

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

ADRIANA DO CARMO RIBEIRO DE SOUZA CRUZ

**VIVÊNCIAS E CONVIVÊNCIAS NA ALDEIA CAITITU: UM ESTUDO
ACERCA DA SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DA LÍNGUA
ANCESTRAL MANOKI**

CUIABÁ-MT
2021

ADRIANA DO CARMO RIBEIRO DE SOUZA CRUZ

**VIVÊNCIAS E CONVIVÊNCIAS NA ALDEIA CAITITU: UM ESTUDO
ACERCA DA SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DA LÍNGUA
ANCESTRAL MANOKI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Áurea Cavalcante Santana.

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

C957v Cruz, Adriana do Carmo Robeiro de Souza.
Vivências e convivências na Aldeia Caititu : um estudo acerca da situação sociolinguística da língua ancestral Manoki / Adriana do Carmo Robeiro de Souza Cruz. – 2021
101 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Áurea Cavalcante Santana.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Cuiabá, 2021.
Inclui bibliografia.

1. Manoki. 2. aspectos sociolinguísticos. 3. manutenção linguística. 4. contato linguístico. I. Título.

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

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "Vivências e convivências na aldeia Caititu: um estudo acerca da situação sociolinguística da língua ancestral Manoki".

AUTORA: Mestranda Adriana do Carmo Ribeiro de Souza Cruz

Dissertação defendida e aprovada em 29 de novembro de 2021.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. PRESIDENTE/ORIENTADOR DA BANCA: Áurea Cavalcante Santana

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Mato Grosso

2. MEMBRO INTERNO DA BANCA: Vinícius Carvalho Pereira

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Mato Grosso

3. MEMBRO EXTERNO DA BANCA: Mônica Cidele da Cruz

INSTITUIÇÃO: Universidade do Estado de Mato Grosso

4. SUPLENTE DA BANCA: Carolina Akie Ochiai Seixas Lima

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Mato Grosso

CUIABÁ, 29/11/2021.



Documento assinado eletronicamente por **VINICIUS CARVALHO PEREIRA, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 03/12/2021, às 07:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?](http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4209865** e o código CRC **ACBFC85E**.

AGRADECIMENTOS

Esta é a melhor parte da dissertação, não apenas porque coroa o seu fim, mas também e, principalmente, porque me leva a fazer uma viagem entre 2018 e 2021, em minhas idas e voltas, aulas, seminários, trabalhos, palestras, viagens de campo, reuniões, grupo de pesquisa, textos, livros e muita gente, quando me dou conta de quantas pessoas, que, de uma forma ou de outra, participaram da construção deste trabalho. Imbuída pelo sentimento de Gratidão, quero dirigir a cada um e a cada uma o meu “muito obrigada”!

Obrigada...

À minha professora e orientadora **Áurea Cavalcante Santana**, pela atenção e cuidado com os povos indígenas, pela orientação e paciência em me apresentar ao universo de estudos das línguas e culturas indígenas, por acreditar em mim e me incentivar diante de minhas limitações como pesquisadora para levar este projeto adiante. Deixo aqui um registro da minha admiração pelo seu profissionalismo e pela sua essência humana.

Obrigada...

Aos professores doutores **Vinícius Carvalho Pereira e Mônica Cidele da Cruz**, pela leitura criteriosa, pelos comentários e sugestões enriquecedoras na qualificação. Agradeço também por participarem da Banca de Defesa.

Obrigada...

Aos meus colegas e parceiros do grupo de pesquisa GEDDELI, Alex Feitosa Oliveira, Gonçalina Maria de Jesus Santos e Jonathan de Paula Camargo, pelos períodos de descontração, pelas trocas e pelos momentos maravilhosos que levo das nossas idas ao campo e de nosso convívio na UFMT e fora dela.

Obrigada...

Aos professores **Romildo Orezaezokae e Ângela Maria Kamunu Irantxe**; aos auxiliares Edimar Warakoxi e Eusiani Kapwetalu Irantxe, por todo apoio, colaboração e receptividade. E, por meio deles, reforço meu muito obrigado a todo o povo Manoki/Irantxe da Aldeia Caititu, que, direta ou indiretamente, contribuiu para este trabalho.

Obrigada...

À toda a minha família (pai, irmã, irmãos, sobrinhas, cunhados, cunhadas, sogra, genro), pelo apoio e solidariedade. Em especial, à minha irmã Angélica, pelos ouvidos atentos e gestos de incentivo.

Obrigada...

Aos meus grandes amores Cacá Ribeiro e Mariana Ribeiro, pela paciência e por todos os cuidados. Sou feliz em tê-los em minha vida.

Obrigada...

Aos secretários e colegas da Secretaria Municipal de Governo de Cuiabá, pela colaboração e compreensão quanto à ausência parcial em algumas atividades para o cumprimento deste projeto.

Obrigada...

A Deus Pai, todo poderoso! Pela proteção em cada etapa deste trabalho, pela minha vida e de minha família e por estar comigo em todo o tempo, com a sua mão poderosa e protetora, principalmente nos momentos de dificuldades pelos quais passei. A Ele, a Glória!

Dedico este trabalho à minha mãe Maria Arminda Ribeiro de Souza (in memoriam), mulher guerreira e de fibra, que me ensinou a sorrir e a ter fé até nos momentos de dor e que, mesmo diante das dificuldades, nunca mediu esforços para que seus filhos estudassem e conseguissem obter seus diplomas. Sei que, apesar de não estar presente fisicamente, ilumina os meus passos e orienta as minhas decisões.

Dedico este trabalho à minha neta Maria Júlia, que hoje ainda se encontra no ventre da sua mãe e está longe de imaginar toda emoção que já existe por sua presença e por todo amor que já floresceu antes mesmo de nascer.

*O Brasil indígena, em resistência pacífica, ainda
clama por respeito à sua cultura e pelo direito
moral de propriedade por existência.*

(Ricardo V. Barradas)

RESUMO

Este trabalho apresenta o resultado de um estudo sociolinguístico realizado na comunidade indígena Manoki (Irantxe), da aldeia Caititu, localizada na Terra Indígena Tirecatinga, município de Sapezal, na região noroeste de Mato Grosso. O objetivo geral desta pesquisa é apresentar um diagnóstico da situação sociolinguística da aldeia Caititu, com a finalidade de refletir sobre a vitalidade da língua materna ancestral e o fortalecimento dela naquela comunidade. Para tanto, tivemos como objetivos específicos: realizar um levantamento histórico dos povos Irantxe (Manoki e Mÿky), destacando o surgimento da aldeia Caititu; observar a convivência linguística na comunidade, apresentando os aspectos sociolinguísticos constatados, e contribuir com atividades para o fortalecimento da língua Manoki na Escola Indígena Lino Araxi Irantxe. Como embasamento teórico, utilizamos os aportes da Sociolinguística, baseando-nos em Calvet (2002), Edwards (1992), Hamel (1988), Labov (2008) Braggio (2002) e Pimentel da Silva (2009). A metodologia utilizada consistiu na realização de um levantamento bibliográfico e, em seguida, em uma pesquisa de campo. Em nossa vivência com os indígenas da comunidade, aplicamos entrevistas, colhemos depoimentos e fizemos observações in loco. Nos resultados, apresentamos reflexões permitidas pelo estudo, com suporte nas respostas e nos depoimentos dos entrevistados, observados a partir dos contextos das macro e das microvariáveis, traduzindo os sentimentos de entusiasmo diante do processo de retomada da rememoração da língua étnica, das suas histórias e de sua cultura.

Palavras-chave: Manoki; aspectos sociolinguísticos; manutenção linguística; contato linguístico.

ABSTRACT

This paper presents the results of a sociolinguistic study carried out in the Manoki (Irantxe) indigenous community of the Caititu village, located in the Terecatinga Indigenous Land, municipality of Sapezal, in the northwest region of Mato Grosso. The general objective of this research is to present a diagnosis of the sociolinguistic situation of the Caititu village, with the purpose of reflecting on the vitality of the ancestral native language and its strengthening in that community. To do this, we had as specific objectives: to conduct a historical survey of the Irantxe people (Manoki and M̃ky), highlighting the emergence of the Caititu village; to observe the linguistic coexistence in the community, presenting the sociolinguistic aspects observed, and to contribute with activities for the strengthening of the Manoki language in the Lino Araxi Irantxe Indigenous School. As a theoretical foundation, we used the contributions of Sociolinguistics, based on Calvet (2002), Edwards (1992), Hamel (1988), Labov (2008), Braggio (2002) and Pimentel da Silva (2009). The methodology used consisted of a bibliographic survey and then field research. In our experience with the indigenous people of the community, we applied interviews, collected statements, and made on-site observations. In the results, we present reflections allowed by the study, supported by the answers and statements of the interviewees, observed from the contexts of macro and micro variables, translating the feelings of enthusiasm in face of the process of retaking the remembrance of the ethnic language, its histories and culture.

Keywords: Manoki; sociolinguistic aspects; linguistic maintenance; linguistic contact.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DRP	Diagnóstico Rápido e Participativo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
GEDDELI	Grupo de Estudos, Descrição e Documentação de Línguas Indígenas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MT	Mato Grosso
OPAN	Operação Amazônia Nativa
PGTA	Plano de Gestão Territorial e Ambiental
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEL	Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular para as Escolas Indígenas
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SIL	Sociedade Internacional de Linguística
TI	Terras Indígenas
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Planta do Internato da Missão Utiariti.....	25
Figura 2 – Mapa da TI Tirecatunga	28
Figura 3 – Aldeias na Terra Indígena Tirecatunga	30
Figura 4 – Lino Araxi Irantxe – Fundador da aldeia Caititu	31
Figura 5 – Registro de uma casa na aldeia	32
Figura 6 – Capa dos livros de matemática	49
Figura 7 – Escola Indígena Lino Araxi Irantxe	53
Figura 8 – Calendário das escolas indígenas de 2018.....	55
Figura 9 – Oficina de produção de jogos didáticos	59
Figura 10 – Desenho representativo	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Etnias residentes na aldeia Caititu.....	36
Gráfico 2 – Idade dos residentes da aldeia Caititu	36
Gráfico 3 – Fala na língua Manoki	71
Gráfico 4 – Leitura na língua Manoki.....	72
Gráfico 5 – Fala em outras línguas	73
Gráfico 6 – Primeira língua falada.....	74
Gráfico 7 – Língua mais falada	74
Gráfico 8 – Língua que gostaria de aprender	76
Gráfico 9 – Ensino da língua étnica.....	77
Gráfico 10 – Língua utilizada com pessoas da mesma idade.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Residentes da aldeia Caititu	33
Quadro 2 – Colaboradores da pesquisa	64
Quadro 3 – Quadro de exemplos	83
Quadro 4 – Glossário dos elementos da natureza constantes do livro <i>Alfabetizando com as Histórias dos Ancestrais Manoki/Irantxe</i> (2019)	84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I	22
ASPECTOS HISTÓRICOS	22
1.1 A história documentada	22
1.1.1 Missão Utiariti	25
1.2 Sobre as denominações Irantxe, Mÿky e Manoki	27
1.3 As Terras Indígenas Irantxe, Mÿky e Tirecatinga	28
1.4 A aldeia Caititu.....	31
1.5 Os moradores da aldeia Caititu	33
CAPÍTULO II	38
REFLEXÕES TEÓRICAS	38
2.1 Estudos sobre a diversidade linguística	38
2.1.1 Os estudos sociolinguísticos	39
2.1.2 Estudos sociolinguísticos no Brasil.....	41
2.2 Plurilinguismo	42
2.3 O apagamento da língua.....	45
2.4 Contexto escolar	48
2.5 Escola: uso das línguas	50
CAPÍTULO III	57
PERCURSO METODOLÓGICO: ENTRE IDAS E DESCOBERTAS	57
3.1 Primeiros contatos	57
3.2 Estratégias metodológicas.....	61
3.2.1 Seleção dos participantes.....	64
3.2.2 A pesquisa e o contexto da pandemia da covid-19	65
CAPÍTULO IV	67
ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO DA LÍNGUA ANCESTRAL MANOKI	67
4.1 Contextos macrovariáveis	67

4.1.1 Missão jesuíta	68
4.2 Formação da aldeia	69
4.3 Criação da escola municipal.....	69
4.4 Contextos das microvariáveis.....	70
4.4.1 As línguas da comunidade	70
4.4.2 Relações estabelecidas com a língua portuguesa.....	73
4.4.3 Escola: uso das línguas.....	75
4.4.4 Atitudes positivas da escola.....	80
4.4.5 Características de memória da língua Manoki.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS.....	89
ANEXOS	94
ANEXO A – FICHA DE INFORMAÇÃO PESSOAL – GEDDELI	94
ANEXO B – PORTARIA N.º 419/2020	95
ANEXO C – PORTARIA N.º 343/2020	96
ANEXO D – RESOLUÇÃO CONSEPE N.º 11/2020.....	97

INTRODUÇÃO

Este estudo é fruto de pesquisas e de reflexões acerca do alerta de estudiosos preocupados com o desaparecimento das línguas nativas dos povos indígenas do Brasil. Tais previsões motivam a criação de ações em prol do fortalecimento e na sobrevivência das línguas indígenas.

O linguista Aryon Rodrigues (1993) calculou que, na extensão do que hoje se constitui o território brasileiro, em 1500, havia aproximadamente 1.175 línguas indígenas. Ao comparar essa grande variedade linguística com a situação atual de outros países, tanto na América como na África e na Ásia, ele ainda acreditava que, na verdade, seu cálculo era conservador, ou seja, podia ser que a riqueza da diversidade linguística no Brasil fosse ainda maior, mas é seguro dizer que, no mínimo, mil línguas indígenas desapareceram nos últimos 500 anos (RODRIGUES, 1993).

No caso do Brasil, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010)¹, são faladas mais de 300 línguas, dentre estas, um total de 274 refere-se às línguas indígenas. Apesar da riqueza e da diversidade de línguas e de culturas, existe uma crença generalizada de que o Brasil é um país monolíngue.

Dados mais recentes dos linguistas Wilmar D'Angelis e Denny Moore apontam que o número de línguas indígenas vivas no Brasil fica ainda abaixo de 160.

Embora a quantia de 180 línguas venha sendo repetida com frequência como sendo o total de línguas indígenas brasileiras, pelo critério de inteligibilidade mútua, a soma dificilmente ultrapassada 150. Línguas novas aparecem com grupos contados pela primeira vez ou pela descoberta de falantes pelas línguas consideradas extintas. (MOORE; GALUCIO; GABAS JR., 2008, p. 1).

Para D'Angelis, todas as línguas indígenas no Brasil pedem ações imediatas de planejamento linguístico para seu fortalecimento e em contraposição ao processo rápido de obsolescência (quando a língua vai perdendo a importância na comunidade (D'ANGELIS, 2014a).

De acordo com Cruz (2012), a extinção de uma língua significa perdas culturais, que acarretam um grande prejuízo para a humanidade e, conseqüentemente, a perda da identidade étnica de uma sociedade, pois, na língua, está presente grande parte dos conhecimentos

¹ O Censo, previsto para 2020, foi suspenso devido à pandemia da covid-19.

tradicionais de um povo, além do fato de que, por meio da língua, veiculam-se pensamentos, ideias, crenças, dentre outros aspectos em geral.

Na verdade, estamos diante de um país de grande diversidade linguística, principalmente, no tocante às línguas indígenas. Fazendo parte dessa diversidade, Mato Grosso é considerado a segunda região brasileira a apresentar uma grande variedade de línguas indígenas, possuindo cerca de 40 povos indígenas que falam em torno de 34 línguas (SANTANA, 2010).

É de conhecimento geral que a questão do desaparecimento das línguas indígenas vem chamando a atenção nos últimos anos. Devido a essa condição precária em que se encontram, muitas dessas línguas minorizadas necessitam de medidas urgentes para fortalecê-las e vitalizá-las. Com o propósito de contribuir para os estudos sociolinguísticos indígenas do Brasil, mais especificamente do estado de Mato Grosso, o presente estudo foi conduzido junto à comunidade Manoki, da aldeia Caititu, localizada no município de Sapezal, MT, cenário desta pesquisa.

O povo indígena Manoki, mais conhecido como Irantxe, vive na região noroeste do estado de Mato Grosso, em Terras Indígenas (TI) localizadas nos municípios de Brasnorte e de Sapezal.

Segundo estudos do Pe. José de Moura (1957, p. 143), “a tribo iranxe passou desconhecida pelos séculos passados, sem nenhuma referência de viajantes nem dos bandeirantes a respeito desta tribo. As primeiras notícias datam dos tempos da Comissão Rondon”. Moura (1957, p. 143), acrescenta que relatos históricos contam que os primeiros contatos dos Irantxe, junto ao grupo da frente de expansão nas terras mato-grossense no início do século XX, ocorreu de forma violenta:

As primeiras notícias se resumem no seguinte: Os iranxe se definem por uma índole pacífica e até mesmo tímida; os seringueiros foram os primeiros civilizados a se encontrarem com os Iranxe; informação de que a língua e um dialeto pareci, mensagem de pacificação. Cai logo em vista, o procedimento antagônico dos seringueiros, queimando maloca e matando índios, em confronto com o modo humano da Comissão Rondon. (MOURA, 1957, p. 143).

Em conformidade com a história oficial brasileira, no século XVIII, o estado de Mato Grosso foi marcado pelo início das frentes de expansão, que adentravam a região em busca da borracha, do ouro e de outros minerais preciosos. Naquela época, grande parte do território era uma área inóspita, desfavorável para a realização ativa e eficiente do comércio e da comunicação.

Em 1907, com a criação da Comissão Rondon, comandada pelo Coronel Cândido Mariano da Silva Rondon, deu-se início ao processo da construção de uma linha telegráfica que ligaria o Rio de Janeiro, capital federal brasileira à época, às fronteiras do noroeste de Mato Grosso, via Cuiabá, facilitando a comunicação e os negócios com entre essas regiões.

A abertura das linhas telegráficas pela Comissão Rondon possibilitou, também, a chegada de grupos missionários de, pelo menos, duas correntes: no primeiro momento, os protestantes da *South American Mission* e, logo depois, os Jesuítas. Nesse contexto, a primeira aparição dos indígenas na Estação Telegráfica Utiariti² data de 1909, quando começaram as trocas de bens materiais entre os indígenas e os trabalhadores do local.

Segundo a historiadora Joana Silva (1999), na região do Utiariti, houve um período marcado por rivalidade entre os missionários protestantes e os jesuítas, incômodo causado pela tutela dos indígenas na região.

Após a saída dos protestantes, os jesuítas conseguiram envolver, com expressividade, os Nambikwara, Irantxe, Paresi, Rikbaktsa, Apiaká e Kayabi. Em relação aos objetivos característicos da missão jesuítica:

O que destaca Utiariti frente à política jesuítica tradicional, que consistia em estabelecer reduções e catequizar, é o fato de ter sido principalmente dirigida para crianças, que eram mantidas em sistema de internato, separadas de suas famílias. Anteriormente as reduções envolviam o conjunto de uma aldeia, ou de aldeias, com famílias constituídas. Mas os jesuítas, bem cedo, já desde Sete Povos das Missões, percebiam nas crianças uma clientela privilegiada para a pregação doutrinária, por serem estas, no entender deles, mais moldáveis. (SILVA, 1999, p. 2).

Ao falar sobre a educação imposta pelos missionários às crianças indígenas, Silva (1999) narra que, nos internatos, as crianças, ao falarem em suas línguas ancestrais, eram fortemente castigadas. Sobre a imposição da língua portuguesa, a autora relata: “Muitos dos que passaram uma parte de sua vida em Utiariti esqueceram de seu falar materno, enquanto outros, que foram para lá muito crianças, foram aprender suas línguas depois de adultos, quando voltaram para suas aldeias de origem” (SILVA, 1999, p. 11).

Com essas práticas, a missão estabelecida em Utiariti e o contato interétnico entre os povos indígenas inseridos nesse reduto missionário configuraram grandes perdas, traumas e mudanças violentas no repertório linguístico e cultural desses povos.

² A Estação Telegráfica Utiariti, às margens do Rio Papagaio, foi um posto de serviço construído pela Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas de Mato Grosso, comandada pelo Marechal Rondon. Utiariti é o nome de uma cachoeira no Rio Papagaio, lugar sagrado para a nação Paresi. Mais adiante, a Estação passou a ser o internato da Missão Utiariti ligada à Prelazia de Diamantino, no município de Diamantino (MT).

Ao examinarmos a trajetória percorrida pelo povo Irantxe ao longo do século XX, é possível compreender o porquê de terem sido rotulados como sendo um povo aculturado, isto é, um povo sem história, que absorveu completamente tudo o que lhe foi imposto.

Ao longo do trabalho, usarei o termo “Irantxe” quando for tratar da parte histórica desse povo e utilizarei a autodenominação “Manoki” e “Mÿky”³ para falar a respeito deles na atualidade.

Segundo os estudos de Ruiz (2007), o termo Manoki foi ouvido pela primeira vez em maio de 2000. Ocasão em que uma equipe da Operação Amazônia Nativa (OPAN) realizou o Diagnóstico Rápido e Participativo (DRP) da Terra Indígena, cujo objetivo principal foi o de identificar as melhores possibilidades de uso e manejo da terra. De acordo com Bueno (2015), foi, a partir dos anos 2000, que um dos grupos Irantxe passou a adotar como autodenominação o termo Manoki, que se refere a todos os que compartilham de seus rituais tradicionais.

A língua Manoki, até o momento, não apresentou proximidade com outras famílias linguísticas conhecidas, ou seja, não pertence a nenhum tronco linguístico e, segundo Aryon Rodrigues (1993), é considerada uma língua isolada.

Monserrat (2010) realizou a primeira descrição sistemática da língua Myky e afirmou que os Mÿky são linguística e culturalmente aparentados com os Manoki, ou seja, falam uma mesma língua.

Na comunidade Caititu, onde a maioria dos habitantes se considera Manoki, a língua de uso cotidiano é o português. No entanto, a comunidade iniciou um movimento de retomada da língua materna ancestral, buscando sua inserção na escola como segunda língua.

O meu interesse em trilhar esta pesquisa junto ao povo Manoki iniciou-se com o contato com a aldeia Caititu, em janeiro de 2019, quando acompanhei pesquisadores do Grupo de Estudos, Descrição e Documentação de Línguas Indígenas (GEDDELI) em atividade na comunidade Wakalitesu — aldeia Três Jacus. Nessa visita, tive a oportunidade de conhecer a comunidade, que se mostrou bastante interessada na busca por estratégias que propiciassem a retomada de sua língua nativa. A partir desse contato, propomos um Projeto de Pesquisa junto aos Manoki da aldeia Caititu, TI Tirecatinga.

O desejo do fortalecimento linguístico por parte dos Manoki, da aldeia Caititu, foi registrado na OPAN (2015, p. 31): “Hoje estamos trabalhando ativamente na lembrança do nosso idioma, de nossas histórias e dos nossos conhecimentos”. Entendo a língua como uma forma de empoderamento que faz parte da identidade dos povos indígenas, transmitindo valores

³ Há diversas grafias para os termos Mÿky, Müнку, Myky, Mynky. Procurei manter aqueles que foram sistematizados pelos estudiosos Aryon Rodrigues (1993) e Ruth Monserrat (2010).

e proporcionando reconexão com seus ancestrais e natureza. Assim, a retomada da língua Manoki, nesse caso, é um dos modos de transmitir a história e o conhecimento dos valores ancestrais entre as gerações.

Dessa maneira, considerando a relevância dos aspectos sociais e linguísticos presentes nas comunidades indígenas brasileiras e as suas fragilidades, seja por influência da língua portuguesa, seja pelo deslocamento/apagamento das línguas indígenas, as observações aqui apresentadas devem contribuir para a valorização da língua Manoki, embasada nos pressupostos da Sociolinguística.

Nessa perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa é apresentar um estudo/um diagnóstico da situação sociolinguística da comunidade Manoki, da aldeia Caititu, com a finalidade de refletir sobre a retomada da língua materna ancestral e o fortalecimento dela. Para tanto, os objetivos específicos são:

- realizar um levantamento histórico dos povos Irantxe (Manoki e Mÿky), destacando o surgimento da aldeia Caititu;
- observar a convivência linguística na comunidade, apresentando os aspectos sociolinguísticos constatados;
- contribuir com atividades para o fortalecimento da língua Manoki na Escola Indígena Lino Araxi Irantxe;

Para atingir os objetivos apresentados, realizei pesquisas bibliográficas e de campo. A partir do que foi lido, pesquisado e analisado, podemos promover uma reflexão, em linhas gerais, sobre a situação sociolinguística da comunidade, que contou com o apoio da coleta de informações para a orientação de como se deu a trajetória dos Irantxe, o deslocamento da sua língua materna ancestral, o contato com outras línguas indígenas e a inserção do português na comunidade.

Em função da pandemia causada pelo coronavírus, covid-19, que, no Brasil, teve o primeiro caso confirmado em fevereiro de 2020, em março de 2020, o Ministério da Saúde reconheceu a transmissão comunitária desse vírus em todo o território nacional e determinou que todos os gestores adotassem medidas que promovessem o distanciamento social. Essa medida nos impediu de realizar as viagens de campo programadas e, com isso, tivemos que retomar a proposição da pesquisa, adaptando a metodologia de coleta de dados a fim de concluir a pesquisa que já estava em andamento.

Assim, demonstramos os resultados da pesquisa, estruturada em quatro capítulos:

No primeiro capítulo, **Aspectos Históricos**, trato sobre a trajetória e a historicidade do povo Irantxe, com recortes desde o século XVI até o século XX. O objetivo é contextualizar o leitor dando informações gerais acerca dos processos históricos e da situação atual do povo Manoki da Terra Indígena Tirecatinga no município de Sapezal (MT).

No segundo capítulo, **Reflexões Teóricas**, faço uma discussão em torno de alguns aspectos da Sociolinguística. A minha intenção é promover uma discussão teórica a partir de alguns conceitos e, além disso, evidenciar algumas tipologias sociolinguísticas como importantes fontes de suporte para este estudo.

No terceiro capítulo, **Percorso Metodológico: entre idas e descobertas**, abordo a relação entre língua e sociedade, as tipologias sociolinguísticas e as questões educacionais voltadas aos processos de fortalecimento linguístico em comunidades indígenas. Contextualizo, também, o meu primeiro contato com a comunidade Manoki da aldeia Caititu e como surgiu o interesse por estudar a situação sociolinguística vivenciada naquela comunidade.

No quarto capítulo, **Estudo Sociolinguístico da Língua Ancestral Manoki**, trago o estudo sociolinguístico da língua étnica, a partir das respostas e dos depoimentos dos entrevistados e apresento, ainda, ao leitor como se deu a interpretação das informações sobre a realidade sociolinguística da aldeia Caititu.

Nas **Considerações Finais**, lanço mão de algumas reflexões, que foram permitidas pelos estudos e pelas análises que constituíram esta dissertação, em acréscimo às considerações sinalizadas pela comunidade Manoki no que se refere ao interesse coletivo de seu povo em estudos e ações que auxiliem na manutenção de sua língua ancestral.

Esta dissertação faz parte dos requisitos do mestrado e está inserida na Área de Estudos Linguísticos, vinculada à linha de pesquisa: História, Descrição, Análise e Documentação de Línguas Faladas no Brasil, do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). O nosso estudo também integra as ações de pesquisa do Grupo de Estudos, Descrição e Documentação de Línguas Indígenas (GEDDELI), coordenado pela professora Dra. Áurea Cavalcante Santana e pelo professor Dr. Maxwell Gomes Miranda.

CAPÍTULO I

ASPECTOS HISTÓRICOS

Neste capítulo, contextualiza-se a parte da história do povo Irantxe, inicialmente, com uma atenção especial ao surgimento do internato da Missão Utiariti. Depois, tratamos da autodenominação dos povos, que pode variar com o uso de termos como Irantxe, Mÿky e Manoki. Na segunda parte, tratamos das Terras Indígenas Irantxe, Mÿky e Tirecatinga e, ao final, sobre alguns aspectos da aldeia Caititu.

1.1 A história documentada

O presente capítulo tem por objetivo contextualizar a trajetória de contato percorrida pelo povo Irantxe ao longo do século XX. O povo Irantxe, hoje conhecido como povo Manoki e povo Mÿky, habitam em regiões localizadas no noroeste do estado de Mato Grosso e reconhecem a existência de um passado comum, mas, na atualidade, politicamente se identificam como povos distintos. Semelhante a tantos outros povos indígenas, possuem uma história dramática a partir do contato com a sociedade brasileira. Em sua dissertação de mestrado, Ruiz (2007) sinaliza alguns pontos importantes sobre esse povo:

[...] se tornaram conhecidos da sociedade brasileira pelo nome Irantxe ou Iranche, denominação que nunca teve nenhum significado para eles. Tal denominação provavelmente lhes foi atribuída pelos Pareci e adotada pela Comissão Rondon cotidianamente. Posteriormente, já no início da segunda metade do século passado, se viram obrigados a viver sob a tutela dos Jesuítas como única forma de garantir sua existência, razão pela qual durante décadas foram reconhecidos como sendo “os índios da igreja”. (RUIZ, 2007, p. 59).

Os primeiros contatos dos Irantxe com a sociedade não indígena foram documentados pela Comissão Rondon em 1909. Sabe-se que o objetivo principal dessa comissão foi de construir linhas telegráficas para assegurar a comunicação da capital na época, Rio de Janeiro, com outros estados, desde o Mato Grosso até o Amazonas (BARBIO, 2011).

Quem vive ao longo da Linha Rondon facilmente se julgaria na Lua. Imagine-se um território do tamanho da França, três quartos inexplorados; percorrido somente por pequenos bandos de indígenas nômades que estão entre os mais primitivos que se possam encontrar no mundo; e atravessado de ponta a ponta por uma linha telegráfica”. (Claude Levi Strauss – ía visitar em 1938, o trecho

da linha construído pela Comissão Rondon no Mato Grosso). (LÉVI-STRAUSS, 1979, p. 267).

Em 1907, foi criada, pelo então Presidente da República Afonso Augusto Moreira Pena, a Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas do Mato Grosso ao Amazonas, posteriormente denominada “Comissão Rondon”, em homenagem ao seu comandante, que já trabalhava, desde a virada do século, na construção das linhas telegráficas em Mato Grosso.

Um dos principais objetivos dessa obra era permitir uma maior presença do governo nas distantes províncias do Amazonas ao Acre. Além disso, o crescente interesse pela borracha no Acre e a construção da ferrovia Madeira–Mamoré também incentivaram a construção da linha telegráfica de, aproximadamente, 1.600 quilômetros, entre as cidades de Cuiabá e Santo Antônio do Madeira, às margens do rio Madeira⁴.

O primeiro registro oficial dos Irantxe foi feito pelo Marechal Rondon no advento de uma conferência realizada em 1910. A partir de então, os Irantxe passaram a figurar na literatura documental.

Nesse evento, Rondon narrou um massacre ocorrido por volta do ano de 1900, que ficou conhecido como “Massacre do Córrego do Tapuru”, promovido por Domingos Antônio Pinto, seringueiro que explorava a área do vale do rio Cravari, na região noroeste do estado de Mato Grosso. Por meio desse trágico depoimento sobre o massacre, documentou-se a existência do povo para o restante da sociedade.

De acordo com Monserrat (2010), após o massacre do córrego do Tapuru, o grupo tradicional foi dividido: alguns indígenas permaneceram na aldeia e outros foram estimulados a seguirem outros rumos. Na década de 1970, os missionários jesuítas reencontraram com esse povo e passaram a chamá-lo de Mÿky, por se tratar de um grupo Irantxe.

No ano de 2015, Ana Cecilia Venci Bueno publicou a sua tese *Fios de Memória – Um estudo sobre o parentesco e história a partir da construção da genealogia Manoki (Irantxe)*, da qual destaco o seguinte trecho:

Nada se deve temer da índole pacífica e até mesmo tímida dos Iranches. Mas, apesar disso, o truculento seringueiro entendeu que era necessário expeli-lo das proximidades do ponto em que se estabelecera seringais do rio Cravari, pouco tempo antes do massacre; e como por ali existisse uma aldeia, assentou dar-lhe cerco, com o auxílio dos camaradas, todos armados de carabinas. Pela madrugada, ao recomençar a quotidiana labuta daquela misérrima população, a acelerada emboscada rompeu fogo, abatendo os que primeiro saíam das casas para o terreiro (RONDON, 1910 apud BUENO, 2015, p. 47).

4 A vila de Santo Antônio do Madeira ficava a 7 quilômetros da atual cidade de Porto Velho (RO).

De acordo com Bueno (2015), a importância de trazer à baila os relatos de Rondon está relacionada ao fato de que o registro histórico se refere à dispersão dos povos, já que os sobreviventes desse massacre teriam tomado rumos diferentes. Para a autora, alguns chegaram a outras aldeias por terem familiares, enquanto outros seguiram para regiões mais afastadas.

Retratam-se, a seguir, algumas informações coletadas que auxiliaram na compreensão de como é conhecido o grupo composto pelos Manoki e Mÿky. Destaca-se um grupo de indígenas Irantxe que se afastou dos demais e se agrupou, organizando-se em aldeia, e, mais tarde, já na década de 1970, ficou conhecido como Mÿky.

A história dos Irantxe não é muito diferente da maioria dos povos indígenas no Brasil, uma vez que foram dizimados em decorrência de massacres e de doenças oriundas do contato com os não indígenas no final do século XIX. No início do século XX, a maior parte dos sobreviventes foram viver no internato da Missão Utiariti, região onde funcionava a missão jesuíta, que tinha por objetivo catequizar e “civilizar” os indígenas de Mato Grosso.

Em seu ápice, segundo Ruiz (2007), o internato contava com uma população de cerca de 300 indígenas, sendo que a maioria era crianças — público favorito dos jesuítas —, que eram trazidas de suas aldeias por serem classificadas como desamparadas. Atualmente, sabe-se que muitas dessas crianças foram retiradas de suas famílias para serem educadas como cristãs pelos jesuítas.

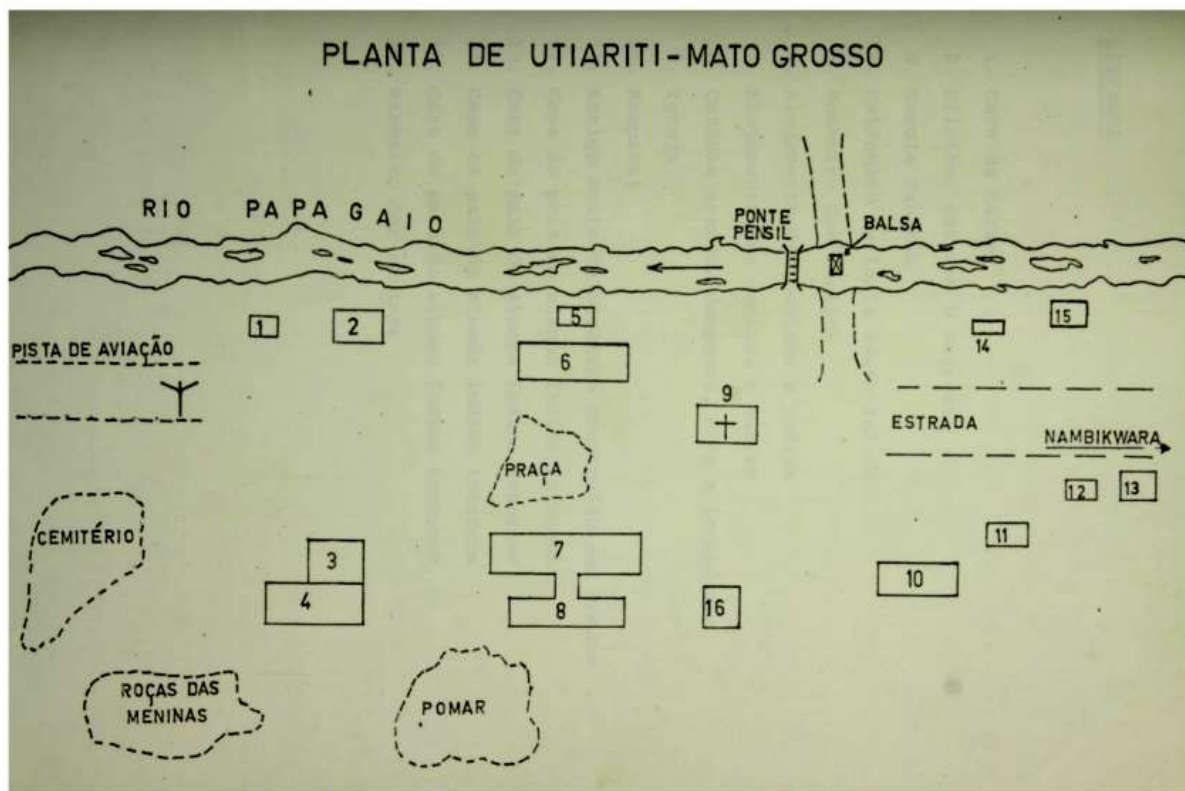
O modo de vida cotidiano dos poucos indígenas sobreviventes passou por uma transformação radical. No internato, os Irantxe conviviam com os jesuítas e outros moradores indígenas e não indígenas, sendo separados conforme o gênero e a idade. As crianças eram alfabetizadas na língua portuguesa e trabalhavam para os padres e as freiras, ajudando na cozinha, na limpeza e em outras atividades; os jovens e os adultos ficavam em acomodações separadas, divididos de acordo com o gênero, e apenas os casados tinham casa própria (RUIZ, 2007).

Durante esse período, os Irantxe foram batizados e proibidos de falar a sua própria língua, e os casamentos interétnicos foram incentivados e celebrados pelos padres. Nesse contexto, a língua portuguesa se destacou com maior prestígio em relação à indígena, que era pouco falada na missão. Pode-se considerar, assim, que a proibição da língua e os casamentos interétnicos foram alguns dos fatores determinantes para que a língua indígena perdesse espaço para o português, que se tornou a língua de comunicação entre eles (RUIZ, 2007).

1.1.1 Missão Utiariti

O internato da Missão Utiariti foi um espaço jesuítico que serviu como uma importante frente de contato, recebendo inúmeros grupos de indígenas, dentre eles, os Nambikwara, os Irantxe, os Paresi, os Rikbaktsa, os Apiaká e os Kayabi, todos pertencentes à região do antigo município de Diamantino (MT) — um cenário de lutas entre indígenas e seringueiros (RUIZ, 2007).

Figura 1 – Planta do Internato da Missão Utiariti



Fonte: Costa (1985, p. 250–251).

LEGENDA:

1. Casa da Oxfam
2. Oficina, garagem e serraria
3. Escola Zanakwa
4. Patronato Agrícola Santo Inácio
5. Banheiro dos meninos
6. Alojamento dos meninos e jesuítas
7. Alojamento das meninas e irmãs
8. Cozinha grande, despensa, área e lavanderia
9. Igreja de Santa Terezinha
10. Hospital
11. Antigo posto telegráfico construído pelos índios a mando de Rondon
- 12 a 15. Casa de pais de estudantes internos indígenas
16. Banheiro das meninas

Semelhantemente à política jesuítica tradicional, que consistia em estabelecer reduções e catequizar, o Utiariti apresentava um discurso de “proteger” dirigido, principalmente, às crianças, mantendo-as em sistema de internato e separadas de suas famílias.

A criação dessas missões atendeu, sem dúvida, às necessidades do governo, já que eles controlavam a comunidade indígena e, de maneira mais específica, os missionários evangelizadores induzidos pelo desejo de salvação e fé, impunham um novo modo de vida.

Para Bueno (2015), o maior interesse desse projeto estava nas várias populações indígenas já “civilizadas” e, por isso, mais “pacíficas”. Diante da grande movimentação, os jesuítas decidiram se estabelecer em 1940, no Utiariti, onde ficariam mais próximos dos povos indígenas que pretendiam trabalhar.

As crianças foram batizadas e alfabetizadas na língua portuguesa. Os Irantxe não eram os únicos que viviam com os missionários jesuítas, uma vez que outros povos indígenas também dividiam o espaço e as tarefas. Todos eram obrigados a trabalhar para ajudar na manutenção do posto, sob constante vigilância dos missionários e sujeitos a severas punições.

Sobre a proibição de falar a própria língua, conforme mencionado anteriormente, Bueno (2008) enfatiza que também está relacionada ao fato de não exercerem suas concepções de mundo, refletindo, inclusive, na realidade atual, em que muitos deixaram de falar a língua étnica. A inserção deles no contexto do trabalho, aprenderam a falar, a ler e a escrever em português, bem como noções de matemática, de geografia, de história do Brasil e da religião católica, o que acabou por impedir qualquer manifestação cultural desses povos dentro do internato.

Bueno (2008) indica que, nesse período de convivência, ocorreram também vários casamentos interétnicos, sendo influenciados pelos próprios missionários quando estes encorajavam e promoviam os casamentos entre os Irantxe e outros coletivos indígenas. Nesse contexto, mais uma vez, a língua portuguesa adquiriu maior prestígio em relação às línguas indígenas.

Nessa dinâmica, a missão estabelecida em Utiariti colocou as comunidades indígenas em situações degradantes, provocando o silenciamento da língua, além de grandes perdas no repertório linguístico e cultural desses povos. No âmbito religioso, no entanto, parece ter fracassado, como expõe Busatto (2003), quando esteve em Utiariti, após a saída definitiva dos religiosos: “[...] não havia sido eficaz a cristianização e nem o processo civilizatório dos índios Irantxe, Paresi, Rikbaktsa, Kayabi, Nambikwara, entre outros” (BUSATTO, 2003, p. 6).

1.2 Sobre as denominações Irantxe, Mÿky e Manoki

Até o início do século XX, pensava-se que os Irantxe eram um subgrupo Paresi. De acordo com as primeiras referências históricas de Rondon, ele soube da existência dos Irantxe por meio dos Paresi, que foram trabalhar junto à Comissão Rondon, na linha telegráfica da estação de Utiariti. Anos mais tarde, nas publicações do próprio Rondon, foram observados apontamentos sobre os Irantxe serem um grupo indígena sem qualquer parentesco com outro povo, cujo habitat era as margens dos rios Cravari e São João, afluentes do rio Sangue (BUENO, 2015).

Em seu estudo, Bueno (2015) apresenta algumas versões acerca da origem do termo Irantxe. Uma versão explica que o uso do termo Irantxe está relacionado ao mel de abelha Jataí, o qual, na língua Irantxe, é chamada de “irixi” ou “iri’i”. Segundo a autora, a confusão teria se dado por um problema na comunicação quando, na tentativa do diálogo, uma moça Irantxe, que estava tomando o referido mel, apontou para ele e pronunciou “irixi”, e um não índio pensou que ela falava de si, de seu pertencimento a um grupo com esse nome.

Há outra versão também relacionada a uma conversa “mal-entendida” em torno do mel, porém de outra espécie de abelha. Tal fato é mencionado por Bueno (2015, p. 54): um “não índio” teria falado iraxim e um Irantxe repetiu a palavra apontando para si. Daí teria havido uma confusão em que os padres compreenderam que eles se chamavam “Iraxim” e logo se transformou em “Irantxe”.

Já o termo Mÿky (Münku, Myky ou Mynky) apareceu na literatura, pela primeira vez, em 1960. No segundo livro sobre o povo Irantxe, o Padre José de Moura (1957) passou a utilizá-lo no lugar de Irantxe, por ser, segundo ele, o termo autóctone do povo. Nesse entendimento, os povos Irantxe traduzem “Mÿky” como “gente”, “humano”.

Pode-se considerar, assim, como um termo inclusivo, em que todos os humanos estão englobados: “Mÿky era todo mundo” (XINUXI, 1960 apud BUENO, 2015, p. 56).

Após o encontro com os Mÿky, os Manoki (antes denominados Irantxe) diziam ser “gente nossa”, os padres passaram a diferenciá-los, inicialmente chamando-os de “Iranche da barra” (do rio Cravari), e depois utilizando o termo Münkü acrescido de uma qualidade geográfica: Münkü do Cravari e Münkü do Escondido. Os primeiros porque viviam às margens do rio Cravari, e os outros em referência ao local onde foram contados, próximo às cabeceiras de um córrego que estavam encobertas pela mata. O córrego foi chamado de Escondido pelos membros da expedição de contato. Mais tarde, a divisão referencial com base nos termos Irantxe (inicialmente) / Manoki (atualmente) e Mÿky se consolidou, sugerindo a existência de dois grupos étnicos aparentados. (BUENO, 2015, p. 56).

A partir do ano 2000, os Irantxe assumiram a sua identidade com a autodenominação “Manoki”. Atualmente, a palavra Manoki é utilizada em substituição ao termo Irantxe. Embora não haja registro, a história traz que, inicialmente, o termo foi sugerido por indigenistas da Operação da Amazônia (OPAN), os quais compreenderam ser a maneira como todos se chamavam antigamente, obtendo respaldo pelos próprios indígenas.

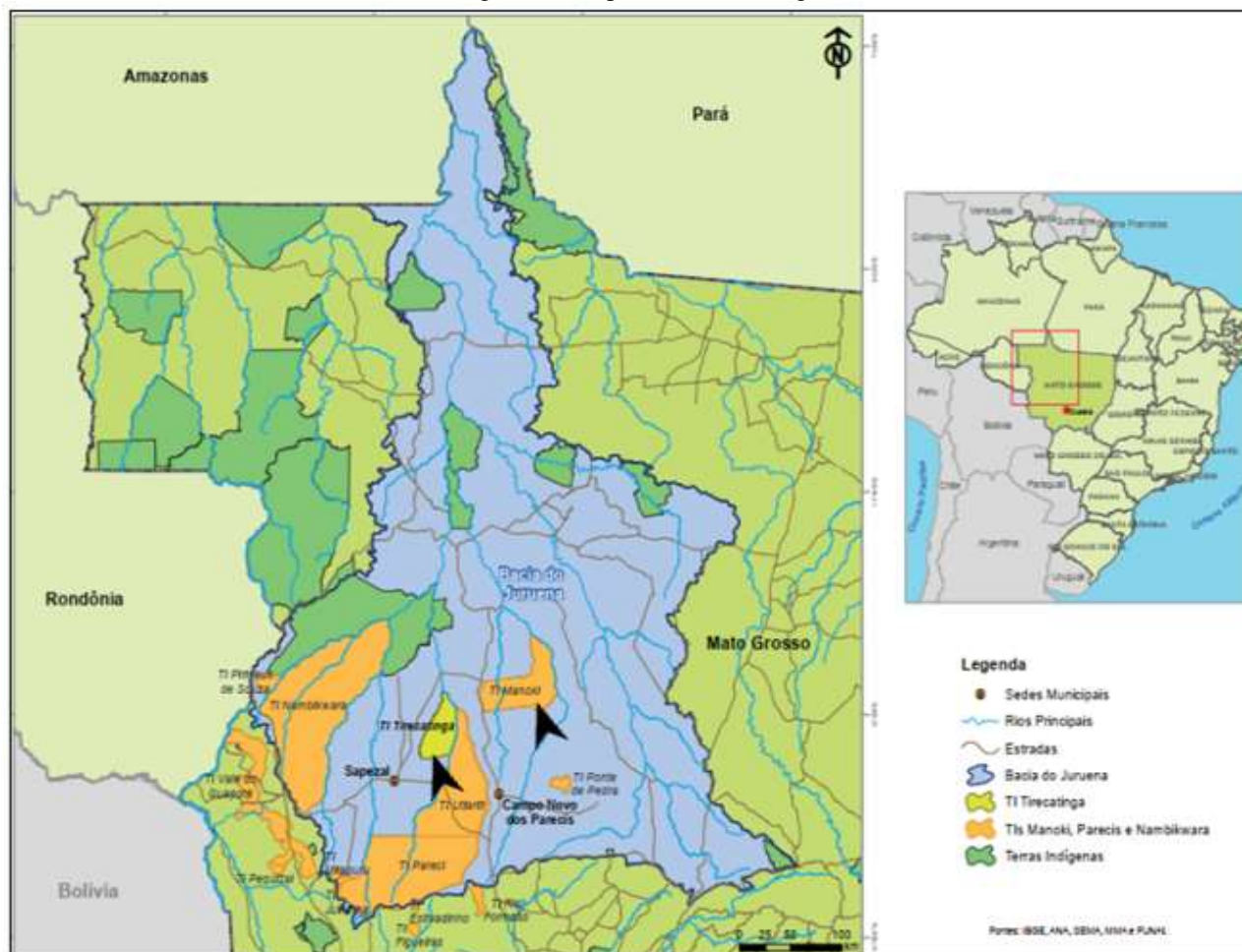
A substituição do termo Irantxe por Manoki acabou por reforçar a ideia de etnias distintas, a despeito das ligações linguísticas, culturais, além de relações de parentesco do passado e atuais que os unem. Os dois grupos nunca mostraram inimizades entre eles. Não há registro de desunião, pelo contrário criaram vínculos devido aos casamentos interétnicos, além de pessoas não são falantes da língua indígena e também em função daqueles que viveram temporada entre parentes de outros grupos indígenas, como Paresi, Nambikwara e Rikbaktsa. Assim, parece que o termo Manoki, em seu uso substantivo, se torna mais uma vez inclusivo ao dar lugar e sentido a todos àqueles que hoje compõem o grupo. (BUENO, 2015, p. 65).

Na sua tese, Bueno (2015) buscou a compreensão de como se deu e se dá uma multiplicidade de relações com os brancos e com outros povos ameríndios vizinhos (BUENO, 2015). Nos contextos espacial e temporal, vê-se que a situação se tornou particularmente interessante pelo fato de que os materiais disponíveis, sejam as mesmas histórias contadas sobre os seus antepassados, que contemplam a memória genealógica e topográfica, sejam as fontes documentais escritas, dizem respeito a esse período e, não raro, são vistos como os mesmos eventos.

1.3 As Terras Indígenas Irantxe, Mÿky e Tirecatinga

Na atualidade, os povos tradicionais Manoki e Mÿky estão distribuídos em aldeias localizadas no noroeste de Mato Grosso, nos municípios de Brasnorte e Sapezal. Esses povos habitam em três territórios: a TI Irantxe; a TI Mÿky e a TI Tirecatinga. Em seu levantamento, Bueno (2015) menciona apenas a existência dos povos que habitam as TIs Irantxe e Mÿky. Desse modo, percebemos o desconhecimento, por parte de alguns estudiosos, acerca do grupo Manoki, que habita a aldeia Caititu, na TI Tirecatinga.

Figura 2 – Mapa da TI Tircatinga



▲ Indicação das TIs

Fonte: Plano de Gestão da Terra Indígena Tircatinga (OPAN, 2015).

Como ilustrado no mapa, a TI Tirecatinga fica localizada entre os municípios de Sapezal e Campo Novo do Parecis, no noroeste do estado de Mato Grosso. A reserva indígena, homologada no início da década de 90, apresenta uma considerável diversidade de etnias na região. Assim, os Manoki e os Mÿky estão dispersos da seguinte forma:

- a) TI Irantxe (povo Manoki): aldeias Cravari, Treze de Maio, Doze de Outubro, Asa Branca, Paredão, Recanto do Alípio e Perdiz.
- b) TI Mÿky (povo Mÿky): aldeia Mÿky.
- c) TI Tirecantiga (povo Manoki): aldeia Caititu.

Oficialmente, a TI Tirecatinga foi demarcada apenas no ano de 1983. Os povos indígenas que habitam nessa região, atualmente, são os Wakalitesu (Nambikwara), Manoki, Paresi e Terena (OPAN, 2015). Segundo a OPAN (2015), com base em alguns depoimentos dos indígenas que convivem na comunidade, o processo de delimitação da área foi marcado por conflitos e lutas, conforme apresentado a seguir:

A intervenção do exército foi muito importante para acontecer a demarcação, expulsando os fazendeiros da área. Mesmo depois da demarcação os fazendeiros mudavam o lugar da placa querendo diminuir mais, ameaçavam a gente de morte. A área demarcada ficou muito reduzida em relação ao que reivindicávamos. Nós brigamos bastante. Era uma prática lotear e vender áreas de ocupação indígena. (OPAN, 2015, p. 11).

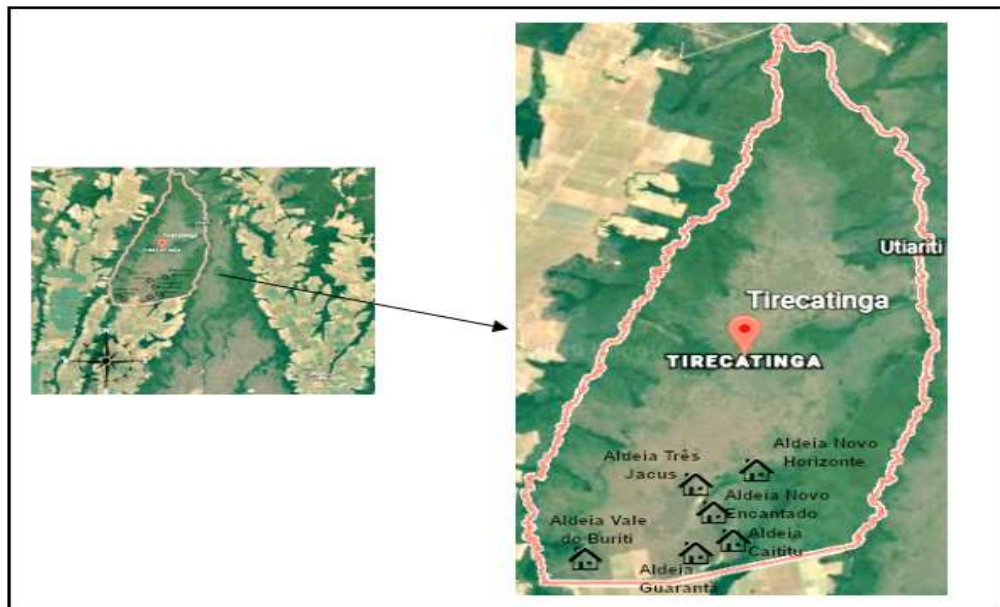
A OPAN é uma organização não governamental que atua em Mato Grosso, no norte e noroeste do estado, junto aos indígenas, com ações de vigilância, monitoramento e proteção territorial. Dentre as atividades desenvolvidas pela organização, destaco a elaboração do Plano de Gestão Territorial e Ambiental (PGTA), que tem como um de seus principais objetivos apresentar a comunidade indígena para a sociedade brasileira e mato-grossense, com vistas a diminuir os preconceitos existentes, firmar novas parcerias e consolidar as já existentes na comunidade.

Nesse sentido, de acordo com o Plano de Gestão da Terra Indígena Tirecatinga (OPAN, 2015), esse território está localizado na Chapada dos Parecis, em uma área pertencente ao município de Sapezal (MT), e conta com cinco aldeias: Três Jacus, Caititu, Garantã, Novo Horizonte e Novo Encantado. Embora elas sejam formadas por diferentes povos, existe a união entre eles na luta pela defesa do território e pela garantia de condições dignas de vida, segundo suas culturas, para as futuras gerações.

Com a chegada de diversos grupos indígenas à Terra Indígena Tirecatunga, o território passou a ser reconhecido enquanto multiétnico e multicultural. Conforme registros da OPAN (2015), os grupos indígenas que se fixaram inicialmente nesse território foram os Nambikwara, os Manoki, os Paresi e os Terena.

Devido à migração desses e de outros povos, atraídos pelas riquezas naturais do território, somada aos casamentos interétnicos, a TI Tirecatunga caracteriza-se, hoje, como um delineamento geográfico no qual habitam povos indígenas de várias etnias, entre as quais se destacam os povos Paresi, Manoki (Irantxe), Wakalitesu, Halotesu, Negarotê e Sabanê, todos da família Nambikwara. Na figura a seguir, apresento a localização dessas aldeias na TI Tirecatunga, com destaque para a aldeia Caititu – cenário desta pesquisa.

Figura 3 – Aldeias na Terra Indígena Tirecatunga



Fonte: adaptada do Google Earth (2020).

No mapa apresentado, é possível observar a posição das comunidades residentes na TI Tirecatunga: aldeias Vale do Buriti, Três Jacus e Novo Horizonte, as quais são constituídas predominantemente por povos Nambikwara; a aldeia Guarantã, habitada pelo povo Paresi; a aldeia Caititu, composta pelo povo Manoki (Irantxe) e a aldeia Novo Encantado, formada por indivíduos Manoki (Irantxe) e Nambikwara. A partir de agora, apresentarei alguns dados sobre a aldeia Caititu, local onde habita o povo Manoki da Terra Indígena Tirecatunga, local de realização desta pesquisa.

1.4 A aldeia Caititu

A aldeia Caititu, área de estudo desta pesquisa, é o local onde vivem os Manoki da TI Tirecatinga. Essa comunidade foi fundada em 1984 pelo senhor Lino Araxi Irantxe: “O senhor Lino, como era conhecido, deixou aos seus filhos, genros, noras, netos e bisnetos a missão de continuar buscando melhores condições de vida para os descendentes de seu povo” (OPAN, 2015, p. 31).

Figura 4 – Lino Araxi Irantxe – Fundador da aldeia Caititu



Fonte: acervo pessoal da cacique Ângela Irantxe (s.d.).

A foto acima é um dos registros do indígena mais reverenciado na aldeia Caititu. Sua face guarda as reminiscências de um ser humano que viveu grandes aventuras em um passado não muito distante. Segundo relatos da professora Ângela Maria Kamunu Irantxe, sua filha, o Sr. Lino, juntamente com sua família, mudou-se da aldeia Cravari para a aldeia Perdiz, onde ficaram por, aproximadamente, cinco anos. Após um desentendimento com seu irmão, Sr. Lino decidiu ir embora para a terra onde eles estão até hoje, nossa área de estudo.

Éramos 10 irmãos, viemos todos pra cá, primeiro veio os mais velhos e depois os mais novos, inclusive, eu e minha irmã caçula nascemos no Utiariti. Minha mãe e meu pai lutaram muito, hoje tudo que temos foram eles que iniciaram e, depois que eles morreram, nós demos continuidade e estamos buscando mais, pra nunca deixar morrer o que eles conquistaram, e é esse o nosso objetivo (ÂNGELA IRANTXE, entrevistada por CRUZ, A., 2020).

De acordo com a entrevistada, esse local não era demarcado, não havia nada. Seu pai, seu irmão, Apolônio, e o compadre Maracanã (Nambikwara) construíram a casa da família,

que, na época, era feita de pau a pique e uns barrotes. Ainda assim, mesmo lutando para a abertura e para a construção da aldeia, os homens continuavam trabalhando na borracha e os seus irmãos, na fazenda.

Sobre a estrutura física da aldeia, há uma valorização dos costumes circulares⁵. O centro é composto por uma quadra de vôlei de areia, espaço utilizado pelos alunos da escola para as atividades fora da sala de aula e por toda comunidade quando são realizados eventos que envolvem brincadeiras, danças e jogos de bola. A quadra de areia é uma referência para todos e, em seu entorno, muitas casas foram construídas.

São poucos os espaços construídos em alvenaria: o posto de saúde, a escola e a Associação dos Moradores. Na comunidade Caititu, há cerca de nove residências, cuja estrutura é de madeira, com exceção de apenas uma, que é feita de alvenaria, sendo todas bem pequenas. Todas elas recebem água encanada e energia elétrica. A maioria das famílias possui eletroeletrônicos, inclusive algumas já são proprietárias de carros ou motocicletas.

Figura 5 – Registro de uma casa na aldeia



Fonte: acervo pessoal da autora (2019).

Nas proximidades do campo de futebol, foi construído um Posto de Saúde para atendimento básico, que conta com uma equipe multidisciplinar formada por um agente indígena de saúde, auxiliares, dentista, enfermeiro, médico, motorista e técnicos. São profissionais servidores da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), órgão vinculado ao Ministério da Saúde do Brasil, que é o responsável pela assistência à saúde indígena.

⁵ As casas são construídas próximas umas das outras e formam um grande círculo, que também se configura no formato da aldeia.

Além disso, nesse entorno, está localizada a Escola Indígena Lino Araxi Irantxe, cujo nome é uma homenagem ao fundador da aldeia. A escola é mantida pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte do município de Sapezal (MT) e conta com dois educadores: a cacique e professora Ângela Maria Kamunu Irantxe e o professor Romildo Orenaezekai.

Esse ambiente escolar formal atende crianças da educação infantil e do ensino fundamental (1º ao 5º ano). As demais séries — do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e ensino médio — são de responsabilidade do governo do estado, havendo a necessidade dos alunos se deslocarem da aldeia para a cidade em uma distância equivalente a 50 quilômetros, cujo trajeto é feito por meio do transporte escolar.

A escola não tem muitas dependências, contém uma sala de aula, dois banheiros, uma cantina e uma pequena área. Nela, estudam treze crianças nos períodos matutino e vespertino.

Os alunos indígenas aprendem a língua portuguesa, porém não escondem o respeito e o interesse pela língua Manoki, que é ofertada a eles apenas durante as férias escolares, quando recebem aulas do professor Romildo, que também se diz aprendiz dessa língua étnica.

Ainda observamos que, atualmente, o avanço tecnológico nas aldeias possibilitou que o uso de computadores, *smartphones* e internet se tornassem itens comuns no dia a dia dos indígenas da região.

1.5 Os moradores da aldeia Caititu

Em 2019, quando as informações foram coletadas, a população dos residentes na aldeia Caititu somava 56 indivíduos, de acordo com os dados da Prefeitura Municipal de Sapezal, fornecidos pela Unidade Básica de Saúde Indígena Caititu. Conforme o quadro a seguir, a população conta com 13 crianças (de 0 a 13 anos); 24 jovens (de 14 a 24 anos); 10 homens adultos e 9 mulheres adultas e as etnias reveladas referem-se às autodeclarações feitas pelos próprios residentes da comunidade durante as entrevistas.

Quadro 1 – Residentes da aldeia Caititu

NOME	IDADE	SEXO	ETNIA
Ademil Jamexi Irantxe	44 anos	M	Manoki
Adirneide Halloyaeroce	29 anos	F	Paresi
Ailton Rogério Irantxe	34 anos	M	Manoki
Ana Célia Pareci	36 anos	F	Nambikwara
Ana Zilda Rikbaktsa	43 anos	F	Rikbaktsa

NOME	IDADE	SEXO	ETNIA
Anelize Ariane Irantxe	12 anos	F	Manoki
Ângela Maria Kamunu Irantxe	45 anos	F	Manoki
Ariane Pareci	15 anos	F	Paresi
Donato Umenaci Irantxe	47 anos	M	Manoki
Eberson Nambikwara	21 anos	M	Nambikwara
Edimar Warakoxi	22 anos	M	Manoki
Edimir Irantxe	18 anos	M	Manoki
Edinaldo Lorival Tapurã	18 anos	M	Manoki
Edinei Xinuli Irantxe	14 anos	M	Manoki
Eduardo Araxi Irantxe	6 anos	M	Manoki
Eliane Pareci	41 anos	F	Nambikwara
Elizete Negarotê	21 anos	F	Negarotê
Emerson Jamexi Irantxe	15 anos	M	Manoki
Eusiani Kapwetalu Irantxe	24 anos	F	Manoki
Fernando Henrique Nambikwara	24 anos	M	Nambikwara
Gabriel Irantxe	7 anos	M	Manoki
Geisiane Nambikwara	15 anos	F	Nambikwara
Glailson Sabanês	11 anos	M	Nambikwara
Ivan da Silva	37 anos	M	Não Índio
Jailson Kanuxi	25 anos	M	Manoki
Jéssica Mariana Kamutsi	12 anos	F	Manoki
João Lucas Paresi	5 anos	M	Paresi
Josiane Alantesu	13 anos	F	Nambikwara
Ketlen Maria Negarotê	6 anos	F	Manoki
Kleomar Rodrigo da Silva Terena	29 anos	M	Terena
Liliane Kamenpiache Irantxe	21 anos	F	Manoki
Luciene Jurusi	23 anos	F	Manoki
Maisa Ferreira da Silva Terena	25 anos	F	Terena
Maraisa Ialapwetalu	13 anos	F	Manoki
Marcelo Ferreira da Silva	24 anos	M	Terena
Maria Aparecida Nambikwara	43 anos	F	Nambikwara
Maria Helena Ferreira	52 anos	F	Não Índio
Maria Leticia Irantxe	4 anos	F	Manoki
Maricelma Ferreira da Silva	31 anos	F	Terena
Milton Neto de Souza	48 anos	M	Não Índio
Moacir Lorival Kapyjxi	46 anos	M	Manoki
Pablo Henrique Ferreira dos Santos	16 anos	M	Terena
Pedro Guilherme Alantseu Nambikwara	4 anos	M	Nambikwara
Pricila Rafaelli Ferreira da Silva	14 anos	F	Terena
Rafaelly Irantxe de Souza	9 anos	F	Manoki
Raiza Patricia Nambikwara	21 anos	F	Nambikwara
Reinaldo Alantesu	23 anos	M	Nambikwara
Renielle Ialapwetalu	19 anos	F	Manoki
Renilda Ialapwetalu	17 anos	F	Manoki
Renivaldo Nezokemae	23 anos	M	Manoki

NOME	IDADE	SEXO	ETNIA
Romildo Orenaezokae	36 anos	M	Manoki
Ronivaldo Zjolacy	15 anos	M	Manoki
Rosivaldo Lorival Kapyjxi	21 anos	M	Manoki
Rovelson Nezokemae	15 anos	M	Manoki
Valdomiro Nezokemae	45 anos	M	Manoki
Vitória Ferreira da Silva Terena	10 anos	F	Manoki

Fonte: elaborado pela autora a partir da pesquisa de campo (2019).

Devido ao intenso trânsito com outros grupos indígenas e, principalmente, em virtude dos casamentos interétnicos na comunidade, houve perdas e ganhos na luta para despertar a própria ordem étnica, adormecida por muito tempo, mas não esquecida.

Sendo assim, os professores da escola indígena, em conjunto com toda a comunidade, fizeram um pacto universal dentro da aldeia Caititu, com o objetivo de fortalecer a etnia e de trazer de volta a língua e os costumes quase perdidos.

Trata-se de um processo longo e ainda em curso, em que as diferentes etnias desistem de transmitir seus conhecimentos étnicos a seus filhos em prol dos Manoki, ou seja, todos os filhos nascidos na aldeia, independentemente da etnia de seus pais, serão considerados Manoki.

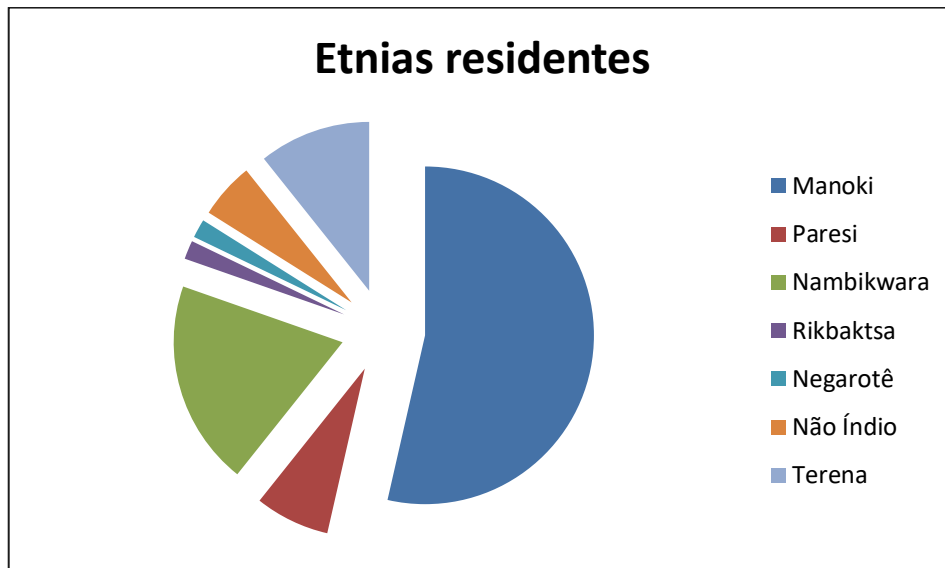
Mesmo que a gente não fale, mas se, pelo menos, os mais novos aprenderem, pra nós, já é uma conquista. Sentamos com a comunidade e aqueles que não são Manoki, mas são casados com Manoki e já tiveram filhos que tem sangue dos dois, decidiram escolher um só, porque se nós fôssemos escolher um de cada um, nós não vamos ser nada. (ÂNGELA IRANTXE, entrevistada CRUZ, A., 2020).

Em síntese, o acordo firmado entre as sete etnias conviventes na aldeia Caititu, a meu ver, representa o senso comum, dando fundamento à noção de comunidade com vistas a um objetivo, que é fortalecer a etnia Manoki, a fim de reparar o desastre histórico promovido pelo processo colonizador.

Como pudemos visualizar no gráfico a seguir, a comunidade Caititu é multiétnica. A aldeia é composta, em sua maioria, pela etnia Manoki, mas há também famílias oriundas dos povos Nambikwara⁶ (Wakalitesu, Negarotê, Alantesu, Sabanê), Paresi, Terena, Rikbaktsa, além de não indígenas, provocando, cada vez mais, a miscigenação entre eles.

⁶ Os Nambikwara, apesar de pertencerem a grupos mais específicos como Wakalitesu, Negarotê, Alantesu, Sabanê, identificaram-se, na maioria das vezes, genericamente, como Nambikwara.

Gráfico 1 – Etnias residentes na aldeia Caititu

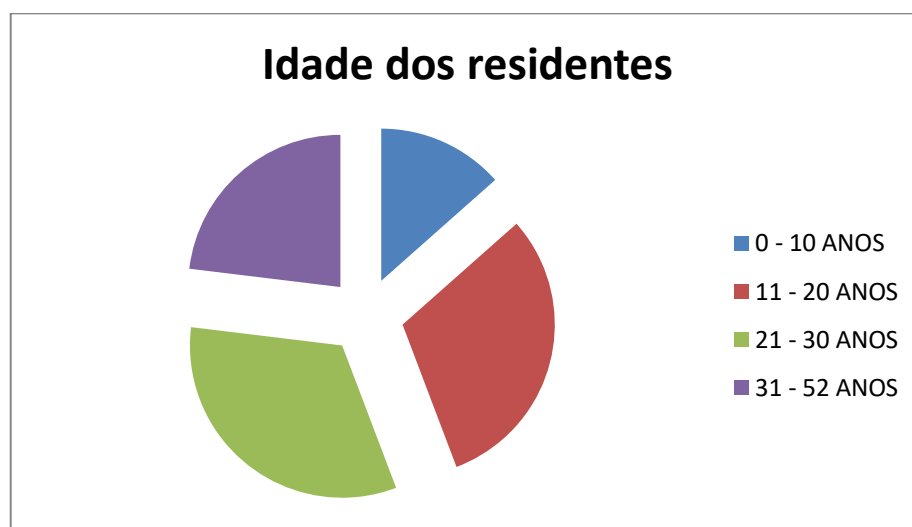


Fonte: elaborado pela autora (2019).

É interessante ressaltar que, em meio a tantos povos conviventes na aldeia, há respeito entre eles e um objetivo comum: uma educação escolar diferenciada e o propósito de fortalecimento da língua Manoki na escola.

Os residentes da aldeia Caititu, em sua maior parte, são jovens de 21 a 30 anos, e não há registros de ancião na comunidade. Na grande maioria, os residentes são estudantes do ensino fundamental e médio; algumas mulheres são donas de casa e outras vivem da confecção de seus artesanatos e, em relação aos homens, estes trabalham nas fazendas e nas lavouras comunitárias.

Gráfico 2 – Idade dos residentes da aldeia Caititu



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Segundo o Plano de Gestão da Terra Indígena Tirecatinga, grande parte das crianças de hoje fala somente a língua portuguesa:

Os próprios filhos obrigam o pai e a mãe a falarem em português. Precisamos produzir material didático na nossa língua. Produzir livros daqui, ter um professor para alfabetização bilíngue. Os alunos têm que se interessar mais. Se não aprender a língua indígena, só aprender a coisa do branco, não adianta nada, não tem validade. Falta fazer uma história dos antigos, para as crianças aprenderem as nossas origens. A cultura na língua não podemos esquecer. (OPAN, 2015, p. 88).

Com base na necessidade de conhecer mais profundamente essa realidade, trarei, no próximo capítulo, as reflexões teóricas que me auxiliaram nesse entendimento.

CAPÍTULO II

REFLEXÕES TEÓRICAS

Neste capítulo, trazemos algumas reflexões sobre o nosso estudo, tais como: linha teórica, estudos sociolinguísticos em comunidades indígenas, bilinguismo e plurilinguismo. Na segunda parte, apresentamos alguns instrumentos que fazem parte da educação formal da aldeia Caititu.

2.1 Estudos sobre a diversidade linguística

Para Moore, Galucio e Gabas Jr. (2008), aproximadamente, um total de 75% das línguas indígenas brasileiras desapareceu nos últimos 500 anos de nossa história. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publicou, em 2009, o *Atlas das Línguas do Mundo em Perigo de Desaparecimento*, trazendo dados sobre a ameaça que mais de um terço de cerca de 6.000 línguas faladas no mundo sofre.

De acordo com a UNESCO e com o apontado pelo governo brasileiro, no *Atlas das Línguas do Mundo em Perigo de Desaparecimento*, há três situações que caracterizam a extinção de uma língua a repentina, a radical e a gradual:

Extinção repentina: que se dá unicamente pela perda de todo um grupo por aniquilação total e muito rápida; Extinção radical: se assemelha à primeira; porém, deixa poucos sobreviventes que terminam por abandonar sua língua, já sem grupo para legitimar seu uso; Extinção gradual: é a mais comum e pode demorar gerações para chegar à inexistência. Devido ao seu caráter gradual, muitos trabalhos são realizados com o fim de revitalizar o uso da língua em seu grupo de origem ou, nos casos irreversíveis, registrá-la para que não desapareça sem rastro escrito ou fonético (UNESCO, 2009, p. 4).

Segundo Moseley (2010), ao considerar o número de falantes e a baixa transmissão para as novas gerações, todas as línguas ameríndias brasileiras correm risco de desaparecer, o que resulta na urgência de preservação dos idiomas nativos. Sabe-se que o número de línguas extintas é enorme quando comparado ao número existente no passado.

A esse pensamento, acrescento a ideia de que a extinção de uma língua significa uma perda irre recuperável nos saberes de um povo (UNESCO, 2009). No caso do estado de Mato

Grosso, há uma diversidade linguística ainda expressiva, no entanto, existe um processo acelerado de perdas de línguas.

Estudos de natureza linguística revelam que, no contexto mato-grossense, existem, aproximadamente, 40 povos indígenas, expressando-se em 34 línguas indígenas ancestrais distintas. A situação sociolinguística que essas comunidades indígenas de Mato Grosso vivenciam é complexa, pois, se, de um lado, alguns grupos se comunicam apenas em sua língua étnica, de outro, a maioria é monolíngue em português, como no caso dos grupos Arara, Umutina, Guató, Chiquitano e Apiaká. (SANTANA, 2010).

Para que esse quadro de extinção das línguas seja mudado, são necessários estudos mais consistentes; implantação de políticas de valorização linguística e, principalmente, ações voltadas para o respeito à diversidade cultural dos povos (PIMENTEL DA SILVA, 2009).

Nesse sentido, precisamos percorrer os primeiros caminhos da corrente que adotamos para realizar o nosso estudo: a Sociolinguística.

2.1.1 Os estudos sociolinguísticos

Os estudos da Sociolinguística revelam uma trajetória inicial a partir dos anos de 1960, como destaca Bortoni-Ricardo (2014). Entretanto, antes disso, os estudiosos Antoine Meillet (1866–1936), Michael Bakhtin (1895–1975) e outros integrantes do Círculo Linguístico de Praga (1926) já davam importância ao contexto sociocultural dentro de uma comunidade de fala. As pesquisas realizadas por eles, na década de 1920, podem ser apontadas como um início para o que viria a ser a Sociolinguística como ciência de estudos da linguagem que considera o contexto social.

O principal destaque entre os estudiosos de linguagem social foi William Labov (2008), que trouxe valiosos estudos voltados para a relação existente entre língua e sociedade. Além disso, sua atenção voltou-se para a sistematização dos fenômenos da variação e de mudanças linguísticas (LABOV, 2008).

Sua pesquisa precursora realizou-se em Martha's Vineyard, estado de Massachusetts, nos Estados Unidos, em 1963, e foi considerada uma antecipação para a definição da Sociolinguística como área de estudo da linguística, isso porque Labov apontou a valorização dos fatores sociais com o uso de estatísticas, isto é, seu estudo partiu de um modelo quantitativo (LABOV, 2008). Os seus trabalhos foram importantes ao apontar a variação linguística que se firmou como objeto de sua pesquisa.

Alkmim (2004) considera essa época como um marco para o aparecimento de novas correntes e, inclusive, para a inovação nos campos de pesquisa. Dessa forma, as correntes sociolinguísticas cortaram a visão estruturalista de épocas anteriores e, além disso, ampliaram o espaço privilegiado dos estudos feitos por William Labov, os quais, somados às correntes variacionistas, deram início ao desenvolvimento de metodologias que cruzam bases qualitativas e quantitativas, surgindo muitas outras (MOLLICA; FERRAREZI JUNIOR, 2016 apud OLIVEIRA, 2018).

No cerne da Sociolinguística, nota-se que a investigação da língua vai além da sua imanência, ou seja, pode-se também investigar a interação entre falantes manifestada por meio da fala. Dessa forma, as discussões contribuíram, sem dúvida, para a legitimação da Sociolinguística na década de 1960.

A corrente linguística em que a pesquisa acadêmica sociolinguística está inserida teve como precursor Joshua Fishman; seu reconhecimento se deu, principalmente, ao alertar os estudiosos sobre a necessidade de examinar mais detalhadamente, pelo menos, dois aspectos do comportamento humano: o uso da língua e a organização social do comportamento (FISHMAN, 1974). Ou seja, tratar não apenas do uso de um determinado código linguístico, mas, para além, trazer à tona a relação estabelecida entre seus falantes. (FISHMAN, 1974)

Em suas observações, Fishman (1974) aponta que, na sociologia da linguagem, há, pelo menos, duas linhas de investigação que podem ser seguidas a depender da perspectiva que o pesquisador queira adotar. A primeira delas é a sociologia descritiva, cujo foco concentra-se na descrição da organização social de uma determinada língua em seu contexto de uso (comunidade). Enquanto isso, a segunda linha é a sociologia dinâmica da linguagem, que analisa e descreve os fatores os quais motivam as diferenças, as mudanças na organização social do uso da língua e o comportamento da língua na comunidade.

Autores como Rodrigues (1993), D'Angelis (2014b) e Moore, Galucio e Gabas Jr. (2008) observaram que, em decorrência das inúmeras relações que se estabeleceram desde a vinda dos portugueses, espanhóis e holandeses, na era colonial do Brasil, começou uma supressão e/ou aparecimento de novas línguas. A partir dessa mistura com a língua indígena, surgiu um número variável de bilíngues, uma vez que os europeus aprendiam a língua indígena e os mestiços, além da indígena, que era sua língua materna.

Assim, no território onde coexistem várias línguas étnicas com a língua portuguesa, além de línguas transplantadas por imigrantes que se instalaram no país, há uma diversidade linguística que culmina em uma sociedade plurilíngue e pluricultural, resultado de convivências

com várias etnias, várias línguas e várias culturas. Esse cenário com aspectos de plurilinguismo se remete aos estudos sobre o bilinguismo e a educação bilíngue.

Nesse sentido, fatores históricos, sociais e culturais também devem ser atentados para que os estudos linguísticos realizados no país sejam representativos da realidade local, dado que esses fatores concorrem para a representação da identidade do indivíduo, na sociedade, na comunidade, independentemente da sua língua, sua cultura e sua etnia. No entanto, esta situação de plurilinguismo faz com que se verifique a possibilidade de opção por códigos distintos por parte da população, o que significa que o uso do português acarreta uma escolha significativa, reforçando a posição político-ideológica do indivíduo. (GONÇALVES; ANDRADE, 2007).

Nesse sentido, para disseminar os estudos e as pesquisas sobre a diversidade das línguas indígenas no Brasil, faz-se necessário buscar a construção de diálogos interculturais que reconheçam e fortaleçam a produção das diferenças culturais e aprofundem a democratização das relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas.

2.1.2 Estudos sociolinguísticos no Brasil

No Brasil, a partir das contribuições teóricas de William Labov, Marcos Bagno, Dante Lucchesi, Stella Maris e Bortoni-Ricardo, temos as de Fernando Tarallo, que aprofundou seus estudos na chamada Sociolinguística Quantitativa e afirma que a Sociolinguística trata do “caos”, daquilo que precisa de uma explicação, daquilo que ainda está confuso na língua. (TARALLO, 1999)

Tarallo retoma o modelo de Sociolinguística Quantitativa partindo de algo que Labov já havia apontado em suas pesquisas, sendo essa forma de análise denominada quantitativa por funcionar com números e tratamento estatístico dos dados coletados. O pesquisador também considera a teoria da variação linguística, abordando questões das variantes padrão e não padrão, que, segundo ele, é algo comum nos estudos das línguas e que quase sempre há debates a respeito desses dois opostos linguísticos, os quais nos fazem perceber as variantes da língua.

No manual *Sociolinguística, Sociolinguísticas: uma introdução* (2016), Mollica e Ferrarezi Junior trazem um panorama abrangente e atualizado de pesquisas desenvolvidas no Brasil, no âmbito da sociolinguística, a partir da experiência de 24 importantes pesquisadores. A intenção dos autores é, com base nesse levantamento, provocar o conhecimento da sociolinguística, valorizando seu caráter interdisciplinar. Dessa forma, são abordadas correntes

como a Crioulística, Língua de Herança, Análise do Discurso, além, é claro, da Sociolinguística e das Línguas Indígenas Brasileiras.

De acordo com Pimentel da Silva (2009), esse tipo de investigação torna possível considerar a ligação entre os níveis linguístico e extralinguístico, pois considera primordial que a dimensão social seja valorizada. Assim, ao alinhar as referências teóricas sobre as temáticas, é possível analisar, entre outras questões, as transformações das línguas em contato, o bilinguismo em contextos minoritários, étnicos e, ainda, a morte de línguas (PIMENTEL DA SILVA, 2009).

Nesse sentido, quando falamos em estudos de línguas indígenas, é muito difícil não pensarmos nos fatores sociais das etnias indígenas, por isso a união da sociologia e a linguística — a Sociolinguística —, que possibilita um tipo de pesquisa que relaciona esses fatores, sendo bastante utilizada nas pesquisas dessas línguas.

As primeiras pesquisas linguísticas em línguas indígenas foram feitas por jesuítas, que se “inseriram” na sociedade indígena e nas comunidades a fim de compreender a língua e de instituir comunicação com os nativos de alguma forma.

O interesse por pesquisas voltadas às línguas indígenas se deu, de modo mais específico, entre os linguistas brasileiros após a década de 1960. Como sugeriu Aryon Rodrigues (2002), deve-se levar em conta o contexto das línguas indígenas brasileiras, considerando ainda, ao mesmo tempo, que tais estudos seriam a maior tarefa linguística no país.

Mais recentemente, os estudos sociolinguísticos das línguas indígenas têm ganhado espaço no contexto da linguística nacional. Pesquisadores como Braggio (2002), Pimentel da Silva (2009), Dunck-Cintra (2005), Bortoni-Ricardo (2014) e Cruz (2012) têm apresentado estudos relevantes referentes à importância da língua e da cultura de um povo e à observação do apagamento da língua em prol da valorização das práticas linguísticas.

2.2 Plurilinguismo

Em um contexto mais amplo, com base em constatações sociolinguísticas, Calvet (2002) argumenta que a imensa quantidade de línguas pelo mundo facilita o contato entre elas. Para o autor, há, na superfície do globo, aproximadamente 6.000 a 7.000 línguas diferentes e cerca de 200 países, assim, torna-se evidente que o mundo é plurilíngue em cada um de seus pontos e que as comunidades linguísticas se costeiam e superpõem-se continuamente (CALVET, 2002).

De acordo com o Quadro Comum Europeu (CONSELHO DA EUROPA, 2001), o plurilinguismo é um conceito atrelado ao ensino de línguas estrangeiras, referente ao domínio de diferentes línguas e à relação entre língua e cultura:

A competência plurilíngue e pluricultural refere-se à habilidade de usar línguas para propósitos de comunicação e tomar parte em interação intercultural, onde uma pessoa vista como um agente social tem proficiência, de níveis variados, em diversas línguas e experiência de diversas culturas (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

Sobre o assunto, Gonçalves e Andrade (2007) argumentam que desenvolver a competência plurilíngue é valorizar a construção da identidade por meio do contato com outras línguas e culturas, visando promover uma educação para a cidadania de abertura e com respeito às diferenças.

Para as autoras, o contato com outras vivências e com outros modos de ser e estar na vida possibilita o enriquecimento humano e fomenta uma maior abertura de espírito, condições fundamentais para a construção de uma competência plurilíngue e intercultural que conduz à compreensão e à aceitação de outras maneiras de pensar, de encarar a realidade e de agir.

Desse modo, tendo em vista o objetivo acima mencionado, as autoras afirmam que as práticas de educação em línguas terão que se reconceitualizar para fazer do aprendiz um sujeito capaz de evoluir em uma competência plurilíngue.

Assim, a competência plurilíngue designa a capacidade que cada falante tem de ativar os conhecimentos que possui, ou seja, diz respeito ao repertório linguístico de que o falante dispõe, de forma a ser capaz de comunicar e de compreender mensagens em uma dada situação de comunicação que se constrói pela presença de mais de uma língua.

Conforme argumentam as autoras, essa competência é relativamente autônoma face aos conteúdos e aos materiais escolares, uma vez que se estrutura e evolui para além da escola, em outros contextos, como os de vida e de formação dos próprios sujeitos, afirmando-se como uma competência plural, evolutiva e flexível, necessariamente desequilibrada e aberta ao enriquecimento de novas competências em função das novas experiências verbais.

A competência plurilíngue compõe-se de quatro dimensões: socioafetiva; gestão dos repertórios linguístico-comunicativos; gestão dos repertórios de aprendizagem e a gestão de interação (GONÇALVES; ANDRADE, 2007, p. 66). Nessa mesma dimensão, as autoras arrematam dizendo que:

[...] a competência plurilíngue detém estratégias que podem auxiliar os aprendizes a desenvolvê-la: construir a sua identidade cultural e linguística através da integração nessa construção da experiência diversificada do outro; e a desenvolver a sua capacidade para aprender, através de uma mesma experiência diversificada de relacionamento com várias línguas e culturas. Assim, a função do professor passa a ser não só ensinar uma língua particular, mas possibilitar a construção e o desenvolvimento da competência plurilíngue, respeitando, valorizando e incluindo outras línguas na sua prática curricular. (GONÇALVES; ANDRADE, 2007, p. 70).

Vê-se, então, que o plurilinguismo suscita, evidentemente, um problema diferente quando um falante se encontra em uma comunidade cuja língua ele não conhece. Têm-se aqui um caso típico, podendo tratar-se de uma pessoa que está de passagem (um turista, por exemplo), que tentará lançar mão de uma terceira língua a qual ele, como a comunidade circundante, conheça. Nesse caso, ele se vale do que se chama de uma “língua veicular”, mas pode referir-se também a uma pessoa que tem a intenção de permanecer naquela comunidade de acolhida. Essa é a situação na qual se encontram os trabalhadores imigrantes, que chega ao seu país de acolhida sem conhecer ou sabendo bem pouco a língua, sendo forçados a adquirir essa língua no ambiente de trabalho.

Nesse sentido, Hamel (1988) preleciona que, apesar da relevância de estudos linguístico-descritivos, convém afirmar que os estudos linguísticos devem ser permeados também pela valorização de características sociais e funcionais, as quais servem de suporte imprescindível para o surgimento e para a compreensão de políticas voltadas para o âmbito social e educacional.

Nessas confluências e interlúdios, salta-se à frente um destaque não menos importante, que aponta o encontro conflituoso entre línguas diferentes ao se escolher como recorte de uma investigação, o contato linguístico, deve-se ter em conta algumas questões, tais como o desvio do foco das variedades internas de uma dada língua, dando visibilidade, nesse caso, ao contato entre comunidades linguísticas diferentes. Sobre o múltiplo contexto, a autora afirma: O multilinguismo indígena brasileiro é responsável por diferentes formas de contato, tais como o contato entre duas ou mais línguas indígenas e o português, ou entre uma língua indígena e o português. (SANTOS, 2016, p. 146).

Percebe-se que a escola tem um papel fundamental no que se refere ao reconhecimento, à valorização e à manutenção do bilinguismo, do multilinguismo e da multiculturalidade do local. Nesse sentido, os diversos avanços alcançados pelos movimentos indígenas brasileiros

levaram a possibilidades de continuidade e reconhecimento das línguas indígenas, sendo, hoje, instituída por lei a tarefa de incentivar e conservar as línguas étnicas por meio do ensino bilíngue.

2.3 O apagamento da língua

O processo de desaparecimento das línguas no mundo é acelerado. Aqui no Brasil, as línguas indígenas, no decorrer da história da colonização, e, principalmente, nas três últimas décadas, têm sofrido perdas em uma velocidade nunca observada (BRAGGIO, 2002). Nesse sentido, a política etnolinguística, nos últimos anos, tem se voltado para uma tomada de consciência a fim de frear a possibilidade de extinção de uma língua. Na esfera mundial, há trabalhos como os de Hinton, (2001), Grenoble/Whaley (1998), Hamel (1988); já na esfera brasileira, há linguistas empenhados em pesquisas sociolinguísticas que tem como objetivo a (re)vitalização de uma língua, como Braggio (1992; 2002), Pimentel da Silva (2009), Santana (2010; 2012), Dunck-Cintra (2005) e Cruz (2012).

Ao analisar a história do Brasil, identificamos que o encontro do povo indígena com a colonização portuguesa trouxe para o nativo a invasão de seu território, o desaparecimento de sua cultura, a fome e a doença, o que resultou na extinção de muitos povos. Dentro dessa perspectiva colonialista, outra razão que promoveu a extinção de línguas indígenas foi o estímulo ao uso da língua de colonização, que prevaleceu sob as línguas indígenas e que foram reforçadas por medidas legislativas e administrativas por Marquês de Pombal⁷, na segunda metade do século XVIII. Com isso, a sociedade dominante implantou uma política de assimilação de línguas e culturas, o que favoreceu na manipulação do índio e, nessa perspectiva, a educação escolar indígena enfatizava o ensino do português⁸.

Na década de 1970, no Brasil, muitos movimentos sociais foram fortalecidos e, nesse contexto, surgiram movimentos de luta por direitos indígenas, principalmente pela demarcação de terras e pelo reconhecimento da identidade étnica e pelo direito de uma educação escolar diferenciada.

⁷ “Uma língua: uma nação”. Essa frase fez parte da história de Marquês de Pombal, que proibiu o uso da língua geral no século XVIII. O sistema de colonização agregava e praticava essa ideia, pois a língua do país colonizador era a que deveria ser falada pelos povos colonizados.

⁸ Constituição de 1947. Título 4 (família e educação), parágrafo 3º. “O ensino somente será ministrado em língua nacional”.

A partir da Constituição de 1988, é que se garantiu o direito à educação em língua indígena, conforme consta no artigo 49: “A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertencem, e em português, salvaguardado o uso da primeira”, o que representou um grande avanço às comunidades indígenas.

No início da década de 1990, a responsabilidade da educação escolar indígena deixou de ser atribuição própria da FUNAI e passou a ser responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Aos poucos, o Ministério definiu seu papel de orientador e de fiscalizador de ações, atribuindo às Secretarias de Educação estaduais a tarefa de promover, de coordenar e de sustentar os programas de educação escolar indígena e de formação de professores indígenas. O MEC passou a ser um cofinanciador de diversas ações, incluindo as de publicações de materiais didáticos em línguas indígenas.

No entanto, temos um cenário em que os recursos disponíveis não são suficientes. A educação escolar indígena apresenta os mesmos desafios da educação básica, com grau de dificuldade ainda maior, tendo em vista a especificidade de atendimento a essas populações. Nessa perspectiva, a realidade nos mostra uma ineficiência na gestão das políticas públicas de educação.

Diante da grande extensão do país e da diversidade de situações encontradas, há muito ainda por fazer. Constata-se uma defasagem entre o avanço do discurso e da legislação sobre a educação escolar indígena e a realidade de grande parte das escolas e dos programas educacionais oficiais oferecidos aos indígenas.

A partir dessa realidade, a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP/MEC) divulgou, por meio do portal do Ministério da Educação, algumas informações pertinentes a políticas, programas, ações e atividades implantadas pela Secretaria, destacando:

- Política de material didático para a educação escolar indígena e quilombola;
- Ação Saberes Indígenas na escola;
- Planejamento Intergovernamental de Educação Escolar Indígena (PNEEI);
- Construção, ampliação e reforma de escolas indígenas.

Essa nova estrutura organizacional propiciou uma educação escolar indígena com direito ao ensino de língua indígena aos conteúdos específicos e aos processos próprios de aprendizagem. Na prática, cada estado, grupo e subgrupo apresentam o seu histórico próprio de

trabalhos voltados à educação, o que reflete nas diferenças em termos de história de contato e, conseqüentemente, de situações sociolinguísticas e culturais.

A situação das línguas indígenas no Brasil também é alvo de registro e de informação por um levantamento produzido pela UNESCO, que vem sendo atualizado *on-line*. Trata-se do Atlas das Línguas do Mundo em Perigo de Desaparecimento⁹, no qual 45 línguas indígenas brasileiras aparecem com a classificação “Em situação crítica” (ou “Críticamente em perigo”), o que representa mais de 25% das línguas indígenas faladas no Brasil hoje.

Nesse sentido, estudos sobre a realidade linguística dos Manoki são importantes exatamente por causa dessa ameaça de extinção. Hoje, na aldeia Caititu, a língua de uso no cotidiano é o português, no entanto, a comunidade elegeu a língua Manoki como marca da identidade étnica, buscando, assim, seu aprendizado, sua retomada.

Apesar da língua indígena na escola estar restrita às aulas da língua Manoki, o fato de ser uma das disciplinas a serem cursadas representa uma mudança significativa se comparado com o que ocorreu nos anos anteriores de existência da escola.

Estudos mais recentes entre linguistas brasileiros apontam perspectivas mais otimistas e objetivos diversos no intuito de captar as diferentes realidades das línguas indígenas (PIMENTEL DA SILVA, 2009; SANTANA, 2012; DUNCK-CINTRA, 2016; OLIVEIRA, 2018), cujos estudos das línguas indígenas podem contribuir para:

- a) a valorização dos estudos de natureza sociolinguística, que permite tratar do contexto histórico, social, cultural e linguístico dos povos;
- b) o conhecimento geral das diversas situações de línguas em contato;
- c) o interesse em descrever e em documentar as realidades das comunidades indígenas para uma possível intervenção.

Nessa mesma direção, de acordo com Santana (2012), nas últimas décadas, alguns projetos educacionais vêm sendo desenvolvidos especificamente em torno das diferentes realidades socioculturais e históricas dos povos indígenas, partindo de um paradigma educacional de respeito à interculturalidade, ao multilinguismo e à etnicidade.

Dessa forma, a educação escolar indígena aparece como uma das frentes mais significativas para projetos que possuam a intenção de impactar positivamente no fortalecimento das línguas indígenas.

⁹ Disponível em: <http://www.unesco.org/languages-atlas/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

É importante destacar que os estudos sociolinguísticos também devem intervir na preservação e na revitalização das línguas minoritárias, sobretudo no que se refere à inserção desses estudos em atividades educacionais, nas escolas indígenas e na transmissão da língua materna ancestral.

2.4 Contexto escolar

Levando em consideração o ambiente escolar, é importante retomar o contexto da educação escolar indígena. D'Angelis (2012) refere-se à educação escolar indígena, dividindo-a em três momentos históricos. O primeiro período iniciou-se no século XVI e foi até meados do século XVIII, caracterizado pelas missões religiosas que coordenavam a educação escolar nas comunidades indígenas. O segundo período estava concentrado entre meados do século XVIII e século XX, tendo, como símbolo central, o projeto civilizador do Estado. O terceiro período, por sua vez, começou nas décadas de 1970 e 1980, marcado pelo debate do ensino bilíngue, inicialmente divulgado e organizado pela Sociedade Internacional de Linguística (SIL), antigamente *Summer Institute of Linguistics* — Instituto Linguístico de Verão.

Os obstáculos enfrentados pelos indígenas, na tentativa de construir uma escola indígena diferenciada para as suas comunidades, levam constantemente a invocar a legislação brasileira. É na Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 210, Parágrafo 2º, que os indígenas têm assegurado o direito à educação em que se reconhece a utilização das línguas nativas no processo de ensino-aprendizagem, além da proteção à cultura dos indígenas.

Esse artigo da Constituição Federal, somado a outros dispositivos legais, garante oficialmente a educação escolar indígena diferenciada, tais como: o Decreto n.º 26/91; a Portaria Interministerial n.º 559/91; o decreto que institui o Programa Nacional dos Direitos Humanos; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (MEC, 1998). Todos são documentos que visam oferecer subsídios e orientações para a educação escolar indígena que atenda aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas.

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024, estabelece as necessidades específicas das populações do campo, comunidades quilombolas e comunidades indígenas, assegurando a equidade educacional e a diversidade cultural.

Este ano (2021), a Seduc/MT¹⁰ lançou uma coleção de livros didáticos para o ensino da matemática. Os livros são inéditos e foram também disponibilizados em formato de e-book. Os livros são bilíngues, impressos em português e na língua de cada etnia. Segundo informações da equipe de educação do município de Sapezal (MT), nem a Secretaria, nem mesmo a comunidade indígena em questão receberam esses exemplares, o que, mais uma vez, confirma a falta de reconhecimento da comunidade Caititu como sendo da etnia Manoki.

Segundo a Seduc/MT, são 11 volumes destinados a oito etnias: Manoki (Irantxe), Cinta Larga, Haliti (Paresi), Kaiaby, Myky, Rikbaktsá, Nambikwara (Sabanê, Katitauru e do Vale do Guaporé), Terena e Pangyjej (Zoró).

Figura 6 – Capa dos livros de matemática



Fonte: Mato Grosso (2021).

De acordo com a superintendente de Diversidade da Seduc/MT, Lúcia Aparecida, os livros são inéditos no país. São poucos os materiais didáticos e paradidáticos existentes à disposição da comunidade indígena. O material impresso encaminhado às aldeias e a disponibilização pela internet (e-books) são um marco na evolução da educação escolar indígena.

Os textos e as ilustrações apresentadas nos livros trazem a história da matemática dos povos. Esse trabalho é a concretização de materiais didáticos específicos para alunos e para os professores indígenas, valorizando a língua materna e a cultura do povo. São textos e ilustrações

¹⁰ Os livros estão disponíveis através do link: <http://www3.seduc.mt.gov.br/web/seduc/-/16750400-e-books?ciclo=>. Acesso em: 20 abr. 2021.

que trazem os mitos e as histórias, que são pilares da cultura indígena, além de serem instrumentos da identidade da etnia.

Hoje, a Seduc tem mais de 1.000 professores que atuam em cerca de 300 salas de aulas, entre salas da própria escola e salas anexas, que funcionam nos três turnos. Ademais, possui 70 escolas estaduais indígenas, que atendem a 43 etnias existentes em todo o estado, totalizando mais de 12 mil estudantes no ensino fundamental, no ensino médio e na educação de jovens e adultos (EJA).

Consultando os cadernos do MEC SECAD (BRASIL, 2007), há diversos conceitos que devem ser levados em consideração para a construção de uma escola indígena, apontando que ela deve ser comunitária, não sendo um trabalho apenas dos professores, mas, sim, com o envolvimento de toda a comunidade.

2.5 Escola: uso das línguas

Atualmente, uma educação escolar diferenciada, de qualidade, intercultural e bilíngue (ou multilíngue) é reivindicação das comunidades, dos povos e das organizações indígenas. No Brasil, a busca pela construção de escolas indígenas capazes de articular esse duplo olhar concretiza-se em experiências inovadoras.

Segundo o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (RCNEI), para que a língua portuguesa se tornasse a língua de maior poder linguístico e, por isso, a língua oficial do país, foi preciso que ela lutasse contra as línguas indígenas em uma guerra linguística que começou há muitos anos e que continua até hoje.

Essa guerra linguística é apenas uma parte de um grande conjunto de disputas entre a sociedade envolvente e as sociedades indígenas: disputa pela terra, pelos recursos naturais, pela mão de obra e pelo conhecimento.

Quando os portugueses chegaram ao Brasil, havia de 6 a 10 milhões de índios e aproximadamente 1.300 línguas indígenas. Hoje, a população indígena no país não chega a 300.000, tendo restado, como se sabe, apenas cerca de 180 línguas nativas. E claro que a diminuição da da população indígena - e, conseqüentemente, do número de línguas indígenas não ocorreu apenas por motivos linguísticos. Não se pode esquecer de que a guerra linguística é apenas uma parte de um conjunto maior de disputas entre a sociedade envolvente e as sociedades indígenas. (RCNEI, 1998, p. 117).

A língua identifica a cultura de cada povo, aponta sua origem e sua identidade. Essa diversidade linguística brasileira nos faz pensar que ensinar um idioma ancestral na escola da aldeia é uma maneira de “atribuir-lhe o status de língua absoluta e colocá-la, pelo menos, no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito proferido pela Constituição Brasileira” (BRASIL, 1998, p. 117). Ensinar as novas gerações a ler e a escrever na língua Manoki, incluindo seu ensino no currículo escolar, é uma forma de propiciar a preservação e a valorização da língua tradicional, pois a escola é uma aliada no ensino da língua materna.

A inclusão de uma língua indígena, no currículo escolar, tem a função de atribuir o status de língua plena e de colocar a referida língua em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Federal de 1988.

As funções do letramento em línguas indígenas também foram observadas nas pesquisas. Segundo Pimentel da Silva (2019), já se pode pensar nas seguintes funções para se escrever em línguas indígenas:

- (1) acordar os conhecimentos adormecidos; (2) vitalizar os espaços culturais;
- (3) documentar saberes; (4) fortalecer a memória; (5) incentivar a transmissão dos saberes tradicionais de uma geração a outra; (6) trazer lembranças dos conhecimentos ancestrais; (7) gerar motivo de conversas entre gerações e na mesma geração; (8) guardar conhecimentos; (9) atualizar a cultura; (10) fortalecer a escola e vinculá-la a outros espaços educativos das comunidades;
- (11) fortalecer a educação própria dos indígenas; (12) inovar a língua; (12) inovar a língua; (13) prestigiar as epistemologias indígenas; (14) divulgar conhecimentos; (15) retomar saberes; (16) criar novos conhecimentos, novas palavras etc. (PIMENTEL DA SILVA, 2019, p. 11).

Atualmente, o sentimento de perda é compartilhado entre todos que não dominam nenhuma língua étnica na comunidade. Quando se perde uma língua ancestral, para além de um elemento identificador, outras práticas culturais estão fadadas ao esquecimento. Quanto à situação linguística da comunidade, embora haja uma diversidade étnica entre os moradores da aldeia Caititu, a maioria é monolíngue em português.

Segundo Bueno (2015), primeiramente, eles foram impedidos pelos missionários de falar a língua materna — o Irantxe — e, em um segundo momento, de forma deliberada, deixaram de falar com seus filhos e netos, portanto, o lugar para a língua Irantxe era restrito. Eles entenderam que, para seus filhos, seria mais importante falar a língua portuguesa, pois logo estariam trabalhando com os não indígenas e teriam que ter habilidades para isso, o que de fato ocorreu.

Esses fatos têm sido analisados pelos Manoki da aldeia Caititu, que entendem claramente a importância de sua língua ancestral e não têm dúvida quanto à sua relevância.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998), o objetivo do trabalho é oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, visando à sua função formativa, e não normativa. De acordo com o documento, a inclusão de uma língua indígena no currículo, quer como língua de instrução, quer como uma disciplina específica, tem como objetivos:

- possibilitar que os alunos indígenas usufruam dos direitos lingüísticos que lhes são assegurados, como cidadãos brasileiros, pela Constituição; * atribuir prestígio às línguas indígenas, o que contribui para que seus falantes desenvolvam atitudes positivas em relação a elas, diminuindo, assim, os riscos de perdas lingüísticas e garantindo a manutenção da rica diversidade lingüística do país; * favorecer o desenvolvimento das línguas indígenas no nível oral e escrito. (BRASIL, 1998, p. 111).

Nesse sentido, a escola surge como um ambiente propagador das atitudes de valorização da língua. Sobre o contexto escolar, Santana (2012) expõe que, munidos de atitudes positivas, os indígenas acabam por reafirmar a sua identidade. Segundo ele, um espaço próprio para a retomada de suas tradições propicia, assim, a retomada de memórias lingüísticas e culturais.

Dessa mesma forma, a Escola Indígena Lino Araxi Irantxe, localizada na aldeia Caititu, por meio de seus professores e de sua comunidade, busca a construção do conhecimento, seguindo as diretrizes básicas relacionadas à educação escolar indígena, conforme a justificativa do Projeto Político Pedagógico da escola, que declara:

[...] os alunos aprendam os conhecimentos básicos da língua materna, língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Sociais, Arte e Cultura e Educação Física, bem como tudo aquilo que se refere a cultura indígena na sua totalidade: as narrativas tradicionais e a história oral, calendário de festas e da obtenção de alimentos, canções, remédios, pinturas corporais, a história de contato, a demarcação da terra, o artesanato, as frutas do mato, a fauna, os conhecimentos agrícolas da roça, a floresta e cerrado, bem como uso e conservação desse recurso. (SAPEZAL, 2018, p. 6).

A escola na aldeia Caititu foi criada em 1997, mediante a Lei n.º 24/1997, pelo município de Sapezal (MT) e foi denominada Escola *Yeptey* — que significa gente grande —, nome escolhido pela própria comunidade. Era uma casa de família, localizada bem no centro

da aldeia, liderada pela professora Cecilia Yalapwetalu Irantxe. Essa escola funcionou por dois anos, no período de 1999 a 2000, e, em 2001, foi desativada.

Em 2001, após reunião com toda a comunidade, optou-se pela reabertura da escola sob a responsabilidade da professora Ângela Maria Kamunu Irantxe, que leciona até os dias de hoje.

A escola não possuía sede própria e, no ano de 2002, passou a ter um local apropriado para as aulas, construído com madeira e coberta com telha Eternit, contendo uma sala, dois banheiros e uma pequena área. Na escola, foi feita uma pintura de acordo com a cultura do povo Nambikwara, com símbolos que demonstravam os rituais desse povo. Nesse mesmo ano, por meio da Lei n.º 302/2002, foi alterado o nome da unidade escolar, passando a ser Escola Indígena Lino Araxi Irantxe, uma homenagem ao fundador da aldeia Caititu (SAPEZAL, 2002).

Em 2007, foi construída uma escola de alvenaria, com cerâmica, janelas de Blindex, telha de barro e forro de PVC, contendo uma sala de aula, dois banheiros e uma cantina. A partir de então, mudaram as pinturas da escola, que passaram a representar a cultura Irantxe.

Em 2008, após debate na aldeia sobre a proposta da escola de mudança em relação às modalidades de série ou de ciclo de formação humana, optou-se pelo ensino fundamental de nove anos. Atualmente, a escola oferece a educação infantil e o ensino fundamental I, que vai do 1º ao 5º ano escolar, tendo como dirigente a Secretaria Municipal de Educação do município de Sapezal (MT). Além disso, a escola possui calendário próprio e diferenciado, com vistas a atender à especificidade de seu povo.

Figura 7 – Escola Indígena Lino Araxi Irantxe



Fonte: acervo pessoal da autora (2019).

A elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Lino Araxi Irantxe teve início em 2000, liderado pela Prof.^a Ângela, com apoio de sua comunidade. A reunião de

discussão do Projeto Político Pedagógico (PPP) é feita com a participação de uma equipe da Secretaria Municipal de Educação de Sapezal (MT), professores e toda comunidade, com o objetivo de rever o que está sendo feito e de propor novas mudanças para aquilo que se faz necessário. A revisão do projeto ocorreu nos anos de 2008, 2013 e 2018.

Na última versão do PPP da Escola Indígena Lino Araxi Irantxe, é possível verificar que a filosofia estabelecida na escola é a de revitalização da cultura do povo Manoki. Assim, estão estabelecidos os seguintes passos (SAPEZAL, 2018):

- formar para autonomia. Nesse sentido, a liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar a cultura do nosso povo, o pensamento e a arte do saber indígena será a linguagem da escola;
- garantir o ensino fundamental, gratuito e de qualidade, respeitando a educação tradicional do povo;
- trabalhar com os dois mundos, valorizando os conhecimentos, a cultura e a sociedade envolvente;
- valorizar o profissional da educação;
- elaborar, junto com a comunidade responsável pela educação escolar indígena do município, uma proposta pedagógica adequada à realidade do povo;
- aprender para se inteirar com a sociedade envolvente;
- valorizar a cultura do povo Irantxe e a sua história;
- revitalizar a língua indígena nessa escola;
- buscar, por meio da educação escolar, os projetos de autossustento para a comunidade, desenvolvendo o trabalho junto à escola.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Lino Araxi Irantxe, a necessidade da criação da educação infantil na aldeia fundamenta-se no fato de que as crianças pequenas participam diariamente das atividades tradicionais e culturais com seus pais e avós, sendo, então, o momento ideal para uma educação diferenciada, respeitando as especificidades do povo. Dessa maneira, a equipe escolar defende que o processo educativo deve ser assumido por cada povo, garantindo uma educação escolar indígena diferenciada que respeite a pedagogia indígena (SAPEZAL, 2018, p. 5).

Quando se trata de povos indígenas, é preciso considerar o direito à diversidade cultural, que exige uma educação diferenciada e intercultural, conforme determinação do artigo 1º da Resolução n.º 201/2004-CEE/MT, que fixa normas estaduais para a estrutura, para o

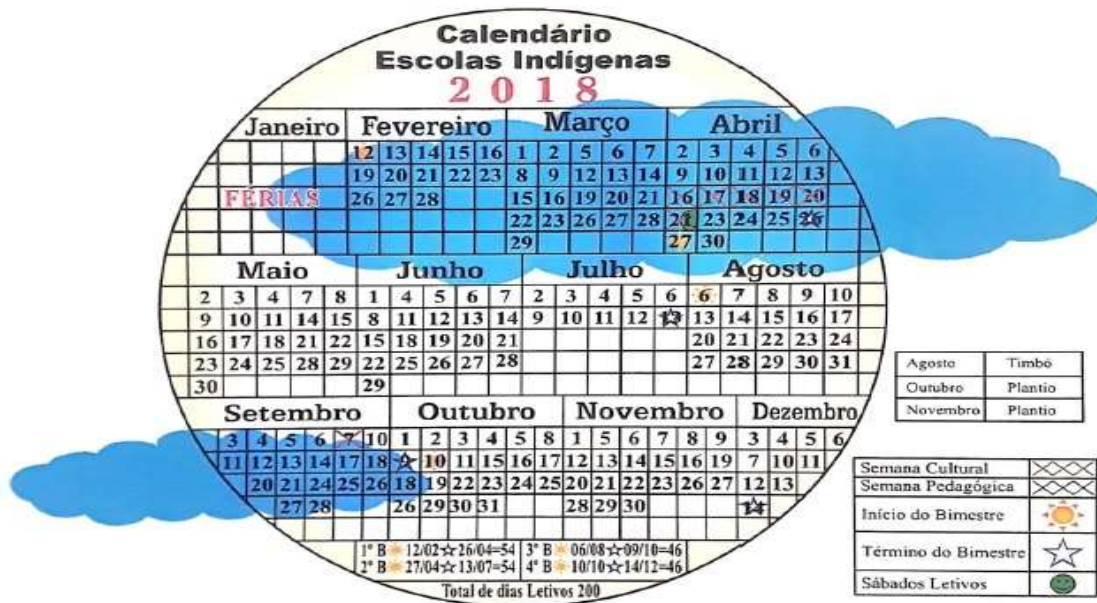
funcionamento e para a organização das escolas indígenas no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências:

Art. 1º . – A Educação Escolar Indígena constitui-se em uma modalidade de educação regular, com características específicas e diferenciadas e com normas e ordenamento jurídicos próprios, voltada à plena valorização cultura e afirmação étnica e linguística das sociedades indígenas. (MATO GROSSO, 2004).

Segundo o documento, o Calendário foi feito com a participação de todos os professores indígenas, a comunidade e a assessoria pedagógica do município de Sapezal (MT). Os dias letivos são discutidos entre os professores, em que cada escola tem a sua especificidade e a sua autonomia, respeitando sempre as festas culturais (SAPEZAL, 2018).

No Calendário, constam os dias letivos, as férias, o início e o término dos bimestres, a semana cultural, a semana pedagógica, a pescaria do timbó e o plantio. São considerados dias letivos as festas culturais e as demais atividades da escola que tenham a participação dos professores e alunos, respeitando, assim, o que determina a Lei de Diretrizes e Bases quanto ao cumprimento de, pelo menos, 200 dias letivos anuais.

Figura 8 – Calendário das escolas indígenas de 2018



Fonte: Sapezal (2018).

Podemos observar que, diferentemente das escolas não indígenas, a Escola Indígena Lino Araxi Irantxe propõe, na semana do dia 19 abril, data em que se comemora o Dia do Índio, uma semana de atividades culturais de seu povo.

A Semana Cultural torna-se, a meu ver, um importante instrumento de respeito, de valorização dos povos indígenas e da revitalização das manifestações culturais do povo. Trata-se de um evento intercultural de diversas comunidades em que são apresentadas as manifestações culturais das etnias, como danças, cantos, jogos, pintura corporal, artesanatos indígenas, entre outros.

Além disso, segundo Cruz (2012), é fundamental o registro ortográfico de uma língua, uma vez que além de contribuir para a preservação linguística, colabora também, para a valorização étnica de um povo, além do que, configura-se como um gesto político. O registro da língua escrita significa a reafirmação identitária perante a sociedade não só ocidental, mas também, perante outros povos indígenas.

Diante do exposto, constatei que a comunidade tem se esforçado para fomentar a retomada da língua Manoki. Felizmente, o que se vê ali é uma atitude positiva em relação à língua, promovendo momentos de prática cultural, utilizando-se dos conhecimentos relativos à cultura que os mais velhos ainda guardam.

No próximo capítulo, apresentarei as trilhas deste estudo. Exponho as estratégias utilizadas para a construção dos instrumentos de análise, além da vivência com os indígenas da comunidade.

CAPÍTULO III

PERCURSO METODOLÓGICO: ENTRE IDAS E DESCOBERTAS

Neste capítulo, contextualiza-se a pesquisa na perspectiva sociolinguística, cujo estudo considera a relação indissociável entre língua e sociedade. Ademais, são abordados as temáticas de preservação e o fortalecimento das línguas indígenas.

Dividimos este capítulo em três partes. Inicialmente, fala-se sobre meus primeiros contatos com a comunidade Manoki da aldeia Caititu e como surgiu o interesse por observar, estudar e compreender a situação sociolinguística vivenciada por aquele povo. Em seguida, apresentam-se algumas discussões sobre as tipologias sociolinguísticas e como o roteiro de pesquisa foi explorado. Por último, uma tabela com alguns dados dos entrevistados é exposta.

3.1 Primeiros contatos

A minha trajetória acadêmica começou no primeiro semestre de 2018, quando fui aceita como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL/UFMT) para cursar a disciplina *Tópicos de Sociolinguística, Diversidade e Políticas Linguísticas*, ministrada pela Prof.^a Dra. Aurea Cavalcante Santana.

A partir das aulas e das leituras realizadas, tive acesso a diferentes conceitos postulados por autores cujas abordagens fundamentam-se na realidade das línguas indígenas brasileiras. À medida que as discussões foram se aprofundando, cresceu o meu interesse pelos temas estudados até então.

Após a aprovação no mestrado como aluna regular, iniciou-se uma nova fase, a qual contemplou a elaboração de um projeto de pesquisa, com desdobramentos que levaram ao planejamento da pesquisa de campo a fim de conhecer de perto a realidade do povo indígena Manoki, da aldeia Caititu, da Terra Indígena (TI) Tirecatinga, em Sapezal (MT).

A escolha por realizar uma pesquisa junto aos indígenas Manoki deu-se pelo fato de a Prof.^a Dra. Áurea Cavalcante Santana possuir um histórico de ações, desde 2016, na Terra Indígena Tirecatinga, por meio do projeto *Estudos de Línguas Nambikwara: Múltiplas Convivências na Aldeia Três Jacus*”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL/UFMT).

Em janeiro de 2019, ocorreu a minha primeira viagem a uma comunidade indígena. Na ocasião, fui junto com os pesquisadores do GEDDELI, que estavam realizando suas atividades de campo junto ao povo Wakalitesu da aldeia Três Jacus. Essa viagem tinha como uns de seus objetivos a definição preliminar de uma ortografia para a língua Wakalitesu e a elaboração do alfabeto experimental.

Nessa primeira ida ao campo, conheci a comunidade Manoki, da aldeia Caititu, e definimos, juntamente com as lideranças e professores, estender as atividades de pesquisa para aquela comunidade. Nessa oportunidade, além de mim, a equipe contava com os seguintes pesquisadores do GEDDELI: Alex Oliveira, Áurea Santana e Jonathan Camargo.

Ao chegarmos à aldeia Caititu, fomos recebidos pela cacique Ângela Maria Kamunu Irantxe, professora e principal liderança na aldeia. No cotidiano, tivemos a oportunidade de analisar vários aspectos interessantes daquela realidade. Entre outras questões, observei como as crianças aproveitavam o tempo brincando, jogando bola e correndo de um lado para o outro. Os adultos, por sua vez, quando não estavam na lavoura ou em outra atividade fora da aldeia, passavam algum tempo confeccionando artesanatos enquanto conversavam e contavam histórias relacionadas aos saberes tradicionais da comunidade.

Ao conversar com alguns membros da comunidade, percebi a nostalgia ao falar das pessoas mais antigas que já não estão mais entre eles, demonstrando muito respeito em relação aos seus ancestrais. Durante o período em que estivemos na aldeia, conversei com pessoas de várias idades e, nesse sentido, ficou evidente o desejo deles para a retomada a língua étnica. A partir dessa experiência, pudemos delimitar ainda mais as intenções da comunidade com a nossa pesquisa.

Assim, com a aprovação da comunidade da aldeia Caititu para o início do estudo proposto por mim, passamos aos trâmites legais para iniciar a pesquisa na comunidade.

Diante das determinações oficiais em pesquisas com seres humanos e por se tratar de um estudo dentro de uma reserva indígena, aplicamos o projeto de acordo com as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa/UFMT¹¹ e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa¹², além da emissão do Termo de Autorização da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Após todo o processo, programamos 03 viagens ao campo/aldeia, mas com o advento da Pandemia, causada pela Covid 19, fizemos apenas uma viagem à aldeia.

¹¹ As orientações constam no Parecer nº. 1.918.608.

¹² A autorização de ingresso em Terra Indígena pode ser identificada pelo processo n.º 08620-142249/2015-91.

Ainda em 2019, no mês de abril, fizemos a primeira viagem e, além de mim, quatro pesquisadores do GEDDELI estavam presentes: Alex Oliveira, Áurea Santana, Gonçalves de Jesus e Jonathan Camargo.

Nessa oportunidade, realizamos os seguintes eventos: *III Seminário de Estudos Linguísticos: Fonética, Fonologia e Produção de Material Didático*, na aldeia Três Jacus, e o *I Seminário de Estudos Linguísticos*, na Aldeia Caititu, no período de 9 a 14 de abril. As atividades propostas nos Seminários tiveram carga horária de 36 horas e contaram com a participação de 35 indígenas, sendo que, destes, 7 são professores das comunidades.

As atividades foram desenvolvidas em formato de oficina, elaborada com uma parte teórica/reflexiva e outra prática, destacando os seguintes conteúdos:

- Noções estruturais da língua (fonética, fonologia e semântica);
- Discussões sobre ortografia;
- Reflexões sobre o uso da língua étnica na escola;
- Oficina de produção de jogos e materiais para o ensino da língua Manoki;
- Assessoria para elaboração dos livros didáticos propostos pela equipe da Educação Escolar Indígena do município de Sapezal (MT).

Figura 9 – Oficina de produção de jogos didáticos



Fonte: acervo pessoal da autora (2019).

Para contribuir no processo de ensino e aprendizagem nas aulas da língua étnica, construímos diversos jogos didáticos em conjunto com os professores, dentre eles:

- dominó com figuras de animais e nomes na língua Manoki;
- lata com sílabas escritas em tampas de refrigerante;

- rolo silábico para montar palavras;
- círculo semântico com duas possibilidades de jogo: 1 = (mamíferos, aves, insetos, peixes e répteis) e 2 = (objetos da cultura, alimentos, partes do corpo humano, parentesco, cores e objetos/utensílios).

Depois do material pronto, fizemos um ensaio com os professores, sendo uma maneira prática de prepará-los para receber os alunos no período da tarde.

Os exercícios com os jogos educativos foram trabalhados de forma lúdica, estimulando o raciocínio lógico e a criatividade, além de potencializar as capacidades cognitivas, de modo que o jogo não foi apenas visto como divertimento ou brincadeira, pois ele favoreceu o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e, principalmente, a interação.

As atividades com as crianças foram um sucesso. Elas gostaram muito da lata silábica “vocalulata” e se divertiram com os jogos, e os professores ficaram entusiasmados com as possibilidades de aprendizado com o uso dos recursos didáticos construídos. Ao final, distribuímos prêmios para as crianças participantes.

Durante os dias de convivência, conversamos com os dois professores da Escola Indígena Lino Araxi Irantxe: a professora Ângela Maria Kamunu Irantxe (que também é cacique da comunidade) e Romildo Orezaezokae, professor da língua Manoki, para saber de seus anseios e necessidades, almejando oferecer uma troca de conhecimentos de forma que pudéssemos realizar um acompanhamento técnico/pedagógico junto aos professores e alunos.

As atividades propostas foram muito bem recebidas pelos participantes, que se mostraram entusiasmados com a possibilidade da construção de jogos e materiais didáticos para o ensino da língua étnica.

Nesses Seminários, além dos estudos voltados para os aspectos estruturais da língua Manoki, uma especial atenção foi concedida como assessoria linguística na elaboração do livro didático *Alfabetizando com as Histórias dos Ancestrais Manoki/Irantxe* (2019), que faz parte da coleção Saberes Indígenas na Escola. O livro apresenta diversos contos sobre a origem do povo e da aldeia, narrados pelos próprios indígenas. A organização e a produção desse livro estão vinculadas às atividades do projeto *Ação Saberes Indígenas na Escola – Rede UFMT*¹³, do qual o GEDDELI é parceiro nas ações junto aos povos Wakalitesu e Manoki. Essas ações descritas acima são importantes para a concretização do desejo comum da aldeia: o fortalecimento da língua Manoki.

¹³ Disponível em: <https://www.coeducufmt.org/saberes-ind%C3%ADgenas>. Acesso em: 20 jun. 2021.

A coleção Saberes Indígenas na Escola nasceu com a publicação de oito livros didáticos dos Povos Bororo, Umutina, Chiquitano, Xavante, Paresi, Nambikwara e Manoki, elaborados coletivamente por professores indígenas, juntamente com suas comunidades, e em parceria com a equipe que atua na coordenação e gestão do Projeto “Ação Saberes Indígenas as na Escola” – Rede UFMT.

O projeto contou com o financiamento do Ministério da Educação como programa criado e desenvolvido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI – 2018/2019). Os livros visam atender especificamente à alfabetização e às práticas de letramento de crianças, jovens e adultos nas comunidades indígenas, considerando suas referências linguísticas e culturais.

O trabalho de organização da estrutura linguística e de acompanhamento pedagógico e editorial dos livros nas comunidades Três Jacus (Nambikwara) e Caititu (Manoki) foi assumido pelos integrantes do Grupo de Estudos, Descrição e Documentação de Línguas Indígenas (GEDDELI), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), e Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (COEDUC), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFMT, os quais atuaram como parceiros dos respectivos organizadores dos livros.

Durante o período de realização dos Seminários e, paralelo a eles, fizemos visitas às casas das aldeias, tendo a oportunidade de conhecer de perto a realidade, além de dialogar com alguns indígenas por meio de conversas informais e, até mesmo, de entrevistas, que foram registradas por meio de anotações e gravações.

Por todos os comentários registrados e nas observações livres, concluímos que o Seminário cumpriu com os objetivos propostos. Mais uma vez, os indígenas manifestaram o contentamento com a realização das atividades na comunidade.

3.2 Estratégias metodológicas

Como estratégia metodológica, fizemos um levantamento bibliográfico em torno das tipologias sociolinguísticas para compreender a realidade sociolinguística da aldeia Caititu. O modelo escolhido para esta pesquisa foi o de Edwards (1992), contudo, com algumas adaptações. O autor criou uma tipologia em que é possível observar e refletir sobre diferentes aspectos de qualquer comunidade, entre eles: a demografia, a sociologia, a linguística e a

psicologia. Considerando esses fatores, é possível registrar questões mais íntimas, tais como as atitudes de um falante diante de uma língua, entre outras.

Edwards (1992) elaborou um quadro com 33 questões. Como podemos observar a seguir, essas questões, segundo o autor, são essenciais para o diagnóstico da situação sociolinguística de uma comunidade:

1. Número e concentração de falantes?
2. Abrangência da língua?
3. Natureza rural urbana do contexto?
4. *Status* socioeconômico dos falantes?
5. Grau e tipo de transmissão da língua?
6. Natureza de esforços de manutenção e sobrevivência prévios/correntes?
7. Capacidades linguísticas dos falantes?
8. Grau de padronização da língua?
9. Natureza da migração?
10. Atitudes linguísticas dos falantes?
11. Aspectos das relações de identidade de língua?
12. Atitudes dos grupos majoritários em relação aos minoritários?
13. História e passado do grupo?
14. História da língua?
15. História da área na qual o grupo vive?
16. Direitos e reconhecimento dos falantes?
17. Grau e extensão do reconhecimento oficial da língua?
18. Grau de autonomia ou *status* oficial da área?
- 19–21. Fatos básicos sobre Geografia?
22. Atitudes dos falantes e envolvimento em relação à educação?
23. Tipo de suporte da escola para a língua?
24. Estado da educação na área?
25. Religião dos falantes?
26. Tipo e força da associação entre língua e religião?
27. Importância da religião na área?
28. Saúde econômica do grupo de falantes?
29. Associação entre língua(s) e sucesso/mobilidade econômica?
30. Riqueza econômica da região?
31. Representação do grupo na mídia?
32. Representação da língua na mídia?
33. Consciência pública geral da área? (EDWARDS, 1992 apud GRENOBLE; WHALEY, 1998, p. 25)

Oliveira (2018) indica a necessidade de compreender o diálogo estabelecido entre as questões acima a partir do cruzamento de informações. Sendo assim, é possível reconhecer se são fatores externos à comunidade ou internos que compreendem as questões de ordem individual. Além disso, é exatamente no confronto entre esses fatores que teremos uma riqueza maior de informações compatíveis com a realidade da aldeia.

Oliveira (2018) acrescenta que, nessa dinâmica, a tipologia construída por Edward (1992) considera múltiplas variáveis, que permitem diagnosticar padrões de perda ou de

manutenção de uma determinada língua. A partir dessa base, construímos e aplicamos as seguintes questões:

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) *Você fala Irantxe/Manoki?*
- 2) *Como você aprendeu a falar?*
- 3) *Você pode ler em Irantxe/Manoki?*
- 4) *Você pode escrever em Irantxe/Manoki?*
- 5) *Você fala outras línguas?*
- 6) *Você gosta de falar em português?*
- 7) *Qual é a primeira língua que você aprendeu quando criança?*
- 8) *Que língua você fala mais confortavelmente?*
- 9) *Que língua você prefere para escrever?*
- 10) *Que língua você usa mais frequentemente em casa?*
- 11) *Que outra língua você gostaria de aprender?*
- 12) *Você ensinou/ensina a língua Irantxe/Manoki para os seus filhos?*
- 13) *Você acha bom que a língua Irantxe/Manoki deve ser ensinada na escola?*
- 14) *Que língua você fala com as pessoas da mesma idade na vizinhança?*
- 15) *Como surgiu a aldeia aqui?*

De acordo com Oliveira (2018), a adaptação das questões, ao longo de cada entrevista, faz-se necessária. Desse modo, esse roteiro foi aplicado com todos os participantes desta pesquisa e, nesse sentido, pudemos adaptar algumas questões com a intenção de valorizar as informações fornecidas por cada um.

Mesmo tendo o roteiro da entrevista, houve momentos em que precisei fazer alguns ajustes. Sendo assim, levei em consideração a necessidade de aprofundar ou não determinadas perguntas de pesquisa no momento da entrevista.

Diante desse cenário, o objetivo principal foi cruzar os dados coletados por meio do trabalho realizado em campo com categorias de análise pertencentes à metodologia adotada. Nesse sentido, tratei do contexto macrosocial, que aborda questões como a missão jesuíta, chegada dos Manoki na aldeia Caititu, a criação da Escola Municipal na aldeia e, posteriormente, do contexto das microvariáveis, as quais representam as relações de valor existentes, que foram observadas na comunidade acerca da convivência linguística.

Faz-se necessário esclarecer que, embora os contextos macrovariáveis sejam muito importantes e tenham aparecido nas respostas de alguns participantes, as perguntas presentes no meu roteiro de entrevista estavam voltadas para os contextos das microvariáveis, uma vez que, quando formulado e aplicado, não se pensou nessa limitação da pesquisa em função da

pandemia, fazendo com que a coleta de dados ficasse “prejudicada” devido ao impedimento de retorno à comunidade.

3.2.1 Seleção dos participantes

Durante o período de coleta de dados, a população total de habitantes da aldeia Caititu era de 56 indivíduos, pertencentes às seguintes etnias: Manoki, Paresi, Rikbaktsa, Terena, Nambikwara (Wakalitesu, Alantesu, Negarotê, Sabanê) e não indígenas.

Alguns povos indígenas utilizam nomes da língua portuguesa e/ou ainda têm o costume de mudar o nome ao longo de sua vida. Na aldeia Caititu, observa-se uma prática comum: os moradores se utilizam de nomes da língua portuguesa com o acréscimo da etnia do povo.

O número de participantes entrevistados totalizou 21 indivíduos, com idades entre 11 e 47 anos. O critério de seleção para as entrevistas foi o de ter a disponibilidade e o interesse em colaborar com a pesquisa, conversando comigo naquele momento. Com vistas a dar visibilidade ao grupo étnico, todos os participantes autorizaram a divulgação de seus respectivos nomes.

Quadro 2 – Colaboradores da pesquisa

NOME	IDADE	SEXO	PROFISSÃO	ETNIA
Ana Zilda Rikbaktsa	43	F	Dona do casa	Rikbaktsa
Ângela Kamunu	45	F	Professora	Manoki
Donato Irantxe	47	M	Lavrador	Manoki
Edimar Warakoxi	22	M	Monitor	Manoki
Edimir Irantxe	18	M	Estudante	Manoki
Eliane Pareci	41	F	Artesã	Nambikwara
Elizete Negarotê	21	F	Estudante	Negarotê
Fernando Nambikwara	24	M	Estudante	Nambikwara
Geisiane Nambikwara	15	F	Estudante	Nambikwara
Glailson Sabanês	11	M	Estudante	Nambikwara
Jéssica Kamutsi	12	F	Estudante	Manoki
Josiane Alantesu	13	F	Estudante	Alantesu
Liliane Irantxe	21	F	Agente de saúde	Manoki
Luciene Juruci	23	F	Estudante	Manoki
Maria Aparecida Nambikwara	43	F	Dona de casa	Nambikwara
Maricelma Ferreira	31	F	Dona de casa	Terena
Moacir Kapyjxi	46	M	Lavrador	Manoki
Raiza Nambikwara	21	F	Dona de casa	Nambikwara
Reinaldo Alantesu	23	M	Operador de máquina	Nambikwara
Romildo Orenaezokae	36	M	Professor	Manoki
Ronivaldo Zjolacy	15	M	Estudante	Manoki

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Durante as visitas, utilizei os roteiros semiestruturados para a realização de entrevistas, levando em consideração as tipologias de línguas ameaçadas propostas por Edwards (1992 apud GRENOBLE; WHALEY, 1998), fazendo uma comparação com outros trabalhos sociolinguísticos realizados por Dunck-Cintra (2005) e Oliveira (2018). As entrevistas foram realizadas em forma de conversas espontâneas.

Nesse período, visitei as residências da aldeia e fui acompanhada por algumas crianças e estudantes, que, prontamente, mostravam-me os caminhos a serem percorridos bem como me apresentavam às pessoas e aos moradores da comunidade.

O corpus foi obtido por meio de conversas realizadas com alguns colaboradores residentes na aldeia. Os dados foram gravados utilizando um gravador digital de voz da marca Sony. As imagens foram registradas com uma câmera modelo Rebel (Canon SL3) e com uma câmera do smartphone iPhone XR nos momentos de coleta de dados formais junto aos colaboradores deste trabalho. É importante registrar que todas as entrevistas se encontram digitalizadas, transcritas e armazenadas no computador e estão à disposição de possíveis consultas.

3.2.2 A pesquisa e o contexto da pandemia da covid-19

A Pandemia, causada pela covid-19 promoveu o isolamento social em escolas e em universidades, implicando em mudanças nas formas de estudar e de trabalhar. Nesse contexto, indígenas e não indígenas estão imunologicamente suscetíveis ao novo vírus. Diferentes estudos atestam, no entanto, que povos indígenas são mais vulneráveis a epidemias em função das condições sociais e das questões de distanciamento e dos recursos, o que amplifica a disseminação de doenças. Além disso, os modos de vida desses povos criam maior exposição às doenças infecciosas, uma vez que grande parte dos povos indígenas vive em casas coletivas.

Em decorrência disso, a Fundação Nacional do Índio suspendeu as autorizações de entrada em Terras Indígenas devido à pandemia do novo coronavírus (covid-19), por meio da medida adotada pela Portaria n.º 419¹⁴, de 17 de março de 2020, com o objetivo de evitar a disseminação do vírus nas aldeias.

Seguindo a orientação do governo federal, os estados e os municípios brasileiros suspenderam as atividades educacionais presenciais. Com isso, atendendo às normas, a Prefeitura de Sapezal proibiu as aulas presenciais nas escolas e nas creches do município. Nesse

¹⁴ Portaria disponível em: Brasil (2020).

sentido, a escola da aldeia Caititu, Escola Indígena Lino Araxi Irantxe, optou por criar apostilas impressas para distribuir aos alunos. Os pais ou os alunos teriam que buscar o novo material, uma ou duas vezes por semana, e deixar os exercícios feitos da apostila na escola. Se o aluno tivesse alguma dúvida ou dificuldade, poderia procurar a escola para que o professor auxiliasse nas atividades.

Em consonância com as Normas e as Orientações do Governo Federal, a UFMT também paralisou todas as suas atividades, incluindo as aulas de forma presencial. Porém, apesar da suspensão das atividades, os calendários dos Programas de Pós-graduação não foram alterados, e as pesquisas tiveram que ser reorganizadas e adaptadas para a realidade atual.

Já no que se refere à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), não houve nenhuma suspensão relacionada aos prazos dos projetos de pesquisa em andamento, mantendo-se, assim, as regras, as normas e o calendário em vigência.

Dessa maneira, tivemos que interromper nossas visitas presenciais à comunidade e, para dar continuidade ao nosso trabalho de pesquisa e de escrita desta dissertação, recorreremos a conversas mediante ligação telefônica e mensagens via WhatsApp.

Mais do que uma simples plataforma de mensagens entre pessoas, o aplicativo WhatsApp se transformou em uma ferramenta capaz de colaborar para derrubar a barreira de limitação geográfica e, principalmente, para manter a pesquisa durante a pandemia da covid-19.

Optei em fazer contato, por meio desse aplicativo, com duas colaboradoras da aldeia: a Prof.^a Ângela e a estudante Rafaelly, que, com muita receptividade, ajudaram-me a tirar algumas dúvidas apenas em relação às informações coletadas, enviando as respostas via áudios, o que, sem dúvida, influenciou nos dados analisados, uma vez que não foi possível retornar à comunidade.

No próximo capítulo, irei tratar dos dados obtidos por meio dessas entrevistas realizadas por mim.

CAPÍTULO IV

ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO DA LÍNGUA ANCESTRAL MANOKI

Neste capítulo, apresento os dados quantitativos e qualitativos referentes ao *corpus* constituído e as interpretações a partir das respostas dos sujeitos. Para isso, baseei-me nas tipologias e nas metodologias que abordam as questões macrovariáveis, que tratam das relações externas de interferência, e as microvariáveis, que seriam as relações internas nos espaços próprios da comunidade.

Em relação às discussões que partem do contexto macro, ou seja, das referências externas, almeja-se apresentar como os indígenas vivem na aldeia Caititu e como representam a sua história, sendo assim, são contextos macro: a missão jesuíta, a formação da aldeia Caititu e a criação da Escola Municipal.

O contexto das microvariáveis é revelado pela apresentação da visão que os indígenas possuem sobre as línguas da comunidade, em outras palavras, sobre as relações de valor existentes que foram observadas dentro da comunidade com base na convivência linguística. São contextos micro: as línguas conviventes, a relação estabelecida com a língua portuguesa, as atitudes linguísticas na escola, a pluralidade e o uso das línguas pelos moradores.

Por fim, apresento os indícios do deslocamento linguístico das línguas indígenas em relação à língua portuguesa e trago, também, as atitudes e as perspectivas de manutenção, retomada e fortalecimento da língua materna ancestral. O instrumento de coleta utilizado privilegia, assim, uma amostragem representativa, já que não foram entrevistados todos os residentes da aldeia Caititu. A natureza dessa pesquisa é de caráter qualitativo, embora tenham sido utilizados dados quantitativos.

4.1 Contextos macrovariáveis

As discussões partem do contexto macro, em que me refiro às referências externas, visando apresentar o modo como os próprios indígenas que vivem na aldeia Caititu representam a sua história. Iniciarei a discussão a partir da missão jesuíta e, em seguida, abordarei a formação da aldeia e a chegada da escola municipal.

4.1.1 Missão jesuíta

As frentes de aproximação formadas por religiosos se instalaram na região em 1929, com a Prelazia de Diamantino¹⁵. Ocuparam alguns postos que antes pertenciam à linha telegráfica e os transformaram em pontos de referência agora dos missionários. É importante esclarecer que os religiosos aparecem em meio à exploração dos seringais. Como parte integrante da missão, surgiu o internato da Missão Utiariti, à época, pertencente à Prelazia de Diamantino, no município de Diamantino (MT), a poucos quilômetros da região em que se localizava a aldeia Caititu.

Como apontado por Silva (1999), o internato surgiu após um longo período de mortalidade, motivado por epidemias como a malária, por isso muitas crianças órfãs ficaram sob os cuidados dos religiosos.

Nesse contexto, é possível evidenciar o desuso das línguas nativas pelas crianças, pois havia, nesse cenário, a convivência de indígenas pertencentes a diferentes etnias, entre os quais Paresi, Nambikwara, Irantxe, Apiaká Kayabi, Rikbaktsa, Cinta Larga e, inclusive, Xavante (SILVA, 1999).

Outra questão interessante é o surgimento dos casamentos interétnicos após o estabelecimento do internato na região. Os indígenas atribuem, como motivação das uniões, em grande medida, ao contato intermediado pelos religiosos.

Pergunta: Qual a sua etnia?

Minha etnia é PARESI, mas, como eu sempre falo, eu nasci aqui e, até agora aqui, eu me considero como NAMBIKWARA, mas eu sou mestiço de Paresi com Nambikwara. Começa com meus avós que moravam aqui. Meu avô era Nambikwara puro e minha avó era Paresi. Daí veio meu pai, que é Nambikwara, que ficou com minha mãe, que é Paresi, daí nós somos mestiços de Nambikwara com Paresi (ELIANE PARESI entrevistada CRUZ, A., 2020).

O depoimento acima evidencia a miscigenação na comunidade. O deslocamento da língua Manoki observado na aldeia vem de uma história de massacres e de outras perdas irreparáveis da sua cultura.

¹⁵ A Prelazia de Diamantino foi erigida a 22 de março de 1929, pelo Papa Pio XI, desmembrada da Arquidiocese de Cuiabá.

4.2 Formação da aldeia

Nos primeiros contatos, a população estimada era, aproximadamente, de 3 mil indígenas Manoki. Eles estiveram em conflitos com outras etnias e a hipótese mais sustentada é a de que atravessaram o rio Cravari fugindo dos inimigos e encontraram os primeiros seringueiros que extraíam das madeiras a borracha (BUENO, 2015).

Para descrever o surgimento da aldeia Caititu, tomei como base o Plano de Gestão da Terra Indígena Tirecatinga (OPAN, 2015), o Projeto Político Pedagógico da escola indígena e os depoimentos dos indígenas que vivem na comunidade. Os relatos contam que a aldeia surgiu a partir de pessoas que viviam na aldeia Cravari e na aldeia Perdiz, contudo, em decorrência de desentendimentos entre os familiares, decidiram mudar-se para um novo local.

Pergunta: Como surgiu essa aldeia aqui?

R. Quando completei um ano, meu pai abriu a aldeia Perdiz e, então, mudamos para a aldeia Perdiz, onde ficamos até os meus cinco anos de idade. Até que houve um desentendimento entre meu pai e meu tio. Meu pai (Sr. Lino Araxi Irantxe) achou melhor a gente vir pra cá (aldeia Caititu), então, desde esse momento (ÂNGELA IRANTXE entrevistada CRUZ, A., 2020).

R. Eu me lembro que nós chegamos aqui na aldeia Caititu em 1984, a primeira barraquinha que erguemos foi no mês de setembro, lá por dia 12, por aí (DONATO IRANTXE entrevistada CRUZ, A., 2020).

Depois desses primeiros contatos, ocorreram chacinas e doenças, que provocaram, entre outras questões, o despovoamento. Nessa ocasião, os Manoki procuraram refúgio no internato da Missão Utiariti, pois lá era o lugar onde estariam livres de doenças e de ataques dos seringueiros. Após essa frente importante de contato, ocorreram vários casamentos interétnicos, evidenciando, uma vez mais, uma das formas da miscigenação sofrida pela comunidade.

4.3 Criação da escola municipal

Outro fator relevante sobre a cultura se refere à imposição do ensino da língua portuguesa dentro da comunidade. Não obstante, um dos eventos que marcou a história da comunidade Caititu foi o surgimento da Escola Indígena Lino Araxi Irantxe. Nesse contexto, é possível comprovar essa importância no PPP da escola, em que é relatada a necessidade de

valorizar e consolidar a identidade da comunidade, tornando-a mais forte e preparada para trabalhar os elementos culturais no currículo escolar, revigorando a cultura (SAPEZAL, 2018).

Após o surgimento da escola e de outros espaços sociais importantes, vários indígenas passaram a viver nesse mesmo território, sendo sempre visto pelos colaboradores como um espaço importante para a revitalização da língua étnica bem como de seus elementos culturais. A explicação sobre esse contexto foi a seguinte:

Pergunta: Você acha bom que está sendo ensinada a língua Manoki/Irantxe na escola?

R: Eu gostaria muito que meus filhos aprendam, porque pra eles que estudam fora na cidade, às vezes, precisam fazer um trabalho sobre a cultura deles, eles quase não sabem (ANA ZILDA RIKBAKTSÁ entrevistada CRUZ, A., 2020).

R: Eu acho muito bom que, na escola, estão ensinando a língua étnica, na verdade, eu acho que isso já deveria ter começado há muito tempo, não deveria ser de agora ou que alguém fosse lá e exigisse que isso acontecesse, deveria ser uma coisa natural que, desde pequeno, aprendessem e não uma coisa obrigada, forçada (MARICELMA FERREIRA DA SILVA entrevistada CRUZ, A., 2020).

4.4 Contextos das microvariáveis

Apresento aqui o modo como algumas influências internas tiveram repercussões em uma perspectiva interna das relações linguísticas. Abordarei as línguas conviventes na aldeia Caititu, a relação existente entre língua e identidade, o deslocamento linguístico e, principalmente, as perspectivas linguísticas observadas.

4.4.1 As línguas da comunidade

A imposição do ensino da língua portuguesa no ambiente escolar, sem dúvida, também contribuiu para uma nova configuração do repertório linguístico dos habitantes que convivem na aldeia Caititu. Em função disso, hoje a escola busca construir um ambiente de fortalecimento e valorização da língua indígena, retomando suas memórias linguísticas e culturais.

Como já evidenciado, a comunidade Caititu é multiétnica desde a sua formação. A fim de justificar essa afirmação, recorro ao Plano de Gestão 2015, que relata:

Embora elas sejam formadas por diferentes povos, nossa união vem da luta pela defesa deste território e pela garantia de condições dignas de vida, segundo nossas culturas, para as futuras gerações. (OPAN, 2015, p. 26).

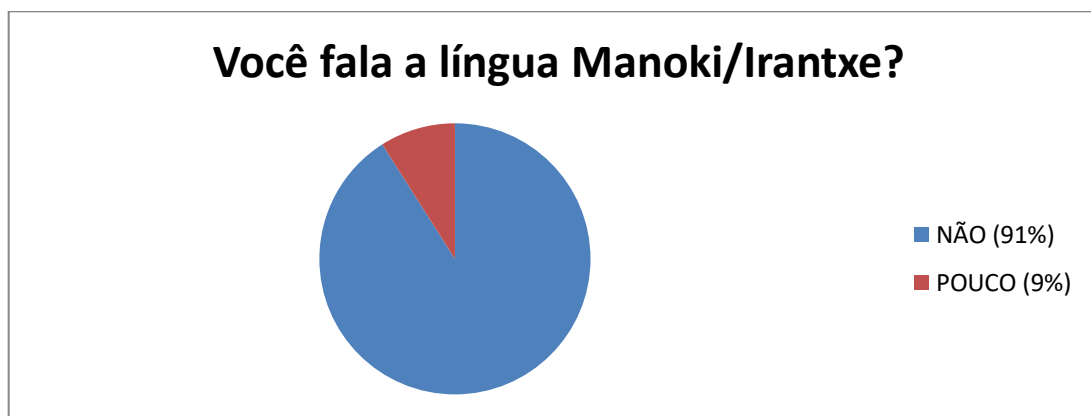
Considerando a multiplicidade étnica da coletividade e com base nas respostas fornecidas pelos entrevistados, elaborei alguns gráficos com o intuito de fornecer uma análise da situação sociolinguística que se apresenta atualmente naquela comunidade.

Reitero que, quando fiz as entrevistas, esperava retornar à aldeia, o que não foi possível, trazendo, como consequência, algumas limitações para a pesquisa, em especial, para a coleta de dados e as observações no contexto das microvariáveis.

Em relação às etnias, aqui nós temos: Nambikwara, Alantesu, Paresi, Rikbatsa, e temos o não índio, que mora no nosso meio. Como aqui a maioria são Manoki, nós decidimos seguir a cultura Manoki e tentar resgatar a língua Manoki. Mesmo que a gente não fale, mas, se, pelo menos, os mais novos aprenderem, pra nós, já é uma conquista. Sentamos com a comunidade e aqueles que não são Manoki, mas são casados com Manoki e já tiveram filhos que têm sangue dos dois, decidiram escolher um só, porque, se nós fossemos escolher um de cada um, nós não vamos ser nada (ÂNGELA IRANTXE entrevistada CRUZ, A., 2020).

Ao fazer a pergunta 1 “Você fala Manoki/Irantxe”, obtive as seguintes respostas: 91% dos entrevistados disseram não falar a língua Manoki/Irantxe e 9% afirmaram falar um pouco, como pode ser observado no gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Fala na língua Manoki



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Pelos dados mostrados no gráfico 3, observamos que a língua Manoki na comunidade corre sério risco de desaparecer, pois 91% dos participantes da pesquisa não falam nem entendem a referida língua, demonstrando que essa língua está potencialmente ameaçada.

Quanto à pergunta 2 “Você sabe ler na língua Manoki/Irantxe”, o percentual de pessoas que declararam não saber ler na língua Manoki é de 91%. Por outro lado, o restante (9%) dos entrevistados responderam que sabem ler um pouco na língua.

Gráfico 4 – Leitura na língua Manoki



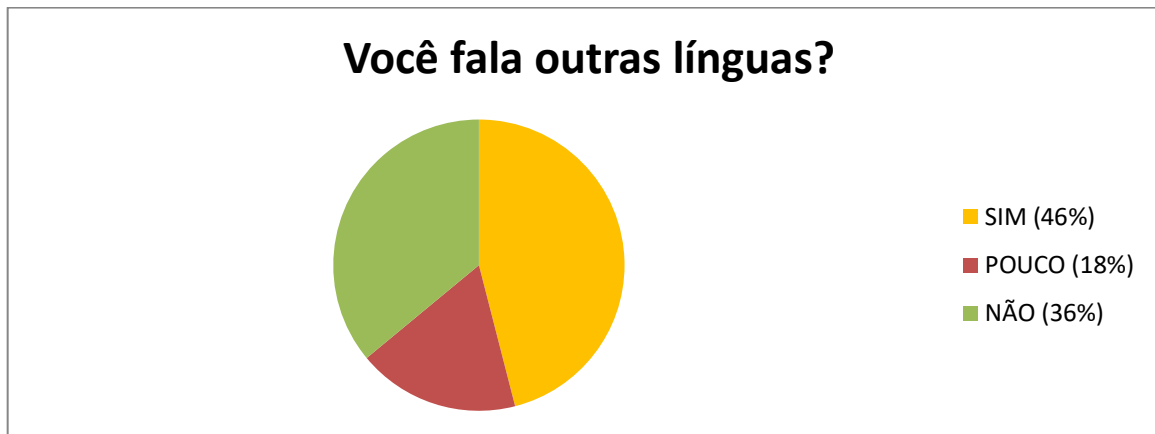
Fonte: elaborado pela autora (2021).

Vale ressaltar que a maioria dos entrevistados não teve a oportunidade de aprender a língua na escola, todavia aquele que teve algum tipo de contato com a língua Manoki afirmou que consegue falar algumas palavras da língua. O português parece ser a língua dominante na aldeia Caititu e está presente em todos os ambientes de uso.

Aparentemente, pode acontecer de o indivíduo saber falar algumas palavras, mas não saber ler na língua. Assim, a escola é vista como o veículo que pode promover a leitura e a escrita. Assim, cabe aos professores continuarem com o incentivo à leitura e terem em mãos materiais que possam servir de incentivo ao avivamento da língua materna ancestral.

A pergunta 3 “Você fala outras línguas” foi feita com a finalidade de descobrir as línguas que estão em contato. Dos entrevistados, um percentual de 18% disseram falar um pouco, 36% responderam que não falam outras línguas e 46% responderam ‘sim’. Em relação às línguas mais citadas, estão as línguas Rikbaktsa, Nambikwara e Paresi.

Gráfico 5 – Fala em outras línguas



Fonte: elaborado pela autora (2021).

O deslocamento da língua Manoki observado na aldeia vem de uma história de massacres e de outras perdas irreparáveis da cultura Manoki, por exemplo, o deslocamento da língua ancestral. Mesmo assim, o povo Manoki tem demonstrado um crescente desejo de recuperar, de reafirmar e de manter aspectos de sua cultura e de seus hábitos tradicionais, como o *oajalipa'pi* (jogo de bola de cabeça), além do uso da língua materna e das histórias de sua cultura (SAPEZAL, 2018).

Na minha casa, meu pai ensinou desde cedo a língua para nós, já nascemos sabendo, sei tudo na língua. Meu pai é pajé na aldeia Três Jacus. Nesse momento, a língua mais importante pra mim e que gostaria de aprender é a dos Manoki porque moro aqui na aldeia deles (FERNANDO NAMBIKWARA entrevistada CRUZ, A., 2020).

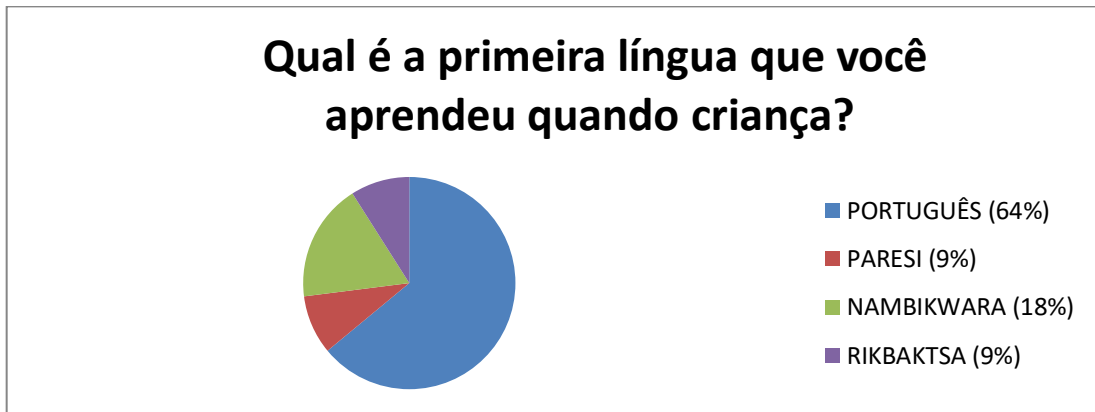
No total verificou-se que parte dos entrevistados respondeu que não fala outras línguas; outros disseram que falam um pouco, mas a maioria disse que fala outras línguas.

4.4.2 Relações estabelecidas com a língua portuguesa

Como vimos no relato histórico, houve sobreposição da língua portuguesa sobre as línguas indígenas. Posteriormente, ocorreu também a exposição à língua portuguesa devido aos trabalhos nas fazendas, aos estudos formais nas escolas e às interações nos encontros que aconteceram no contexto urbano.

Quanto à pergunta 4 “Qual é a primeira língua que você aprendeu quando criança”, um percentual de 64% das pessoas respondeu que aprenderam primeiramente a língua portuguesa quando criança; 9%, a língua Paresi; 18%, a língua Nambikwara e 9%, a língua Rikbaktsa.

Gráfico 6 – Primeira língua falada



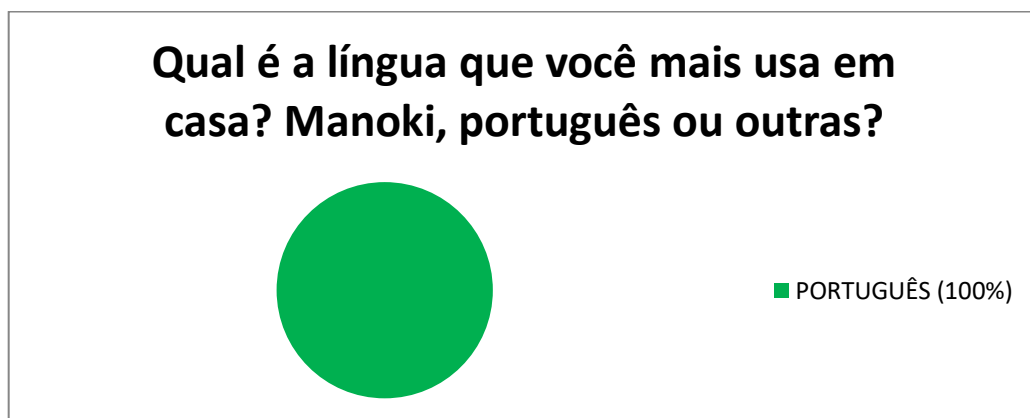
Fonte: elaborado pela autora (2021).

Dessa forma, podemos compreender as perdas e o deslocamento da língua na trajetória de vida dos Manoki, principalmente, com a permanência dos padres jesuítas no Utiariti, onde ocorreu a proibição de falar a língua étnica na missão, além dos casamentos interétnicos.

A primeira língua que aprendi foi o português, meus pais não falam. Minha mãe entende alguma coisa de Paresí, aí, quando minha avó vem, elas conversam na língua, só que eles nunca ensinaram nós. O que eu falo mesmo é o português, mas eu me interessou em aprender a língua dos Manoki (LILIANE IRANTXE entrevistada CRUZ, A., 2020).

Ao fazer a pergunta 5 “Qual é a língua que você mais usa em casa”, todos responderam que utilizam a língua portuguesa em suas casas, ou seja, em todas as famílias da aldeia, o português é a língua mais falada.

Gráfico 7 – Língua mais falada



Fonte: elaborado pela autora (2021).

A forte presença da língua portuguesa não deixa dúvidas de que há um distanciamento da língua ancestral dos Manoki. Em todas as relações e os acontecimentos sociais, o português se sobressai por ser a língua nacionalmente falada no Brasil.

Quanto à língua mais falada na aldeia, por unanimidade, eles responderam que é o português. As relações pessoais se fazem necessárias entre o povo Manoki e as pessoas que chegam de fora, assim, para uma efetiva interlocução, faz-se necessário saber a língua nacional.

Nesse interlúdio, todos entenderão as mensagens, sejam elas quais forem: de comércio, de como enfrentar a pandemia, dos novos decretos do governo, da política, da educação, dos direitos e das reivindicações. Enfim, sem o conhecimento da língua, como entenderiam as mensagens? No entanto, isso tudo não impede de retomar a língua dos antepassados, aquela cheia de saberes.

O português é o único que eu sei, é o português, que nem eu sempre falo para as crianças, a dificuldade que nós tivemos pra aprender falar na língua do povo tanto de minha mãe como de meu pai é porque eles se misturaram né? Na verdade, quem fala idioma é só minha mãe, meu pai não fala nem Paresi e nem Nambikwara. Daí, nós crescemos assim, eles falando português pra nós e daí foi perdendo (MARIA APARECIDA NAMBIKWARA entrevistada CRUZ, A., 2020).

Conforme já apontado por Bueno (2008), o uso do português no internato era contínuo e foi imposto pelos missionários que desenvolviam suas ações com intuito de catequizar e de civilizar os indígenas, ou seja, de negar as diferenças. Dessa forma, foram proibidos de falar a sua língua e de exercer suas concepções de mundo. Logo, trabalharam muito e aprenderam a falar, a ler e a escrever em português.

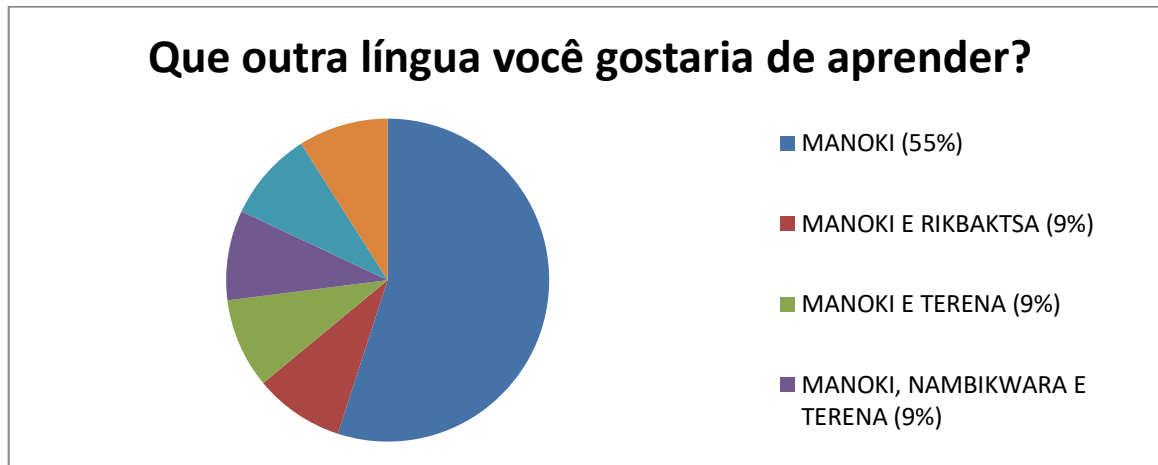
4.4.3 Escola: uso das línguas

A escola surge como um ambiente propagador das atitudes de valorização da língua. Sobre o contexto escolar, Santana (2012) expõe que, munidos de atitudes positivas, os indígenas acabam reafirmando sua identidade. É um espaço próprio para a retomada de suas tradições, propiciando, assim, a retomada de memórias linguísticas e culturais.

A inserção da língua indígena nos currículos das escolas para as minorias étnicas começou a tomar cena a partir de 1990, baseada em orientações que incentivam a valorização das especificidades de cada grupo étnico.

Em torno da pergunta 6 “Que outra língua você gostaria de aprender”, um percentual de 55% respondeu que gostaria de aprender a língua Manoki; 9%, Manoki e Rikbaktsa; 9%, Manoki e Terena; 9%, Manoki, Nambikwara e Terena; 9%, Manoki e Nambikwara e 9%, Nambikwara.

Gráfico 8 – Língua que gostaria de aprender



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Conforme a pesquisa, a língua Manoki esteve presente na maioria das respostas, demonstrando que os indígenas querem restabelecer a língua e aprendê-la de forma sistemática na escola. A Lei n.º 6.001 de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio, em seu artigo 62, determina que são direitos coletivos do povo indígena, entre outros, o direito ao seu território e aos recursos naturais que ele abriga; o direito a decidir sobre a sua história, a sua identidade, as suas instituições políticas bem como sociais e o direito ao desenvolvimento de suas concepções religiosas de forma autônoma.

Vê-se que a Constituição Federal de 1988 dá plena liberdade aos indígenas de se organizarem e de se manifestarem quando sentirem que seus direitos estão ameaçados. A sua história é considerada como um tesouro e, de lá, vêm suas tradições, hábitos e costumes. São ricos costumes que levam as pessoas à admiração e às interpretações belas ou bizarras. É um misto de saberes e cultos à natureza, aos mortos, aos fenômenos da natureza, enfim, tudo o que estão ao seu alcance para ser interpretado e vivido. Assim, a língua de cada etnia torna-se um veículo de identidade, de pertencimento e de empoderamento.

Mas minha mãe fala na língua com minha avó, elas sempre falavam, mas eu não aprendi, algumas palavras eu entendo, mas não sei falar, por isso que eu

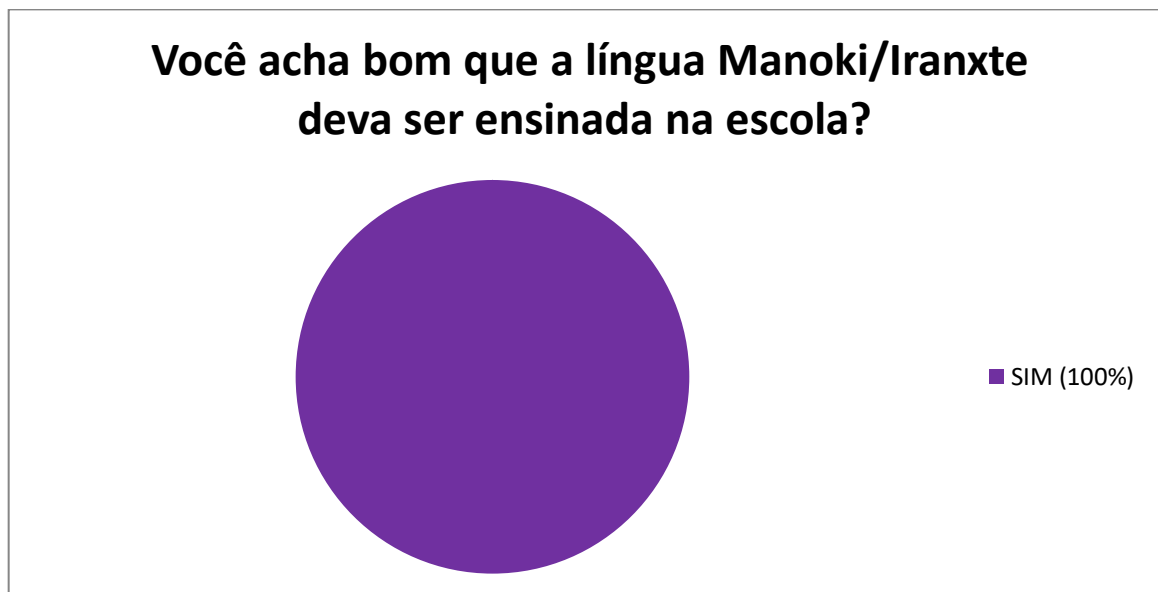
quero que, pelo menos, minhas crianças aprendam a falar a língua Manoki (ELIANE PARESI entrevistada CRUZ, A., 2020).

Quase todos responderam que desejam aprender a língua Manoki. Essa vontade comum, certamente, é provocada pela ligação com os seus antepassados, que deixaram gravados os seus rituais, os seus saberes e as suas astúcias. Aprendendo a língua, será possível ao povo Manoki trazer à memória tudo o que considera “perdido”, pois é como se eles não tivessem identidade, já que existe uma língua própria — só deles —, mas que ficou perdida não se sabe onde nem quando. Memórias perseguem, memórias exigem, memórias são vivas e podem ser vivenciadas.

Aprender a língua Manoki, além de ser uma questão de honra e de autoestima para a comunidade, trata-se de uma questão tanto de política social como de política científica, no intento de assegurar o equilíbrio mínimo imprescindível para a sobrevivência dessas minorias e a identidade (RODRIGUES, 1993), o que significa a necessidade da intervenção do Estado por meio de suas instituições. Também é necessário desenvolver ações com o intuito de formar intelectuais indígenas que reflitam sobre a situação de suas línguas e de seus povos e que possam criar estratégias de resistência e de fortalecimento diante das inúmeras pressões da sociedade.

Quando foram indagados sobre a pergunta 7 “Você acha bom que a língua Manoki/Irantxe deva ser ensinada na escola”, todos os entrevistados (100%) responderam que acham bom o projeto de ensinar a língua étnica na escola e querem que o ensino da língua Manoki esteja presente na escola como quesito fundamental.

Gráfico 9 – Ensino da língua étnica



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Quanto à aprendizagem dessa língua, todos acreditam que podem aprendê-la e mostram-se solícitos, precisando, desse modo, de incentivo e formação.

Eu acho importante ensinar a língua na escola, porque é uma busca da tradição daquilo que é perdido, mas a gente que quer aprender, às vezes, não tem tempo, porque as aulas são de manhã e, às vezes, a gente tem coisas pra fazer ou sair, se fosse a noite seria melhor pra participar e aprender (RAIZA NAMBIKWARA entrevistada CRUZ, A., 2020).

Conforme Ruiz (2007), os Manoki, ao longo do século XX, sempre que citados, foram lembrados como um bom exemplo de povo indígena completamente assimilado pela sociedade nacional. Viveram esquecidos e quase sem apoio dos órgãos oficiais e entidades não governamentais, principalmente nas últimas duas décadas do século passado.

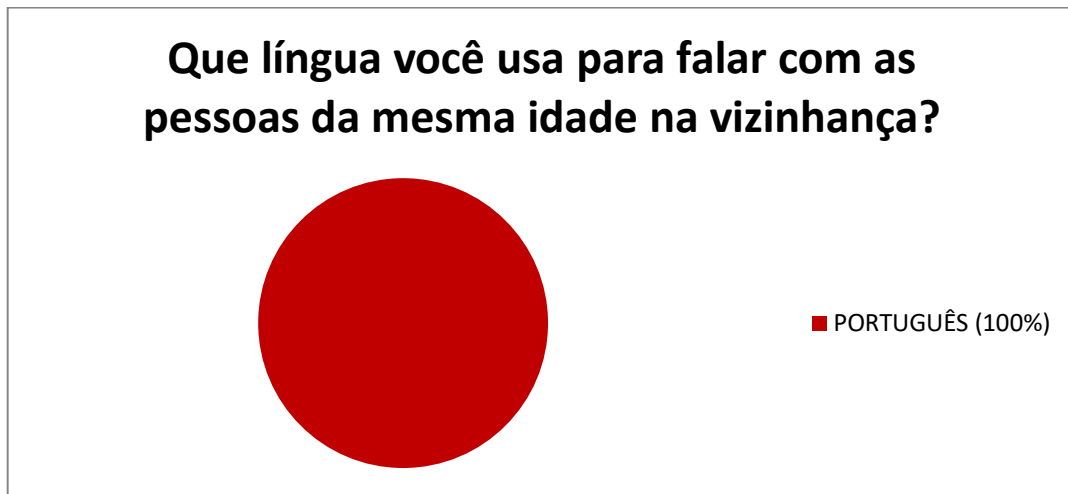
Para Ruiz (2007), em certo momento, até os missionários que atuavam entre os Myky, reconhecidamente descendentes dos sobreviventes do massacre promovido na aldeia localizada às margens do córrego Tapuru, por volta do ano de 1900, deixaram de se preocupar com a realidade vivenciada pelos Manoki porque eles já eram considerados quase “brancos”.

É nesse momento que se vê o quanto a missão dos antropólogos, dos pedagogos, dos linguistas e dos historiadores, voltados aos programas dentro das IES (Instituições de Ensino Superior), é necessária para a reconquista das identidades culturais dos povos originários.

Uns dos grandes propósitos dos sociolinguistas é o de estudar e de lutar para conhecer as línguas indígenas, pois, apenas dessa forma, será possível devolver a um povo um veículo importante como a língua étnica. Pode-se imaginar como se sentem os descendentes do povo Manoki, que já se expressam normalmente em português, mas que, no fundo, sabem que há algo que faz parte da sua origem, ou seja, reminiscências não conhecidas. Ademais, busca-se compreender como conhecer aquela forma única de comunicação que foi se perdendo ao longo do tempo, como uma nuvem de fumaça que vai se misturando com o ar e desaparece por completo.

Em torno da pergunta 8 “Que língua você usa para falar com as pessoas da mesma idade na vizinhança”, todos os indígenas responderam que é o português. O português aparece como característica do povo local, além de ser a língua dominante pelos falantes da aldeia Manoki.

Gráfico 10 – Língua utilizada com pessoas da mesma idade



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Quanto à importância da língua, pelas respostas, viu-se que os indígenas da aldeia Caititu não desprezam a língua Manoki e querem conhecê-la e empregá-la no seu cotidiano junto aos seus familiares.

Como aqui a maioria são Manoki, nós decidimos seguir a cultura Manoki e tentar resgatar a língua Manoki. Mesmo que a gente não fale, mas se, pelo menos, os mais novos aprenderem, pra nós, já é uma conquista. Sentamos com a comunidade e aqueles que não são Manoki, mas são casados com Manoki e já tiveram filhos que tem sangue dos dois decidiram escolher um só, porque se nós fossemos escolher um de cada um, nós não vamos ser nada (ÂNGELA IRANTXE entrevistada CRUZ, A., 2020).

Nesse entendimento, deve-se reconhecer a importância das línguas de origem. Há um apelo dos próprios indígenas para a retomada delas, portanto, elas devem ser mantidas procurando sempre a sua codificação escrita e o seu desenvolvimento intelectual mediante publicações de livros, de gramáticas e de dicionários da literatura indígena.

Quanto à língua usada para conversar com as pessoas da comunidade, viu-se que o português já se disseminou na aldeia Caititu, e os povos de várias etnias o elegem como a forma de falarem mais rapidamente, principalmente quando há pessoas de fora da comunidade indígena.

No entanto, percebe-se o uso de outras línguas, faladas com menos assiduidade, entre o povo Manoki. Segundo Ruiz, os idosos da comunidade que ele pesquisou falaram das dificuldades de entendimento e de se manifestarem por serem menos comunicativos.

[...] exprime com muita propriedade as consequências do deslocamento da língua raiz dos Manoki e diz que [...] Cientes de toda essa problemática, que envolveu a relação de contato do Povo Manoki com a sociedade nacional, as atenções se voltaram em direção ao universo Manoki com o objetivo de investigar alguns dos principais aspectos que envolvem a vida ritual e a organização social desse povo para que pudéssemos compreender certas características de sua dinâmica histórica, simultaneamente de transformação e continuidade, como coletividade dotada de uma especificidade cultural e identitária. (RUIZ, 2007, s.p.).

Sobre a importância do recurso da memória, Fontão (2011) assevera que essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados. Ao contrário, constrói-se uma competência comunicativa para a qual contribuem o conhecimento, a experiência das línguas e a compreensão de como as línguas em questão se interrelacionam e interagem em benefício da comunicação.

Desse modo, o uso da língua portuguesa na aldeia Caititu supera o funcionamento de outras línguas indígenas. Apesar da língua portuguesa ser a mais utilizada pela comunidade socialmente, a língua ancestral é anunciada quando está em contato direto com seus avós:

Eu não falo a língua Rikbaktsa, mas eu entendo o meu povo falar, mas agora, no momento, eu já tô até esquecendo porque não tenho com quem conversar. Meus pais falam na língua, conversam com meus filhos. (ANA ZILDA RIKBAKTSa entrevistada CRUZ, A., 2020).

Nesse contexto, nota-se o saudosismo dos entrevistados mais velhos, que conheceram os parentes idosos e tiveram um tempo de convivência com eles, principalmente, os pais e avós que não falavam o português fluente, mas, sim, uma mistura dele com a língua Manoki ou somente a Manoki. Diante disso, a escola pode ser um veículo de encontros desses saberes, em que pode ser enaltecido o direito de os Manoki reaprenderem a língua de origem.

4.4.4 Atitudes positivas da escola

As aulas envolvendo a língua Manoki iniciaram-se no ano de 2013, com aulas de “língua materna” durante o período das férias escolares, que ocorrem nos meses de junho/julho e depois em dezembro/janeiro. As atividades desenvolvidas durante as aulas são variadas e se utilizam do canto, da dança, da narração de histórias, além da versão de vários substantivos (nome de animais, objetos, parte da flora, alimentos, partes do corpo humano, entre outros elementos), sendo seguida de cópia dos termos no caderno.

O objetivo da disciplina na escola da aldeia é dar mais valor à língua ancestral Manoki, incentivando as pessoas a valorizarem a cultura do povo, buscando mais informações com os mais velhos que moram no município de Brasnorte. Em consonância, os professores do projeto devem pesquisar os conhecimentos com os anciãos que falam Manoki (SAPEZAL, 2018).

Dentro dessa discussão, a escola tem um papel importante a desempenhar, porque é capaz de transformar práticas sociais de exclusão e, por meio dela, é possível promover atitudes nos alunos de modo que estes sejam capazes de compreender o processo de perda da língua e de agir para garantir o seu reconhecimento.

Cabe ressaltar, contudo, que essa carga horária da disciplina de língua materna indígena é pouco favorável para o fortalecimento e para a revitalização da língua, porém, segundo os dados apresentados no Projeto Político Pedagógico da escola quanto aos benefícios, a escola aponta que já teve bons resultados com alunos que chegaram ao ensino médio e superior, assumindo cargos de professores, de auxiliar e de técnico de enfermagem, de chefe de posto, de monitor, entre outros.

Desse modo, o uso da língua portuguesa na aldeia Caititu se propagou, principalmente, entre os mais jovens e as crianças, intensificando o processo de deslocamento linguístico. Por outro lado, percebe-se o interesse por parte dos professores e de algumas lideranças da comunidade pela manutenção da língua, daí a preocupação de levar para a aldeia um professor conhecedor da língua Manoki e promover o ensino dessa língua na escola, evitando, assim, o seu desaparecimento, como ocorreu com muitas línguas étnicas, conforme já mencionado.

Considerando a gravidade do deslocamento cultural e linguístico em muitas comunidades indígenas, a ação *Saberes Indígenas na Escola*, em parceria com os professores indígenas, tem como meta criar condições para elaboração de materiais didáticos e estudos de alfabetização em línguas indígenas a fim de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa direção, os professores indígenas, além de reforçarem a importância da língua indígena no currículo escolar, podem criar políticas de alfabetização em línguas indígenas nos projetos de educação intercultural, podendo, ainda, conseguir apoio no interior de suas comunidades, com vistas ao fortalecimento linguístico e epistêmico tanto na escola como na comunidade, na produção da escrita e no fortalecimento da oralidade.

Nesse contexto, os professores das aldeias Caititu e Guarantã selecionaram histórias para publicação contadas pelos anciãos: Alonso, da aldeia Paredão, e Manoel Kanuxi, da aldeia Asa Branca da Terra Indígena Manoki, no município de Brasnorte, e atualizaram os textos, adequando-os aos objetivos de letramento de suas escolas.

Além disso, esse trabalho contou com a assessoria linguística de participantes do Programa de Pós-Graduação em Linguagem da UFMT, na elaboração do alfabeto da língua Manoki e dos vocabulários que acompanham as histórias.

Observa-se, ainda, que o ambiente escolar é muito importante para a comunidade. De acordo com os professores, mesmo a aldeia sendo composta por várias etnias atualmente, os habitantes resolveram revitalizar os elementos da cultura do povo Manoki. Conforme destacado no documento da escola:

O objetivo é de ensinar a língua materna do povo, Irantxe é para mostrar que a linguagem indígena é muito importante, como não falamos a língua mãe e são vários os povos numa aldeia só, resolvemos que queremos revitalizar a língua Irantxe na nossa comunidade, pois ela é um dos elementos mais importante da nossa cultura. (SAPEZAL, 2000, p. 7).

Sobre a importância do espaço escolar, Santana (2012) afirma que:

[...] o espaço escolar pode sim, se constituir em um lugar de fortalecimento e valorização da língua indígena, desde que as propostas e metodologias estejam voltadas para uma educação intercultural e transdisciplinar. (SANTANA, 2012, p. 219).

Embora haja uma diversidade étnica entre os moradores da aldeia, eles são monolíngues no português. Na escola da aldeia, é ensinada a língua Manoki, cujo trabalho dos professores é feito baseado no léxico de vários materiais escritos e em um vocabulário manuscrito de 2015, de propriedade do professor Romildo Orenaezokae.

4.4.5 Características de memória da língua Manoki

Para a proposta do livro *Alfabetizando com as Histórias dos Ancestrais Manoki/Irantxe* (2019), os professores pesquisaram vários materiais escritos na língua Manoki e escolheram dois: o livro *Jālijākje Walatājetjanỹ*, elaborado, em 2013, por dois indígenas da aldeia Paredão, com assessoria de linguistas da UFMG, e o *Vocabulário Manuscrito*, de 2015, de propriedade do professor Romildo Orenaezokae. A partir desses dois materiais, foi divulgado, no livro em questão, a Proposta de Alfabeto 1 para a escrita da língua Irantxe/Manoki na aldeia Caititu:

► **7 vogais orais: A A E I O U Y**

► 17 vogais nasais: Ă Ā Ĕ Ī Ō Ū Ŷ

- As vogais Ă Ā Ĕ Ī Ō Ū Ŷ representam sons vocálicos que não existem na língua portuguesa.

► 13 consoantes: **H J K L M N P R S T W X ’**

As letras **J** e **W** são pronunciadas como vogais na língua Irantxe/Manoki: **J** = a um “**T**” mais fraco e **W** = a um “**U**” mais fraco;

- A letra **J** pode acompanhar outras consoantes, formando os pares: **KJ MJ NJ PJ** e **TJ**.
- O sinal (’) também é uma consoante e representa um som glotal (pronunciado como uma pequena parada na garganta).

Quadro 3 – Quadro de exemplos

QUADRO DE EXEMPLOS

LETRA	MANOKI / IRANTXE	PORTUGUES
A	ALU	PAPAGAIO
Ă	AMĀHI	ĂPI
Ā	ANĀ	OUVIR
Ĕ	ĂJĀLI	BOLA DE CABEÇA
E	AKE	AI
Ĕ	JAKERETI	LINGUA
H	KUKUHI	GAVIAO
I	INULI	DEUS
Ī	IXI	FUMAÇA, POEIRA
J	ANJA	FOGO
K	KANUXI	URUBUZINHO
KJ	KJAMIHY	NARIZ
L	KULANA	SERIEMA
M	MALEJTA	BONITA
MJ	MJATY	FRIO
N	NAMIY	MULHER
NJ	NJAMĀLI	ESPOSA
O	OPA	COBRA
Ō	PĀJTŌ	AVO
P	PYRI	CESTO
PJ	PJUTATA	CUSPE

Fonte: Valentim, Kazaizokairo e Souza (2019, p. 16).

O professor Romildo Orenaezokae trabalha no projeto de retomada da língua Manoki na Escola Indígena Lino Araxi Irantxe e é professor dos anos iniciais na aldeia Caititu. Sua metodologia é pautada no léxico da língua a partir dos elementos da natureza, das partes do corpo humano, dos animais e dos objetos, vocábulos que fazem parte do dia a dia das crianças.

Figura 10 – Desenho representativo



Desenho- Edimar Warakuxi

Fonte: Valentim, Kazaizokairo e Souza (2019, p. 18).

Na comunidade Caititu, onde a maioria se considera Manoki, a língua de uso cotidiano é o português, no entanto a comunidade, liderada pelos professores indígenas, iniciou um movimento de retomada da língua materna ancestral, buscando inseri-la como segunda língua na escola. Nesse sentido, temos o livro *Alfabetizando com as Histórias dos Ancestrais Manoki/Irantxe* (2019) para conhecimento e propagação da língua étnica na comunidade.

Abaixo apresento o glossário de elementos da natureza exibidos nesse livro e que são trabalhados pelo professor em sala de aula.

Quadro 4 – Glossário dos elementos da natureza constantes do livro *Alfabetizando com as Histórias dos Ancestrais Manoki/Irantxe* (2019)

PORTUGUÊS	MANOKI	PORTUGUÊS	MANOKI
ÁGUA	MANĀPAPA	DIA	MA'A
MATO	PA'I	RIO	MANĀLI
CÉU/NUVEM	MAMKETJA	FOGO	ANJĀ
MORRO	KJUHUPA	SOL	IREHI
CHÃO / TERRA	PATA	FUMAÇA	ĪXI
PEDRA	ALO' U	TEMPO/ANTIGAMENTE	MUKULOLI
CHUVA	MUHU	LAGO	MANĀMAWY
RAIO	PAMĀ	TROVÃO	TALYLUKU
DIA	MA'A	LUA	WARJAPU
RELÂMPAGO	ULEWI	VENTO / TEMPORAL	JU'U

Fonte: elaborado pela autora a partir de Valentim, Kazaizokairo e Souza (2019, p. 24).

Nessa perspectiva, entendo como é indispensável o registro ortográfico de uma língua, pois, além de contribuir para a preservação linguística, favorece também para a valorização étnica de um povo. Para os Manoki, o registro da língua escrita significa a reafirmação identitária perante toda a sociedade e, principalmente, de outros povos indígenas.

Durante todo esse processo de convivência, tive a oportunidade de constatar que o povo está aberto e propício a receber auxílio para que a língua e a cultura sejam, pelo menos, em parte, retomadas. Nesse sentido, nas considerações finais, apresento algumas propostas que poderão ser discutidas com e para eles, de modo que isso realmente venha a acontecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivências e convivências na aldeia Caititu: um estudo acerca da situação sociolinguística da língua ancestral Manoki teve como objetivo principal contribuir para os estudos linguísticos na área das línguas indígenas e complementar os estudos já existentes sobre a língua Manoki.

Neste trabalho, quis mostrar o grande desafio de realizar pesquisas na área de línguas indígenas, principalmente quando a língua se encontra seriamente ameaçada. Fica evidente a importância de realizar estudos sobre a Sociolinguística, procurando identificar os pontos mais frágeis das diferentes línguas indígenas, especialmente daquelas que já apresentam traços visíveis de extinção.

Atentei-me em estruturar este trabalho de uma forma mais didática, pensando não somente nos leitores, mas, principalmente, em nossos maiores interessados, isto é, os indígenas, que merecem ter conhecimento de nossas pesquisas de uma maneira mais prática e acessível.

Pensando nisso, em busca de atender aos objetivos propostos, inicialmente apresentei uma trajetória histórica do povo Irantxe, evidenciando um recorte da história com uma atenção especial ao surgimento do internato da Missão Utiariti. Depois, tratamos da autodenominação dos povos, que pode variar com o uso de termos como Irantxe, Mÿky e Manoki. Em seguida, tratamos das Terras Indígenas Irantxe, Mÿky e Tirecatinga e, ao final, sobre alguns aspectos da aldeia Caititu, como os moradores e suas etnias.

Inicialmente, o objetivo foi tratar dos caminhos percorridos para a realização desta pesquisa, apresentando algumas considerações teóricas sobre os estudos sociolinguísticos no Brasil e em comunidades indígenas, contextualizando os conceitos de bilinguismo e plurilinguismo, com vistas à reflexão sobre a emergência de ações para a retomada de línguas indígenas.

Em seguida, foi feita a contextualização da pesquisa na perspectiva sociolinguística, falando da relação indissociável entre língua e sociedade, além das temáticas de preservação das línguas indígenas e tipologias sociolinguísticas. Esse capítulo foi dividido em partes, tratando, assim, dos nossos primeiros contatos com o povo Manoki da aldeia Caititu e do surgimento do interesse em observar e em compreender a situação sociolinguística vivenciada naquela comunidade e as estratégias metodológicas.

Posteriormente, apresentei o estudo sociolinguístico da língua ancestral Manoki, que trouxe os dados quantitativos e qualitativos a partir de interpretações das respostas dos sujeitos, baseadas nas questões macro e microvariáveis. Ao final da análise sobre os contextos

macrovariáveis, a narração acerca da missão jesuíta, que evidenciou a proibição da língua nativa pelas crianças e a motivação dos casamentos interétnicos, reafirmou a culpabilidade na forte mudança cultural desse povo.

Dando continuidade à análise, os resultados dos aspectos das microvariáveis revelaram o uso exclusivo da língua portuguesa no cotidiano da comunidade. Ao adotarem o idioma nacional, confirmaram a hipótese de que o português passou a ser uma língua de sobrevivência. Essa documentação, ainda que preliminar, é um importante instrumento para o fortalecimento da língua ancestral na comunidade.

Faz-se necessário lembrar que as microvariáveis sofreram interferência das influências estabelecidas no contexto das macrovariáveis. E é justamente no contexto micro, interno, que acontece o movimento da língua e, se, nesse movimento, acontecerem interferências negativas, pode ocorrer perdas.

Ao fazer a retomada do percurso realizado acerca deste estudo, que teve como ponto de partida apresentar a trajetória de contato trilhada pelo povo Manoki, verificou-se a preocupação inicial dos indígenas sobre a retomada da língua étnica na comunidade e as atividades realizadas para a sua inserção no contexto escolar.

Após alguns dias de convívio na comunidade Manoki, pode-se dizer que foi uma experiência que superou as expectativas em relação aos diferentes pré-conceitos e às ideologias que eu tinha acerca dos povos indígenas com os quais fiz contato presencial no decorrer da pesquisa.

Participei da elaboração e da aplicação das oficinas na comunidade Manoki, dentro do espaço escolar, onde se observou o envolvimento entre estudantes, professores e auxiliares. Vi, durante a interação pedagógica, o quanto o espaço escolar está relacionado com a busca de conhecimento e sedento de informações para a contribuição efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

De forma geral, foram constatados o interesse e a motivação gerados em cada um dos participantes, fazendo questionamentos sobre os assuntos tratados e, principalmente, se haveria mais oficinas programadas. As sugestões eram favoráveis, contribuindo para que os resultados pudessem ser otimizados.

A participação da avó de uma das alunas indígenas criou um momento rico de interação, de parceria e de solidariedade. Essa experiência na escola e com a comunidade despertou e instigou a conhecer, a respeitar e a valorizar tanto a língua quanto a cultura indígena, percebendo suas peculiaridades, assim como todos os elementos que caracterizam a cultura de um povo.

Esta produção que ora se finaliza buscou também a provocação de reflexões entre os próprios residentes da aldeia Caititu. Este registro acadêmico, ainda que preliminar, demonstrou que foi um importante instrumento para ações de fortalecimento da língua étnica naquela comunidade indígena.

A língua de interação no cotidiano escolar e da comunidade é o português. No entanto, os professores da aldeia trabalham ativamente na rememoração da língua étnica, de suas histórias e de seus conhecimentos. Cabe aqui ressaltar o esforço e a luta diária dos professores da Escola Indígena Lino Araxi Irantxe, em especial, da Prof.^a Ângela e do Prof. Romildo, que trabalham incansavelmente em torno da criação de uma educação diferenciada para a sua comunidade, respeitando as especificidades culturais e a imortalidade de sua língua e de sua história.

Entretanto, apesar de a educação escolar indígena ser um incentivo à manutenção da língua materna nas aldeias, é necessário intensificar esse processo por meio de políticas públicas que ajudem, principalmente, na elaboração de materiais pedagógicos e didáticos que contemplem as particularidades de cada etnia. Destacamos ainda a necessidade emergente de outros estudos que possam subsidiar esse desejo de retomada e de manutenção linguística em todos os aspectos (fonéticos/fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos) da língua Manoki, escolhida pela comunidade para estar na escola e em todos os ambientes da aldeia Caititu.

Por fim, acreditamos que os resultados obtidos nesta pesquisa contribuirão para as reflexões acerca da preservação linguística e cultural do povo indígena Manoki e esperamos que este trabalho sirva de fomento e de suporte para outros estudos ou programas que possam atender aos anseios e às necessidades das comunidades, em um processo contínuo de atualização, de resgate linguístico e de valorização não só da língua, mas do povo Manoki.

REFERÊNCIAS

- ALKMIM, Tânia. Sociolinguística. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- BARBIO, Luciana Alves. Comissão Rondon e a representação da identidade Paresí: um diálogo através da fotografia. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 27-43, jun. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.3395/reciis.v5i2.495pt>. Acesso em: 29 nov. 2020.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- BRAGGIO, Silvia Bigonjal. Contato Línguas indígenas brasileiras ameaçadas de extinção. **Revista do Museu Antropológico**. Goiânia, v. 5-6, n 1, p. 9-54, 2002.
- BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, 1973.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI**. Brasília: MEC; SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Cadernos SECAD 3**. Brasília: MEC, 2007.
- BUENO, Ana Cecília Venci. **Os Irantxe e Myky do Mato Grosso: um estudo de parentesco**. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- BUENO, Ana Cecília Venci. **Fios de memória: Um estudo sobre parentesco e história a partir de construção da genealogia Manoki (Irantxe)**. 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- BUSATTO, Ivar Luiz Vendruscolo. **Os Nambikwara da Terra Indígena Tirecatinga – Mato Grosso: Agricultura, Espécies e Variedades Tradicionais**. 2003. Dissertação (Mestrado em Agricultura Tropical) – Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2003.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação**. Portugal: Asa Editores, 2001.

COSTA, Anna Maria Ribeiro Fernandes Moreira da. **Wanintesu: um construtor do mundo Nambiquara**. 2008. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

CRUZ, Mônica Cidele. **Povo Umutína: a busca da identidade linguística e cultural**. 2012. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) Campinas, SP, 2012.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Línguas indígenas no Brasil: urgência de ações para que sobrevivam. *In*: BONFIM, Anani Braz; COSTA, Francisco Vanderlei Ferreira da (Orgs.). **Revitalização de línguas Indígenas e educação escolar indígena inclusa**, Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 2014a.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Línguas Indígenas no Brasil: urgência de ações para que sobrevivam**. Campinas, SP: Unicamp, 2014b.

DUNCK-CINTRA, Ema Marta. **Do silêncio à vitalidade sociocultural dos Chiquitano do Portal do Encantado, Mato Grosso, Brasil**. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

DUNCK-CINTRA, Ema Marta. **Vozes silenciadas: situação sociolinguística dos Chiquitano do Brasil – Acorizal e Fazendinha MT**. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

EDWARDS, John. Sociopolitical aspects of language maintenance and loss: towards a typology of minority language situations. *In*: FASE, Willem; JASPAERT, Koen; KROON, Sjaak (Eds.). **Maintenance and loss of minority languages**. Amsterdam: Benjamins, 1992.

FISHMAN, Joshua. A Sociologia da linguagem. *In*: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (Orgs.). **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

FONTÃO, Mariza. F. **Multiculturalismo e Plurilinguismo**. São Paulo: Quiosque das letras, 2011.

FRANCHETTO, Bruna; MAIA, Marcos; SANDALO, Filomena; STORTO, Luciana R. A construção do conhecimento linguístico: do saber do falante à pesquisa. **Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º grau indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 1, n. 1, p. 12-55, 2002.

GONÇALVES, Maria de Lurdes; ANDRADE, Ana Isabel. Disponibilidades e auto-implicação: desenvolvimento profissional e plurilinguismo. **Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 63, p. 457-477, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2743>. Acesso em: 7 nov. 2020.

GRENOBLE, Lenore; WHALEY, Lindsay. **Endangered languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

HAMEL, Rainer. La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolingüística. In: ORLANDI, Eni P. **Política Lingüística na América Latina**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

HINTON, Leanne. **Language revitalization**. Hinton and Hale Editors, Academic Press, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: Características Gerais dos Indígenas - Resultados do Universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos/especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>. Acesso em: 7 nov. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010 - primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Rio de Janeiro, 2012.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes Trópicos**. Lisboa: Edições 70, 1979.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Seduc investe na qualificação de professores da educação escolar indígena**. 2019. Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/11628774-seduc-investe-na-qualificacao-de-professores-da-educacao-escolar-indigena>. Acesso em: 7 nov. 2020.

MATO GROSSO. **Resolução n. 201/04-CEE/MT**. Fixa normas estaduais para a estrutura, funcionamento e organização das Escolas Indígenas no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. 2004.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **E-books**. 2021. Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/web/seduc/-/16750400-e-books?ciclo>. Acesso em: 2 abr. 2021.

MOLLICA, Maria Cecília; FERRAREZI JUNIOR, Celso (orgs.). **Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

MONSERRAT, Ruth. Dicionário Myky-Português e Português-Myky. In: MONSERRAT, Ruth (Atusi); AMARANTE, Elizabeth Aracy Rondon (Julusi) (Orgs.). **Jamaxi MyKy e professores MyKy**. Campinas, SP: CurtNimuendaju, 2010.

MOORE, Denny; GALUCIO, Ana Vilacy; GABAS JR., Nilson. O desafio de documentar e preservar as línguas amazônicas. **Scientific American Brasil – Amazônia, A Floresta e o Futuro (Brasil)**, São Paulo, n. 3, p. 36-43, set. 2008.

MOSELEY, Christopher (Ed.). **Atlas of the World's Languages in Danger**. 3. ed. Paris: Unesco Publishing, 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MOURA, José de. Os Iranche. **Pesquisas 1. Contribuição para o estudo etnológico da tribo**. Porto Alegre: Instituto Anchieta de Pesquisas, 1957. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Amoura-1957-iranche/Moura_1957_Iranche.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

OLIVEIRA, Alex Feitosa. **Línguas Conviventes: aspectos sociolinguísticos na aldeia Três Jacus – comunidade Wakalitesu/Nambikwara.** 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

OPAN. Operação Amazônia Nativa (Org.). **Plano de gestão da Terra Indígena Tirecatunga – Sapezal, Mato Grosso.** Cuiabá: OPAN, 2015.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. **Reflexões sociolingüísticas sobre línguas indígenas ameaçadas.** Goiânia: Editora da UCG, 2009.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. Políticas de retomada de línguas indígenas em diferentes contextos epistêmicos. **Revista Articulando e Construindo Saberes**, v. 4, 2019.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. **D.E.L.T.A.**, v. 9, n. 1, 1993.

RODRIGUES, A. D. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RONDON, Cândido Mariana da Silva. **Missão Rondon: Apontamentos sobre os trabalhos realizados pela Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas de Mato Grosso ao Amazonas, sob a direção do Coronel de engenharia Cândido Mariano da Silva Rondon, 1907 a 1915.** v. 8. Brasília: Senado Federal, 2003.

RUIZ, Edson Benedetti. **Histórias de Manoki: um relato da vida e do cotidiano de um povo durante o século XX.** São Paulo: PUC, 2007.

SANTANA, Áurea Cavalcante. **A linguística como disciplina nos cursos de formação de professores indígenas - uma experiência no projeto hayô – magistério intercultural.** Cuiabá: UFMT, 2010. Disponível em: [//need.unemat.br/4_forum/artigos/aurea.pdf](http://need.unemat.br/4_forum/artigos/aurea.pdf). Acesso em: 10 fev. 2021.

SANTANA, Áurea Cavalcante. **Línguas cruzadas, histórias que se mesclam: ações de documentação, valorização e fortalecimento da língua Chiquitano no Brasil.** 2012. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2012.

SANTOS, Lilian Abram dos. Sociolinguística e línguas indígenas brasileiras. In: MOLLICA, Maria Cecília; FERRAREZI JUNIOR, Celso (Org.). **Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução.** São Paulo: Editora Contexto, 2016.

SILVA, Joana A. F. **Utiariti - A última tarefa: Missionários e índios na ocupação de Mato Grosso.** Monografia (Licenciatura e Bacharelado em História) - Departamento de História, CLCH, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1999. Disponível em: http://www.geocities.ws/indiosbr_nicolai/textos/txt010ut.html. Acesso em: 10 jun. 2020.

SAPEZAL. **Lei n° 24/1997.** Dispõe sobre a criação e denominação de escola municipal e dá outras providências. Sapezal, MT, 1997.

SAPEZAL. **Lei n° 302/2002.** Dispõe sobre a instituição da escola indígena e dá outras providências. Sapezal, MT, 2002.

SAPEZAL. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Indígena Lino Araxi Irantxe**. Sapezal: SME, 2018.


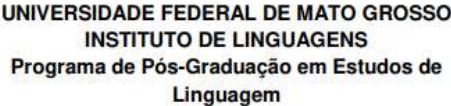

TARALLO, Fernando. **A Pesquisa Sociolinguística**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Atlas de las lenguas en peligro en el mundo**. 2009. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/access-to-knowledge/linguistic-diversity-and-multilingualism-on-internet/atlas-of-languages-in-danger/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

VALENTIM, Maria Margarete Noronha; KAZAIZOKAIRO, Miriam; SOUZA, Hellen Cristina de (Orgs.). **Alfabetizando com as Histórias dos Ancestrais Manoki/Irantxe**. v. 3. Cuiabá: EdUFMT, 2019.

ANEXOS

ANEXO A – FICHA DE INFORMAÇÃO PESSOAL – GEDDELI

  	
INFORMAÇÃO PESSOAL	
Nome:	Etnia:
Idade: Sexo: M () F ()	Profissão:
Cônjuge:	Etnia:
Filhos / Idade:	
Local Nascimento:	Tempo na Aldeia Caititu:
USO DA LÍNGUA	
1. Você fala Irantxe/Manoki? Sim () Pouco () Não ()	
2. Como você aprendeu a falar? Na Escola () Na família () Na Comunidade ()	
3. Você pode ler em Irantxe/Manoki? Sim () Pouco () Não ()	
4. Você pode escrever em Irantxe/Manoki? Sim () Pouco () Não ()	
5. Você fala outras línguas? Sim () Quais _____ Não ()	
6. Você gosta de falar em Português? Sim () Pouco () Não ()	
7. Qual a primeira língua que você aprendeu quando criança?	
8. Que língua você fala mais confortavelmente? Irantxe/Manoki () Português () Ambas ()	
9. Que língua você prefere para escrever? Irantxe/Manoki () Português () Ambas ()	
10. Que língua você usa mais frequentemente em casa? Irantxe/Manoki () Português ()	
11. Que outra língua você gostaria de aprender?	
12. Você ensinou a língua Irantxe/Manoki para os seus filhos? Sim () Pouco () Não ()	
13. Você acha bom que a língua Irantxe/Manoki deve ser ensinada na escola? Sim () Não ()	
14. Que língua você fala com as pessoas da mesma idade na vizinhança?	
15. Como surgiu a aldeia aqui?	

ANEXO B – PORTARIA N.º 419/2020



SUMÁRIO

PRESIDÊNCIA..... 1

PRESIDÊNCIA

PORTARIA N.º 419/PRES, de 17 de março de 2020

Estabelece medidas temporárias de prevenção à infecção e propagação do novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito da Fundação Nacional do Índio - FUNAI.

O PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO - FUNAI, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Estatuto, aprovado pelo Decreto n.º 9.010, de 23 de março de 2017, a Portaria n.º 188, de 4 de fevereiro de 2020 e a Portaria n.º 356, de 11 de março de 2020, ambas do Ministério da Saúde, a Instrução Normativa/ME n.º 19, de 12 de março de 2020, a Instrução Normativa/ME n.º 20, de 13 março de 2020, a IN/ME n. 21, de 16 de março de 2020 e a Portaria/MJ n. 125 de 16 de março de 2020, resolve:

Art. 1.º. Estabelecer medidas excepcionais para a contenção da epidemia de COVID-19 no âmbito de atuação da FUNAI.

Art. 2.º. Aplicam-se à FUNAI a Portaria 125 de 16 de março de 2020 do Ministério da Justiça e Segurança Pública e as Instruções Normativas n.s 19, 20 e 21 do Ministério da Economia, bem como suas eventuais alterações.

Art. 3.º. O contato entre agentes da FUNAI, bem com a entrada de civis em terras indígenas devem ser restritas ao essencial de modo a prevenir a expansão da epidemia.

§1º. Fica suspensa a concessão de novas autorizações de entrada nas terras indígenas, à exceção das necessárias à continuidade da prestação de serviços essenciais às comunidades, conforme avaliação pela autoridade competente da Coordenação Regional - CR.

§2º. As autorizações já concedidas devem ser reavaliadas pelas CR's à luz da prevenção da epidemia da COVID-19, podendo ser reagendadas, especialmente quando envolverem a realização de eventos ou impliquem a entrada de mais de 05 pessoas na terra indígena.

§3º. A entrada de autoridades públicas de atendimento à saúde e segurança não serão obstadas pela FUNAI.

§4º. As CR's poderão conceder autorizações em caráter excepcional, mediante ato justificado, para a realização de atividades essenciais às comunidades indígenas.

§5º. Consideram-se essenciais as atividades que fundamentem a sobrevivência da comunidade interessada, em especial o atendimento à saúde, a segurança, a entrega de gêneros alimentícios, de medicamentos e combustível.

Art. 4.º. Ficam suspensas todas as atividades que impliquem o contato com comunidades indígenas isoladas.

Parágrafo Único. O comando do caput pode ser excepcionado caso a atividade seja essencial à sobrevivência do grupo isolado e deve ser autorizada pela CR por ato justificado.

Art. 5.º. Este ato aplica-se ao âmbito de atuação da FUNAI e do Museu do Índio, bem como no âmbito das terras indígenas no que couber.

Art. 6.º. As diretorias da FUNAI poderão expedir orientações adicionais para o esclarecimento do cumprimento desta Portaria no âmbito de suas respectivas atribuições.

Art. 7.º. O período de aplicação deste ato coincide com o da Portaria 125 de 17 de março de 2020 do Ministério da Justiça e Segurança Pública e suas eventuais prorrogações.

Art. 8.º. Este ato entra em vigor a partir de sua publicação.

MARCELO AUGUSTO XAVIER DA SILVA
Presidente da Fundação Nacional do Índio

ANEXO C – PORTARIA N.º 343/2020

31/05/2021

PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020 - PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020 - DOU - Imprensa Nacional

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 18/03/2020 | Edição: 53 | Seção: 1 | Página: 39

Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro

PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020

Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e II, da Constituição, e considerando o art. 9º, incisos II e VII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, resolve:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

§ 1º O período de autorização de que trata o caput será de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital.

§ 2º Será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput.

§ 3º Fica vedada a aplicação da substituição de que trata o caput aos cursos de Medicina bem como às práticas profissionais de estágios e de laboratório dos demais cursos.

§ 4º As instituições que optarem pela substituição de aulas deverão comunicar ao Ministério da Educação tal providência no período de até quinze dias.

Art. 2º Alternativamente à autorização de que trata o art. 1º, as instituições de educação superior poderão suspender as atividades acadêmicas presenciais pelo mesmo prazo.

§ 1º As atividades acadêmicas suspensas deverão ser integralmente repostas para fins de cumprimento dos dias letivos e horas-aulas estabelecidos na legislação em vigor.

§ 2º As instituições poderão, ainda, alterar o calendário de férias, desde que cumpram os dias letivos e horas-aula estabelecidos na legislação em vigor.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ABRAHAM WEINTRAUB

Este conteúdo não substitui o publicado na versão certificada.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

ANEXO D – RESOLUÇÃO CONSEPE N.º 11/2020

RESOLUÇÃO CONSEPE N.º 11, DE 01 DE ABRIL DE 2020.

Dispõe sobre a alteração da data de início do período letivo 2020/1 para os cursos de graduação presenciais da UFMT e sobre a suspensão das atividades de ensino presenciais dos cursos de pós-graduação, para os Campi Universitários do Araguaia, Sinop, Cuiabá e Várzea Grande, aprovados pela Resolução Consepe n.º 4, de 27 de janeiro de 2020.

O PRESIDENTE DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, no uso de suas atribuições legais, e,

CONSIDERANDO a Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, declarada pelo Ministério da Saúde por meio da Portaria n.º 188/2020, após a Organização Mundial da Saúde (OMS) ter declarado Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional em 30 de janeiro de 2020;

CONSIDERANDO o Art. 2º da Portaria 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação, que faculta às instituições de educação superior a suspensão das atividades acadêmicas presenciais, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19);

CONSIDERANDO a Portaria n.º 345, de 19 de março de 2020, que altera o Art. 1º da Portaria 343, de 17 de março de 2020.

CONSIDERANDO a Portaria n.º 454, de 20 de março de 2020, do Ministério da Saúde (MS), que declara, em todo o território nacional, o estado de transmissão comunitária da COVID-19;

CONSIDERANDO as Medidas adotadas pela CAPES em virtude da pandemia do novo coronavírus, expressas no Ofício Circular n.º 10/2020-DAV/CAPES Brasília, 25 de março de 2020;

CONSIDERANDO as recomendações do Comitê de Prevenção, decorrente do Coronavírus (SARS-COV2/COVID-19), no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso, instituído pela Portaria GR n.º 165 de 16 de março de 2020, relativas à adoção de medidas de proteção e controle da propagação do vírus e à relação com a comunidade interna e externa;

CONSIDERANDO o que consta no Processo n.º 23108.030777/2020-58;

RESOLVE:

Artigo 1º – Aprovar *ad referendum* do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão a alteração da data de Início do Período Letivo de 2020/1, para os cursos de graduação presenciais do Calendário Acadêmico, aprovado pela Resolução do Consepe n.º 04, de 27 de janeiro de 2020, para os *Campi* Universitários do Araguaia, Sinop, Cuiabá e Várzea Grande, na seguinte forma:

Onde se lê:

13/04/2020 - Início do Período Letivo 2020/1.

Leia-se

12/05/2020- Início do Período Letivo 2020/1.

Artigo 2º - A data prevista para o início do período letivo de 2020/1, que trata o Artigo 1º, poderá ser prorrogada, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde Estaduais, Municipais e Distrital.

Artigo 3º- Suspender, as atividades de ensino presenciais, dos Programas de Pós-Graduação da UFMT, pelo mesmo período previsto no Artigo 1º desta Resolução, exceto a Pós-Graduação *Lato Sensu*, modalidade Residência, na área da Saúde.

Artigo 4º -Esta Resolução entrará em vigor nesta data, ficando revogadas disposições em contrário.

Cuiabá, 01 de abril de 2020.

Evandro Aparecido Soares da Silva

Presidente do Consepe