aos indígenas em troca de que se apresentassem como atração turística para o município. Tal fato teve repercussão nacional na imprensa, pois se noticiava a existência de índios sendo explorados de forma vexatória (TEAO, 2016).

Nessa perspectiva, deflagrou-se no país a consciência de que havia indígenas no estado do Espírito Santo, o que era negado anteriormente. Todavia, e sendo vítimas da exploração do poder municipal, os Mbya não aceitaram a situação passivamente, e passaram à condição de índios desajustados pelo regime militar. Dessa forma, o então chefe da ajudância Minas/Bahia da Funai, Itautim Ruas, esteve no estado e providenciou para que os Guarani fossem levados para a Fazenda Carmésia, em Minas Gerais, uma espécie de reformatório para índios. Ao mesmo tempo, reconheceu oficialmente a presença de indígenas no Espírito Santo, tanto Guarani como do povo Tupinikim, conforme Teao (2016).

### **3.6.1.2. Os Tupinikim**

Os Tupinikim são povos originários do Espírito Santo. Atualmente localizam-se no município de Aracruz, litoral norte do estado. Suas terras situam-se a 83 quilômetros da capital Vitória. A população Tupinikim é de 2.630 indígenas (FUNASA, 2010), habitando em seis aldeias: Caieiras Velhas, Comboios, Irajá, Arreal, Córrego do Ouro e Pau Brasil. Os Tupinikim (Tupiniquin, Margayá, Tuayá) constituíam-se num subgrupo Tupinambá, classificado no tronco linguístico tupi. Habitavam estreita faixa de terra entre Camamu (Bahia) e o rio Cricaré ou São Mateus (Espírito Santo). Tinham como vizinhos meridionais os Waitaká ou Goitacaz, os Tamoios e os Temiminó. Existem ainda referências a um outro subgrupo denominado Tupinakin Tabayara, que vivia entre Angra dos Reis e Cananéia (TEAO, 2016).

Em relação à população Tupinikim, John Heming citado por Teao (2016), em suas estimativas, afirmava que esse povo habitava entre o Espírito Santo e o sul da Bahia, num total de aproximadamente 55 mil pessoas, isso no início da colonização brasileira. Todavia, essa população foi-se reduzindo de forma dramática, devido aos conflitos com o colonizador, e às doenças advindas do contato com os não indígenas, bem como de uma política de aldeamentos.

Segundo Teao (2016), desde o início da colonização, os conflitos entre os indígenas e os colonizadores ocorriam de forma constante e não foi diferente com os Tupinikim. A primeira reação aos portugueses invasores foi de hostilidade. Em 1535, o donatário da capitania do Espírito Santo Vasco Fernandes Coutinho enfrentou os indígenas na edificação de Vila Velha. Os índios refugiaram-se na Mata Atlântica, atacando os núcleos coloniais surgidos em torno dos aldeamentos jesuíticos. Na época do governo Mem de Sá (1558-1572), os indígenas do Espírito Santo investiram mais uma vez contra os portugueses, que eram comandados por Fernão de Sá, filho do governador. Os portugueses aliaram-se aos índios Tamoios, contra os Tupinikim. Na luta, morreu Fernão de Sá, o que aumentou a repressão. Ao término do século XVI, existiam quatro aldeamentos principais: São João, Nossa Senhora da Conceição (atual município da Serra), Nossa Senhora de Assunção ou Reritiba (atual município de Anchieta) e Santo Ignácio dos Reis Magos (atual município de Nova Almeida).

Dentre os aspectos culturais presentes ainda hoje na sociedade Tupinikim, existem muito poucos. Segundo Silva (2000) citado pelo ISA (2016), os anciões Tupinikim não se recordam de ter conhecido regras matrimoniais ou qualquer outra norma de parentesco diferente das de hoje, cujas prescrições são idênticas às da população rural. Dos ancestrais, os indígenas herdaram o receio em utilizar a língua indígena Tupinikim (Tupi Antigo)<sup>28</sup>, totalmente perdida em reminiscências esparsas. Os avós dos atuais Tupinikim conheciam a língua, mas tinham deixado de empregá-la porque eram ameaçados, deixando então de ensiná-la aos mais jovens, desde o início do século. Os indígenas mais velhos ainda se referem à “Língua Tupi Antigo”, indígena que tinha o papel de tradutor, falava fluentemente o português e a língua indígena, recebendo as visitas e conversando com os indígenas das

---

<sup>28</sup> TUPI ANTIGO - Essa foi a língua que os marinheiros da armada de Cabral ouviram quando aqui chegaram em 1500 e que ajudou na construção espiritual do Brasil. Naquela época, essa língua era falada em toda a costa do Brasil por muitos dos grupos indígenas: os Potiguaras, os Caetés, os Tupinambás, os Temiminós, os Tabajaras, etc. Seu primeiro gramático foi o Padre José de Anchieta, que publicou sua Arte de Gramática da Língua mais usada na Costa do Brasil, em 1595.

matas que vinham para as aldeias participar da Dança do Tambor (Banda de Congo) nas festas religiosas.

Em 1951, o pesquisador Guilherme Neves distinguiu entre várias bandas de congos os figurantes da banda de Caieiras Velhas, composta por descendentes dos índios que a constituíram em Santa Cruz no século XIX. As festas ocorriam nos dias de São Benedito, Santa Catarina, São Sebastião e Nossa Senhora da Conceição, durando dois a três dias: os índios tiravam o mastro da mata, e o Capitão do Tambor, todo ornamentado, usando bastão e cocar, comandava a Banda, saindo a convocar os indígenas para a dança, de casa em casa. Na ocasião, as índias preparavam uma bebida, a coaba, feita com aipim fermentado, enquanto os índios empregavam como instrumentos de percussão a casaca (reco-reco antropomorfo) e o tambor, feito de madeira oca, recoberto de couro (SANTOS, 2000; ISA, 2016).

Esses rituais ocorriam em Caieiras Velhas, Pau-Brasil e Comboios, havendo intercâmbio entre as duas primeiras, quando os índios atravessavam as matas atrás das festividades.

### 3.7. História da Minha Vida e a Pesquisa da Minha História

**Fracassei em tudo o que tentei na vida. Tentei alfabetizar as crianças brasileiras, não consegui. Tentei salvar os índios, não consegui. Tentei fazer uma universidade séria e fracassei. Tentei fazer o Brasil desenvolver-se autonomamente e fracassei. Mas os fracassos são minhas vitórias. Eu detestaria estar no lugar de quem me venceu.**

**DARCY RIBEIRO**

Eu, Valdemir de Almeida Silva, nasci na Terra Indígena Tupinikim na Aldeia Pau Brasil, ano de 1977. Sou filho mestiço de Natalina de Almeida Silva (em memória), indígena, e Waldir Cordeiro da Silva (em memória) não indígena, mas meu pai sempre esteve muito ligado à dinâmica da vida da aldeia. Minha mãe foi “laçada a laço” como eles mesmos falam, para se casar. Foi o único casamento conforme manda a lei, mas não na tradição e nos costumes do povo indígena. Minha mãe teve 10 filhos, dos quais, um faleceu ao nascer. Minha mãe faleceu deixando o mais novo (caçula) com cinco anos de idade.

**Fig. 7: Professor Pesquisador Valdemir de Almeida**



**Fonte:** Arquivo pessoal do pesquisador, Silva (2016).

Quando pequeno, eu vivia caçando, pescando e fazia farinha com o meu pai, minha mãe e meus irmãos. Ainda muita criança, eu trabalhava com meu pai no roçado (agricultura) para nossa subsistência. Junto com meu pai e meus irmãos em nossas próprias roças na aldeia, utilizávamos a troca de produtos por outras mercadorias com outras famílias. A troca de mercadorias é um costume indígena. E assim a família se sustentava. Iniciei meus estudos aos 7 anos de idade, em uma escola instalada na própria aldeia “Pau Brasil”. Os professores eram contratados pelo Estado – Secretaria Estadual de Educação (SEDU), sem formação adequada (teórica e prática) para dar aula para alunos indígenas e sim com conteúdos prontos das escolas não indígenas. Sendo assim, eu fui reprovado duas vezes por ser uma turma multisseriada do colégio.

Mesmo eu não sabendo ler, meu professor me passou para a 4ª série seguinte do ensino primário, mas persisti e nunca sequer pensei em abandonar a escola. Terminando a 4ª série primária na aldeia, para dar continuidade aos estudos da 5ª a 8ª séries (antigo ginásio), fui para uma outra escola, perto da aldeia, escola interna de pequenos e médios agricultores, denominada “Escola Família Agrícola de Rio Bananal”, situada ao norte do estado do Espírito Santo, quando aprendi a falar a Língua Portuguesa e, assim, aprendi a ler e escrever e a assim me incorporei à sociedade dominante. Nessa mesma escola, eu e os demais alunos aprendemos as teorias e as práticas agroecológicas e o agronegócio. A escola, portanto, funcionava em regime de alternância, avaliada por Begnami (2003) da seguinte forma:

A duração era de dois anos e o ritmo das alternâncias de uma semana na Escola e duas na família. O público era de jovens rurais, filhos de agricultores familiares. Na maioria, fora da faixa etária escolar, ou seja, jovens com mais 16 anos de idade. No início houve uma tendência a separar os sexos criando Escolas para moças e rapazes. Esta prática não vigorou, as EFA's são mistas (BEGNAMI, 2003, p. 32).

Assim, por intermédio do Senhor Doutor Marcelo, que incentivava os indígenas a irem para essa escola de alternância, eu passei por ela durante o período denominado como “tempo escola”. No outro período, a “tempo comunidade” eu trabalhava na roça com meu Pai nas plantações de feijão, milho, batata, cará, arroz, mandioca e aipim, para sustento da casa e da família. Todos os sábados a família reunia-se no *Kitungo*<sup>29</sup>, para preparar a farinha, alimento básico de nossa sociedade. Enquanto os homens faziam as “farinadas” as mulheres ficavam

---

<sup>29</sup>Casa onde é preparado a farinha de mandioca.

sentadas em círculo ao redor do “monte”, raspando a mandioca enquanto outras lavavam a massa, retirando da massa a coma para a preparação do “beiju” e da “tapioca”<sup>30</sup>.

Os homens trabalhavam muito. Uns arrancavam as raízes de mandioca na roça, outros as transportavam em “cestos” até a casa de farinha. As mulheres ralavam as raízes. Na última etapa, os homens torravam a massa e as mulheres faziam “beiju” com e sem coco, bem quebradinho no pilão. A massa era lavada em um “tapiti”, uma gamela grande que recebia a “mandipuêra”<sup>31</sup>. Concluí o curso Ginásial em 1999. A próxima etapa foi dar continuidade aos estudos, no mesmo modelo de “alternância”, na Escola Família Agrícola de Olivânia, ao Sul do estado do Espírito Santo - Anchieta.

A teoria da “Alternância” passa a ser entendida como uma metodologia que favorece o acesso e a permanência dos jovens e adultos do campo nos processos escolares em articulação com a realidade e os modos de vida rural. Hoje, a nível nacional brasileiro se insere nos vários programas e projetos educacionais e passa a ser adotada e refletida nas políticas setoriais, como a defendida pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), por exemplo, quando se refere a ela, com as fases denominadas tempo-escola e tempo-comunidade (BRASIL, MDA, PRONERA, 2006).

Segundo esse mesmo documento, tanto o tempo escola quanto o tempo comunidade:

[...] Não podem ser compreendidos de forma separada, mas sim distintos no que diz respeito ao espaço, tempo, processos e produtos [...]. Estão, ligados à forma de morar, trabalhar e viver no campo. Falam-nos de limites e possibilidades para organização da educação escolar, mas muito mais do que isto, anunciam outra forma de fazer a escola, de avaliar, de relação com os conteúdos, das ferramentas de aprendizagem, da relação entre quem ensina e quem aprende (BRASIL, MDA, PRONERA, 2006, p. 1).

---

<sup>30</sup>O beiju, biju é uma iguaria tipicamente brasileira, de origem indígena e descoberta na Bahia, feita com a fécula extraída da mandioca (substância farinácea também conhecida como goma da tapioca, goma seca, polvilho e polvilho doce), que ao ser espalhada em uma chapa ou frigideira aquecida coagula-se e vira um tipo de panqueca ou crepe seco. O recheio varia, mas o mais tradicional é feito com coco ou queijo coalho. É um quitute muito comum no Nordeste e Norte do Brasil. Fonte: FERREIRA, A. B. H. Novo dicionário da língua portuguesa. 2ª edição. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1986. p. 245.«Comida: Conheça a rota da tapioca em São Paulo». Consultado em 26 de fevereiro de 2015. Disponível: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Beiju#cite\\_note-1](https://pt.wikipedia.org/wiki/Beiju#cite_note-1). Acesso: 05-jun-2016.

<sup>31</sup>Água que era “aparada” numa gamela em baixo do “tapiti”, quando “assentava” a parte branca, escorria-se a água da parte de cima, embaixo ficava a “goma” que depois era espalhada ao sol para secar e a massa que ficava na redinha era transformada em farinha. E a “goma”, que depois de seca chamava-se tapioca, era usada para fazer “beiju” e tapioca”(COMIN- revista, 2011, p. 15 -16).

Para estudar, eu enfrentei muitas dificuldades financeiras e a distância de chegar à escola. Nesse sentindo, senti a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da casa e dos demais irmãos e, sendo assim, no penúltimo ano para me qualificar “Técnico Agropecuária “, abandonei o curso e a escola, por não conciliar o período de alternância. Caldart (2000, p. 98) menciona que o Tempo-Escola é o período de realização das atividades presenciais (na escola). O Tempo Comunidade é o período de realização das atividades à distância, de práticas pedagógicas complementares àquelas habitualmente realizadas pelos alunos. A alternância é considerada estratégica para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural, a prática de “alternância” nesse âmbito passou a mostrar-se como uma alternativa adequada para a educação básica, especialmente para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, devido à relação expressiva que promove os três principais eixos educativos-família, comunidade e escola.

Em 1996, iniciei outra caminhada estudantil, mas procurei estudar próximo à minha casa, em Aracruz, estado do Espírito Santo, foi quando me matriculei na Escola de 1º e 2º Grau Monsenhor Guilherme Schmitz, no curso de Técnico de Administração, no período matutino. No decorrer do mesmo ano, fui convidado pela comunidade a participar do curso “Habilitação Profissional para o Magistério de 1ª a 4ª série do 1º Grau – Formação Específica em Educação Indígena”, e atuando na docência como voluntário no projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA), projeto da Pastoral Indigenista, ministrada por Ângela Tortorella, Missionária Colombiana<sup>32</sup> e coordenadora da Pastoral Indigenista, o que muito contribuiu para fazer acontecer a Educação Indígena diferenciada no município.

Diante das reivindicações dos povos Tupinikim e Guarani por uma Educação Escolar indígena, a Pastoral Indigenista criou uma equipe para o desenvolvimento do projeto de educação. Tendo presente que a educação idealizada tinha o escopo de fortalecer a sua identidade étnica. Os indicados pelos moradores da aldeia passaram por uma formação rigorosa, passavam dias, mais dias na Diocese Missionários de Ibirajú, estado do Espírito Santo, estudando e aprimorando os conhecimentos matemático, histórico, geográfico, linguístico para ressignificar a luta que vem travando há cinco séculos.

---

<sup>32</sup> A congregação dos Missionários Combonianos do Coração de Jesus - MCCJ - foi fundada por S. Daniel Comboni a 1 de Junho de 1867, em Verona. No início era constituída por sacerdotes e leigos de diversas nacionalidades, sem votos religiosos. Em 1885, o instituto foi transformado em congregação religiosa, tendo recebido o nome de Filhos do Sagrado Coração de Jesus. As primeiras Constituições foram aprovadas em 1910, as quais estabeleciam com finalidade do instituto a «conversão dos povos da África Central e de outros povos que fossem confiados ao Instituto como finalidade da Congregação. Disponível: <http://combonianos.pt/cgi-bin>. Acesso: 05-jun-2016.



Acerca desse processo, Bittencourt (1994, p. 105) afirma que este foi um:

[...] momento de resistência diferenciada de outras épocas, verificando-se uma enorme capacidade desses povos em manter sua identidade sem se isolar do contato com os brancos mas, ao contrário, buscando formas de aproximação com as quais seja possível incorporar e dominar aspectos da cultura [...] Para a maior parte dos grupos indígenas que têm procurado a preservação de suas culturas, esta afirmação de identidade tem sido entendida por eles como forma de luta política para a manutenção de suas terras e direitos de autodeterminação.

Todas as escolas das aldeias, anteriores a 1993, foram mantidas pela Secretaria Municipal de Aracruz (SEMED), de conformidade com o Regimento Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Aracruz. Entre 1997 e 1998, participei do movimento indígena pela luta territorial, quando foram ampliados 7.061 hectares de terra, que estavam em posse da Empresa Multinacional Aracruz Celulose (ARCEL). Nesse mesmo ano, foi consolidado o Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), assinado pelos indígenas Tupinikim e Guarani com a empresa (ARCEL). Esses acordos de conduta contribuíram para com que os indígenas não lutassem pela ampliação territorial. Nesse documento, a empresa cederia uma quantia de dez milhões e duzentos e sessenta mil reais às comunidades indígenas Tupinikim e Guarani, num prazo de 20 anos, para serem subsidiados em projetos (MARETO E LOUREIRO, 2009).

No primeiro semestre de 1999, foi realizado o II e o III Seminário de Educação Indígena, quando eu e outros educadores, oportunizamos aprofundamentos e definições de princípios gerais para a elaboração do currículo diferenciado e o estudo das várias pré-propostas para o currículo das escolas das aldeias, visando à produção de um documento único. Nesse primeiro semestre, assumi o contrato como educador pelo regime de Designação Temporária - DT para atuar no Projeto de Jovens e Adultos (EJA), uma parceria da Secretaria de Estado do Espírito Santo com a Prefeitura Municipal de Aracruz.

Em julho de 1999, eu e outros educadores Indígenas Tupinikim e Guarani participamos do Congresso de Leitura e Escrita (COLE), na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP-SP), cuja temática foi “Reflexões acerca de uma Língua Indígena”. Este congresso fez com que os Tupinikim se aproximassem ainda mais de um sonho que há muito tempo vinham tentando realizar. Nesse evento, tivemos a oportunidade de expressar ao público acadêmico o desejo de resgatar a língua falada pelos nossos antepassados, para que ela pudesse ser o principal meio de comunicação entre os Tupinikim.

Da mesma forma, esse evento nos proporcionou ter mais conhecimento sobre os caminhos que devemos seguir para ter pelo menos parte desse desejo realizado. Nesse mesmo

ano, 1999, realizou-se um “Seminário de Línguas” na Aldeia de Pau Brasil, com o objetivo de pensar as várias possibilidades e recursos para a recuperação da cultura, foi então quando me batizei em nome Tupi<sup>33</sup> “Ybyratã<sup>34</sup>. A partir daí, dediquei-me a um estudo intensivo, ouvindo as histórias dos sábios anciãos da aldeia. No segundo semestre, finalizamos a formação específica para atuar na escola da aldeia Tupinikim.

No final do ano de 1999, foi oficializado o concurso público diferenciado promovido pela Prefeitura Municipal de Aracruz (PMA). Dessa forma, os Tupinikim conquistaram mais um espaço no cenário educacional. Foi o primeiro concurso público diferenciado em nível de município no Brasil, valorizando assim a Habilitação Profissional para o Magistério de 1º a 4º série do Ensino Fundamental, Formação Específica em Educação Indígena. Eu participei desse processo. Nesse mesmo período, concluí no dia 26-12-1999, o curso de habilitação profissional em Contabilidade, obtendo o título de Técnico em Contabilidade do curso no Ensino Médio.

No ano seguinte, 2000, foi reconhecida oficialmente como Escola Indígena da Rede municipal de Aracruz (SEMED), assim designada: Escola Municipal Pluridocente Indígena Pau Brasil, EMPI Pau Brasil, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação no ato de Resolução nº 41/75. Nesse mesmo período, foram efetivados os educadores indígenas a assumirem as vagas nas escolas indígenas. Em dezembro do corrente ano, fui convidado a participar do Fórum: Língua e Identidade Cultural na Aldeia de Caieiras Velhas. Esse Fórum visava a discutir os limites e as possibilidades do resgate da Língua Tupi como meio de reafirmação étno-cultural, auxiliando-o e contribuindo nas discussões.

Foi também nesse mesmo ano que participei do vestibular na Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz (FACHA), no mesmo município, aprovado no processo seletivo de graduação, cursei por um ano o curso de Administração e Comércio Exterior, na faculdade privada, com apoio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), mas no decorrer do curso, a bolsa foi extinta. Com essa mudança, comecei a cursar Pedagogia, por atuar na EJA na

---

<sup>33</sup> A auto-denominação Tupinikim, grafada ao longo dos anos de diferentes maneiras - Topinaquis, Tupinaquis, Tupinanquins, Tupiniquins - significa, conforme o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, de Antenor Nascentes, com apoio no historiador Varnhagen, "Tupi do lado, vizinho lateral", assim traduzindo a expressão Tupin-i-ki. O Tupinã-ki, "tribo colateral, o galho dos Tupi". Falantes da língua Tupi litorânea, da família Tupi-Guarani, no passado, hoje os Tupiniquim usam apenas o português. Essa foi a língua que os marinheiros da armada de Cabral ouviram quando aqui chegaram em 1500 e que ajudou na construção espiritual do Brasil. Naquela época, essa língua era falada em toda a costa do Brasil por muitos grupos indígenas: os Potiguaras, os Caetés, os Tupinambás, os Temiminós, os Tabajaras, etc. Seu primeiro gramático foi o Padre José de Anchieta, que publicou sua Arte de Gramática da Língua mais Usada na Costa do Brasil, em 1595.

<sup>34</sup> Traduzindo a expressão **ybyra** - árvore e **Tã** - forte “Ybyratã” na língua Tupi significa “árvore forte”.

própria aldeia, estudando com uma mensalidade razoável, mas sem pagar as mensalidades, comecei a ouvir na salas e pelos corredores da faculdade palavras preconceituosas, racistas e discriminatórias. Nesse sentido, com a corte da bolsa da Funai, passei a ser contemplado com o Termo de Ajustamento de Conduta<sup>35</sup> (TAC). O Ministério Público Federal (MPF) intermediou a elaboração TAC, que garantiu aos indígenas Tupinikim e Guarani a posse das terras, pelo qual a empresa indígenas e o governo fariam acordos em torno do que seria considerado benfeitoria da empresa, de como se faria a sua retirada e das condições em que a terra seria devolvida aos indígenas.

No segundo semestre do ano 2003, graduei-me no curso de Pedagogia, Habilitações: Administração Escolar, Educação Infantil, e Magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental na FACHA, quando participei do “V Encontro sobre Leitura em Sociedade Indígena”, no 14º Congresso de Leitura do Brasil, realizado na Universidade Estadual de Campinas/SP.

Como educador habilitado para a docência na Educação Infantil, e Magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental, participei de vários processos seletivos em regime – DT, da PMA e pela SEDU. No dia 11 de abril 2006, aprovado como DT na SEMED, para atuar no Ensino de Educação Fundamental. Nesse mesmo ano, participei do “Curso de Formação de Professores Indígena”, promovido pelo Instituto de Pesquisa e Educação em parceria com o Ministério da Educação, SEDU e a SEMED Aracruz, totalizando 120 horas de curso.

Os educadores vinham pesquisando com os anciões as histórias contadas na aldeia. Para minha felicidade, participei desse projeto, com produção de material produzido e tradução de alguns texto do livro: “Os Tupinikim e Guarani contam”<sup>36</sup>. Com esta nova realidade, nas escolas Tupinikim, nasceu uma nova visão que vem contemplando a língua(Tupi Antigo) do povo Tupinikim.

No ano de 2008, participei do “Curso de Formação de Professores em Ciência para Ensino Fundamental de 1ª ao 4ª série”, promovido pelo Pró-Reitoria de Extensão (UFES), em

---

<sup>35</sup> Fonte disponível <http://6ccr.pgr.mpf.mp.br/atuacao-do-mpf/extrajudicial/tac-docs/terrasindigenas/TAC%20ARACRUZ%20X%20GUARANI>. pdf. Acesso: 15-jul-2016.

<sup>36</sup> A organização deste livro “Tupinikim e Guarani contam”, contou com a participação de todos(a) os educandos(a) indígena do curso em Habilitação Profissional para o Magistério de 1ª a 4ª série do 1º Grau – Formação Específica em Educação Indígena. Essa coletânea reúne um conjunto de textos reveladores do cotidiano das aldeias dos povos Tupinikim e Guarani. Os educadores registram aspectos da culturas que foram confrontadas com a cultura, dita, ocidental. Por isso tem o objetivo de contribuir para o processo de revitalização cultural.

parceria com Centro de Formação Continuada - CeFoCo Ciências, no período 01/02/2008 a 09/06/2008. Fiz uma especialização na área da educação nos dias 22/11/2008 a 23/11/2009, no mesmo ano, matriculei-me na Pós-Graduação “Lato Sensu”, Especialização em Gestão Escolar na cidade de Ibirapu/ES, sendo contratado pelo regime DT municipal, no Ensino de Educação Fundamental de 1ª ao 4ª série na EMPI Pau Brasil.

Em 2009, assumi o contratado como educador pelo regime de DT municipal, no Ensino de Educação Fundamental de 1ª ao 4ª série na EMPI Pau Brasil. No segundo semestre, conclui a Especialização em Gestão Escolar e logo participei do processo de seleção para a segunda especialização em “Formação Continuada de Professores de Educação do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos” na modalidade à distância, no período de 01/08/2009 a 30/11/2010, promovido pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com 100% da bolsa gratuita .

No início do ano de 2010, fui contratado como educador pelo regime DTs, municipal, no Ensino de Educação Fundamental de 1ª ao 4ª série, na Escolas EMPI Pau Brasil. E no segundo semestre, defendi o meu projeto de pesquisa para a universidade UFES com o tema “A educação Escolar Indígena e a Educação de Jovens e Adultos: O Significado dos Educandos Indígenas Tupinikim da Aldeia de Pau Brasil do Município de Aracruz/ES”, promovido pelo II Seminário de Educação do Campo, quando me especializei em “Formação Continuada de Professores de Educação do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos “, promovido pelo UFES.

Em 2011, fui contratado como educador pelo regime DTs, municipal, no Ensino de Educação Fundamental de 1ª ao 4ª série na EMPI Pau Brasil. No segundo semestre, fui cursista no “Curso de Formação de Professores na temática “Culturas e História dos Povos Indígenas”, promovido pelo Pró-Reitoria de Extensão da UFES.

No início do ano de 2012, participei do processo seletivo DTs, e assim, assumi o contrato como educador pelo regime de DTs municipal e Estadual, no Ensino de Educação Fundamental de 1ª ao 4ª série e a EJA, na EMPI Pau Brasil. No estado, atuei no Projeto como Alfabetizador-coordenador de turma de alfabetização voluntário do Projeto “Ações para redução do analfabetismo”, destacando como prioritário no atendimento aos segmentos mais vulneráveis da sociedade.

O projeto contemplou o Programa Brasil Alfabetizado, do Governo Federal, em parceria com as Prefeituras Municipais, através de adesão, e com a sociedade civil, através da cooperação técnica, para a abertura e funcionamento das turmas em escolas públicas e em

espaços comunitários. Esse projeto, no Estado tem o apoio da Secretaria de Ação Social e Direitos Humanos/SEADH – Agência de Desenvolvimento em Rede do Espírito Santo (ADERES).

No corrente ano, concluí o “Curso de Formação de Professores na temática Culturas e Histórias dos Povos Indígenas”, promovido pelo Pró-Reitoria de Extensão pela UFES. No segundo semestre, concorra a uma vaga no Mestrado em Linguística, pelo Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP, pelo Laboratório Línguas e Literaturas Indígenas - LALI da Universidade de Brasília – UnB. Para isso, encaminhei um projeto de pesquisa, com título: “Resgate da Língua Tupinikim: Reconstruindo uma Língua Perdida,” com a finalidade de fazer o histórico linguístico e o que levou o Povo Tupinikim a não falar a língua materna. Para minha felicidade, o projeto de pesquisa foi aprovado, mas foi desclassificado nas etapas classificatórias (prova de conhecimento específico na área).

No primeiro semestre de 2013, fui contratado como educador pelo regime DTs, municipal, no Ensino de Educação Fundamental de 1ª ao 4ª série e a EJA, na EMPI Pau Brasil. Em junho, desse ano cursista no “Curso de Formação em Extensão: Gênero e Diversidade na escola”, promovido pelo Pró-Reitoria de Extensão da UFES.

Como docente, desenvolvi o projeto escolar, “Ano Internacional da Cooperação pela Água”, assunto proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU), com o tema gerador “Água um bem da Terra e os indígenas da Etnia Tupinikim do Município de Aracruz/ES, respeitam esse bem natural” e subtema “preservar a água é preservar vidas”. A EMPI “Pau-Brasil” venceu a primeira e segunda etapas do Concurso Jornaleco.

O Jornaleco é uma publicação que faz parte do Programa de Educação Ambiental da Fibria, executado pela Fundação Espaço Eco, em parceria com as secretarias de Educação e Meio Ambiente de Aracruz. Fui campeão do concurso, expliquei que os projetos desenvolvidos foram voltados ao uso racional da água, preservação dos rios e reflorestamento das matas degradadas. “Esse trabalho representou muito para nós, povos indígenas que vemos a água como um bem sagrado”. Nesse mesmo ano, com anseios da comunidade indígena, de ter um índio representante na Câmara Municipal de vereadores de Aracruz, a Aldeia de Pau Brasil, me indicou na comissão de cacique, fazendo o convite, concorra ao pleito eletivo. Sendo assim, aceitei o desafio, em outubro do corrente ano, obtive 380 votos nas urnas municipais.

**Fig. 8. Slogam da campanha de vereador 2013<sup>37</sup>**



No primeiro mês do ano 2014, fui contratado como diretor escolar indígena, pelo regime de DTs, municipal, no Ensino de Educação Infantil no Ensino Fundamental de 1<sup>a</sup> ao 4<sup>a</sup> série, na Escola Municipal Pluridocente Indígena Pau Brasil (EMPIPB) na Escola Municipal Pluridocente Indígena Irajá (EMPII). O trabalho foi desafiador mas prazeroso, pois tive oportunidade de trabalhar em duas aldeias com os objetivos em comum na Educação Escolar Indígena. No primeiro semestre desse mesmo ano, concluí com aproveitamento o “Curso de Formação em Extensão: Gênero e Diversidade na Escola”, promovido pelo Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Estado do Espírito Santo.

Nos primeiros meses de 2015, continuei no contrato como diretor escolar, pelo regime DTs, municipal, no Ensino de Educação Infantil e a Educação Fundamental de 1<sup>a</sup> ao 4<sup>a</sup> série, na EMPIPB e na EMPII. Mesmo com todas as dificuldades, mas um pouco preparado nas teorias, submeti-me novamente ao processo seletivo de Mestrado em Linguística, específico aos povos indígenas do Brasil, pelo Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) da Universidade de Brasília (UnB). Elaborei o projeto de pesquisa mais ousado, como título: “Revitalização da Língua Tupinikim: Reconstruindo uma Língua Perdida,” com mais clareza como queria de fato.

Para minha felicidade, no final de fevereiro, o projeto de pesquisa foi aprovado, na área de Linguagem e Sociedade e na linha de pesquisa: Língua, Interação, Sociocultural e Letramento, um desafio único, mas prazeroso, querendo ou não, estamos inseridos no mundo dos não-indígenas e esse conhecimento é importante para que possamos dialogar. Em março, com o projeto aprovado, desvinculei-me da função de diretor escolar, mudei-me do estado

---

<sup>37</sup>**Fonte disponível:** Arquivo pessoal do pesquisador.

Espírito Santo para o Distrito Federal em Brasília. Sou, pois, o primeiro estudante indígena Tupinikim a cursar Mestrado na UnB. Esta conquista deixa evidente a importância das políticas de ações afirmativas na Pós- Graduação. No final do primeiro para o segundo semestre de 2015 tudo melhorou, consegui ser bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq consegui moradia estudantil da UnB.

Em julho desse mesmo ano, retornei para a aldeia, resolvi ir mais além, ajustei o tema de pesquisa “Revitalização da Identidade Histórica e o Fortalecimento Cultural do Povo Tupinikim do Estado do Espírito Santo/Brasil: em busca da língua Tupi, na visão da Sociolinguística e da Ecolinguística”. O título da pesquisa tem como objetivo entender, a partir do olhar de seu povo, a valorização da identidade transmitida como uma ferramenta de luta, tão desejada que garante que a pesquisa será vista como uma pesquisa étnico histórico e linguística, que contribuirá de forma significativa na reconquista da identidade e do orgulho Tupinikim, ajudando nas questões indígenas e, acima de tudo, levando inspiração para quem desejar seguir o mesmo caminho trilhado por “Ybyratã”.

Em 04 de dezembro de 2015, foi aprovado na Avaliação do Projeto de Pesquisa. Intitulado “Revitalização da Identidade Histórica e o Fortalecimento Cultural do Povo Tupinikim do Estado do Espírito Santo/Brasil: em busca da língua Tupi, na visão da Sociolinguística e da Ecolinguística”.

Em 2016, participei do Projeto de Extensão: II Semana dos Acadêmicos Indígenas, realizado na Universidade de Brasília (UnB/DF), nos dias 18 e 20 de abril de 2016. Em junho, participei do 25º Congresso Nacional de Pós-Graduandos em Defesa da Democracia para Superar a Crise e Conquistar Mais Direitos, realizada na Universidade Federal de Minas Gerais, entre os dias 10 e 12 de junho de 2016. No decorrente mês, participei do I Seminário Interinstitucional de Letramentos Múltiplos, realizado na Universidade de Brasília (UnB/DF), nos dias 28 e 29 de junho de 2016, na modalidade da Comissão Organizadora e Comunicações, com artigo intitulado “Educação Escolar Indígena Tupinikim no processo ensino-aprendizagem: Letramento no contexto cultural da Aldeia “Pau Brasil”.

Neste capítulo, abordamos o Brasil indígena, com destaque para os Tupinikim e minha narrativa de vida Tupinikim que complementa o capítulo. Assim, posso abrir caminho para outros pesquisadores indígenas. De acordo com Darcy Ribeiro (1997), o conceito de índio baseada no critério da auto identificação étnica: [...] índio é todo indivíduo reconhecido como membro por uma comunidade pré-colombiana que se identifica como etnicamente diversas da colonial e é considerada indígena pela população brasileira com que está em contato

(RIBEIRO 1987, p. 26). No, próximo capítulo abordaremos a Educação Escolar Indígena e a “Educação Indígena Específica, Diferenciada, Intercultural e Bilíngue/Multilíngue”. Cada povo deve ter o direito de pensar a sua escola. Diferente do que historicamente aconteceu na escolarização indígena e mesmo na ocidental, que sempre buscou homogeneizar as pessoas, a escola indígena específica e diferenciada vem com uma proposta inovadora de respeito às diferenças.



## CAPÍTULO IV

### EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA INTERCULTURAL<sup>38</sup>: PROCESSO DE REVITALIZAÇÃO

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

**KAINGANG**

Neste capítulo discutimos a Educação Indígena, diferenciando-a de Educação Escolar Indígena, por meio de uma criteriosa revisão da literatura pertinente. Pretendemos, com isso, situar o cenário brasileiro no âmbito da interculturalidade, para que possamos nos apropriar dos conceitos e das representações do que entendemos como “Educação Indígena Específica, Diferenciada, Intercultural e Bilíngue/Multilíngue”.

#### **4.1. Educação Indígena e Educação Escolar Indígena**

Após séculos de exploração econômica, dominação política, desestruturação social, destruição cultural, catequese, escravidão e etnocídios, eis que surge a partir dos anos 1970, um novo sujeito social no cenário político do país, disposto a lutar pela posse de suas terras e de autonomia: os povos indígenas do Brasil. No processo de autodeterminação os povos indígenas valorizam a educação como essencial, entendendo-a como técnica suplementar e não como substitutiva da educação indígena. Afirma-se o valor substancial da língua indígena e a importância de se reverem atitudes e procedimentos didáticos. É importante ressaltar que a luta por condições melhores de vida e dignidade conta com o apoio da maioria dos brasileiros e de organizações não-governamentais nacionais e internacionais. Isso significa que a igualdade começa a ocupar o território da discriminação social.

---

<sup>38</sup> Educação Indígena e Educação Escolar Indígena Intercultural apresentam conceitos diferentes. Segundo Almeida (2015), a Educação Indígena é aquela promovida pela comunidade tradicional desde que a criança nasce, com valores muito diferentes do que temos em nossa sociedade, Já a Educação Escolar Indígena Intercultural é uma educação promovida pela sociedade hegemônica, com valores próprios da cultura não indígena.

Segundo Da Silva e Grupioni (1995, p. 18):

Respeito à diferença, saber conviver com os que não são exatamente como eu sou ou como eu gostaria que eles fossem e fazer das diferenças um trunfo, explorá-la em sua riqueza, possibilitar a troca, o aprendizado recíproco, proceder, como grupo, à construção... Tudo isto descreve desafios e vivências que têm, cotidianamente, lugar na escola. Ela é o *nosso* mundo, para nós, que somos professores, estudantes, diretores, supervisores, secretários, orientadores. Os projetos de futuro – do país, do mundo – podem bem começar por este *nosso* mundo [...] (SILVA E GRUPIONI, 1995, p. 18).

Diante desses pressupostos acredita-se que somente através de uma educação intercultural e multicultural pode-se ter uma nação de igualdades e direitos respeitados. A educação intercultural e multicultural visa a participação e interação entre duas culturas sem que nenhuma delas, necessariamente, perca suas raízes e características próprias, sendo-lhe possível conhecer e reconhecer a outra cultura. Por isso, é importante conceber a educação indígena voltada para o interculturalismo, fazendo uma distinção entre Educação Indígena e Educação não Indígena.

Antes da implementação de escola nas sociedades indígenas brasileiras, estas se caracterizavam por um estilo de ensinar/aprender, manifestando assim uma forma própria de conceber a vida, pensar, produzir, idealizar, comunicar e reelaborar os conhecimentos que se transmite através da experiência dos mais velhos. É a partir de pessoas mais experientes, os anciões, que os povos indígenas sempre construíram seus saberes através da observação, da experimentação, de reflexões sobre a vida social e o meio ambiente, de modo que a construção do conhecimento é coletiva e é justamente o que Delors (1998) propõe como um dos pilares da educação: aprender a viver juntos, onde todos se sintam corresponsáveis pelo processo educativo.

Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígena RCNEI (1998) afirma que todas as sociedades indígenas dispõem de seus próprios processos de socialização e de formação das pessoas, mobilizando agentes para fins educacionais. Os momentos e atividades de ensino-aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias o que deve ser aprendido, como, quando, e por quem. “[...] Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir na formação de uma política e práticas educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual” (RCNEI, 1998, p. 23).

Os problemas enfrentados pelos povos indígenas brasileiros são inúmeros, começando pela questão de posse dos territórios, uma vez que a maioria das terras ainda está em fase de

demarcação ou homologação, as áreas indígenas são constantemente invadidas por não indígenas, além dos problemas relacionados à saúde e à educação.

Entretanto, diversas etnias têm buscado, nos últimos tempos, a educação escolar como um instrumento em favor da redução das desigualdades, de afirmação de direitos e conquistas e de facilitar o diálogo Intercultural com os diferentes agentes sociais. A educação indígena se caracteriza pelos processos tradicionais de aprendizagem e aquisição dos saberes peculiares de cada etnia, esse conhecimento é transmitido de forma oral no dia-a-dia, nos rituais e nos mitos. Museus e Associações Culturais Indígenas têm realizado um trabalho permanente de divulgação da arte e da cultura, contribuindo para preservar as tradições e as diversidades como veículos de afirmação de cada etnia (GONÇALVES E MELO, 2009, p. 23).

É ainda dessas autoras a afirmação de que lideranças indígenas e pesquisadores fazem distinção entre educação indígena e educação escolar indígena. Essa última complementaria aqueles conhecimentos tradicionais por processos de ensino e da aprendizagem que lhes garantissem acesso aos códigos escolares da sociedade não indígena. Sendo assim, a educação promovida nas aldeias é uma educação familiar que tem a mãe como a grande mentora das crianças, uma educação que passa de geração para geração e educa para a vida, não para a inserção social e ou busca por um emprego.

Nesse tipo de educação, os indígenas elegem o espaço físico da aldeia, as matas, os rios, os animais, as aves, os peixes, os elementos da natureza, chuva, fogo, vento como conteúdos próprios que promovem o ensinamento e a aprendizagem de crianças e jovens. Porém, o contato mantido com a sociedade nacional desde o início do processo de colonização, obrigou as comunidades indígenas a aceitarem, compulsoriamente, uma educação com os valores e interesses dos não indígenas, interferindo decisivamente na forma de viver e ser desses povos.

Nesse sentido, Almeida (2012) vem afirmar que, ao desconsiderar a realidade do contexto indígena no que diz respeito aos saberes tradicionais e aos conhecimentos intergeracionais, o sistema de ensino no Brasil está atuando na contramão do que estabelece a expressiva gama de Leis e Normas que regem a educação para os povos indígenas brasileiros. Sendo assim, a escola instalada nas aldeias se transforma num elemento alheio aos indígenas, e o resultado é uma educação insuficiente no sentido de alfabetizar e preparar os alunos para continuarem seus estudos, comprometendo sua inserção nos anos finais do Ensino Fundamental e nas séries que compõem o Ensino Médio.

Segundo Luciano Baniwa (2006), a educação é o conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de

qualquer sistema cultural de um povo, abrangendo mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança. Ao articular instituições, valores e práticas, em integração dinâmica com outros sistemas sociais, como a economia, a política, a religião, a moral, os sistemas educacionais têm como referência básica os projetos sociais (ideias, valores, sentimentos, hábitos etc.) que lhes cabem realizar em espaços e tempos sociais específicos.

Nessa perspectiva, Luciano Baniwa (2006, p. 129) afirma que:

[...] a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global.

Nessa perspectiva, a Educação Indígena tem a ver com todos os processos educativos utilizados por cada povo indígena no ensinamento de atividades, sejam elas complexas ou corriqueiras (MAHER, 2006) uma vez que nas sociedades indígenas, os ensinamentos tradicionais ocorrem de forma espontânea, cotidiana e continuada, sem espaço e sujeito específico para ensinar e aprender. A escola é todo o espaço físico da comunidade. Na Educação Indígena, não existe a figura do “professor”. São vários os professores da criança. “A mãe ensina; ela é professora. O pai é professor, o velho é professor, o tio é professor, o irmão mais velho é professor... E todo mundo é aluno”. Não há, como em nossa sociedade um único “detentor do saber” autorizado por uma instituição para educar as crianças e os jovens (MAHER, 2006, p. 18).

Ainda de acordo com Maher (2006, p. 18), nos processos educativos tradicionais das sociedades indígenas há muito pouca instrução, “[...] pois não é próprio desses povos o discurso pedagógico como o conhecemos: ‘Preste atenção: é assim que faz. Primeiro, é preciso...’. Não. O modelo de aprendizagem indígena passa pela demonstração, pela observação, pela imitação, pela tentativa e erro”. Essa mesma autora afirma que observou pessoalmente essa característica quando passou algum tempo em uma aldeia de um grupo étnico que habita o sudoeste do Amazonas, os Apurinã:

[...] Nessa ocasião, tive a oportunidade de presenciar o modo como um menino aprendia a fazer a cestaria típica do seu povo, porque fiquei hospedada na casa de sua família por algum tempo. Todas as tardes, a mãe dessa criança e eu ficávamos no terreiro conversando, enquanto ela, ou preparava o material de que necessitava para fazer o artesanato, ou trançava suas cestas e peneiras de palha. Um de seus filhos, um menino de cerca de 6 anos, sempre se juntava a nós e ficava algum tempo por ali ouvindo nossa conversa enquanto observava a atividade dela. Depois de alguns dias, ele começou a pegar o facão e a ajudar sua mãe no preparo do material extraído de um tipo de taquara. Mas ele não ficava fazendo isso muito tempo, não. Logo saía e ia brincar com os outros meninos no açude, ia jogar bola... Algumas vezes ele voltava depois de algum tempo e continuava ajudando sua mãe mais um pouco, mas outras, não: só voltava no dia seguinte. Depois de algum tempo, o menino começou a trançar a palha já preparada e percebi que estava tentando fazer uma peneirinha (MAHER, 2006, p. 18-19).

Maher continua argumentando que depois de alguns dias, o menino começou a pegar o facão e a ajudar sua mãe no preparo do material extraído de um tipo de taquara. Porém, ele não ficava fazendo isso muito tempo, não. Logo saía e ia brincar com os outros meninos no açude, ia jogar bola... em outros momentos, o menino voltava depois de algum tempo e continuava ajudando sua mãe mais um pouco, mas outras vezes, não. Então, ele só voltava no dia seguinte, numa rotina que durava algum tempo, então o menino começou a trançar a palha já preparada, e dessa forma ele já estava tentando fazer uma peneirinha. O resultado de seu trabalho não foi muito bom, se comparado com a qualidade do trabalho artesanal de sua mãe.

Mas o que é importante enfatizar aqui é que, em todo esse processo, em nenhum momento aquela senhora Apurinã nybca disse algo como: “Não, não vá brincar, não. Fique aqui, você não aprendeu tudo ainda”. Ou mesmo: “Não é assim que se faz, está errado. É assim! Preste a atenção que eu vou explicar de novo”. [...] (MAHER, 2006, p. 19).

No entendimento de Luciano Baniwa (2006, p. 131), uma forma de compreender um pouco mais o “processo educativo indígena (educação indígena) é percorrer, ainda que de forma sucinta, o ciclo de vida de um indígena”, pois nele os momentos críticos ou os momentos importantes, por exemplo, como a recepção do nome, a “iniciação”, o nascimento do primeiro filho, a morte de um parente ou de um membro da comunidade, são fortemente marcados por ações pedagógicas das quais participa quase toda a comunidade.

Sendo assim, e tendo como base os estudos de Luciano Baniwa (2006, p. 131-134), descrevemos, sucintamente, cada um desses momentos da vida dos indígenas, esclarecendo, que essa é uma visão desse autor, que é indígena da etnia Baniwa, cujo povo vive na fronteira do Brasil com a Colômbia e Venezuela, em aldeias localizadas às margens do Rio Içana e seus afluentes Cuiari, Aiairi e Cubate, além de comunidades no Alto Rio Negro/Guainía e nos centros urbanos de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel e Barcelos (AM). Já os Kuripako,

que falam um dialeto da língua baniwa, vivem na Colômbia e no Alto Içana, Brasil (ISA, 2016).

Dessa forma, ilustramos o ciclo de vida dos Baniwa como parâmetro para o que ocorre nas demais nações indígenas brasileiras, uma vez que todas, de uma forma diferenciada, vivem essencialmente dentro desse paradigma, pois, como sabemos, as sociedades indígenas têm, em sua estrutura social, aspectos específicos de cada povo, mas são comum na essência.

**a) A vida antes do nascimento:** a criança desde que é concebida, é considerada uma bênção da vida, por isso, deve ser festejada, mas, sobretudo, deve ser celebrada por meio de um compromisso a ser estabelecido com ela pelos pais, pelos familiares e pela comunidade. Esse compromisso diz respeito à proteção e, principalmente, ao desenvolvimento integral da criança até a sua vida adulta. O desenvolvimento integral refere-se à formação física, moral e espiritual da criança. Durante a gravidez, os pais precisam evitar a prática de vários comportamentos e hábitos proibidos para não prejudicarem as atitudes e as virtudes da criança após o nascimento. Entre os Baniwa, por exemplo, os pais precisam acordar e levantar de manhã bem cedo para tomarem banho antes que os outros da casa se levantem, a fim de evitar que a criança nasça fraca e cresça preguiçosa. Durante toda a vida, os adultos não podem discriminar nenhuma criança ou pessoa deficiente, para que seus filhos não nasçam deficientes (LUCIANO BANIWA, 2006).

**b) Nascimento:** o nascimento de uma criança é sempre um momento sagrado, rodeado de mistérios, rituais e cerimônias. Assim que a criança nasce, ela é benzida pelo Pajé para ser apresentada aos seres da natureza, seus novos pares na vida, para que ninguém possa fazer mal a ela. Os pais e os avós são os responsáveis imediatos para cuidar do desenvolvimento integral da criança e prepará-la para a vida adulta, o que inclui todos os ensinamentos morais, espirituais e as habilidades técnicas necessárias para ser um bom filho, um bom marido, uma boa esposa, um bom membro da família, da comunidade e do povo. A aprendizagem se dá prioritariamente por meio da observação, da experimentação e da curiosidade de descobrir o mundo dos adultos. O bom exemplo dos pais, da família e da comunidade é primordial. As virtudes são transmitidas por meio dos mitos que os pais e os demais adultos passam oralmente e, muitas vezes, ritualisticamente para as crianças. São eles que irão orientá-las para o resto de suas vidas e que mais tarde retransmitirão para os seus filhos e netos, e assim por diante (LUCIANO BANIWA, 2006).

**c) Passagem da vida de criança à vida adulta:** os ritos de passagem ou de “iniciação” são espécies de colação de grau, o máximo de capacidade de aprendizagem para a

vida na realidade indígena. É o ponto supremo da experiência da vida como ela é e não como é idealizada, aquela que é necessária para a auto realização individual e coletiva da pessoa. O rito é o momento em que o jovem demonstra que está preparado para assumir suas responsabilidades pessoais e como membro de uma coletividade. No que se refere ao caráter e às virtudes, o jovem precisa chegar maduro e completo, pois a partir daí, dificilmente conseguirá mudar seus comportamentos e atitudes. Habilidades técnicas são exigidas dos homens nos domínios básicos da arte de caçar, pescar, fazer uma roça, construir uma casa e fabricar utensílios utilitários, enquanto para as mulheres são exigidos os domínios na prática de produção de alimentos, cuidar de crianças, fabricar artesanatos e ter os hábitos de generosidade em serviços familiares e comunitários. Nas sociedades indígenas, é a mulher quem comanda o patrimônio doméstico, principalmente a reserva alimentar. Mas, para chegar a esse estágio, há um longo processo preparatório que a família e a comunidade tiveram que assumir e cumprir para ajudar a criança e o jovem a alcançar o seu objetivo máximo: a liberdade de ser ele mesmo (LUCIANO BANIWA, 2006).

**d) Vida madura:** outro momento muito importante na vida de um indígena é a velhice, período em que os velhos têm a obrigação de repassar todos os conhecimentos adquiridos e acumulados durante toda a sua vida a seus filhos e netos. É o tempo em que os Pajés e os sábios indígenas escolhem seus herdeiros, para os quais irão repassar os conhecimentos secretos ou sagrados que não podem ser repassados à coletividade, para o seu próprio bem, por causa dos riscos e dos perigos que representariam se fossem do domínio de todos. Neste sentido, os anciões são muito importantes e, conseqüentemente, muito queridos pelos filhos e netos, não sendo necessário qualquer tipo de asilo para eles. Quando os velhos decidem, por qualquer razão, não repassar os seus conhecimentos para as novas gerações, esses conhecimentos podem desaparecer, empobrecendo a riqueza cultural e as condições de vida do grupo. Os mais velhos são os verdadeiros guardiões e produtores de conhecimentos. Em situações em que há alguma tragédia ou trauma, como uma epidemia que geralmente dizimam um povo, e os mais velhos morrem em curto período de tempo, os descendentes, perdidos e sem perspectiva, decidem abandonar seus territórios, suas culturas e se aliam aos outros grupos, como uma espécie de diáspora transitória (LUCIANO BANIWA, 2006).

Como podemos perceber no breve relato de Luciano, quando esse indígena descreve como transcorre o processo de formação individual e coletiva na educação tradicional de muitos povos indígenas no Brasil, observamos, também, que esse tipo de educação serve para identificar a diferença entre os processos educativos tradicionais e aqueles da educação

escolar ofertada a eles pelo sistema de ensino no Brasil, desde que aportaram aqui os portugueses em 1500. A partir disso, a questão volta-se para uma pergunta importante: “[...] como ou até que ponto a escola conhece, respeita e valoriza na sua prática político-pedagógica esse tipo de ação pedagógica tradicional? Ou ainda, como essas diferentes pedagogias se articulam ou se contrapõem na prática escolar? (LUCIANO BANIWA, 2006, p. 134), e é disso que tratamos na seção a seguir.

#### **4.1.1. Educação Indígena**

Tendo ainda como aporte teórico os estudos de Luciano (2006), o que se percebe é que na maioria dos casos a escola continua ignorando e sufocando as pedagogias indígenas e, sendo assim, a escola está contribuindo para o enfraquecimento ou o desaparecimento das culturas, das línguas e dos próprios povos indígenas. Nesse sentido, discutiremos a partir do ponto de vista desse autor, como os povos indígenas incorporam a escola, instituição alheia à sua cultura, que vai se instalando em seus domínios e o que esperam dela.

Nessa perspectiva, é importante entender, de forma crítica, como a escola, instituição que tem como finalidade reproduzir e incorporar a cultura e a língua da sociedade majoritária, entra nas aldeias e aniquilam a cultura e a língua indígenas a partir dos seguinte aspectos, levantados por Luciano Baniwa (2006, p.134-135):

O modelo de ensino das escolas indígenas reproduz o sistema escolar da sociedade nacional. Normalmente, as diretrizes, os objetivos, os currículos e os programas são inadequados à realidade das comunidades indígenas [...] As atividades educacionais nas escolas são prejudicadas diante da dificuldade de fixar os professores nas comunidades, fato que se deve à ausência de moradias dignas, transporte e alimentação para os mesmos e falta de programas de formação de professores indígenas locais. O material didático e a alimentação recebidos são insuficientes e não-convenientes e o seu fornecimento não segue uma programação sistemática. Devido à barreira linguística, os professores encontram dificuldades no desenvolvimento de seus trabalhos didático-pedagógicos e, conseqüentemente, o processo de alfabetização é prejudicado.

A fala do autor é incisiva e caracteriza-se por sua criticidade, quando percebemos de forma clara que “[...] atualmente a questão da escola passa a compor o cotidiano dos povos indígenas do Brasil, sendo inclusive uma das suas principais preocupações, presente nas suas assembleias e nos encontros ligados sempre à luta mais ampla, como o direito e a garantia das terras” (LUCIANO BANIWA, 2006, p. 135). O autor constata, ademais, que a consciência a respeito da necessidade de criar um modo próprio de fazer escola se fortalece em escala crescente. Para ele, entra em cena o papel fundamental dos professores indígenas, um dos



principais envolvidos na busca de concretização de processos escolares norteados pelas pedagogias pautadas na vida das aldeias, significando que seu trabalho só poderá ser realizado com eficácia e zelo, segundo os ideais afirmados e em uma proposta de escola realmente indígena. Isto só poderá ser construído com a participação efetiva de todos: professores, lideranças, alunos, comunidades, poder público e assessorias, conclui o autor.

#### **4.1.2. Educação Escolar Indígena**

Segundo Maher (2006), a Educação Escolar Indígena pode ser identificada em dois paradigmas, sendo que o primeiro data dos anos de 1970, quando era predominante aquele denominado Paradigma Assimilacionista. Nesse paradigma, o que se busca é, em última instância, educar o indígena para que ele deixe de ser o que é: um índio. Desse modo, o objetivo do trabalho pedagógico executado pela escola é fazê-lo desistir de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, isto é, assimilar os valores e comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade não indígena. “[...] Inicialmente, tentou-se atingir tal objetivo através das orientações fornecidas pelo Modelo Assimilacionista de Submersão” (MEHER, 2006, p. 20). No Modelo Assimilacionista de Submersão, segundo a autora, as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias, de suas aldeias e colocadas em internatos para serem catequizadas, para aprenderem português e os costumes da sociedade majoritária, ou seja, para “aprenderem a ser gente”. Porque o que se acreditava é que os costumes e crenças indígenas não correspondiam aos valores da modernidade. Acerca disso, Maher (2006) entende que existe muita documentação escrita atestando que o índio era visto como um bicho, um animal que precisava urgentemente, de acordo com o projeto de construção da Nação Brasileira, ser “civilizado”, “humanizado”. E à escola cabia levar a cabo tal incumbência, através de programas de submersão cultural e linguística.

Concluindo suas argumentações, Maher (2006) convida-nos a refletir sobre a figura do índio no imaginário nacional, alegando que a nossa concepção do que vem a ser o índio oscila na imprensa, nos livros didáticos e na literatura.

[...] entre uma visão satanizada e uma visão idílica de indianidade. Em momentos, o índio é descrito como um ser destituído de qualquer racionalidade e bom senso: um ser regido exclusivamente por instintos animais e, portanto, um ser agressivo, manhoso, não-confiável, traiçoeiro. [...] O índio é um ser humano exatamente igual a todos nós e, por isso mesmo, capaz de, em momentos, agir com grande generosidade, e, em outros, de se comportar de modo menos louvável, de modo não tão nobre. Índio ri, índio chora, tem ciúme, tem inveja, tem ambições pessoais, é capaz de fazer renúncias difíceis [...] (MAHER, 2006, p. 20-21).

A situação descrita na citação acima demonstra o quanto a sociedade hegemônica tem de débito para conosco. Afinal, historicamente fomos (somos) tratados como seres inferiores, quando nossos modos de vida não são considerados como culturas diferenciadas e somos ostensivamente discriminados. Essa é uma realidade que temos que colocar em discussão nas escolas brasileiras, tanto das aldeias como dos centros urbanos e rurais, pois a interculturalidade envolve as relações intrétnicas, e cabe à educação escolar a tarefa de conscientização e exercício da alteridade, conforme Almeida (2015). Segundo Maher (2016), no Brasil existe um modelo educacional que promove, de forma radical, a submersão cultural e linguística do índio na sociedade hegemônica, com vistas à sua assimilação.

Desrespeitoso e extremamente violento para com a criança indígena, esse modelo se revelou também ineficiente: a aprendizagem não acontecia nos moldes previstos. E não é para menos: imaginem alguém se apoderando abruptamente de nossos filhos, que falam português em casa, e colocando-os em uma escola na qual o professor fala, por exemplo, somente russo e todos os livros didáticos estão escritos nessa língua? Inimaginável, não é? Mas foi justamente isso o que foi feito com as populações indígenas por algumas missões religiosas e órgãos do governo brasileiro durante anos a fio (MAHER, 2006, p. 23).

Ainda na perspectiva dessa autora, a ineficiência dessas ações fez surgir o Modelo Assimilacionista de Transição, no qual não há a retirada da criança indígena do seio familiar, mas instala-se uma escola na aldeia e a língua de instrução, nas séries iniciais, é a língua indígena, porque, percebeu-se que é extremamente difícil alfabetizar uma criança em uma língua que ela não domina. Todavia, “[...] nesse modelo, depois que a criança é alfabetizada em sua língua materna, depois que ela entende o que é escrita, como é o seu funcionamento, vai-se introduzindo o português paulatinamente até que a língua indígena seja totalmente excluída do currículo escolar (MAHER, 2006, p. 24).

Nesse sentido, a função da língua indígena é servir de elemento facilitador para a aprendizagem de língua portuguesa, a qual, após ter tendo sido aprendida, passará a ser a língua de instrução na apresentação dos demais conteúdos escolares. Para Maher (2006), em termos linguísticos, esse modelo propõe um bilinguismo subtrativo, uma vez que tem como objetivo final subtrair a língua materna do repertório do falante, pois a criança começa sua escolarização monolíngue em língua materna, em seguida passa para um bilinguismo transitório nas duas línguas e termina monolíngue na segunda língua, na língua portuguesa. “[...] Paralelamente, busca-se substituir o referencial cultural indígena pelos valores e práticas da sociedade dominante. Como se pode perceber, esse modelo segue sendo tão violento

quanto o Modelo Assimilacionista de Submersão (MAHER, 2006, p. 24), e a única diferença é que a violência cultural e linguística é praticada de forma lenta e gradual.

Embora esse último modelo ainda seja seguido em muitas escolas indígenas – de forma agora mais dissimulada, é verdade –, nos últimos vinte anos, pudemos presenciar uma modificação importante no cenário da Educação Escolar Indígena, com a introdução de um novo paradigma, o Paradigma Emancipatório. E sob seus princípios que é construído o Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico (MAHER, 2006, p. 22).

Nesse tipo de ensino, o que se quer promover é um bilinguismo aditivo<sup>39</sup>, pois espera-se que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, mas pretende-se também que ele se torne cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais em sendo assim, insiste-se na importância de que a língua de instrução seja a língua indígena ao longo de todo o processo de escolarização e não apenas nas séries iniciais. Além disso, esse modelo busca promover o respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas. Nesse sentido, na última década do século XX um novo modelo educacional para os povos indígenas brasileiros, conforme veremos na seção a seguir.

#### **4.1.3. Educação Indígena Diferenciada, Intercultural e Bilíngue**

Com o advento da Constituição do Brasil (1988), da LDB 9394 de 20 de dezembro de 1996 e do RCNEI (1998), a Educação Indígena passou a ter um outro foco. Sendo assim, apresentamos, a seguir como é tratada essa questão no sistema de ensino brasileiro.

##### **4.1.3.1. Interculturalidade e Educação Escolar Indígena: Breve Histórico**

Segundo Maher (2006, p. 23), a busca por uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade, encontra-se no centro das discussões, desconsiderando os modelos assimilacionistas, lutando pela implantação de programas de educação escolar que estejam a serviço das comunidades indígenas, e não contra elas. Porém, “[...] qualquer mudança de paradigma leva tempo, não se faz do dia para a noite, pois isso não

---

<sup>39</sup> Enquanto que para nós, o bilinguismo é facultativo, para as comunidades indígenas, o que ocorre é a existência de um bilinguismo compulsório. A essas populações não é dada nenhuma opção: após o contato, eles se viram obrigados a aprender a nossa língua (MAHER, 2006, p. 22).

envolve apenas realinhamentos ideológicos, mudanças de discurso: é preciso, sobretudo, descobrir formas concretas para tornar o desejo efetivamente realidade”.

Nesse sentido, a autora acredita que, “[...] temos muitos projetos de Educação Escolar Indígena no país envolvidos nessa complexa e árdua tarefa, procurando construir escolas indígenas culturalmente sensíveis e politicamente relevantes para as comunidades indígenas” (MAHER, 2006, p. 23), e o primeiro passo para garantir a incidência desse tipo de escola é que o coordenador de todo o processo escolar seja, necessariamente, um professor indígena. Esse profissional, entende-se, seria o mais adequado para sensibilizar e desenvolver o Projeto Político Pedagógico (PPP) de sua comunidade.

#### **4.1.3.2. Educação Bilíngue Diferenciada e Intercultural: um novo modelo**

**Então surgiu o questionamento: que tipo de escola temos e que escola queremos? Porque, na verdade, a escola formal estava ou ainda está afastando o índio de sua própria realidade, fazendo-o esquecer e deixando a sua cultura de lado. Isso fez com que os professores, juntamente com as lideranças de cada povo, viessem a refletir melhor a questão da educação. Depois de muitas discussões, os professores e lideranças afirmaram que era preciso uma educação diferenciada para as comunidades indígenas. Hoje, não em todas as escolas, mas na maioria, temos professores indígenas trabalhando na sua própria comunidade, onde ele é responsável pela formação do aluno-índio.**

**Prof. Orlando Oliveira Justino, Macuxi de Roraima<sup>40</sup>**

Segundo Grupioni (2006), a escola surge para os povos indígenas a partir do contato, impondo-se por meio de diferentes modelos e formas, cumprindo objetivos e funções diversas, e sempre esteve presente ao longo de toda história de relacionamento dos povos indígenas com representantes do poder colonial e, posteriormente, com representantes do Estado-nação.

Como num movimento pendular, pode-se dizer que a escola se moveu, num longo percurso, do passado aos dias de hoje, de algo que foi imposto aos índios a uma demanda, que é atualmente por eles reivindicada. Utilizada, no passado, para aniquilar culturalmente estes povos, hoje tem sido vista como um instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais (GRUPIONI, 2006, p. 43).

Nessa perspectiva, é pertinente trazer a fala de uma professora indígena que diz o seguinte: “Estamos num momento importante da Educação Escolar Indígena, num período de

---

<sup>40</sup> Fonte: Grupioni (2006, pp. 39-40).

transição entre a escola para índios imposta desde a colonização, e a nova escola indígena construída pelos índios (Professora Francisca Novantino, Pareci de Mato Grosso)<sup>41</sup>.

Segundo Collet (2006, p. 117), no final do século XX iniciou-se, por intermédio do Governo Americano, um projeto educativo “intercultural”, que tinha como princípios básicos a valorização da cultura “nativa” e o desenvolvimento das populações indígenas. No lugar dos internatos, onde viviam crianças retiradas do convívio comunitário e familiar, começaram a surgir escolas integradas à comunidade, onde os alunos podiam estudar sem ter que deixar seu grupo e seu modo próprio de vida para integrar-se à sociedade hegemônica. De acordo com Szasz (1974 *apud* Collet 2006, p. 117), nessa nova política a escola deveria ser o centro da comunidade, onde mulheres, crianças, homens e idosos deveriam voltar suas atividades para esta instituição, promovendo um “espírito comunitário”. Sendo assim, a escola passaria a ser planejada com funções extra-classes, como lavanderia, horta, local para banho, oficina com ferramentas diversas, biblioteca, dentre outras.

Nesse sentido, o ensino bilíngue/Multilíngue” é considerado o fundamento do projeto de educação intercultural e Bilíngue/Multilíngue”. Segundo o RCNEI (1998, p. 24), somado aos processos educativos “[...] próprios das sociedades indígenas veio a experiência escolar, com as várias formas e modalidades que assumiu ao longo da história do contato entre índios e não-índios no Brasil”.

Neste capítulo, abordamos a educação escolar indígena e a “Educação Indígena Específica, Diferenciada, Intercultural e Bilíngue/Multilíngue”.que considere os conhecimentos nativos dos povos indígenas, para o fortalecimento cultural, linguístico e identitário desses povos. O povo Tupinikim precisa desse fortalecimento para a revitalização que propõe esta Dissertação. Na verdade, a educação indígena nesse termo é muito importante para revitalização cultural, linguística e identitária Tupinikim.

---

<sup>41</sup> Fonte: Grupioni (2006, p. 46).

## **CAPÍTULO V**

### **SOCIOLINGUÍSTICA E ECOLINGUÍSTICA: REVITALIZAÇÃO LINGUÍSTICA, CULTURAL E IDENTITÁRIA TUPINIKIM**

Neste capítulo, descrevemos e analisamos à luz das teorias estudadas, os resultados da pesquisa realizada na aldeia Tupinikim Pau Brasil. Trata-se de uma investigação sociolinguística, etnográfica e ecolinguística. Para sua efetivação aplicamos um questionário Etnossociolinguístico (ALMEIDA E SOUSA, 2015), a partir das teorias de Fishman (1968). Além desse, buscamos, mediante entrevistas com anciões da comunidade, e com nossa vivência prolongada no contexto da pesquisa, identificar aspectos a ecolinguística, a partir da relação dos indígenas com o meio-ambiente, que sejam reveladores para a revitalização da língua e da cultura Tupinikim.

Nesse sentido, buscamos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

Quais os problemas enfrentados pelos indígenas Tupinikim da Comunidade de Pau Brasil interferem no resgate de uma língua (Tupi Antigo) como principal elemento de identidade histórica e do fortalecimento das Terras dessa comunidade? Quais os processos que viabilizam a revitalização da língua (Tupi Antigo), da identidade e da cultura indígena Tupinikim? Quais são as contribuições que a Sociolinguística e a Ecolinguística oferecem para a revitalização linguística, social, identitária e cultural dos Tupinikim? Simultaneamente, buscamos corroborar as seguintes subserções: Os procedimentos da pesquisa Sociolinguística e na interface com a Ecolinguística orientam os aspectos constitutivos e contribuem para o fortalecimento cultural do povo Tupinikim em suas terras, como elemento determinante em busca da língua indígena (Tupi Antigo). Questões territoriais, educacionais, culturais, linguísticas e legislativas são fundamentais para a revitalização da língua (Tupi Antigo), da identidade e da cultura indígena Tupinikim. A Sociolinguística e a Ecolinguística contribuem para a revitalização cultural, linguística e identitária Tupinikim.

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

## 5.1. Universo da Pesquisa

A pesquisa realizou-se na Aldeia Tupinikim Comunidade de Pau Brasil, município de Aracruz, estado do Espírito Santo, cujos resultados específicos passamos a discutir.

**Tabela 1: População Pesquisada**

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	20-30	31-40	41-50	51 a mais		
<b>Masculino</b>	3	4	3	3	13	<b>28</b>
<b>Feminino</b>	12	11	9	3	35	<b>72</b>
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>48</b>	<b>100</b>

Como podemos perceber na tabela 1, o universo da pesquisa é composto por 48 pessoas, sendo 11 (28%) homens e 35 (72%) mulheres. Nas tabelas a seguir apresentamos as respostas dos participantes da pesquisa no que diz respeito ao questionário etnossociolinguístico aplicado. A teoria da Etnossociolinguística em relação ao instrumento de geração dos dados encontra em Almeida (2015) sua validade, uma vez que a autora identifica que uma pesquisa sociolinguística em contextos etnográficos possibilitam a emergência da Etnossociolinguística, teoria emergente, dentre outras inferências, da relação entre Sociolinguística e Etnografia, para pesquisa em territórios de comunidades tradicionais: indígenas, quilombolas etc.

## 5.2. Perfil Sociolinguístico dos indígenas da Aldeia Tupinikim Pau Brasil: As Línguas Indígena (Tupi Antigo) e Portuguesa num cenário intercultural

Nesta seção pesquisamos acerca da situação sociolinguística dos indígenas. O intuito foi identificar a língua (Tupi Antigo) ou as línguas faladas no domínio social familiar. Na tabela a seguir temos o resultado em relação à língua primeira falada em casa.

**Tabela 2: Primeira língua falada em casa**

<b>Gênero</b>	<b>FAIXA ETÁRIA</b>				<b>Total</b>	<b>%</b>
	<b>Masculino - Feminino</b>	<b>20-30</b>	<b>31-40</b>	<b>41-50</b>		
<b>Português</b>	3-11	4-10	3-8	3-3	13-32	<b>100-100</b>
<b>Tupinikim</b>	0-1	0-2	0-0	0-0	0-3	<b>0-9</b>
<b>Ambas</b>	0-0	0-0	0-0	0-0	0-0	<b>0-0</b>
<b>Total</b>	<b>3-12</b>	<b>4-12</b>	<b>3-8</b>	<b>3-3</b>	<b>13-35</b>	<b>100-100</b>

Conforme dados da tabela 2, no quesito “Primeira língua falada em casa”, dentre os participantes do sexo masculino 100% afirmaram ser a língua portuguesa a língua falada em casa. Já os entrevistados do sexo feminino, num total de 35 pessoas, 32 (91%) responderam ser a língua portuguesa, e 3 (9%) a língua indígena (Tupi Antigo).

Na tabela 3, a seguir, estão as respostas em relação à língua falada pelo pai.

**Tabela 3: Língua falada pelo pai**

<b>Gênero</b>	<b>FAIXA ETÁRIA</b>				<b>Total</b>	<b>%</b>
	<b>Masculino - Feminino</b>	<b>20-30</b>	<b>31-40</b>	<b>41-50</b>		
<b>Português</b>	3-12	4-11	2-8	3-2	12-33	<b>92-94</b>
<b>Tupinikim</b>	0-0	0-0	0-0	0-0	0-0	<b>0-0</b>
<b>Ambas</b>	0-0	0-2	1-0	0-0	1-2	<b>8-6</b>
<b>Total</b>	<b>3-12</b>	<b>4-13</b>	<b>3-8</b>	<b>3-2</b>	<b>13-35</b>	<b>100-100</b>

Como podemos perceber, os dados da tabela 3 constataam que, dentre os entrevistados do sexo masculino 12 (92%) afirmaram ser a língua portuguesa a língua falada pelo seu pai, enquanto 1(8%) afirmou que seu pai fala ambas as línguas. Já os entrevistados do sexo feminino, 33 (94%) afirmaram ser a língua portuguesa a língua falada pelo pai e 2 pessoas (6%) ambas as línguas, indígena e portuguesa.

Na tabela seguinte estão as respostas em relação à língua falada pela mãe.



**Tabela 4: Língua falada pela mãe**

Gênero Masculino - Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	20-30	31-40	41-50	51 e mais		
Português	3-12	4-11	2-8	3-3	12-34	92-97
Tupinikim	0-0	0-0	0-0	0-0	0-0	0-0
Ambas	0-0	0-1	1-0	0-0	1-1	8-3
<b>Total</b>	<b>3-12</b>	<b>4-12</b>	<b>3-8</b>	<b>3-3</b>	<b>13-35</b>	<b>100-100</b>

Os dados da tabela 4 informam que dentre os que responderam ao questionário, do sexo masculino num total de 12 (92%) afirmaram ser a língua portuguesa a língua, já em relação à língua falada pela mãe, 1 (8%) ambas as línguas. Já os entrevistados do sexo feminino, 34 (97%) afirmaram ser a língua portuguesa a língua falada pela sua mãe e 1 (3%) ambas as línguas.

Outra pergunta foi: Você fala língua indígena (Tupi Antigo)? As respostas estão na tabela 5 a seguir.

**Tabela 5: Você fala língua indígena Tupinikim (Tupi Antigo)?**

Gênero Masculino - Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	20-30	31-40	41-50	51 e mais		
Sim	0-3	1-2	2-1	0-1	3-7	23-20
Não	3-9	3-10	1-7	3-2	10-28	77-80
<b>Total</b>	<b>3-12</b>	<b>4-12</b>	<b>3-8</b>	<b>3-3</b>	<b>13-35</b>	<b>100- 100</b>

Conforme dados da tabela 5, dentre os que responderam do sexo masculino num total de 13 pessoas, 3 (23%) afirmaram falar a língua indígena e 10 (77%) negaram falar a língua de seu povo. Já os entrevistados do sexo feminino, num total de 35 pessoas, 7 (20%) afirmaram falar a língua indígena e 28 (80%) afirmaram que não falam a língua indígena.

No geral os dados da pesquisa revelaram que a situação sociolinguística dos indígenas da Aldeia Pau Brasil em Aracruz-ES é de uma comunidade de fala em que a língua portuguesa predomina no domínio social família. Segundo Labov (1972, p. 188) “uma comunidade de fala não pode ser concebida como um grupo de falantes que usam todos as

mesmas formas; ela é mais bem definida como um grupo que compartilha as mesmas normas a respeito da língua”.

Nesse sentido, nessa comunidade de fala a língua indígena ao longo dos anos foi se perdendo. De acordo com Rodrigues (2013), muitas línguas indígenas atualmente passam por essa problemática, de modo que, das 199 línguas faladas por mais de 890.000 (IBGE, 2010) indígenas brasileiros, cerca de 100 estão fadadas à extinção nos próximos 50 anos. Dentre os motivos para que isso agora, estão a incidência da língua portuguesa e a falta de uma política linguística que venha valorizar a língua nativa, conforme Rodrigues (2013).

Outro domínio social pesquisado foi acerca do trabalho que cada indígena pesquisado realiza. Os resultados estão na tabela 06 a seguir.

**Tabela 06: Atividade profissional**

<b>Gênero</b>	<b>FAIXA ETÁRIA</b>				<b>Total</b>	<b>%</b>
<b>Masculino</b>	<b>20-30</b>	<b>31-40</b>	<b>41-50</b>	<b>51 e mais</b>		
<b>Agricultura</b>	3	4	2	2	11	<b>85</b>
<b>Pecuária</b>	0	0	1	1	2	<b>15</b>
<b>Caça e pesca</b>	0	0	0	0	0	<b>0</b>
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>13</b>	<b>100</b>
<b>Gênero</b>	<b>FAIXA ETÁRIA</b>				<b>Total</b>	<b>%</b>
<b>Feminino</b>	<b>20-30</b>	<b>31-40</b>	<b>41-50</b>	<b>51 e mais</b>		
<b>Serviço do lar</b>	5	6	2	1	14	<b>40</b>
<b>Caça e pesca</b>	2	0	1	0	3	<b>9</b>
<b>Professora</b>	2	3	2	0	7	<b>20</b>
<b>Merendeira</b>	0	0	2	1	3	<b>8</b>
<b>Agricultura</b>	3	3	1	1	8	<b>23</b>
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

Conforme dados informados na tabela 6, dentre os entrevistados do sexo masculino um total de 11 (85%) afirmaram ser a agricultura a sua atividade profissional e 2 (15%) afirmaram ser a pecuária. Já os entrevistados do sexo feminino num total de 35 pessoas, 14 (40%) afirmaram ser o serviço do lar a sua atividade profissional, 3 (9%) ter ser a caça e pesca

como atividade profissional, 7 (20%) afirmaram ser professora, 3 (8%) são merendeira e 8 (23%) afirmaram ser a agricultura a sua atividade profissional.

### 5.3. A Situação Sociolinguística Revelando o Letramento dos Indígenas

A pesquisa etnossociolinguística que realizamos também possibilitou uma visão do letramento dos participantes. Nesse sentido, buscamos saber aspectos como formação acadêmica, relação com as tecnologias (computador, internet). Os resultados estão nas tabelas a seguir. Para diagnosticarmos o letramento dos indígenas, primeiro buscamos saber acerca da escolaridade dos participantes da pesquisa, quando se fizeram o Ensino Fundamental. Vejamos as respostas na tabela 7.

**Tabela 7: Você fez o Ensino Fundamental?**

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	Masculino - Feminino	20-30	31-40	41-50		
<b>Sim</b>	3-12	3-12	3-8	3-3	12-35	<b>92-100</b>
<b>Não</b>	0-0	1-0	0-0	0-0	1-0	<b>8-0</b>
<b>Total</b>	<b>3-12</b>	<b>4-12</b>	<b>3-8</b>	<b>3-3</b>	<b>13-35</b>	<b>100-100</b>

Conforme podemos perceber, os dados da tabela 7 revelam que dentre os entrevistados do sexo masculino, 12 (92%) afirmaram ter feito o Ensino Fundamental e 1 (8%) não fez o Ensino Fundamental. Já os entrevistados do sexo feminino num total de 35 pessoas, 100% afirmaram ter feito o Ensino Fundamental.

É possível argumentar, tendo em vista as respostas dos entrevistados que tanto dentre os homens como entre as mulheres o nível de letramento inicial, o seja, no Ensino Fundamental é bastante relevante, pois ao concluírem essa etapa da Educação Básica, os indígenas se situam num tipo de letramento denominado por Street (2013) como autônomo, uma vez que aprendem a ler e escrever a partir da imposição da escola, sem que os estudantes possam interferir, ou seja, são obrigados a se tornarem letrados.

Buscamos saber também se os indígenas participantes da pesquisa fizeram o Ensino Médio. Vejamos os dados na tabela 7.

**Tabela 8: Você fez o Ensino Médio?**

<b>Gênero</b>	<b>FAIXA ETÁRIA</b>				<b>Total</b>	<b>%</b>	
	<b>Masculino - Feminino</b>	<b>20-30</b>	<b>31-40</b>	<b>41-50</b>			<b>51 e mais</b>
<b>Sim</b>		3-10	2-12	2-5	3-3	10-30	<b>77-86</b>
<b>Não</b>		0-2	2-0	1-3	0-0	3-5	<b>23-14</b>
<b>Total</b>		<b>3-12</b>	<b>4-12</b>	<b>3-8</b>	<b>3-3</b>	<b>13-35</b>	<b>100-100</b>

Conforme a tabela 8 acima, dentre os entrevistados do sexo masculino num total de 13 pessoas, 10 (77%) afirmaram ter feito o Ensino Médio e 3 (23%) negaram ter feito. Já os entrevistados do sexo feminino num total de 35 pessoas, 30 (86%) afirmaram ter feito o Ensino Médio e 5 (14%) não o fizeram.

O Ensino Médio, última etapa do Ensino Básico, também foi frequentado pelos indígenas participantes da pesquisa, atestando um grau mais elevado do letramento dessas pessoas.

Avançando um pouco mais em relação à formação acadêmica dos participantes da pesquisa e, conseqüentemente, o letramento, perguntamos se fizeram vestibular. As respostas podem ser conferidas na tabela 9 a seguir.

**Tabela 9: Você fez Vestibular?**

<b>Gênero</b>	<b>FAIXA ETÁRIA</b>				<b>Total</b>	<b>%</b>	
	<b>Masculino - Feminino</b>	<b>20-30</b>	<b>31-40</b>	<b>41-50</b>			<b>51 e mais</b>
<b>Sim</b>		0-2	0-3	0-0	0-0	0-5	<b>0-14</b>
<b>Não</b>		3-10	4-10	3-7	3-3	13-30	<b>100-86</b>
<b>Total</b>		<b>3-12</b>	<b>4-13</b>	<b>3-7</b>	<b>3-3</b>	<b>13-35</b>	<b>100-100</b>

Conforme dados da tabela 9, dentre os entrevistados do sexo masculino num total de 13 pessoas, 100% negaram ter feito vestibular. Já os entrevistados do sexo feminino, num total de 35 pessoas, 5 (14%) afirmaram ter feito vestibular e 30 (86%) disseram que não fizeram.

Em relação à etapa seguinte da escolarização, percebemos que homens e mulheres indígenas Tupinikim da Aldeia Pau Brasil não realizaram esta etapa da educação em nível superior, pois apenas 14% das mulheres prestaram o vestibular para entrar na faculdade.

Sendo assim entendemos que o letramento escolar nessa comunidade restringe-se à Educação Básica, quando eles se relacionam com o material escrito para sua formação acadêmica.

Ademais, esse é um “modelo autônomo” de letramento que reproduz e reflete técnicas e procedimentos independentes do contexto social onde suas práticas ocorrem. Segundo Street (2003), esse modelo é uma variável autônoma que parte do pressuposto de que a escolarização por si mesma – de forma autônoma – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas, conforme Almeida (2015).

Buscamos saber também acerca da relação dos entrevistados com as tecnologias, notadamente o computador e da internet, conforme as tabelas 10 e 11.

**Tabela 10: Você utiliza computador?**

Gênero Masculino - Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	20-30	31-40	41-50	51 e mais		
<b>Sim</b>	1-8	2-5	1-3	0-0	4-16	<b>30-46</b>
<b>Não</b>	2-4	2-7	2-5	3-3	9-19	<b>70-54</b>
<b>Total</b>	3-12	4-12	3-8	3-3	13-35	<b>100-100</b>

Conforme dados da tabela 10, dentre os entrevistados do sexo masculino um total de 4 (30%) afirmaram utilizar o computador e 9 (70%) não utilizam computador. Já os entrevistados do sexo feminino 16 (46%) afirmaram utilizar o computador e 19 (54%) afirmaram que não.

Como podemos constatar, o uso do computador é feito por uma parcela reduzida dos indígenas, demonstrando que este artefato tecnológico ainda não está disponível para uma imensa maioria dos entrevistados.

Quanto ao uso da internet vejamos a tabela a seguir.

**Tabela 11: Você tem acesso à internet?**

Gênero Masculino - Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	20-30	31-40	41-50	51 e mais		
<b>Sim</b>	2-11	3-7	2-3	0-1	7-22	<b>54-63</b>
<b>Não</b>	1-1	1-5	1-5	3-2	6-13	<b>46-37</b>
<b>Total</b>	3-12	4-12	3-8	3-3	13-35	<b>100-100</b>

Percebemos, mediante as informações da tabela 11 que o uso da internet pelos homens chega a 54%, enquanto 46% não têm acesso a essa forma de comunicação. Já entre as mulheres, 63% afirmaram que fazem uso da rede mundial de computadores, e 37 não.

Realmente, tanto em relação ao uso da internet a situação difere bastante do uso do computador. Isso se efetiva porque atualmente mais e mais pessoas estão conectadas pelo telefone celular, prescindido do computador para se conectarem.

Essa forma de comunicação via internet, assim como pelo computador que os indígenas estão praticando um evento de letramento que pode ser classificado como “letramento digital” do tipo “ideológico”, mediante o computador ou o celular a “agência” que propaga o letramento. Para Barton (1998) citado por Almeida (2015), o letramento digital é um tipo de letramento típico das sociedades modernas mediatizado pelas novas tecnologias, e está situado historicamente acompanhando a mudança em cada contexto cultural, social e tecnológico numa determinada sociedade. Nesse sentido, as atividades mediadas pelo computador e pelo telefone celular se classificam como uma prática de letramento do tipo digital, cujo modelo é ideológico e tem a internet como evento. De acordo com Almeida (2015), isso ocorre porque os indígenas utilizam estes artefatos como uma ferramenta de reivindicação e sempre que a situação requer, colaborando um letramento situado num contexto cultural específico.

Perguntamos também qual seria a fonte de informação dos participantes da pesquisa. Na tabela 12 seguir estão os resultados.

**Tabela 12: Fonte de informação**

Gênero Masculino - Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	20-30	31-40	41-50	51 e mais		
Televisão	2-10	3-9	3-6	2-2	10-27	77-77
Rádio	0-0	0-0	0-0	1-0	1-0	8-0
Internet	1-2	1-3	0-2	0-1	2-8	15-23
<b>Total</b>	<b>3-12</b>	<b>4-12</b>	<b>3-8</b>	<b>3-3</b>	<b>13-35</b>	<b>100-100</b>

Conforme a tabela 12, dentre os entrevistados do sexo masculino 10 (77%) afirmaram ser a televisão sua fonte de informação, 1 (8%) afirmaram ser o rádio e 2 (15%) afirmaram ser a internet o meio pelo qual obtêm informação. Já os entrevistados do sexo feminino num total,

27 (77%) afirmaram ser a televisão sua fonte de informação e 8 (23%) afirmaram ser a internet.

Dentre as fontes de informação apresentadas pelos indígenas em sua vida cotidiana, estão a internet que, conforme afirmamos anteriormente, produz um letramento digital, com um teor ideológico, desde que permite às pessoas se posicionarem criticamente acerca de um determinado evento (ALMEIDA, 2015).

#### **5.4. Ecolinguística: por uma linguagem além da fronteira étnica**

A ecolinguística analisa fenômenos da linguagem numa perspectiva ecológica e ambiental. De acordo com Couto (2007), estudos mediados pela ecolinguística indicam uma mudança de paradigma no âmbito da comunidade científica. Segundo esse autor, isso ocorre porque sua incidência permite a emergência de um olhar sistêmico sobre o objeto pesquisado, em oposição a uma visão fragmentada. Sendo assim, tudo está relacionado a uma rede que, por conseguinte, se relaciona a outra, formando uma ampla rede de relações interdependentes.

Nesse sentido Couto (2007, p. 39) afirma que “[...] a ecologia da língua (language ecology) pode ser definida como o estudo das interações entre qualquer língua dada e seu meio ambiente”, expressão que aos poucos se consolidou como ecolinguística. Para Cintra (2015), ao utilizar conceitos da ecologia biológica na construção de suas bases teóricas, a ecolinguística estuda as interações dos seres vivos com o meio em que vivem, valendo-se, portanto, do ecossistema, das inter-relações entre a população de organismos e o meio ambiente como um todo.

Essa mesma autora assegura que, como a ecolinguística enfrenta os fatos da linguagem numa dinâmica de inter-relações, possibilitando a afirmação de que que essa nova área do conhecimento contribui tanto para a ecologia, quanto para o conceito de língua. Nesse sentido, na ecolinguística a língua é entendida como o “[...] modo de os membros de um povo interagirem entre si, no território em que convivem” (COUTO, 2007, p. 97), uma vez que tudo na língua é interação.

Vinculado ao conceito de ecolinguística está o de ecossistema, visto como uma teia de inter-relações mínimas fundamental da língua, que muito bem poderia ser chamado de Ecologia Fundamental da Língua (EFL), pois, conforme Couto (2007, p. 2) é o “[...] ecossistema que fornece a base em qua à língua se constói e é usada”. De acordo com Cintra

(2015), a ecolinguística é, pois, a rede de inter-relações e interdependência entre um povo, sua língua e seu território, bem como o meio ambiente da língua.

Nessa perspectiva, Couto (2007, p. 19) recorre a Haugen (1972, p. 235), para afirmar que “[...] o verdadeiro meio ambiente da língua é a sociedade que a usa como um de seus códigos”. Ainda de acordo com esse autor (2007, p. 89), a língua tem seu meio ambiente e no interior de seu ecossistema encontram-se três divisões: i) o meio ambiente natural, também denominado Ecossistema Fundamental da Língua que se compõe de um ecossistema em que há uma população que vive num espaço (território), e fala uma língua; ii) um meio ambiente mental que se refere ao ecossistema mental da língua, infraestrutura do cérebro.

Segundo Couto (2007, p. 20), o “[...] meio ambiente mental é constituído pela infraestrutura cerebral e os processos mentais que entram em ação na aquisição, armazenagem e processamento da linguagem”. É estudado parcialmente pelas neurociências como a psicolinguística (COUTO, 2013, p. 133); iii) meio ambiente social que “[...] é constituído pelos processos sociais da Comunidade” (COUTO, 2013, p. 122), configurando-se como um todo formado pela língua e pela sociedade.

Nesse sentido, é possível argumentar que os membros de uma população, ao se organizarem socialmente, constituem o meio ambiente social da língua. De acordo com Couto (2007, p. 219), os territórios onde se movimentam comunidades menores são uma área privilegiada para o estudo da ecologia fundamental da língua, pois, “[...] mais do que qualquer outra área, aqui inter-relações entre povo, terra e cultura se mostram de modo mais patente”. Esta é a ecolinguística, que, segundo Couto (2007, p. 219), pode ser vista como “etnoecologia linguística”, isto é, “[...] o estudo das relações entre língua e meio ambiente, só que partindo da variedade linguística de grupos indígenas, tradicionais, rurais, isolados e assemelhados”.

Sendo assim, ao lançarmos um olhar sobre o povo indígena Tupinikim, considerando tudo que esse povo passou no período que corresponde à colonização, bem como as interações estabelecidas nesse processo, e também o que os indígenas têm feito para se fazerem visíveis no cenário hostil em que historicamente se encontram. Percebemos que a escola instalada em sua comunidade tem um papel decisivo no sentido de fazer valer a interculturalidade, produzindo o diálogo necessário para uma relação ecolinguística além da fronteira étnica.



## **5.5. Comunidade de fala (Sociolinguística) e comunidade de língua (Ecolinguística): Contribuições para a revitalização linguística e cultural dos Tupinikim**

Segundo Labov (1972), uma comunidade de fala pode ser definida como um grupo de pessoas que compartilha normas e atitudes sociais em comum, isto é, a fala não é definida por qualquer acordo estabelecido quanto ao uso de elementos da linguagem, mas pela participação em um conjunto de normas compartilhadas. No contexto ecolinguístico, Couto (2013) amplia essa visão e adverte que existem dois modos de se perceber o ecossistema linguístico: primeiro como comunidade de língua e segundo como comunidade de fala, de modo que a comunidade de língua é o que seria denominado “língua” e, sendo assim, todos os países em que se fala a língua portuguesa formam uma comunidade de língua portuguesa.

Nessa perspectiva, é possível a afirmação de que a comunidade de língua Tupinikim se situa no Brasil, desde que existe um grupo de pessoas da etnia Tupinikim que em detrimento de não mais ser falada por todos os membros de sua comunidade, ainda sim é uma língua viva. Segundo Cintra (2015), para que possamos compreender o conceito que a ecolinguística no contexto de uma comunidade de língua é necessário pensar no espaço geográfico da língua falada, independentemente de número de falantes.

Já na visão de Couto (2013), o conceito de comunidade de fala, na ecolinguística é de uma língua real, concreta, como interações que se dão na ecologia comunicativa que está diretamente ligada à comunidade de fala. Para Cintra (2015), o conceito de comunidade de fala é bem mais complexo do que a comunidade de língua.

Como sugerido no termo ‘fala’, ela é mais concreta do que a comunidade de língua. Em geral, seu domínio territorial (T) é de pequenas dimensões, ou seja, trata-se de pequenas comunidades ou agrupamentos de pessoas que aí se encontram e interagem diuturnamente entre si verbalmente. É a língua vista a partir do uso (grifo meu), dos atos de interação comunicativa, ao passo que a comunidade de língua é vista a partir do sistema”. E continua “... assim como o ecossistema proposto por Tansley pode ir do átomo ao universo, a comunidade de fala pode ir do grupo de pessoas de uma sala de aula até um país inteiro (COUTO, 2013, p. 40).

Cintra (2015) argumenta que se hoje existe uma língua indígena Tupinikim que tem seu uso praticamente restrito a poucos falantes, é possível considerar o espaço da aldeia como uma comunidade de fala Tupinikim. Para essa autora, é neste ambiente que se tem um movimento da língua étnica que, por meio da ecolinguística, pode ser revitalizada, contribuindo para a revitalização linguística, cultural e identitária Tupinikim de Pau Brasil, conforme veremos a seguir.

## **5.6. Aspectos que interferem na Revitalização da Língua, da Cultura e da Identidade Indígenas Tupinikim do Espírito Santo**

A Ecolinguística assim como a Sociolinguística têm muito a contribuir para a revitalização da língua, da cultura e da identidade indígenas Tupinikim de Pau Brasil. Enquanto a primeira se ocupa de estudar a relação entre a língua e o meio ambiente a segundo se fixa na percepção analítica da relação entre a língua e as pessoas que interagem numa comunidade de fala onde é recorrente a existência de escolas.

Nesse sentido, Cintra (2015, p. 37) nos mostra que a escola/comunidade de fala tem sua gênese num movimento de defesa de um povo, que surge de uma demanda, no momento em que estão lutando pela terra, pelo seu espaço de sobrevivência. Dentro desse quadro mais amplo, a sociolinguística tem muito a contribuir naquilo que essa autora denomina “bilinguismo de memória”, isto é, resgatando a língua falada pelos anciões, o que pode ser realizado por meio de uma pesquisa etnossociolinguística bem mais detalhada do que a realidade aqui.

Segundo Dunck-Cintra, 2005 *apud* Cintra (2015, p. 37), bilinguismo de memória é um “[...] processo interativo cognitivo de resistência, posicionamento cultural e político de afirmação da identidade étnica, que encontra na memória dos lembradores (anciões) um ponto unitário (pertencimento) de representação, de luta e reconhecimento dos saberes ancestrais”. É ainda dessa autora a afirmação de que este fato, ao que tudo indica, foi impulsionador para a emancipação étnica (FREIRE, 2007), que mobilizou o povo para acordar do silêncio ao qual se acomodou ou a que foi submetido para sobreviver em seu próprio território.

Nesse sentido, e de acordo com Cintra (2015), cabe a afirmação de que a escola, herdeira da demanda e não da colonização, é uma comunidade de fala inserida numa outra comunidade de fala mais abrangente, sendo que a comunidade de fala “escola” em consonância com a Ecolinguística e a Sociolinguística pode revitalizar a língua, a cultura e a identidade Tupinikim.

Sendo assim, urge construir uma escola que respeite os saberes, a história, a língua e a cultura desse povo, para que possam ter sua identidade respeitada. Mas, como fazer isso? É o que discutimos a seguir.

## **5.7. A Escola como Comunidade de Fala que revitaliza o Povo Indígena Tupinikim**

Entre as populações indígenas brasileiras ressurgidas e emergentes encontra-se o povo Tupinikim que sofreu perdas importantíssimas do território e da sua cultura em virtude do processo colonizador. Assim como os demais indígenas brasileiro, o que resta de espaço para sobrevivência dos Tupinikim-ES corre o risco de ser tomado pelos empreendimentos da região. Segundo Cintra (2015), a chance que essas populações têm de ficar com a terra pode estar na criação de um contra discurso capaz de fazê-los repensar suas atitudes, fortalecendo a sua identidade étnica. Para essa autora, uma das primeiras ações é acionar a língua indígena que está na memória dos anciãos e levá-los para a escola como parte integrante do currículo.

### **5.7.1. As Escolas Indígenas Tupinikim: Caeiras Velhas, Pau Brasil, Comboios e Irajá**

Os povos indígenas participantes de nossa pesquisa habitam a região muito antes da chegada dos primeiros colonizadores no Brasil. No ano de 1500, estimava-se 55.000 índios na região litorânea do sul da Bahia e Paraná passando pelo Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo. Só no Espírito Santo existiam em torno de 40 aldeias e hoje existem apenas 6 aldeias: Caieiras Velha, Irajá, Pau-Brasil, Areal, Corrego d'Ouro e Comboios, todas localizadas no município de Aracruz. Pode-se confirmar a presença dos povos indígenas nessa região com a descoberta de um sítio arqueológico.

Como já foi mencionado, antes da criação das escolas nas aldeias, os indígenas se alfabetizavam nas regiões mais próximas, como Vila do Riacho, ao norte, e Santa Cruz, ao sul. Devido à dificuldade que tinham de acesso à sala de aula, poucos são os que frequentaram ou se interessaram pela escola.

A partir de pesquisa realizada com anciãos das aldeias, Cota afirma que:

De acordo com o depoimento das pessoas analfabetas, elas não aprenderam a ler e escrever porque os pais não podiam ou não se importavam, e também porque a localização das escolas dificultava o acesso, o que se explica pelo fato das famílias morarem, na época, longe uma das outras, espalhadas pela região (COTA, 2000, p. 30).

Os indígenas que queriam ser alfabetizados procuravam as escolas da região mais próxima da aldeia. A maioria delas era unidocentes e não ofereciam nem as quatro primeiras

séries iniciais. Os que não queriam ser alfabetizados, recebiam a educação informal, não-sistematizada, da própria família e da comunidade em que viviam.

A criação das escolas nas aldeias, inicialmente, não se deu pela preocupação dos indígenas em ter uma educação específica e diferenciada, mas para que tivessem acesso aos conteúdos mínimos que um cidadão deve ter em seu processo de formação. Os indígenas estavam envolvidos numa educação integracionista à sociedade nacional, processo que se deu desde a educação dos jesuítas.

A criação do processo escolar nas aldeias teve início pela Secretaria Municipal de Educação nos respectivos atos de criação e aprovação:

- ❖ E.M.P. Comboios, criada em 1985, conforme a Lei Municipal nº 875, de 25/ 04/ 85, amparada na Resolução do Conselho Estadual de Educação – CEE, nº 20 / 91.
- ❖ E.M.E.F. Caieiras Velha, criada pelo decreto nº 268, de 28/ 06/ 61, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, conforme Resolução nº 41 / 75.
- ❖ E. M. P. Pau Brasil, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação no ato de Resolução nº 41 / 75.

Todas as escolas das aldeias, anteriores a 1993, eram e até hoje são mantidas pela Secretaria Municipal de Aracruz, em conformidade com o Regimento Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Aracruz, cujo Capítulo I: Da criação e identificação, afirma seus artigos:

**Art. 1º** - As unidades Educacionais de Aracruz são mantidas pela Prefeitura Municipal e administradas pela Secretaria Municipal de Educação, nos termos da legislação em vigor.

**Art. 2º** - As Unidades educacionais que integram a Rede Municipal de Ensino, são criadas pelo Município e tem a denominação atribuída pela Administração, de acordo com a legislação vigente.

A escola de Comboios e Pau Brasil são pluridocentes. Segundo o regimento educacional do município, as escolas pluridocentes são destinadas ao atendimento na zona rural, nas séries iniciais do ensino fundamental, constituída de duas ou mais classes e mais de um professor, sendo um deles responsável pela coordenação da escola.

Os professores que atuaram nas aldeias, anteriores a 1993, eram de distintos órgãos: FUNAI, que iniciou seu trabalho nas escolas em 1980; Secretaria Estadual de Educação, pelo fato deste segmento estar vinculado ao Sistema Municipal de Educação e, por fim, a Secretaria Municipal de Educação, nesta época as escolas indígenas eram consideradas escolas rurais.

Assim sendo, coube aos professores ministrar o ensino pedagógico proposto para as escolas rurais do município. O currículo educacional era definido com base nas Diretrizes Curriculares e normas da legislação em vigor, orientados por pedagogos da secretaria Municipal de Educação, como apresenta o parágrafo 3º, artigo 18, do Regimento Educacional do município:

§ 3º - a Secretaria Municipal de Educação orienta o processo de elaboração, execução e avaliação da Proposta Pedagógica das Escolas por meio da ação supervisora exercida por pedagogos localizados nas Unidades Educacionais e ou na Secretaria Municipal de Educação.

Como se pode constatar, o ensino das aldeias iniciou-se na perspectiva da educação externa para a interna, sem valorizar o cotidiano e a cultura deste povo. De acordo com Coutinho (1993):

[...] os processos educativos encontrados nas aldeias hoje derivam dos brancos, sejam em pobres escolas primárias unidocentes do sistema formal, sejam pela educação informal de influência católica e evangélica-pentecostal ou pela aprendizagem prática do cotidiano dos proletários rurais (COUTINHO, 1993, p. 41).

O índio não era visto como um povo que possui maneiras, próprias e individuais, de ver o mundo que o rodeia; mas como um índio-branco escondido nas regiões rurais do município. Nesta educação rural, certamente, estava embutido o processo de integração do indígena à sociedade nacional, fazendo com que facilitasse, com mais rapidez, o processo de aculturação deste povo que sobreviveu a todos os massacres ao longo da história portuguesa e, em seguida, “história brasileira”.

Portanto, após a ação dos jesuítas no Brasil, o sistema educacional passou a ter como meta uma educação tendo como função “civilizar” e não uma educação com a função de “resgatar e preservar” as culturas e tradições autênticas dos povos indígenas.

#### **5.7.1.1. A Escola como Território e a Revitalização Cultural Tupinikim**

Verifica-se que, ao longo dos tempos, os povos indígenas vão tecendo a sua própria revitalização cultural, a sua própria história marcada por perdas, resistências e lutas. Mesmo que pareça que as terras vão lhes escapando das mãos, procuram apoio das parcerias e lutam.

A Educação Indígena diferenciada no Estado do Espírito Santo tem a sua gênese em 1979, momento sócio-histórico-político em que os povos Tupinikim e Guarani lutavam pela

demarcação de suas terras. Era urgente para o povo reafirmar a sua identidade étnica, o seu próprio ser índio e daí percebeu-se que é imprescindível passar da oralidade à escrita, ou melhor, começa o processo de reflexão sobre a possibilidade de resgatar a sua cultura para reafirmar a sua identidade étnica através de uma educação diferenciada e intercultural.

Na década de 1980, os encontros promovidos pela Opan (atual Operação Amazônia Nativa) tornaram-se referência no aprofundamento das discussões em torno da educação escolar indígena. Nos encontros realizados, de dois em dois anos, reuniam-se basicamente equipes da própria Opan e do CIMI, graças à mútua sintonia, tanto na concepção como no desenrolar dos projetos educacionais. Nesses encontros, assessorados por linguistas, antropólogos e pedagogos de várias Universidades Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Unicamp, Universidade Federal do Paraná - UFPA, Universidade de São Paulo – USP, analisavam-se exaustivamente os avanços e os impasses de cada projeto, propondo-se, ao final, recomendações formuladas por todos os participantes da assembléia para os encaminhamentos futuros dos trabalhos.

Em 13 de outubro de 1985 foi realizado o I Encontro Indígena do Espírito Santo, em Barra do Riacho, sob a coordenação do Professor Dr. José M. Coutinho, do Centro Pedagógico da UFES, patrocinado pela ACBR – Assessoria Comunitária de Barra do Riacho, com o objetivo de levantar a discussão sobre a péssima qualidade de vida dos índios e conclamando a todos por maior união nos esforços por melhorias nas aldeias. O Encontro teve a participação de 500 índios, que assumiram sua identidade indígena. O evento se desenrolou bem com o grande entusiasmo dos índios, que discursaram e apresentaram suas queixas e reivindicações às autoridades presentes.

Em 1986, CIMI constitui um Grupo de Estudos sobre a educação indígena. O documento, após uma cuidadosa análise do panorama caótico em que se encontrava o país no tocante a esta realidade, devido sobretudo às ações divergentes das diferentes agências que coordenavam os trabalhos nesta área, aponta perspectivas de mudanças baseadas em experiências em andamento e, talvez, pela primeira vez, se coloca claramente a necessidade imperiosa de uma política nacional de educação indígena.

Nos anos seguintes, o Professor Coutinho continuou o movimento de conscientização da população litorânea ressaltando o valor da cultura indígena na formação da cultura brasileira, promovendo visitas de alunos da UFES, dos professores da Escola Técnica Federal-ES (ETFES) às aldeias, palestras sobre índios, levantamento de fontes para estudo sobre os índios do Espírito Santo e concursos de poesias sobre índios para as crianças da

Barra do Riacho tentando, com isso, tornar os índios visíveis para a sociedade e levantando a autoestima dos índios, os quais, em sua maioria, lutavam em assumir sua identidade étnica, com vergonha dos preconceitos raciais já estabelecidos.

Vê-se, assim, que o aprofundamento das questões em torno da revitalização cultural indígena vão ganhando corpo na sociedade, expandindo-se além do âmbito das instituições missionárias. Em 1987, sob a coordenação da Fundação Pró-memória, do Ministério da Cultura e do Núcleo de Educação Indígena do Museu do Índio-RJ, acontece um Encontro Nacional de Educação Indígena, reunindo cerca de 100 participantes de entidades de apoio, CIMI, Universidades, Funai, Secretarias de Educação de diversos Estados. Nesse encontro, firmou-se a tese do direito à especificidade da educação indígena e do direito ao reconhecimento dessa especificidade por parte dos Estados brasileiros. Elegeu-se, também, um grupo chamado “Mecanismos de Ações Coordenadas”, cognominado Bonde que desempenhou importante papel na articulação de pessoas e informações durante a Constituinte, a fim de que se contemplasse a educação indígena na Constituição.

Em 15 e 16 de abril de 1989, novamente o Professor Coutinho, Presidente da União Banda de Congo “Luzes do Arco-íris” (UBCLAI) promoveu o II Encontro Indígena do Espírito Santo, em Barra do Riacho, com o apoio de várias entidades federais como a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e a Fundação Educar; estaduais como a Empresa Capixaba de Turismo (EMCATUR), o Departamento Estadual de Cultura (DEC), a Unidade Comunitária de Integração Social (UCIS) e a Polícia Militar do Espírito Santo (PMES); e municipais como a Prefeitura de Aracruz, a Aracruz Celulose e Aracruz Florestal. Nesse encontro foi avaliado o Convênio Prefeitura-Funai de 1985 (considerado positivo mais insuficiente), promovido a confraternização entre os índios das aldeias e reivindicado medidas que levassem ao desenvolvimento econômico das aldeias. Durante os dois dias não cessaram os lembretes ao microfone sobre os objetivos desses encontros, como conscientização dos direitos humanos dos índios e demais moradores da orla, identidade, cidadania e qualidade de vida, democracia participativa, desenvolvimento econômico, revitalização cultural e organização popular.

O III Encontro Indígena do Espírito Santo foi realizado também em Barra do Riacho, nos dias 21 e 22 de abril de 1990, pela UBCLAI em parceria com a ACBR, e teve como objetivo enviar sugestões ao Governo Estadual para a elaboração de sua política indigenista. Mais uma vez, a entidade contou com o patrocínio das entidades acima mencionadas e outras, além de cobertura da imprensa da Capital.

Os três Encontros Indígenas (1985, 1989 e 1990) contribuíram para tornar os índios visíveis na mídia capixaba e nacional, e sobre eles foram feitos vídeos e reportagens nos principais jornais da capital, sensibilizando a sociedade para seus problemas. Todos os encontros se revelaram importantes momentos cívicos, com hasteamento das bandeiras nacional, estadual e municipal e canto do Hino Nacional.

Em 1992, Professor Coutinho encerrou os trabalhos de revitalização da identidade cultural indígena, deixando o clima propenso a um trabalho de educação formal, em que deveriam ser criadas propostas de educação diferenciada, contemplando a realidade do resgate cultural ancestral e da preparação de agentes indígenas multiplicadores.

Irmã Ângela Tortorella, missionária colombiana e coordenadora da Pastoral Indigenista, muito contribuiu para fazer acontecer a educação indígena diferenciada no município de Aracruz. Diante das reivindicações dos povos Tupinikim e Guarani por uma educação escolar indígena, a Pastoral Indigenista criou uma equipe para o desenvolvimento do projeto de educação. Tendo presente que a educação idealizada tinha o escopo de fortalecer a sua identidade étnica. Para isso era necessário apropriar-se do conhecimento matemático, histórico, geográfico, linguístico para resignificar a luta que vem travando há cinco séculos.

Entretanto, por ocasião das discussões sobre o Estatuto do Índio, em 1992, numa grande mobilização indígena promovida pelo CIMI, em Luziânia-GO, foi-se percebendo que ainda faltava um espaço onde a palavra das comunidades fosse realmente ouvida.

Começava a nascer a ideia dos Distritos, instâncias articulatórias mais próximas das áreas indígenas, respeitando a configuração étnica dos diversos povos indígenas, e que possibilitassem, de fato, a expressão dessas comunidades no planejamento e no gerenciamento das ações básicas em saúde e educação a elas destinadas. Esta é uma discussão na qual o CIMI está profundamente comprometido, buscando responder a essa justa aspiração dos povos indígenas, apesar da polêmica levantada em torno do assunto. A proposta dos Distritos questiona profundamente a estrutura administrativa do Estado brasileiro, secularmente organizada de forma hierarquizada e assistencialista.

Na sequência dessa mobilização, vimos, finalmente, em 1993, ser instalado no Ministério da Educação e Cultura - MEC o Comitê de Educação Escolar Indígena, com a função de garantir o conjunto de princípios aprovados na Carta Magna de 1988 que também foram, recentemente, referendados pela nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases, após persistente empenho das entidades de apoio e do CIMI.



Mesmo que a educação diferenciada tenha tido as suas origens em 1979, ocasião em que deram início à luta pela demarcação de suas terras, foi o ano de 1994 que melhor definiu a trajetória desta educação. Isso porque no ano de 1994 as lideranças Tupinikim e Guarani, com o apoio da Pastoral Indigenista, reivindicaram junto às autoridades governamentais uma educação diferenciada para seus filhos, crianças, jovens e adultos, a fim de contribuir para o resgate e preservação da cultura e tradição, vendo na educação diferenciada a esperança para o fortalecimento de sua identidade étnica.

Em 1994, foi criado o NISI (Núcleo Interestadual de Saúde Indígena) com espírito de parceria, construindo um espaço de políticas que tivessem credibilidade com relações às comunidades indígenas. O NISI como espaço de políticas públicas surge num contexto de uma nova constituição, em que deixa-se aquela visão que o índio tem que ser integrado a sociedade brasileira para o respeito à cultura indígena. O NISI como está estruturado no Espírito Santo é uma experiência inédita no país que funciona com uma Comissão Geral e três Subnúcleos, um para cada temática, sendo: Saúde, Educação e Agricultura. É uma articulação de parceiros com a função de formular, assessorar, executar e avaliar as ações nas áreas da saúde, educação e agricultura nas aldeias indígenas Tupinikim e Guarani.

Quando os cursos de alfabetização já estavam organizados depois de um demorado processo e de muita cobrança das lideranças indígenas, os indígenas solicitam o Curso de Educação Escolar Indígena. Praticamente, o Curso de Magistério Diferenciado nasce das exigências dos próprios índios em ter educadores preparados para assumirem as salas de aula. A partir de 1994, quando os caminhos já estão traçados, o Estado e o Município respondem aos apelos dos Tupinikim e Guarani como parceiros no processo de construção de uma Educação Escolar Indígena em que os indígenas são o sujeitos do próprio ensino-aprendizagem.

Após os primeiros passos dados, em 1995 realizou-se o 1º Seminário de Educação Indígena, no município de Aracruz, no período de 24 a 29 de abril, com o objetivo de sensibilizar os Órgãos Públicos e a comunidade não-indígena para a especificidade da educação escolar indígena. Nesse seminário os índios Tupinikim e Guarani elaboraram um documento em que as autoridades governamentais estaduais e municipais se comprometiam com a implementação da educação escolar indígena e também fizeram propostas norteadoras para o Subnúcleo de Educação. Que a educação indígena seja de fato uma educação intercultural, específica, diferenciada e bilíngue.

O impasse de unificação das três áreas indígenas perdurou até 1996, quando os Tupinikim e Guarani com o apoio do CIMI, Pastoral Indigenista, PT - Partido dos Trabalhadores e o Instituto de Desenvolvimento e Educação de Adultos deram início à Campanha Internacional pela ampliação das terras, com o objetivo de acelerar o processo de demarcação dos 13.579 hectares, unificando assim as três áreas indígenas.

Os sonhos dos indígenas começaram a despertar, foi revisto o acordo com a Aracruz Celulose. A comunidade indígena exigiu a recuperação dos Rios Guaxindiba e Sahy como condição para assinar o acordo. Depois de muita resistência por parte da Aracruz Celulose, foi assinado o acordo em que a empresa se comprometia diante das comunidades indígenas e da Procuradoria Geral a pagar técnicos que irão trabalhar na recuperação dos rios.

Para responder uma necessidade emergencial do acordo com a Aracruz Celulose há duas associações indígenas; a Associação Indígena Tupinikim/Guarani – AITG e a Associação Indígena de Comboios – AIC. O objetivo das associações consiste em gerenciar os recursos do acordo assinado entre os povos indígenas Tupinikim/Guarani e a Aracruz Celulose.

As pessoas mais idosas das aldeias fazem memória histórica das múltiplas aldeias existentes na região antes da instalação da COFAVI – Companhia de Ferro e Aço de Vitória e da Aracruz Celulose, lembrando nomes de algumas aldeias que hoje já não existem mais como: Amarelo, Olho D'Água, Guaxindiba, Porto da Lancha, Cantagalo, Araribá, Braço Morto, Areal, Sauê, Gimuhuna, Macaco, Piranema, Putiry, Sahy Pequeno, Batinga, Santa Joana, Morcego, Garoupas, Rio da Minhoca, Morobá, Rio da Prata, Ambu, Lagoa Suruaca, Cavalinho, Sauçu, Concheira, Rio Quartel, São Bento, Laginha, Baiacu, Peixe Verde, Jurumin e Destacamento.

Após longos anos de reflexão o curso de alfabetização para jovens e adultos nasceu para suprir às necessidades dos adultos, sobretudo os mais idosos, de registrar a própria cultura para que ela não se perdesse no espaço e de descobrir novas estratégias de defender a sua terra. Procurou-se com este projeto desenvolver um processo de educação popular indígena para estimular a afirmação da identidade cultural indígena; resgatar a memória histórica e reconstruir sua cultura; proporcionar condições para a garantia da sobrevivência e autonomia da população indígena; formar e capacitar educadores populares indígenas.

A preocupação da Pastoral Indigenista era atender aos anseios de formação de jovens e adultos indígenas, sobretudo no momento da luta pela terra em que sentiam a necessidade de fazer memória histórica do passado para argumentar a sua própria existência.

É interessante sublinhar que nesse período ainda não havia uma legislação que definisse o papel do Estado e do Município, por exemplo, a Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação só veio bem mais tarde, quando já existia a Educação Escolar Indígena no Espírito Santo e o Curso de Habilitação em Magistério Diferenciado já estava no seu término.

Em 1999, foi realizado o II e o III Seminário de Educação Indígena, que oportunizaram aprofundamentos e definições de princípios gerais para a elaboração do currículo diferenciado e o estudo das várias pré-propostas para o currículo das aldeias, visando a produção de um documento único.

Em julho de 1999, alguns educadores indígenas participaram do COLE – Congresso de Leitura em Campinas/SP, cuja temática foi justamente “Reflexão acerca da recuperação de uma língua indígena”. Este congresso foi a mola propulsora que os lançou num desejo maior de recuperar a língua Tupi, de revitalizar sua cultura tão esquecida por todos.

Neste mesmo ano, realizou-se um “Seminário de Línguas” na Aldeia de Pau Brasil com o objetivo de pensar as várias possibilidades e recursos para a recuperação da sua cultura.

Em 2000, com o Concurso Público Diferenciado promovido pela Prefeitura Municipal de Aracruz, os índios conquistaram mais um espaço no cenário educacional. É o primeiro Concurso Público Diferenciado em nível de município no país, valorizando assim a Habilitação Profissional para o Magistério de 1º a 4º série do Ensino Fundamental – Formação Específica em Educação Indígena. A partir de então, alguns dos novos concursados foram finalmente, assumidos pela Prefeitura Municipal de Aracruz. Hoje são 22 educadores índios atuando nas turmas de educação infantil e de 1º a 4º série.

Em dezembro de 2001, houve um Fórum: Língua e Identidade Cultural na Aldeia de Caeiras Velhas. Este Fórum visava discutir os limites e possibilidades do resgate da língua Tupi como meio de reafirmação étno-cultural.

Para dar continuação à formação diferenciada em nível superior, para que as crianças indígenas concluam o Ensino Fundamental e Médio na própria aldeia, foi feita a solicitação do Curso oficialmente em agosto de 2002 à UFES – Universidade Federal do Espírito Santo. Na tentativa de resgatar uma dívida histórica, política e cultural com os povos indígenas, o Projeto de Formação de Educadores Indígenas em nível superior pretende viabilizar uma ação concreta de educação diferenciada, contribuindo no resgate da cultura indígena com a ampliação da bagagem científica aos educadores possibilitando o fortalecimento da educação específica e intercultural. As lideranças, os educadores Tupinikim e Guarani juntamente com

as parcerias entregaram o Projeto de Formação em nível superior a UFES com o objetivo de viabilizar a implementação do Curso de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas. A perspectiva é que o curso inicie ainda este ano, mas não aconteceu, permitindo aos educadores uma formação que valorize simultaneamente o saber indígena e o conhecimento científico.

A Educação Escolar Indígena Tupinikim e Guarani visa recriar os conhecimentos culturais e empíricos necessários à comunidade; fortalecer a organização e a cultura dos povos, no contexto de um mundo globalizado; criar as condições para que os alunos se apropriem de conhecimentos diversos que contribuam para a formação de sujeitos conscientes e capazes de intervir na construção de uma sociedade mais humana; visando, também, a revitalização da cultura indígena.

A educação indígena está criando condições para que os Tupinikim e Guarani, além da língua materna, como o Tupi, para a compreensão e resgate de sua memória cultural, aprendam outras línguas como o inglês e/ou espanhol para uma melhor compreensão do mundo.

Na Universidade de São Paulo (USP) há uma cadeira de Língua Tupi-Guarani, criada em 1934 pelo governo do estado, dando a possibilidade de aprendizagem do Tupi para os povos indígenas e não- indígenas que acreditam no valor cultural do Tupi para a sociedade brasileira.

Assim, aos poucos, os indígenas procuram buscar na memória dos seus antepassados o jeito de falar que lhes era próprio. Os primeiros beneficiados foram os educadores em vista de uma continuidade do ensino-aprendizagem dos alunos. Percebe-se como as comunidades indígenas estão ansiosas em continuar o processo de recuperação da cultura, mas com um jeito novo, capaz de torná-la significativa no seu cotidiano, como elemento indispensável na revitalização cultural do seu povo. O povo indígena teve que lutar por sua sobrevivência, para resguardar a sua identidade étnica e recriar novas maneiras para revitalizar e manter a sua cultura. O processo ensino-aprendizagem é algo de profundo e dinâmico em que a questão de identidade cultural atinge a dimensão individual e coletiva dos educandos. Portanto, torna-se imprescindível a solidariedade social e política para se evitar um ensino elitista e autoritário.

Freire (1982) salienta, constantemente, que:

Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, capta a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora. E é enquanto são capazes de tal operação, que implica “tomar distância” do mundo, objetivando-o, que homens e mulheres se fazem seres *com* o mundo (FREIRE, 1982, p. 65).

Educar não é mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É um ensinar a pensar como quem fala com a força do testemunho. É um ato comunicante, coparticipado, em que o aluno sinte-se protagonista do próprio aprendizado.

### 5.7.2. Território, Territorialidade e Escola: a Ecolinguística e a Sociolinguística revitalizando língua, cultura de identidade Tupinikim

**Fig. 9. Criança Indígena no território dos “Branços”<sup>42</sup>**



**"Éramos todos humanos, até que:  
A raça nos desligou;  
A religião nos separou;  
A política nos dividiu;  
E o dinheiro nos classificou."**

**Branco Tomé**

**O que é território?** De acordo com Santos (2009), o território é uma construção conceitual a partir da noção de espaço. O autor recorre a Raffestin, (1993, p. 143), fazendo uma distinção entre algo já "dado", o espaço – na condição de matéria prima natural e um produto resultante da moldagem pela ação social dessa base – e o território – um construto, passível de "uma formalização e/ou quantificação". Assim, "a produção de um espaço, o território nacional, espaço físico, balizado, modificado, transformado pelas redes, circuitos e

<sup>42</sup> Fonte disponível: Acervo do pesquisador.

fluxos que aí se instalam: rodovias, canais, estradas de ferro, circuitos comerciais e bancários, autoestradas, e rotas aéreas, etc", por exemplo, se constitui em um complexo jurídico-sócio-econômico, modelado em uma multiplicidade de paisagens, exibindo feições características. O território é, assim, a base física de sustentação locacional e ecológica, juridicamente institucionalizado do Estado Nacional. Contém os objetos espaciais, naturais e/ou construídos, na condição de instrumentos exossomáticos, para (ré) produção de uma identidade étnico-sócio-cultural.

A valorização do território é um processo que reúne dois mananciais de recursos, um social e outro natural. Recurso não é algo natural, mas uma condição produzida socialmente a partir de materiais naturais. Resulta de modos de relação entre homem e natureza, definidos historicamente em função da evolução técnico-científica (SANTOS, 2009). O processo de valorização do território se dá, portanto, no âmbito de dois circuitos ecológicos: um social e outro natural. Uma ideia similar é proposta por Marx ([1844] 1984 p. 155), quando afirma que "[...] o homem vive da natureza, [o que] significa: a natureza é o seu corpo, com o qual tem que permanecer em constante processo para não morrer". Que "[...] a vida física e mental do homem está interligada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interligada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza".

**O que é territorialidade?** O conceito de territorialidade foi definido em 1920 por um ornitólogo inglês, H. E. Howard, como sendo "[...] a conduta característica adotada por um organismo para tomar posse de um território e defendê-lo contra os membros de sua própria espécie". Raffestin (1993, p. 159) e Le Berre (1995, p. 602), citados por Santos (2009), percebem essa origem no campo das ciências naturais, na área da etologia. Nesse sentido, Hall (1989), através do conceito de "proxemics" ou proxêmica, identifica um refinamento da territorialidade animal, que define uma espécie de envoltório ou bolha invisível que delimita espaços individuais, atuando como uma linguagem silenciosa, acompanhando os indivíduos como "territórios" portáteis pessoais e cujo limite varia segundo a percepção e uso do espaço enquanto um componente cultural especializado. A proximia de Hall parece estar restrita a um âmbito celular ou molecular, isto é, sua consistência depende apenas da escala individual, pois só existe a nível pessoal, portanto, não poderia ser transposta para um nível espacial mais amplo como o de uma região ou país.

Raffestin (1993) citado por Santos (2009) considera que a territorialidade é mais do que uma simples relação homem-território, argumentando que para além da demarcação de parcelas individuais existe a relação social e intersubjetiva entre os homens. Dessa forma, a

territorialidade é um conjunto de relações que se originam num sistema tridimensional sociedade-espço-tempo em vias de atingir a maior autonomia possível, compatível com os recursos do sistema.

### 5.7.2.1. Aldeia Indígena Tupinikim Pau Brasil

A Aldeia Indígena Pau Brasil tem aproximadamente 166 famílias e 592 habitantes, desse total 97 pessoas não-indígena, sendo onde os mesmos habitam em casa construídas de alvenaria, e essas famílias vivem em subnúcleo familiar umas próximas da outras (FUNAI, 2015). A Figura a seguir apresenta uma vista panorâmica da aldeia.

**Fig. 10. Aldeia Indígena “Pau Brasil” - 2015<sup>43</sup>**



Na tabela a seguir temos um descritivo da população dessa aldeia.

---

<sup>43</sup> Fonte disponível: Arquivo pessoal do pesquisador.

**Tabela 13. População indígena aldeia Pau Brasil<sup>44</sup>**

<b>População</b>	<b>Gênero</b>	<b>Quantidade</b>
Famílias		166
Indígenas		495
Não-indígenas		97
Homens	285	
Mulheres	307	
Solteiros morando só		16
Crianças 0 a 12 anos		137
<b>TOTAL</b>		<b>592 habitantes</b>

De acordo com a tabela, na aldeia Pau Brasil residem 596 pessoas, sendo 495 indígenas e 97 não indígenas. Em relação ao gênero, têm 285 homens e 307 mulheres, distribuídos em 166 famílias.

No âmbito das relações ecológicas e intersubjetivas do homem em consonância com o meio ambiente, Lopes da Silva e Grupioni (1995, p. 431), asseguram que “[...] 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, aspecto recorrente nas sociedades atualmente, e que se materializa mais sistematicamente nas relações interétnicas.

A realidade dos indígenas brasileiros atualmente, e dentre estes se incluem os Tupinikim de Pau Brasil em Aracruz-ES, se constrói, também, a partir de uma relação entre a comunidade, o território em que habita e a língua falada nos variados domínios sociais. Sendo assim, e de acordo com Couto (2007, p. 2), é o “[...] ecossistema que fornece a base em que a língua se constrói e é usada”, estabelecendo uma rede de inter-relações e promovendo a interdependência entre um determinado povo, sua língua e seu território. Compreende-se, dessa forma, que quando é acionada a língua que está na memória dos antigos, vêm à tona as

---

<sup>44</sup> Fonte disponível: Dados da pesquisa.



vivências que levaram à criação daqueles significados, daquilo que os constitui como indígenas, ou seja, comunidades fraternas providas de identidade étnica, linguística e cultural.

Nessa perspectiva, e considerando que os indígenas Tupinikim são monolíngues em Língua Portuguesa, e que sua língua (Tupi Antigo) precisa de ser revitalizada, assim a escola tem um papel fundamental, como espaço privilegiado na revitalização linguística, social, identitária e cultural. Assim sendo, delineamos a seguir algumas ações desenvolvidas na Escola Municipal Pluridocente Indígena Pau Brasil nos dias 20, 21 e 22 de setembro de 2016, com o intuito de revitalização linguística e cultural da comunidade.

Antes, apresentamos, nas figuras a seguir, o espaço físico – territorial – onde a referida escola está localizada.

**Fig. 11. Modelo de escola sendo construída na aldeias “EMPI Pau Brasil - 2015”<sup>45</sup>**



**Fig. 12: EMP Indígena “Pau Brasil”, com os educadores da EMPIs Nucleadas<sup>46</sup>**



<sup>45</sup> Fonte disponível: Arquivo pessoal do pesquisador.

<sup>46</sup> Fonte disponível: Arquivo pessoal do pesquisador.

### **Etapas de Ensino**

- ❖ Educação Infantil: Pré-escola e o Ensino Fundamental: Anos Iniciais.

### **Infraestrutura**

- ❖ Água filtrada;
- ❖ Água da rede pública;
- ❖ Energia da rede pública;
- ❖ Esgoto da rede pública;
- ❖ Lixo destinado à coleta periódica;
- ❖ Acesso à Internet e Banda larga.

### **Dependências**

- ❖ 3 salas de aulas;
- ❖ 12 funcionários;
- ❖ Alimentação escolar para os alunos;
- ❖ Cozinha;
- ❖ Banheiro dentro do prédio;
- ❖ Área verde.

### **Equipamentos**

- ❖ Computadores administrativos;
- ❖ Copiadora;
- ❖ Equipamento de som;
- ❖ Impressora;
- ❖ TV;
- ❖ DVD.

Esses dados foram gerados a partir de informações do Censo de 2015. Como podemos perceber, a escola tem uma infraestrutura que permite aos professores desenvolverem seu trabalho com relativa tranquilidade. Ademais, está em fase de construção um prédio novo para essa escola, dentro do que estabelece o MEC, um modelo de escola padronizado que se estende a todas as escolas indígenas do Brasil.

Essa é uma situação preocupante, pois ao padronizarem um modelo único para todas as escolas indígenas estamos descaracterizando a cultura de cada povo.

Nessa perspectiva, e considerando que os indígenas Tupinikim são monolíngues em Língua Portuguesa, e que sua língua nativa precisa de ser revitalizada, assim com sua cultura, identificamos a escola como espaço privilegiado onde isso pode acontecer.

Nesse sentido, realizamos algumas oficinas pedagógicas sobre a relação da comunidade com os conhecimentos tradicionais, notadamente em relação à medicina alternativa mediante as plantas medicinais. Nessas atividades participaram professores da escola e anciões, pois os saberes dos mais velhos é uma fonte inesgotável de conhecimento, tornando-se mesmo, uma “biblioteca humana”.

O objetivo foi, mediante atividades de campo, colocar os estudantes diante de sua própria realidade ecológica e linguística, descrevendo como as plantas são utilizadas, e quais benefícios para a saúde das pessoas da comunidade. Assim sendo, na escola mostramos a importância de se preservar o meio ambiente natural, demonstrando como as plantas podem ser aproveitadas como, por exemplo, em xaropes e outras composições para tratamentos medicinais.

Para tanto, utilizamos folhas e cascas de plantas, quando os estudantes, com a ajuda dos mais velhos, aprenderam a fazer os remédios. Nessa atividade, os alunos puderam trabalhar, simultaneamente, teoria e prática. Ademais, ao utilizarem as plantas medicinais, aspecto presente na cultura indígena secularmente, a escola está contribuindo para que a comunidade possa valorizar a sua ancestralidade, produzindo seus próprios remédios, valorizando e preservando seu meio ambiente natural.

No endereço eletrônico <https://www.youtube.com/watch>, *Portal TK1 - Escolas indígenas de Aracruz fazem resgate da língua Tupinikim*, podemos assistir a um vídeo introdutório, com a duração de 3:17 minutos, sobre atividade desenvolvida na escola.

Trabalhamos também com plantas nativas que, além de medicinais são também comestíveis, conforme a foto a seguir.

**Fig. 13. Pesquisadora Marina Kahn (*Nina*) colhendo Beldroegas<sup>47</sup>**



Na figura, temos a pesquisadora Marina Kahn (*Nina*) colhendo Beldroegas para o jantar e vindo da roça, dona Dora a indígena, trazendo suculentas abóboras para a refeição do dia.

A Beldroega vive mais de um ano e tem crescimento rápido, chegando a medir 30 cm de altura, é rasteira com folhas espessas e carnudas e flores amarelas pequenas de cinco pétalas, muitas vezes é considerada como uma erva-daninha, pois é comum brotar em plantações e cultivos, já que se desenvolvem muito bem em climas temperados, solos drenados e a sol aberto, também encontrada em quintais, calçadas e terrenos abertos. Pode ser conhecida pelos nomes de portulaca, porcelana, salada-de-negro, caaponga e beldroega-da-horta. Esse último nome a discrimina das outras plantas de sua família, a Portulacaceae composto por outras ervas como a planta Onze-horas e Língua-de-vaca<sup>48</sup>.

Seu uso na culinária teve início na Europa, Ásia e México, usada em saladas, para refogar outros vegetais em azeite de oliva e no preparo de sopas e guisados. A planta é rica em substâncias como ômega 3, vitamina A, B, C, minerais como magnésio, cálcio, potássio, ferro e o pigmento carotenoide, responsável pela cor avermelhada do caule da planta. É rica em glicose, frutose e sacarose. A erva é eficaz no tratamento de doenças da bexiga, colesterol,

<sup>47</sup> Fonte disponível: Acervo do pesquisador.

<sup>48</sup> Fonte disponível: [www.remedio-caseiro.com/beldroega-propriedades-desta-plantaonte](http://www.remedio-caseiro.com/beldroega-propriedades-desta-plantaonte). Acesso: 27-out-2016.

olhos, rins, vermes e vias urinárias, sendo um ótimo remédio diurético, emoliente, laxativo, antiinflamatório e estanca o sangue de hemorragias gengivais.

É possível utilizar as folhas, sementes e talos da planta aplicando em:

- ❖ Sucos: o suco das folhas de beldroega pode ser utilizado para tratar inflamações oculares, queimaduras, eczemas, erisipelas, calvície, entre outros. Sendo diretamente aplicado na área afetada, não ingerido, apenas ingerido no caso de problemas do fígado, bexiga e rins.
- ❖ Chá: usado de forma diurética.
- ❖ Sementes: quando ingeridas, combatem vermes intestinais.

Os talos e as folhas machucados, podem ser aplicados sobre queimaduras e feridas, pois aliviam a dor e aceleram o processo de cicatrização. As crianças podem consumir a erva em forma de salada<sup>49</sup>.

Todas essas propriedades são confirmadas pelos indígenas que afirmam ser a aldeia uma verdadeira farmácia natural. Além de servir como remédio para muitas doenças, ao serem ingeridas como alimento são uma fonte de medicina preventiva, sem contar que são fontes de nutrientes livre de agrotóxicos. Assim sendo, a escola tem muito a contribuir ao levar para a sala de aula atividades que contemplem as plantas, colaborando também para a revitalização lingüística, cultural e identidade indígena Tupinikim.

Nesse capítulo apresentamos os resultados da pesquisa quando discutimos e analisamos os questionários e o trabalho de campo mediante a pesquisa do tipo etnográfica, principalmente os processos para a revitalização cultural, identitária e lingüística do povo Tupinikim. Ademais, buscamos responder às seguintes perguntas de pesquisa: Quais os problemas enfrentados pelos indígenas Tupinikim da Comunidade de Pau Brasil interferem no resgate de uma língua (Tupi Antigo) como principal elemento de identidade histórica e do fortalecimento das Terras dessa comunidade? Quais os processos que viabilizam a revitalização da língua (Tupi Antigo), da identidade e da cultura indígena Tupinikim? Quais são as contribuições que a Sociolingüística e a Ecolingüística oferecem para a revitalização lingüística, social, identitária e cultural dos Tupinikim?

Pretendíamos também confirmar as seguintes subserções: Os procedimentos da pesquisa Sociolingüística e na interface com a Ecolingüística orientam os aspectos constitutivos e contribuem para o fortalecimento cultural do povo Tupinikim em suas terras,

---

<sup>49</sup> Fonte disponível: [www.remedio-caseiro.com/beldroega-propriedades-desta-plantaonte](http://www.remedio-caseiro.com/beldroega-propriedades-desta-plantaonte). Acesso: 27-out-2016.

como elemento determinante em busca da língua indígena (Tupi Antigo). Questões territoriais, educacionais, culturais, linguísticas e legislativas são fundamentais para a revitalização da língua (Tupi Antigo), da identidade e da cultura indígena Tupinikim. A Sociolinguística e a Ecolinguística contribuem para a revitalização cultural, linguística e identitária Tupinikim. No capítulo a seguir apresentamos as considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos uma pesquisa realizada com o povo indígena Tupinikim da Aldeia Pau Brasil no Município de Aracruz, Estado do Espírito Santo. Mediante os procedimentos da pesquisa qualitativa e de cunho etnográfico, foi possível atingir nosso objetivo geral: Investigar como se pode dar o processo de revitalização da língua (Tupi Antigo), da identidade e da cultura dos indígenas da Comunidade indígena Tupinikim Pau Brasil, no estado do Espírito Santo.

E Também confirmamos a seguinte asserção geral: Podemos encontrar na Sociolinguística e na Ecolinguística e em outros conhecimentos teóricos que possibilitarão o processo de revitalização da língua (Tupi Antigo), da identidade e da cultura da Comunidade Indígena Tupinikim Pau Brasil, no Estado do Espírito Santo.

Ademais, conseguimos responder às seguintes perguntas de pesquisa: Quais os problemas enfrentados pelos indígenas Tupinikim da Comunidade de Pau Brasil interferem no resgate de uma língua (Tupi Antigo) como principal elemento de identidade histórica e do fortalecimento das Terras dessa comunidade? Quais os processos que viabilizam a revitalização da língua (Tupi Antigo), da identidade e da cultura indígena Tupinikim? Quais são as contribuições que a Sociolinguística e a Ecolinguística oferecem para a revitalização linguística, social, identitária e cultural dos Tupinikim?

Os Tupinikim da aldeia Pau Brasil encontram-se, assim como os demais indígenas brasileiros, numa situação de contato com a sociedade abrangente desde o período da colonização, ou seja, o ano de 1.500. são, portanto, mais de cinco séculos de uma relação assimétrica, uma vez que seus direitos são desconsiderados, mesmo diante de uma série de documentos e leis que regem e regulamentam esse povo.

Em nossa pesquisa, pudemos perceber que a situação se agrava quando precisamos avaliar como se efetiva a situação Sociolinguística e Ecolinguística, pois é visível que a cultura indígena em geral é tragada pela cultura da sociedade nacional. Sendo assim, a língua, aspecto indissociável da cultura, também é atingida, uma vez que ao se dar prioridade à língua portuguesa, a língua indígena perde espaço, e o que se vê em seguida é esta se tornar obsoleta, e conseqüentemente, seu desaparecimento.

Em relação à Sociolinguística, que envolve as relações que se estabelecem entre as pessoas de uma comunidade ou sociedade com a língua falada (materna) nos diferentes domínios sociais, percebemos que os interesses que se sobrepõem são sempre o da língua

dominante - o português – contribuindo para que mais e mais a língua falada (materna) desapareça.

No que diz respeito à Ecolinguística, que estuda a relação das pessoas com o ambiente no qual estão inseridas, em nossa pesquisa pudemos verificar que a questão do território é de extrema relevância para revitalização. Ao estabelecerem uma relação de efetiva comunhão com o local onde vivem os indígenas da Aldeia Tupinikim Pau Brasil, a Ecolinguística contribui ao permitir que as pessoas possam se perceberem como parte constitutiva do meio em que vivem, e dessa forma possam valorizar sua cultura, e em contrapartida, a língua e a ecologia de seus saberes ancestrais.

Não podemos esquecer os trabalhos, ou seja, a etnologia indígena que permitiu avançar nas discussões da nossa pesquisa de campo, isto é, empírica. Sendo assim, os aspectos teóricos da Sociolinguística e da Ecolinguística, bem como suas vertentes, foram cruciais para que percebêssemos que os Tupinikim no Estado do Espírito Santo estão, através da educação, percebendo seu lugar na sociedade nacional, o que permite-lhes reivindicar seus direitos adquiridos constitucionalmente.

Nesse sentido, mencionamos também a cultura, que molda a língua em situação de uso, construindo a identidade cultural desse povo. Aqui também a Ecolinguística tem suas contribuições para a revitalização da língua e da cultura Tupinikim.

Outro momento de nossa pesquisa que está neste trabalho é o panorama atual e histórico do Brasil Indígena, quando promovemos uma retrospectiva, desde a colonização até o período atual. ademais, o trabalho se reveste de um teor interdisciplinar, pois tanto a Sociolinguística quanto a Ecolinguística dialogam com áreas como a História, Antropologia, a Sociologia e a Educação, se entrelaçando na dinâmica das relações sociohistóricas, a partir da realidade indígena e não-indígenas brasileiras, revelando um cenário de confronto, intolerância e perdas materiais e imateriais, com consequências negativas para todos.

Não obstante, os dados de nossa pesquisa permitem afetivar uma discussão sobre a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena, diferenciando-as, por meio de uma criteriosa revisão da literatura disponível. Com isso, foi possível situar o cenário brasileiro no âmbito da interculturalidade, o que nos permitiu uma apropriação dos conceitos e das representações daquilo que está posto como “Educação Indígena Diferenciada, Específica e Intercultural e Bilíngue/Multilíngue”.

Finalmente, acreditamos que nossa pesquisa possibilita nos dar uma visibilidade do povo indígena Tupinikim da Aldeia Pau Brasil, no Estado Espírito Santo, uma vez que revelou a situação



Sociolinguística e a Etnolinguística, permitindo apropriação de aspectos que contribuem para a revitalização linguística, cultural e identidade desse povo. Sendo assim, o trabalho aqui apresentado não está pronto e acabado, mas, antes, a cena com procedimentos que permitem visualizar uma situação que merece atenção. Portanto, o espaço encontra-se em aberto para novos e futuras pesquisas.

Nós, povos indígenas, percorremos um longo caminho de reconstrução dos nossos territórios e das nossas comunidades. Com essa história firmemente agarrada por mãos coletivas, temos a certeza de que rompemos com o nosso triste passado e nos lançamos com confiança em direção ao futuro. Apesar do peso da velha história inscrita pelas classes dominantes deste país, na nossa cultura, nas suas práticas políticas e econômicas e nas suas instituições de Estado, já lançamos o nosso grito de guerra; colocando as bases de uma nova história, uma grande história: nós povos agora vamos lutar por outros 500! [...] A nossa luta indígena é uma homenagem aos inúmeros heróis que tombaram guerreando ao longo de cinco séculos. A nossa luta é para os nossos filhos e netos, povo livre numa terra livre (ALEIDA apud JESUS, 2002, p. 83).

## **ORAÇÃO AO SOL**

**(Oração Tupinambá, recolhida no século XVI)**

Grande espírito, cuja voz ouço nos ventos e cujo alento dá vida a todo mundo, ouve-me!

Sou pequeno e fraco, sou pequena e fraca, necessito de tua força e sabedoria.

Deixa-me andar em beleza e faz com que meus olhos possam sempre contemplar o vermelho e o púrpura do pôr-do-sol.

Faz com que minhas mãos respeitem tudo o que fizeste e que meus ouvidos sejam aguçados para ouvir a tua voz.

Faz-me sábio, faz-me sábia para que eu possa compreender as coisas que ensinaste ao meu povo. Deixa-me aprender as lições que escondeste em cada folha, em cada rocha.

Busco força, não para ser maior que meu irmão, que minha irmã, mas para lutar contra meu maior inimigo – eu mesmo, eu mesma.

Faz-me sempre pronto, faz-me sempre pronta para chegar a ti com as mãos limpas e o olhar firme a fim de que, quando a vida apagar, como se apaga o poente, meu espírito possa estar contigo sem se envergonhar.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Severina Alves de (Sissi). ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; AOKI, Ana Paula. Etnografia e Observação Participante: O Trabalho de Campo e a Pesquisa Qualitativa no Contexto Indígena Apinayé. In: **Educação escolar indígena e diversidade cultural** / Francisco Edviges Albuquerque, Severina Alves de Almeida, organizadores. – Goiânia: Ed. América, 2012. p. 369.

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

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

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

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

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

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores.** Dissertação (Mestrado)-Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rabelais/UNEFAB. Brasília. 2013.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa interdisciplinar: uma possibilidade de construção do trabalho científico/acadêmico. **Educ. Mat. Pesqui.**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 137-150, 2008.

BITTENCOURT, Gabriel AM. A pesquisa de fontes primárias e a produção historiográfica no Espírito Santo. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico.** Brasília/Rio de Janeiro.1994.

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

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

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

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Manual do Pronera. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **Presidência da República**. Casa Civil. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília, 2008.

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

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.249, de 13 de janeiro de 2016**. Plano Plurianual da União para o período de 2016 a 2019.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola e mais do que escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

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

CASTILHO, Ataliba T. de. Como as línguas nascem e morrem? O que são famílias linguísticas? 2010. Disponível: <https://pt.scribd.com/document/319487231/Ataliba-Castilho-Traducao-pdf>. Acesso 11-set-2016.

CAVALIERI, Ricardo. Vertentes Da Sociolinguística No Brasil. **Web-Revista Sociodiaeto: Bach., Linc., Mestrado Letras UEMS/Campo Grande**, v. 4, nº 12, maio. 2014. [www.sociodiaeto.com.br](http://www.sociodiaeto.com.br). Acesso 30-out-2016.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência, Araxá**, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, Peter (1980). **Dialectology**. Cambridge: Cambridge University Press.

CIMI Leste. **Campanha Internacional pela Demarcação e Ampliação das Terras Indígenas Tupinikim e Guarani**. 1996. Aracruz-ES.

\_\_\_\_\_. Conselho Indigenista Missionário. **Outros 500 anos: construindo uma nova história**. São Paulo: Salesiana, 2001.

CINTRA, Ema Marta Dunck. A Escola como comunidade de fala que vitaliza o povo indígena chiquitano. **Via Litterae-Anápolis**, v. 7, n. 1, p. 31-45, jan./jun. 2015 • <http://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae>. Acesso 12-out-2016.

CNBB, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. **Por uma terra sem males**. São Paulo: Salesiana, 2001.

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

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

COTA, Maria das Graças. **Educação escolar: a construção de uma educação diferenciada, e específica, intercultural e bilíngüe entre os Tupinikim do Espírito Santo**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2000.

COUTINHO, José Maria. **Uma história da educação no Espírito Santo**. Vol. 1. Vitória: DEC, 1993.

\_\_\_\_\_. José Maria. Por uma educação multicultural: uma alternativa de cidadania para o século XXI. In: **Ensaio**. Aval. Pol. Públ., Rio de Janeiro, v. 4, n. 13, p.381-392, out./dez., 1996.

COUTO, Hildo Honório do. **Ecolinguística: estudo das relações entre línguas e meio ambiente/ Hildo Honório do Couto**. – Brasília: Thesaurus, 2007.

\_\_\_\_\_. Ecolinguística. In. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 10, n. 1, p. 125, 2009.

\_\_\_\_\_. O que vem a ser Ecolinguística, afinal? In. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 14, n. 1, p. 275-312, 2013.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 1998. São Paulo: Cortez

Brasília, DF: MEC/UNESCO,2003. ERICKSON, Frederick. **What makes school ethnography ethnographic?** Anthropology & Education Quarterly, volume 15, 1984.

\_\_\_\_\_. **Métodos de pesquisa qualitativa** . A pesquisa de ensino por II. Buenos Aires-México Barcelona : Paidós de 1988.

FARACO, Carlos Alberto. Norma padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Parábola, 2002. p. 37-61.

FAZENDA, I. C. A. **“Construindo aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre interdisciplinaridade”** In: FAZENDA, I. C. A. (org.). Interdisciplinaridade – Dicionário em Construção. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis** - tempo de novo descobrim, ento. Rio de Janeiro: Ibase, 2004.

FREIRE, Paulo. **Ação cultura para a liberdade: e outros escritos**. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 35ªed. São Paulo: Ed. Vozes, 2007.

FUNAI. FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Relatório Geral**. Administração Regional da FUNAI/Araguaína, 2010. Disponível: [www.funai.gov.br](http://www.funai.gov.br). Acesso: 14-out-2016. 12h40min.

\_\_\_\_\_ **Relatório Geral**. Disponível em <[www.funai.gov.br](http://www.funai.gov.br)>. Acesso para pesquisa no dia 14/10/2016.

GALLOIS, Dominique Tilkin. **Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades?** 2006; Disponível: [https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB\\_institucional/dgallois-1.pdf](https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/dgallois-1.pdf). Acesso 12-out-2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Mércio Pereira. **Antropologia: Ciência do Homem, Filosofia da Cultura**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

GONÇALVES, Emily; MELO, Fernanda. **Educação Indígena**. Curso de Formação de Docentes para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal do Colégio Estadual Wolff Klabin, Ensino Fundamental, Médio, Normal e Profissional, em Telêmaco Borba – PR. Contato: [geovana\\_emily13@hotmail.com](mailto:geovana_emily13@hotmail.com). 2009.

GRICE, Paul - Stanford Encyclopedia of Philosophy». [plato.stanford.edu](http://plato.stanford.edu). 13 de dezembro de 2005. Disponível [https://pt.wikipedia.org/wiki/Paul\\_Grice](https://pt.wikipedia.org/wiki/Paul_Grice). Acesso 08-nov-2016.

GROSJEAN, François. Individual Bilingualism. In The Encyclopedia of Language and Linguistics. Oxford: Pergamon Press, 1994 and in Spolsky, B. (Ed.). **Concise Encyclopedia of Educational Linguistics**. Oxford: Elsevier, 1999. Disponível: <http://www.bilingualfamiliesconnect.com>. Acesso: 24-set-2016.

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

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

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

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

HALL, Stuart. O trabalho de representação. In: HALL, S. (Ed.) . **Representação: representações culturais e práticas significantes** . Londres: Thousand Oaks ; Nova Deli : The Open University , 1989 p.13-74 .

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

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Versão 1.0.5a. ( 2002). CD-ROM.

HAUGEN, Einar Dialect, **language**, nation. In: PRIDE, J. B & HOLMES, Janet, ed. **Sociolinguistics**. Middlesex: Penguin Books, 1972.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Versão 1.0.5a. (2002). CD-ROM. Disponível: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Etnologia>. Acesso: 19-jul-2016.

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

ISA. **Instituto Socioambiental**. <https://www.socioambiental.org/pt-br>. Acesso 23-out-2016.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

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

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

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

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

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

\_\_\_\_\_. Educação para a Tolerância e Povos Indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L.D.B.; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli. (Org). **Povos Indígenas e Tolerância construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: EDUSP, 2001.

LUCIANO BANIWA, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/ Museu Nacional, 2006.

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

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1994.

JESUS, Nilma do Carmo. **O resgate da cultura Tupinikim**. Espírito Santo, Monografia de Graduação. Departamento de Educação, Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz (FACHA), 2002, mimeo.

MAGALHÃES, T. G. Por uma pedagogia do oral. Revista Signum. **Estudos de Linguagem. UEL. Londrina**, 2008. v 11, n 2.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-38.

MAUSS, Marcel. **Manual de Etnografia**. Texto disponível: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Etnologia>. Acesso: 19-jul-2016.

MARACCI, Marilda. **Progresso de morte, progresso de vida: a re territorialização conjunta dos povos Tupiniquim e Guaraní em luta pela retomada de seus territórios.** Niterói, Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Geografia, UFF, 2008. mimeo.

MEDEIROS Ricardo Pinto de – Política indigenista do período pombalino e seus reflexos nas capitâneas do norte da América portuguesa. In **A presença indígena no NE**, 1988.

MEDEIROS, Rogério. (Org.). Espírito Santo – maldição ecológica. **Coleção Reportagens, Vol. I** – Rio de Janeiro: ASB, 1983.

MEGALE, Antonieta Heyden. **Bilinguismo e Educação Bilíngue** – discutindo conceitos. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5. Agosto de 2005. Disponível: [www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br). Acesso: 28-Jul-16.

MELATTI, Júlio César. **O Messianismo Krahó.** São Paulo: Herder, 1972.

MEY, Jacob L. Etnia, identidade e língua. Tradução de Maria da Glória, Moraes. In: SIGNORINI, Inês. (Org). **Lingua(gem) e Identidade:** Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2001.

MIGUEL, Fernanda Valim Côrtes. A Entrevista Como Instrumento Para investigação Em Pesquisas Qualitativas No Campo Da Linguística Aplicada. **Revista o Disseia – P P g E L / U F R N N ° 5**, j a n-j u n-2010.

MOLLICA, Maria Cecília de Magalhães. Fundamentação Teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. (Org). **Introdução à Sociolinguística:** o tratamento da variação. São Paulo: Ed. Contexto, 2003.

MONTES, Maria Lúcia. Raça e Identidade: entre o espelho, a invenção e a ideologia. In: SCHWARCZ, L. M. & QUEIROZ, Renato Silva (Orgs.) **Raça e Diversidade.** São Paulo: EDUSP, 1996.

MORAES, Neida Lúcia. **Atlas escolar do Espírito Santo.** Vitória: Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Espírito Santo, 1986.

MOLLICA, Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In.: MOLLICA, Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). **Introdução à Sociolinguística:** o tratamento da variação. 2003. São Paulo: Contexto, p. 9-14.

NEVES, Maria Helena de Moura. Estudos funcionalistas no Brasil. **Delta. v. 15, n.º especial**, 1996, p. 70-104.

OLIVEIRA, Luís Carlos de; CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. **Sociolinguística educacional:** ampliando a competência de uso da língua. SOLETRAS, N. 26 (jul.-dez.-2013).

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Segmentar ou recortar Linguística:** Questões e Controvérsias, Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba. Série de Estudos n. 10, p. 9-27, 1986.

PEROTA, C. dos **Parciais Sobre A Arqueologia Norte Espirito-Santense**. PRONAPA - PUBL. AVULSAS DO MUSEU PARAENSE "EMILIO GOELDI", v. 15, p. 149-162, 1971.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O Conceito de Identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês. (Org). **Lingua(gem) e Identidade**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

RIBEIRO, Darcy. Os Índios e a Civilização: A integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo Ed. Schwartz. 1987. RICHARDSON, Robert Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, p.334.

\_\_\_\_\_. **O Povo Brasileiro a Formação e o Sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2ª edição, 1995. Disponível: <http://www.usp.br/cje/anexos>. Acesso: 03-set-2016.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999. RODRIGUES, Aryon Dall'igna. **Línguas brasileiras: para conhecimento das línguas indígenas**. 3. Ed. São Paulo: Edicção Loyola, 1986.

\_\_\_\_\_. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Ed. Loyola, 2002, p. 17-37

\_\_\_\_\_. **Línguas Indígenas Brasileiras**. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013, p. 29. Disponível em: <http://www.laliunb.com.br>. Acesso: 10-set-2016.

SÁNCHEZ, Beatriz Eugênia. **El reto del multiculturalismo jurídico**. La justicia dela sociedad mayor y la justicia indígena. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; 2001.

SANTOS, B. S.; Nunes, J. A. **Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade**. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-68.

SANTOS. R V. Mestiçagem, degeneração e a viabilidade de uma nação: debates em antropologia física no Brasil (1970-1930). In: PENA, Sergio D.J (Org.). **Homo Brasilis: aspectos genéticos, lingüísticos, históricos e socioantropológicos da formação do povo brasileiro**. São Paulo: Atlas, 2006.

SANTOS, Juracy Marques dos. Povos, comunidades tradicionais e meio ambiente. In: **Revista Ouricuri. Volume 1, Número 1**. Salvador: EDUNEB, 2009. Disponível em <https://sites.google.com/a/nectas.org/revistaouricuri/edicoes- anteriores/vol1>. Acesso: 23-jan-2016.

SAPIR, Edward. 2016. **Língua e ambiente**. In: Couto, H. H.; Couto, Elza K., Araújo,

SILVA, Valdemir de Almeida. **Educação Indígena Intercultural de Aracruz: uma contribuição para a interação entre culturas**. Departamento de Educação. Faculdade de Ciências Humana de Aracruz, 2003. Monografia de graduação.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da. **As Línguas Indígenas Na Escola: Da Desvalorização À Revitalização**. SIGNÓTICA, v. 18, n. 2, p. 381-395, jul.-dez.-2006.



SILVA, José de Oliveira dos S. da FRANCESCHINI, Dulce do Carmo; CARNEIRO, Denize de Souza. **Revitalização Linguística e Cultural Sateré-Mawé**. Anais do SILEL. Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.

SOTRATTI, Marcelo Antonio. **Dicionário do Patrimônio Cultural**. Revitalização. Verbete. Disponível: <http://portal.iphan.gov.br/dicionarioPatrimonioCultural/detalhes/58/revitalizacao>. Acesso: 15-jun-2016.

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

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

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

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

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

TEAO, Kalna Mareto. **História dos índios do Espírito Santo**. 1. Ed. – Vitória, ES: 2016.

\_\_\_\_\_; LOUREIRO, Klítia. **História dos índios do Espírito Santo/ Kalna Mareto Teao e Loureiro**. – 1. Ed. – Vitória, ES: 2009.

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

VERAS, Marcos Flávio Portela & DE BRITO, Vanderli Guimarães. IDENTIDADE ÉTNICA: A dimensão política de um processo de reconhecimento. **Revista de Antropologia** – Ano 4 – Volume 5, 2012.

## APÊNDICES

### Questionário Sociolinguísticos dos Indígenas Tupinikim.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

INSTITUTO DE LETRAS – IL

DEPTO. DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS – LIP

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL

#### QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICOS DOS INDÍGENAS TUPINIKIM DO MUNICÍPIO DE ARACRUZ - ES

Nome: \_\_\_\_\_

Nome indígena (se tiver) \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

1) Data de Nasc. \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Local de Nasc. \_\_\_\_\_

Município/Estado: \_\_\_\_\_

Terra Indígena: \_\_\_\_\_

2) Est. Civil: ( ) casada ( ) solteira

Se marcar casado:

( ) indígena ( ) não-indígena

( ) outra – quais? \_\_\_\_\_

3) Tem filhos? ( ) não ( ) sim  
quantos? \_\_\_\_\_

4) Tem outros dependentes?

( ) não ( ) sim – quantos? \_\_\_\_\_

5) Quanto tempo você morou ou há quanto  
tempo mora em Terra Indígena? \_\_\_\_\_

6) Qual é a primeira língua que você  
aprendeu em casa? \_\_\_\_\_

7) Seu pai fala a Língua Portuguesa?  
( ) não ( ) sim

8) Seu pai fala alguma Língua  
Indígena? ( ) sim – qual \_\_\_\_\_

9) Sua mãe fala a Língua Portuguesa?  
( ) não ( ) sim

10) Sua mãe fala alguma Língua  
Indígena? ( ) sim – qual \_\_\_\_\_

11) E você fala uma Língua Indígena?  
( ) Sim, fluentemente  
( ) Sim, com muitas dificuldade  
( ) Não falo, mas entendo  
( ) Não falo

12) Se você fala uma Língua Indígena,  
em que situação você usa essa  
língua:

( ) Em casa ( ) No dia a dia  
( ) Na escola ( ) No trabalho  
( ) Na igreja ( ) Nos rituais  
( ) Em conversa com parentes

13)Onde você cursou de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental?

a) Na aldeia  não  sim

b) Fora da aldeia

Escola Pública  Escola particular  
 Escola Agrícolas  Escola de Missão

14)Onde você cursou de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental?

a) Na aldeia  não  sim

b) Fora da aldeia

Escola Pública  Escola particular  
 Escola Agrícolas  Escola de Missão  
 Outra - Qual? \_\_\_\_\_

15)Onde você curso o Ensino Médio?

a) Na aldeia  não  sim

b) Fora da aldeia

Escola Pública  Escola particular  
 Escola Agrícolas  Escola de Missão  
 Outra - Qual? \_\_\_\_\_

16)O Ensino Médio que você cursou foi:

Regular  
 Educação – EJA/Supletivo  
 Profissional  
 Magistério

17)Você já prestou algum vestibular para curso de nível superior?

não  sim

Por quanto tempo? \_\_\_\_\_ onde? \_\_\_\_\_

18)Quais atividades você desenvolve para sobreviver?

Dentro da aldeia \_\_\_\_\_

Fora da aldeia \_\_\_\_\_

19)Você tem renda fixa?  não

Sim  salário  pensão

aposentadoria

outros – qual? \_\_\_\_\_

20)Você recebe algum outro tipo de apoio financeiro?

Não

Sim  bolsa família

cesta básica

outros – qual? \_\_\_\_\_

21)Quais são suas atividades quando não esta trabalhando ou estudando?

---

22)Quais são suas atividades na cultura indígena que você realiza no dia-dia ou mesmo, em outros momentos como: comida típica, rituais e festejos e outros?

---

---

23)Quais são suas fontes de informação sobre atualidade?

Rádio  Televisão

Revista  Jornal

Internet  Bilhete escolar

Bilhete da associação

Reunião comunitária

Outra - Qual? \_\_\_\_\_

24)Você utiliza computador?

não  sim

25)Você tem acesso a Internet?

não

sim – Onde? \_\_\_\_\_

Assinatura e data do responsável pelo preenchimento do questionário

---

### Questionário sobre as ervas medicinais dos Indígenas Tupinikim.

Com o objetivo de levantar uma discussão acerca do resgate e a valorização da sabedoria Indígena Tupinikim sobre o uso de ervas medicinais na Comunidade indígena Pau Brasil, gostaria de contar com sua participação, respondendo o que se pede abaixo. A sua participação na realização desta atividade é de suma importância.

Nome do entrevistado(a): \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Nome da erva	Uso geral.	Como preparar para um determinado tratamento de enfermidade.	Erva encontrada na mata ou quintal.	Nome da família que possuem a Erva.

“ ESCOLA E FAMÍLIA: PARCERIA DE SUCESSO. NENHUM DE NÓS É TÃO BOM QUANTO TODOS NÓS JUNTOS!!!” (RAY KROC).