ANAIS

CONADILE

I CONGRESSO NACIONAL DE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E ETNOCULTURAL

Língua, Educação e Cultura Indígenas

23, 24, 25 de junho de 2025

Organizadores:
Ana Claudia Menezes Araujo
Daniela de Fátima Ferraro Nunes
Robson de Macedo Cunha

Uema
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Ana Claudia Menezes Araujo

Daniela de Fátima Ferraro Nunes

Robson de Macêdo Cunha

(Organizadores)

Anais do I Congresso Nacional de Diversidade Linguística e Etnocultural - CONADILE:

Língua, Educação e Cultura Indígenas

23, 24 e 25 de junho de 2025

Santa Inês - MA

2025

EDITOR RESPONSÁVEL

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Alan Kardec Gomes Pachêco Filho
Ana Lucia Abreu Silva
Ana Lúcia Cunha Duarte
Cynthia Carvalho Martins
Eduardo Aurélio Barros Aguiar
Emanoel Cesar Pires de Assis
Denise Maia Pereira
Fabíola Hesketh de Oliveira
Helciane de Fátima Abreu Araújo
Helidacy Maria Muniz Corrêa
Jackson Ronie Sá da Silva
José Roberto Pereira de Sousa
José Sampaio de Mattos Jr
Luiz Carlos Araújo dos Santos
Marcos Aurélio Saquet
Maria Medianeira de Souza
Maria Claudene Barros
Rosa Elizabeth Acevedo Marin
Wilma Peres Costa

EDITORAÇÃO

Eduema

DIAGRAMAÇÃO

Rebeca Lopes Andrade
Robson de Macêdo Cunha

Anais do I Congresso Nacional de Diversidade Linguística e Etnocultural - CONADILE: Língua, Educação e Cultura Indígenas

Copyright:

Ana Claudia Menezes Araujo

Daniela de Fátima Ferraro Nunes

Robson de Macêdo Cunha

Copyright da presente edição: Eduema

Congresso Nacional de Diversidade Linguística e Etnocultural
(1.: 2025: Santa Inês, MA).

Anais do I Congresso Nacional de Diversidade Linguística e Etnocultural - CONADILE: Língua, Educação e Cultura Indígenas, 23, 24 e 25 de junho de 2025 [recurso eletrônico] / organizadores, Ana Claudia Menezes Araujo, Daniela de Fátima Ferraro Nunes, Robson de Macêdo Cunha. – Santa Inês, MA: Eduema, 2025.

267 p.
Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-8227-701-0

1. Diversidade Linguística. 2. Línguas Indígenas. 3. Culturas. 4. Educação. I. Araujo, Ana Claudia Menezes. II, Nunes, Daniela de Fátima Ferraro. III. Cunha, Robson de Macêdo. IV. Universidade Estadual do Maranhão. V. Título.

CDU: 37:81'27(=1-82)

Elaborado pelo Bibliotecário Márcio André Pereira da Silva - CRB 13/862

Eduema

www.editorauema.uema

APRESENTAÇÃO

O presente E-book constitui a publicação dos ANAIS do I Congresso Nacional de Diversidade Linguística e Etnocultural – CONADILE, que teve como tema “Língua, educação e cultura indígenas”. Reunimos um compilado das pesquisas apresentadas por graduandos dedicados à pesquisa e à extensão, pós-graduandos, professores e pesquisadores de diferentes universidades brasileiras das áreas de Letras, Pedagogia, Antropologia e cursos afins sobre temáticas de grande relevância, tais como, estudos de descrição e análise de línguas indígenas, literaturas de línguas indígenas, políticas linguísticas, educação escolar indígena e interculturalidade.

O CONADILE, realizado pelo departamento de Letras e Pedagogia do Campus Santa Inês da Universidade Estadual do Maranhão, é um evento de caráter extensionista e teve sua primeira edição ocorrida nos dias 23, 24 e 25 de junho de 2025. Foram três dias intensos de debates, aprendizagens, encontros e reflexões, reunindo, presencialmente e de forma on-line, pesquisadores, professores, estudantes e lideranças de diferentes regiões do Maranhão e do Brasil em uma programação que envolveu palestras, mesas-redondas, simpósios temáticos, minicursos e atividades culturais.

As relevantes temáticas discutidas no congresso, materializadas por meio dos trabalhos que compõem estes ANAIS, mostram-se como um importante marco político institucional de consolidação de divulgação de pesquisas nas áreas supracitadas na UEMA, demais instituições educacionais do estado do Maranhão e do Brasil. São 19 textos completos publicados nestes anais, todos de inteira responsabilidade de seus autores, e por meio desta publicação esperamos contribuir com o processo de revitalização e preservação das línguas indígenas e com o respeito à educação e cultura dos povos indígenas.

Agradecemos aos autores que colaboraram com a divulgação de seus artigos, tornando possível a concretização deste espaço de partilha de conhecimentos e fortalecimento dos saberes ancestrais e das múltiplas expressões da diversidade linguística e etnocultural dos povos originários que resistem e lutam em seus territórios por todo o nosso país. Que esta celebração da diversidade seja também um compromisso contínuo com a valorização, o respeito e a luta por justiça para os povos indígenas! Desejamos a todos e todas uma boa leitura!

Ana Claudia Menezes Araujo
Comissão Organizadora do I CONADILE

SUMÁRIO

NARRATIVAS ESCRITAS COMO INSTRUMENTO DE MANUTENÇÃO IDENTITÁRIA LINGUÍSTICO-CULTURAL DO POVO GUAJAJÁRA.....9

Abson Kainã Viana Pereira
Hitauana Nitiely Soares Nascimento
Ronilson da Conceição Nunes

IMAGENS QUE RETOMAM: a arte como reexistência do povo anapuru muypurá.. 24

Richardes Lima Souza
Ana Caroline Amorim Oliveira

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS FALAS FEMININA E MASCULINA EM TENETEHÁRA-GUAJAJÁRA..... 38

Ana Claudia Menezes Araujo
Maria Eduarda Vidal de Sousa

CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS: um estudo sobre o preconceito linguístico com acadêmicos indígenas Guajajára da Universidade Estadual do Maranhão *Campus* Santa Inês..... 52

Sâmea Gabriele dos Santos Lima
Ana Claudia Menezes Araujo

A IMPORTÂNCIA DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS INDÍGENAS.....71

Ana Luiza Silva
Ruana Thaís Miranda Lima Sousa

O LÉXICO EM UMA NARRATIVA ORAL DO POVO GUAJAJARA: uma análise sociolinguística..... 87

Beatriz Pereira Silva
Bianca Pereira Silva
Ysmenia Oliveira Saraiva dos Santos

PRESERVAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA: a importância da língua Guajajara para a preservação da identidade e da cultura indígena..... 101

Caroliny Padilha Brito
Maria Luiza Brandão Saldanha
Maria Verbênya Araújo Oliveira

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA DE LÍNGUAS INDÍGENAS FALADAS NO MARANHÃO..... 112

Daniela Furtado dos Santos
Eliane Gasparino de Queirós
José Raimundo Ferreira Filho
Maria Valéria Viana Sousa

ORIGEM E EXPANSÃO DA LÍNGUA INDÍGENA TENETEHÁRA..... 123

Denis Fernando Santos Sobrinho
Letícia Gomes Soares

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA INDÍGENA DO MARANHÃO..... 133

Elainy Cristina Carvalho Barros
Harla Fernanda Rodrigues Vale
Yardson Robert Almeida de Carvalho

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PRESERVAÇÃO DE LÍNGUAS INDÍGENAS NO BRASIL..... 143

Gilderlane de Sena Pereira
Lauanda Cibelly Rocha Portela
Lorena de Oliveira Sousa

PARA ALÉM DO CÂNONE: currículo intercultural e o ensino de Literatura Indígena na Universidade..... 158

Italo Ramon Francisco de Melo Lima Ximenes
Daniela de Fátima Ferraro Nunes

A PRESERVAÇÃO DA LÍNGUA TENETEHÁRA EM NARRATIVAS ORAIS: uma análise linguísticocultural..... 171

Laiane Moraes Miguins
Karla Beatriz Correa Ferreira
Rosilene de Castro da Conceição

ESTUDO DOS SONS VOCÁLICOS DA LÍNGUA TENETEHÁRA-GUAJAJÁRA..... 184

Maria Eduarda Vidal de Sousa
Shayanne de Melo Felix
Lucas Bastos Ipi

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO INDÍGENA:
perspectivas históricas, políticas e socioculturais no Maranhão..... 194

Guilherme Gonçalves Maciel
Robson de Macêdo Cunha

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
tensões, diálogos e práticas na Aldeia Januária..... 212

Ivanilson Caragiu Guajajara
Robson de Macêdo Cunha

QUANTIFICAÇÃO NA LÍNGUA APURINÃ: numerais e quantificadores nominais... 226

Roseane Pereira Cordovil

RUPTURA HEGEMÔNICA EM TEMPO DE OUSAR,
DE DANIEL MUNDURUKU..... 242

Shirley Laianne Medeiros da Silva
Italo Ramon Francisco de Melo Lima Ximenes

INVASÃO E RESISTÊNCIA NA TERRA INDÍGENA PINDARÉ: impactos nas
práticas culturais e na língua indígena..... 254

Wanderson Castro de Sousa
Antônio Jefferson dos Santos Sousa

NARRATIVAS ESCRITAS COMO INSTRUMENTO DE MANUTENÇÃO IDENTITÁRIA LINGUÍSTICO-CULTURAL DO POVO GUAJAJÁRA

Abson Kainã Viana Pereira [1]

Hitauana Nitiely Soares Nascimento [2]

Ronilson da Conceição Nunes [3]

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo analisar a manifestação da língua e da cultura do povo Guajajára na narrativa escrita “Quando Deus no princípio fez a canoa”, lenda criada utilizando a língua Tentehára-Guajajára, oriunda do tronco linguístico do Tupi, com sua presença no centro-oeste do estado do Maranhão. Buscou-se com esta análise compreender de que forma o povo Guajajára representa, por meio da escrita, aspectos referentes às suas vivências em comunidade. Utilizamos como embasamento teórico as bases da Sociolinguística, seguindo os estudos de Labov (1972; 2008); Mollica (2016) e Souza (2016), dentre outros. A pesquisa demonstrou que as narrativas escritas indígenas são instrumentos de suma importância para a manutenção da língua e da cultura Guajajára, permitindo que este povo preserve sua história e sua identidade, mesmo diante de contextos de opressão e marginalização, oferecendo, assim, uma visão única sobre a cosmovisão e os valores desta comunidade, descentrada do entendimento e de visões lusófonas. A partir da metodologia de pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, pretendemos identificar fatores categorizadores desta comunidade, como por exemplo aspectos referentes à língua dessa comunidade (Tentehára-Guajajára), que com palavras próprias, como *kanu* “canoa” é capaz de conceber significação a conceitos da vida cotidiana desses indivíduos, bem como a presença da mitologia na representação da realidade. Como resultado da análise foi possível identificar a forma com a qual o povo Guajajára identifica e representa cognitivamente o mundo. A análise dessa narrativa escrita permite, ainda, termos uma compreensão mais profunda da língua e da cultura Guajajára e, dessa forma, se torna ferramenta fundamental para a preservação da língua, da memória coletiva e da identidade desse povo.

Palavras-chave: Narrativas Escritas. Manutenção linguístico-cultural. Povo Guajajára. Língua Tenetehára-Guajajára.

[1] Graduando no curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela UEMA, Campus Santa Inês. Email: absonkainakk@gmail.com

[2] Graduanda no curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela UEMA, Campus Santa Inês. Email: hitauana2019@gmail.com

[3] Graduando no curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela UEMA, Campus Santa Inês. Email: ronilsonconceicaonunes123@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Animais possuem a necessidade primária de se comunicar, já o ser humano em especial faz da linguagem uma ferramenta fundamental para sua vida em sociedade, podendo esta ser verbal (fala ou escrita) ou não verbal (gestos e expressões faciais). A linguagem pode ser também formal ou informal, técnica ou artística, havendo variação conforme o contexto e a intenção. Além disso, existem linguagens específicas, como as de programas usados para interagir com máquinas, ou linguagens visuais, como pintura e *design*. Assim, a linguagem não se resume apenas às palavras faladas ou escritas, ela pode se manifestar também por gestos, símbolos, imagens, sons e até mesmo expressões corporais. Em todas essas formas, ela se constrói a partir de signos. Benveniste (1939) levanta um ponto fundamental dos estudos da linguagem questionando “O que é o signo? É uma unidade de base de todo sistema significante”. Os signos são unidades fundamentais da linguagem, eles são tudo aquilo que representa algo para alguém. Segundo o linguista suíço Ferdinand de Saussure, o signo linguístico é formado por dois elementos inseparáveis: o significante e o significado. Sobre isso afirma Benveniste:

> Esta linguagem tem uma significação. Tanto quanto possamos compreendê-la, a dança das abelhas representa alguma coisa e suas companheiras a compreendem. Esta mensagem é significante porque dita um comportamento que verifica a pertinência significante do gesto. Por outro lado, se faço um gesto para abrir um livro, é um gesto útil, mas ele não significa, ele não tem alcance conceptual (Benveniste, 1939, p.34).

Em decorrência dos empecilhos oriundos da globalização, principalmente a suplantação que a língua portuguesa exerce sobre outras línguas e dialetos originários, povos indígenas têm enfrentado desafios para manutenção e preservação de suas línguas, em consequência de sua identidade sociocultural. Trataremos mais especificamente do povo Guajajára, com sua localização no estado do Maranhão.

Com base na teoria da Sociolinguística, o presente artigo propõe uma reflexão acerca da importância das narrativas orais, que ao alcançarem espaços de escrita, promovem ações de manutenção identitária de um povo. De modo a preservar a própria língua, a cultura e com ela mitos, lendas e cânticos. Nesse caso, a escrita, aliada à oralidade, fornece suporte e estratégia para o fortalecimento de práticas culturais, memória coletiva, funcionando como mecanismo de resistência e reexistência simbólica e política frente aos processos de apagamento e invisibilidade de um povo.

Temos como objetivos principais analisar a manifestação da língua e da cultura do povo Guajajára na narrativa escrita “Quando Deus no princípio fez a canoa” (Duarte, 2018, p. 58-59) e compreender de que forma o Povo Guajajára representa, por meio da escrita, aspectos referentes às suas vivências em comunidade.

2 POVO GUAJAJÁRA

Os povos indígenas do Brasil dispõem de uma rica diversidade cultural e linguística, com histórias e tradições que perduram por séculos e um exemplo disso é o povo Guajájara. “Os Guajájara são um povo indígena que há séculos habitam a região que hoje compreende o estado do Maranhão, Nordeste do Brasil. Ocupando uma vasta área de floresta tropical na margem oriental da Floresta Amazônica”. (Silva; Brumes, 2022, p. 2). Os Tenetehára-Guajajára falam a língua Tenetehára, pertencente ao tronco linguístico Tupi e afiliada à família linguística Tupi-Guarani. Segundo Diniz (1994), os Tenetehára-Guajájara residem perto de suas roças, podendo ser temporário ou mais prolongado, isso vai depender da distância entre as roças e as aldeias, se dedicando ao trabalho na roça ou na produção de farinha de mandioca. Sobre a organização social dos Tenetehára-Guajájara, Diniz (1994) afirma que “casamento entre indivíduos de Aldeias circunvizinhas resulta em considerável extensão de parentesco de uma aldeia para outra e consequente coesão social”. Além disso, “entre os Tenetehára-Guajájara o casamento ocorre geralmente para as moças de 13 a 15 anos e para os rapazes entre 16 e 18 anos” (Diniz, 1994, p. 44).

Sobre a estrutura social dos Tenetehára-Guajájara, a organização é feita de forma hierárquica, com uma liderança definida. A arte Guajájara traz consigo significativa expressão de sua cultura, refletindo padrões artísticos complexos vinculados a um sistema representativo.

> Entre o povo Guajájara, os padrões gráficos estão conectados a um complexo sistema representativo e conceitual com predominância de formas geométricas e desenhos em alusão à biodiversidade, assim como a utilização de corantes naturais para a pintura corporal. (Barros, 2019 *apud* Barros; Silva; Dilva, 2021, p. 155).

Além disso, os Tenetehára-Guajájara também se dedicam ao artesanato, destacando em seus trabalhos a criatividade e representatividade em sua cultura. Segundo Pereira e Santos (2022).

A produção de vasta variedade de artefatos, tais como colares, brincos, pulseiras, adornos de cabelos, badogue (estilingue), arco e flecha, não apenas preserva seus valores ancestrais, mas também promove o sustento de suas famílias.

Em sua cultura, existem também vários rituais que marcam transformações e mudanças, como por exemplo, o ritual do Moqueado. “O ritual do moqueado é o momento de festejar que a menina está se tornando mulher adulta. E o menino, na festa dos rapazes, comemora sua formação de homem guerreiro” (Guajájara, 2023, p. 69). Outro ritual importante é a festa do mel, que segundo Guajájara (2023), é uma festa que dura muitos dias, pessoas de outras aldeias são convidadas para participar e cada convidado tem a responsabilidade de retirar o mel. Nessa festa, devem haver várias cantoras todos os dias embaixo do mel, e devem ser cantoras mais velhas.

Os indígenas são ricos em saberes, culturas e produções, e preservar todo esse conjunto é tão importante quanto preservar a língua. “Junto com cada língua que desaparece ou que perde a sua vitalidade, findam formas de pensar e compreender a vida e o mundo em toda sua complexidade” (Iphan, 2022, p. 2022). É essencial reconhecer seus saberes culturais e valorizar suas tradições, pois elas são fundamentais para a manutenção de sua identidade e patrimônio cultural. A preservação desses saberes e culturas é crucial para que a cultura indígena esteja viva e fortalecida.

O povo Guajajára, também conhecido como Tenetehára, é um dos povos indígenas mais numerosos no Brasil. Preservar a língua e a cultura dos Guajajára é uma forma de garantir a diversidade cultural do Brasil e reconhecer os valores das origens desse povo. Segundo o censo demográfico do IBGE de 2010, no Brasil há cerca de 817.963 indígenas, dos quais 502.783 vivem na zona rural e 315.180 habitam as zonas urbanas brasileiras e representam um total de 305 etnias diferentes. “É por meio das narrativas e da história oral que acessamos memórias, e as fontes daí resultantes não nos oferecem um esquema de experiências comuns, mas um campo de possibilidades compartilhadas, reais ou imaginárias” (Portelli 1996, p. 52).

Através dessas narrativas repassadas pelos anciãos, podemos compreender que os Guajajára são um povo vivo, ativo e em constante resistência de luta e cultura no Brasil. Dessa forma, as narrativas e histórias existem para serem contadas e recontadas mantendo viva uma tradição que ultrapassa os limites do tempo, sendo importante que eles sejam transmitidos de maneira duradoura, “transportadas pelas palavras impregnadas de magia e poeticidade” de seus narradores (Silva, 2013, p. 60).

A cultura Guajajára também se expressa por meio de festas tradicionais, pinturas corporais com jenipapo, urucum, adornos feitos com penas artesanato e cantos, além de manterem viva suas práticas agrícolas tradicionais, a caça e a pesca como formas de subsistência.

> [...] a diversidade cultural dos povos indígenas engloba as diferenças culturais que existem entre os povos e suas comunidades indígenas, como língua, danças, vestimentas, tradições e heranças físicas e biológicas, bem como, a forma como as sociedades indígenas se organizam, conforme a sua cosmovisão e os conceitos de valores moral, crenças, hábitos, religião e a forma como o índio interage com o ambiente (Silva, 2012, p. 12).

A preservação da memória ancestral é um dos pilares da cultura Guajajára e os anciãos são considerados os responsáveis por transmitir histórias, conhecimentos, mitos, lendas e lições de vida para os mais novos. Daniel Munduruku descreve que para os indígenas a "tradição é mitologia usada como forma de manter o padrão educativo" (2017, p. 7), é uma forma de comunicação entre passado e presente com a finalidade de transmitir ensinamentos aos jovens da aldeia. Elementos esses que servem para a construção histórica, política, cultural e social desses grupos a partir da transmissão e atualização pela tradição e, nesse caso, a contação de histórias não é apenas um momento de lazer, mas uma verdadeira oralidade da língua originária dentro da cultura desses povos.

A trajetória do povo Guajajára é marcada profundamente pelo amor à terra, pela resistência, pela sabedoria e pela conexão profunda. Enfim, têm uma relação direta com a cosmogonia e a história do grupo, por isso mesmo, funcionam como marcas de identidade.

Através da escrita de seus mitos, os indígenas se colocam como os verdadeiros autores de sua história. Os indígenas assumem um novo posicionamento na história e na literatura, um posicionamento mais ativo, coletivo e até mesmo político. Segundo Almeida e Queiroz (2004):

> A língua Tenetehara é uma ferramenta de comunicação base que sustenta a identidade cultural de como ver o mundo, Conforme Ong (1998, p. 52), o conhecimento exige um grande esforço e é valioso. Para ele, a escrita, pelo fato de armazenar o conhecimento fora da mente, deprecia as figuras do sábio ancião, repetidor do passado, que se especializam em conservá-lo, que conhecem e podem contar as histórias dos tempos remotos. "A escrita sempre esteve presente no contato entre índios e brancos. Trata-se agora de um processo de recuperação, ou melhor, apropriação de seus meios." (Almeida; Queiroz, 2004, p. 211).

A língua do povo Guajajára vai além da comunicação, ela é uma forma de viver e compreender o mundo e seus mecanismos linguísticos, os sons e o modo de expressar que refletem na riqueza da visão indígena no mundo. Para Almeida e Queiroz (2004, p. 211) a escrita sempre esteve presente no contato e é “também espaço para denunciar a galopante violência contra os povos de diferentes etnias, a literatura indígena é de paz. Porque a palavra indígena sempre existiu, uma de suas especificidades tem tudo a ver com a resistência” (Graúna, 2014, p. 55). Em suma, preservar a língua Tenetehara é garantir que essa sabedoria continue viva pelas florestas e corações de todos. O povo Guajajára mostra sua força e cultura a partir das grandes renovações e lutas, construindo uma ponte para que as futuras gerações continuem com orgulho de sua origem.

2.1 PERSPECTIVA DA LÍNGUA

Os povos indígenas apresentam particularidades em sua língua, apresentando um dialeto único, que contribui para que a língua se torne rica e incomparável, expressando assim, sua cultura e identidade. “Como todas as demais, as línguas dos povos indígenas do Brasil são inteiramente adequadas à plena expressão individual e social no meio físico e social em que tradicionalmente têm vivido esses povos” (Rodrigues,1986, p.17). Com a herança das línguas indígenas sendo devidamente valorizadas, existe a transmissão de um legado, possibilitando às gerações futuras o conhecimento da sua cultura e história.

Um exemplo disso é o conto “Quando Deus no princípio criou a canoa” que demonstra a criatividade e a imaginação, como modo de tentar explicar a origem das coisas. A narrativa desse conto demonstra como a língua pode repassar valores e conhecimentos fundamentais à comunidade. “Esses processos garantem o sentimento de identidade do indivíduo calçado numa memória compartilhada não só no campo histórico, mas no campo real e no campo simbólico” (Spotti, 2013, p. 6).

A verbalização dos povos indígenas, além de ser importante para eles, também é fundamental para que a língua portuguesa tenha se transformado no que conhecemos hoje. Apesar de derivar do latim, não podemos negar que as línguas indígenas contribuíram para a formação do vocabulário português e, hoje, carregamos em nosso próprio dialeto o legado indígena.

> Poucas décadas após a invasão do Brasil pelos europeus, existiam inúmeras etnias, diversas línguas indígenas e uma dessas línguas existentes, fortemente utilizada nesta época era a língua tupi. A língua desses povos passou a ser aprendida pelos portugueses no ano de 1500 para facilitar o diálogo e o entendimento entre eles para possibilitarem a convivência com os nativos e quem dominou essa língua foram os missionários no intuito de catequizar os nativos" (Belizário; Souza, 2022, p. 603).

A diversidade de línguas indígenas é vasta, ainda que muitas línguas tenham sido extintas. "É provável que na época da chegada dos primeiros europeus ao Brasil, há quase quinhentos anos, o número das línguas indígenas fosse o dobro do que é hoje" (Rodrigues, 1986, p. 19). Hoje, temos ainda algumas línguas do tronco tupi vivas. "Contam com o maior número de falantes o Kaiwá, em Mato Grosso do Sul, e o Tenetehára (Guajájara e Tembé), no Maranhão e Pará, com cerca de 7.000 cada um" (Rodrigues, 1986, p. 33).

A linguagem, de fato, é essencial para a comunicação humana, mas a linguagem, muito mais do que transmitir uma mensagem, faz parte da identidade de um povo. Preservar e valorizar a língua é também valorizar a cultura e toda a história de uma sociedade. Por isso, a língua é primordial para a preservação de um povo, é através dela que os cidadãos têm a dádiva de se conhecer, entender o mundo ao seu redor e fazer a diferença na sociedade.

> A língua permite que o indivíduo seja inserido na sociedade e na cultura, seja aceito pelo seu grupo social e desempenhe seu papel sócio-histórico, permitindo que ele se constitua como sujeito, inserindo- se nos seus diversos papéis sociais e permitindo ainda, que ele tenha contato com diferentes culturas, ideias, identidades e alteridades" (Vitti, 2024, p. 3).

As consequências do enfraquecimento de uma língua causam perdas irreparáveis. "Junto com cada língua que desaparece ou que perde a sua vitalidade, findam formas de pensar e compreender o mundo e a vida em toda a sua complexidade" (IPHAN, 2022, p. 22). Ademais, ainda segundo o IPHAN (2022), a erradicação de uma língua traz consigo um efeito imediato, ocasionando o declínio da diversidade cultural, abandonando a construção de uma história e organização cognitiva de vastos conhecimentos.

2.2 PERSPECTIVA CULTURAL

Os povos indígenas possuem uma rica cultura, contudo apesar do foco renovado nos direitos culturais dos povos indígenas e outras minorias, os valores, identidades e culturas dos povos originários e não-ocidentais foram por muito tempo vistos como obstáculos à modernização e ao desenvolvimento, sem possuir uma

valorização primordial em sua cultura. De fato, a maior parte das políticas culturais relativas a esses povos tendia a se concentrar na descoberta e na preservação de seu patrimônio pré-colonial em sítios arqueológicos, e na negação, em vez de apoio, à sua cultura.

Em 1988, no entanto, a UNESCO deu início à Década Mundial do Desenvolvimento Cultural, que teve como um de seus resultados o aumento da consciência, em nível internacional, de que o reconhecimento e a promoção da herança cultural dos povos indígenas, assim como políticas culturais mais positivas que vão além da mera proteção a sítios de "patrimônio mundial" poderiam ter um papel crítico no processo de desenvolvimento. As culturas orais tendem a usar conceitos dentro de quadros de referência situacionais e operacionais, que possuem um mínimo de abstração, que permanecem próximos ao mundo cotidiano da vida humana (ONG, 1998, p. 61). Portanto, uma tradição oral não só compreende um conjunto de ensinamentos herdados, narrativas e práticas ou um mero instrumento, ela é parte constituinte desse ser que a possui e a integra.

> Assim, é preciso reformular a ideia de que a oralidade é uma etapa cultural a ser superada e assumir a legitimidade desse outro mecanismo de registro, transmissão e atualização de saberes históricos e culturais, que às vezes é diferente daqueles da “gente das cidades, que precisa guardar nos livros seu medo do esquecimento” (Munduruku, 2008, s./p.).

Numa sociedade oral primária, quase todo o edifício cultural está fundado sobre as lembranças dos indivíduos, o lugar dos povos indígenas na história também está sendo revisto. Respeitar as diferenças é um dever de todos diante da pluralidade cultural existente no Brasil e que constitui a nossa identidade. Essa busca pelo respeito à coletividade das etnias e um convívio pacífico, por meio de intercâmbio cultural, fortalece as identidades culturais de diferentes povos existentes em território brasileiro. Segundo Hall (2006), as culturas nacionais são uma das principais fontes de identidade cultural. Para ele, identidade cultural e identidade nacional são conceitos interligados e mesclados. De acordo com Silva (2000), o processo de formação da identidade cultural e nacional tem na língua um dos seus elementos centrais; estas, juntamente com os símbolos de uma nação, tendem a fixar uma identidade. Nas palavras de Tassinari (1995), “não existe uma história única a ser trilhada por todos os povos e, por isso, se uma sociedade indígena passa por alterações, ela não precisa necessariamente mudar no sentido da nossa sociedade e tornar-se “igual a nós”.

Em suma, a importância desses processos de formação de identidade se espelha na valorização da interculturalidade, sendo primordial e que provoca um diálogo respeitoso entre diferentes culturas. Ao educar a sociedade numa perspectiva intercultural, prepara-se uma nova geração para enfrentar os desafios de um mundo globalizado, equipando-os com a habilidade de navegar e respeitar a diversidade cultural dos povos indígenas, fomentando uma sociedade mais inclusiva e compreensiva. Assim, língua, cultura e identidade dos povos indígenas continuam a ser pilares fundamentais na construção de comunidades mais conectadas e mutuamente enriquecidas. A interculturalidade vai além de ensinar sobre outras culturas: é ensinar a conviver, a compreender o outro em sua alteridade e a perceber a diversidade como uma riqueza de um povo e não como uma ameaça. Isso implica reconhecer que língua, cultura e identidade estão profundamente entrelaçadas, e que o respeito à forma como cada indivíduo se expressa e se vê no mundo é parte de uma sociedade mais justa e inclusiva.

3 METODOLOGIA

A ação de pesquisar requer a compreensão do ato em sua totalidade, bem como a delimitação da proposta em si. A pesquisa é fundamental para o avanço educacional, proporcionando respostas complexas e elaboradas para explicar questionamentos feitos pelos humanos desde os primórdios. Gil (2002) define pesquisa “como o procedimento racional e sistemático cujo objetivo é proporcionar respostas aos problemas que são propostos.” Partindo deste pressuposto, é possível conjecturar parâmetros que atendam as necessidades dispostas, como observa Gil (2010): “quando o pesquisador consegue rotular seu projeto de acordo com um sistema de classificação, torna-se capaz de conferir maior racionalidade às etapas requeridas para a sua execução”. Segundo Minayo (2012, p. 21), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social [...]”. Portanto, a organização é crucial para uma pesquisa mais clara.

Para Lakatos e Marconi (2003) “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”, ao que acrescenta, “sua

finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto", tendo isto em vista, ao analisarmos as manifestações orais e escritas dentro das lendas e mitos do povo Guajajára, buscamos compreender de que forma esta comunidade percebe o mundo que os cerca, bem como seus desdobramentos no âmbito linguístico e cultural. Para concepção desta pesquisa bibliográfica utilizou-se a literatura dos seguintes teóricos: Labov, Queiroz, Silva, Munduruku, Negrão, Spotti, entre outros.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção pretende-se estabelecer uma análise acerca da lenda "Quando Deus no princípio criou a canoa" (Duarte, 2018, p. 58-59), a fim de compreendermos de que forma esta narrativa em específico contribui a partir de perspectivas linguísticas e culturais para reafirmar a identidade do povo Guajajára.

Esta narrativa é um exemplo rico que representa a cultura e a língua indígena Tenetehára-Guajajára. Sua construção revela a profunda conexão entre os povos indígenas e a natureza, assim como também demonstra a capacidade que a língua tem de transmitir valores e conhecimentos para a sua comunidade. Como afirma Souza (2016),

> O único responsável pela preservação de histórias milenares nas chamadas sociedades orais ou ágrafas tem sido sua capacidade de organizar a memória na forma de relatos e mitos ou na forma de transmissão de informações [...] ambas garantindo pela oralidade.

A oralidade antecede a escrita dentro de culturas que ainda não possuem grafias próprias de seus dialetos, necessitando de um processo comunicativo que promova o acesso inerente a narrativas herdadas pelo processo de hereditariedade.

No conto, percebe-se a necessidade de explicar a origem das coisas, algo que é inerente ao ser humano. Essas narrativas promovem espírito de pertencimento, além de reforçar valores característicos de sociedades que praticam a comuna. A tentativa de explicar a origem de tudo faz parte de sociocultural, essa tentativa reflete na aproximação com o divino, assim, nota-se a essencialidade das narrativas orais para a manutenção das línguas indígenas, que revela através da escrita, a explicação da origem de tudo, relação com o sagrado e a transmissão de valores e saberes ancestrais.

A seguir podemos observar a lenda “Quando Deus no princípio criou a canoa”, conforme descrita em Duarte *et al*, 2018, p. 59:

TENETEHÁRA-GUAJAJÁRA	**PORTUGUÊS**
“Kwehe mehe zekaipo Tenteharer nukwaw pixik kwaw ma’e a’e wà rihi. Tupàn zekaipo ur wamu’e har romo a’e. Àmàn ikyr tetea’u mehe, nupuner kwaw zekaipo Tenteharer ka’a rupi watahaw rehe a’e wà.”	*“Há muito tempo, quando o Tenetehára não tinha conhecimento ainda, Deus chegou para ensiná-los. Quando a chuva caía muito, os índios não podiam andar na mata. Por isso, quando tinham fome, não podiam comer porque não podiam caçar.”*

No conto, percebe-se a necessidade de explicar a origem das coisas, algo que é inerente ao ser humano. Essas narrativas promovem espírito de pertencimento, além de reforçar valores característicos de sociedades que praticam a comuna. A tentativa de explicar a origem de tudo faz parte de sociocultural, essa tentativa reflete na aproximação com o divino, assim, nota-se a essencialidade das narrativas orais para a manutenção das línguas indígenas, que revela através da escrita na língua Tenetehára-Guajajára, a explicação da origem de tudo, relação com o sagrado e a transmissão de valores e saberes ancestrais. Como visto no trecho da lenda descrito abaixo:

TENETEHÁRA-GUAJAJÁRA	PORTUGUÊS
“Aze zekaipo ima’iuhez wà zàpi, na’iawyze kwaw a’e ’ar mehe wanupe a’e. Tupàn zekaipo umu’e Tenteharer kanu iapohaw rehe a’e wà. Nezewe mehe zo upuner ’y iahawpaw rehe wà. Wemi’uràm hekar haw romo a’e wà. Oho zekaipo Tupàn ka’a rupi a’e. Weraha zekaipo itazy no. Wexak zekaipo zutaiwa ’yw hy’ygatete ma’e a’e. Uhaw zutaiwa ’yw wanupe kury. Umu’e zekaipo ipekwer ipe’ok pyrer rehe wà. Upaw ire Tupàn uzapo kar zuraw wanupe a’e. Uzatapy tata hehe wà kury. Tupàn ukanaw wyra pekwer tata rakukwer pupe wanupe. Ipyw tuwe a’e zuraw i’aromo a’e kury. Uzapo kanu wanupe kury. Nezewe zekaipo Tenteharer uzemu’e kanu iapohaw rehe zutaiwa ’yw pekwer pupe a’e wà kury. Zemi’ikar haw romo pira ipyhykaw romo wazekyty’ar haw romo wà no.” (Duarte et al, 2018, p. 58).	*“Assim, Deus ensinou os Tenetehára a fazer a canoa. Só assim eles conseguiram atravessar o Rio para que pudessem caçar. Deus foi para a mata e levou o machado. Ele viu uma árvore bem retinha de jatobá. Derrubou- a e ensinou a tirar a casca dessa árvore. Então tirou a casca. depois de tudo, Deus ensinou a fazer o giral. Assim, eles acenderam o fogo, Deus enrolou a casca de jatobá na quentura do fogo que estava no giral. Então Deus fez a canoa para eles”.” (Duarte, et al 2018, p. 59).*

O conto também explora o relacionamento entre Tupan/Deus e o ser humano. A narrativa do conto sugere que existe uma relação de proteção e cuidado entre Tupan/Deus e os indígenas, pois esta figura oferece apoio e proteção além de orientação para que os indígenas superem os desafios enfrentados no dia a dia. Dessa maneira, os indígenas desfrutam de uma vida mais segura, pois a presença de Tupan / Deus os ajuda a prosperar e se desenvolver, vivendo em harmonia com a natureza, conforme vemos a seguir:

TENTEHÁRA-GUAJAJÁRA	PORTUGUÊS
“Nukyze kwaw zekaipo ’y tyhu mehe a’e wà kury. Ta’e zekaipo heta kanu ’y i’yahaw har romo wanupe a’e kury. Nezewe kanu heta wàm Tentehar wanupe a’e. Upaw hema’emume’uhaw kwez ihe kury ma.” (Duarte et al, 2018, p. 58).	*“Assim os índios aprenderam a fazer a canoa a partir da casca do jatobá para pescarem, caçarem e passearem. A partir de então, eles não tinham medo quando o rio ficava cheio, porque tinham canoa para atravessar o rio”. (Duarte et al, 2018, p. 59).*

A explicação para a criação das coisas demonstra que os indígenas dispõem de inteligência, criatividade e necessidade de justificar a existência através dos mitos. Segundo Negrão (2008), “o mito indica um sistema sofisticado sobre o pensamento do mundo. Sendo entendido dessa forma admitimos o mito como uma maneira de conceituar o mundo, assim sendo, ele pode ser comparado ao pensamento científico”. Os mitos indígenas, portanto, demonstram complexidade, como observou-se na lenda “Quando Deus no princípio criou a canoa” (Duarte *et al*, 2018, p. 58-59), e é notório que não existe visão simplista e sim, sua forma de ver e compreender o mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou elucubrar aspectos referentes às perspectivas linguísticas e culturais do povo Guajajára, a partir da análise da lenda “Quando Deus no princípio fez a canoa” (Duarte, 2018, p. 58-59) produzida de forma bilíngue Guajajára-Português. Por meio desta análise foi possível identificar que os indivíduos que constituem esta comunidade, representam cognitivamente aspectos intrínsecos, que se refletem primeiro na oralidade, chegando à produção escrita, que consequentemente afeta a cultura deste povo.

Compreender de que forma aspectos referentes à língua de um determinado povo, em especial aqueles sistematicamente apagados e silenciados dentro dos debates da acadêmicos, em especial os de cunho sociolinguístico, se fazem cruciais para a ampliação destes debates, possibilitando o reconhecimento destas comunidades e, consequentemente, gerando um processo de humanização. Aspectos linguísticos estão intimamente ligados com fatores culturais, não dissociando-se destes, produzindo um processo simbiótico dentro dos moldes da sociolinguística.

REFERÊNCIAS

BARROS, Andréa Lima; SILVA, Bruno de Oliveira da; SILVA, Elloane Carinie Gomes. A leitura de visualidades indígenas por meio do grafismo Guajájara: notas preliminares para interpretação. Curitiba: **Art&Senso ruim**. v. 8, n. 1, p. 153- 166. jan- jun. 2021.

BELIZÁRIO, Inézia. SOUZA; Antônio Carlos Santana de. Empréstimo da língua indígena: o uso da língua tupi na língua portuguesa falada no Brasil. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, n. 84, p. 602- 613, set/dez. 2022.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Campinas, SP: Ponte Editores. 1991.

DINIZ, Edison Soares. **Os Tenetehára- Guajájara e a Sociedade Nacional**. Belém: Editora Universitária UFPA,1994.

DUARTE, Fábio Bonfim; CAMARGOS, Quesler Fagundes; GUAJAJARA, Cíntia Maria Santana; CASTRO, RIcardo (Organizadores). **Coletânea de Narrativas Guajajara.** 1 ed. Vol. 1. Belo Horizonte: Faculdade de Letras - UFMG, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUAJÁJARA, Aline de Sousa Silva. **Narrativas dos Tua' Uhez da aldeia novo funil sobre a história e cultura do povo Tenetehára- Guajájara: fortalecimento para a identidade cultural**. Dissertação (Mestrado em Formação Docente e Práticas Educativas) – Universidade Estadual do Maranhão, Imperatriz, 2023.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Diversidade linguística indígena: estratégias de preservação, salvaguarda e fortalecimento**. DF: Brasília, IPHAN, 2022. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/diversidade_linguistica_estrategias_de_preservacao_salvaguarda_fortalecimento2.pdf. Acesso em: 18 jun. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa socia**l: teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Cap. 1, p. 9-29.

NEGRÃO, Héber Fernandes. **A música na mitologia Tenetehára**. 2008. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2008.

PEREIRA, Jesus Marmanillo; SANTOS, Clayton Marinho. **Trabalho de artesanato Indígena Guajájara:** repertório de resistência e transformação no contexto urbano de Imperatriz- MA. Imperatriz, 2022.

RODRIGUES, Aryon Dall' Igna. **Línguas brasileiras:** para o conhecimento das línguas indígenas. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1985.

SILVA, Rafael do Carmo; BRUMES, Karla Rosário. **Migração e povos indígenas:** o cotidiano do povo Guajájara no contexto urbano de Imperatriz, Maranhão. Plataforma Brasil, Distrito Federal, p. 1- 20, 17 set. 2022.

SPOTTI, Carmem Véra Nunes. "**O lugar onde vivo":** das narrativas orais indígenas à prática de leitura e de escrita. Porto Alegre. v. 9, n. 1. jan- jun. 2013.

URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera; PRADO, José Henrique. **Cultura e histórias dos povos indígenas**. Campo Grande, MS: Editora IFMS. 2014.

VAS, Bras Batista; CASTRO, Daiana Roze Pajeú Silva. Oralidade e escrita: afirmação e resistência cultural a partir de uma obra literária indígena. **Revista Humanidades e Inovação**. Tocantins, v.7, n.3, p. 156-166,2020.

VITII, Sylvia Cristina de Azevedo. A linguagem como elemento constitutivo da identidade e cultura**. Revista Foco**, São Paulo, v. 17, n. 6, p. 1- 22. 2024.

IMAGENS QUE RETOMAM: a arte como reexistência do povo Anapuru Muypurá

Richardes Lima Souza (UFMA) [4]
Ana Caroline Amorim Oliveira (UFMA) [5]

RESUMO:

O povo Anapuru Muypurá é um dos exemplos dos processos de silenciamento e apagamento, promovidos pela colonialidade na construção da historiografia oficial brasileira. Trouillot (2011) analisa que a produção da ausência de determinados sujeitos na historiografia não é uma omissão passiva, mas uma operação ativa de poder. No caso dos Anapuru Muypurá, isso se materializou em guerras justas, aldeamentos e catequese, acompanhadas da tentativa de apagar sua identidade enquanto povo. Em resposta, a resistência desse povo não cessou. Na atualidade, a arte se apresenta como um dos principais meios de reexistência. A produção artística de Gê Viana e Lucca Muypurá está nesse contexto como uma forma de insurgência e autoafirmação étnica. Gê Viana, trabalha com fotomontagens e colagens, propondo uma reescrita visual da memória coletiva afro-indígena. Sua obra pode ser compreendida a partir da noção de “direitos culturais” (CUNHA, 2009), pois articula a reivindicação de narrar e representar a si mesma a partir de seus próprios referenciais epistemológicos e cosmológicos. Lucca Muypurá, por sua vez, conjuga arte e resistência sociopolítica em processos de retomada (OLIVEIRA, 2006) ao mobilizar expressões visuais e performáticas que reafirmam a presença contemporânea do seu povo. Ambos os artistas ativam a arte como campo de agência política e ontológica. Como observa Viveiros de Castro (2002), as cosmopolíticas indígenas não se limitam à resistência, mas afirmam modos próprios de existência. Assim, as práticas de Gê Viana e Lucca Muypurá não apenas desafiam a colonialidade do ver, mas instauram um regime estético de presença indígena em constantes reterritorializações.

Palavras-chave: Colonialidade. Arte indígena. Reexistência. Povo Anapuru Muypurá.

---

[4] Mestrando em Cultura e Sociedade no Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade – PGCult da Universidade Federal do Maranhão.

[5] Doutora em Antropologia. Professora Associada I do Curso de Ciências Humanas/Sociologia da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade-PGCult (UFMA).

1 INTRODUÇÃO

Há silêncios que pesam mais do que palavras. No caso dos povos indígenas, especialmente no Maranhão, o silêncio não é esquecimento banal, mas parte de uma engrenagem ativa de poder. Trata-se daquilo que Michel-Rolph Trouillot, em “Silenciando o passado: poder e a produção da história” (2011), chamou de produção da ausência: um processo que não apenas omite, mas decide o que não deve ser dito. Esse silêncio, porém, não se limita aos arquivos e narrativas escritas, ele atravessa imagens, mapas, práticas de ver e de olhar, produzindo uma invisibilidade reiterada.

É diante desse cenário que este artigo propõe investigar a relação entre arte, memória e política como reexistência do povo Anapuru Muypurá, a partir do conceito de artivismo indígena. Mais do que uma simples junção entre arte e ativismo, o artivismo, quando analisado sob a perspectiva indígena, revela-se como prática cosmopolítica, um modo de estar no mundo em que estética, espiritualidade e política são inseparáveis.

Metodologicamente, este trabalho combina três movimentos. Em primeiro lugar, uma pesquisa bibliográfica e teórica, para pensar os conceitos de produção da ausência, memória coletiva, colonialidade do ver e artivismo. Em segundo lugar, uma análise estética, centrada na obra de Gê Viana e Lucca Muypurá, observando como suas criações visuais e performáticas se tornam dispositivos de reterritorialização. Por fim, há um aporte etnográfico, oriundo de minha própria pesquisa com o povo Anapuru Muypurá, em que a observação de práticas cotidianas, modos de vida e percepções do território ajudam a iluminar as ressonâncias políticas da arte.

Não se trata, portanto, de uma abordagem neutra ou distante: o artigo assume um lugar de fala engajado, que busca levantar questões mais do que oferecer respostas prontas. Como tal, articula teoria, etnografia e arte não como blocos separados, mas como dimensões que se interpenetram.

A discussão articula três movimentos principais. Na seção 2, problematiza-se a produção da ausência e a colonialidade do ver, situando o debate teórico e evidenciando como mapas, arquivos e narrativas coloniais apagaram sistematicamente a presença dos Anapuru Muypurá. Na seção 3, investiga-se o artivismo como conceito e prática, desde sua formulação em contextos urbanos até sua ressignificação pela arte indígena, com destaque para a obra de Jaider Esbell. Por fim, na seção 4, analisa-se o caso específico dos Anapuru Muypurá, tomando

como central a produção de Gê Viana e Lucca Muypurá, além das expressões cotidianas em grafismos, cestarias e artesanato, articuladas às redes digitais como novos territórios de disputa.

Tal percurso não pretende oferecer respostas definitivas, mas levantar perguntas. Que imagens ainda podem ser produzidas contra o apagamento? Que arquivos podem ser abertos, recombinados, reexistidos? E, sobretudo, como a arte pode se tornar instrumento de reterritorialização estética e política para um povo que, historicamente, foi colocado à margem do ver e do narrar?

2 A produção da ausência e a colonialidade do ver

O silêncio histórico, quando observado a partir da experiência dos povos indígenas, não é casual, mas parte de um dispositivo ativo de poder. Michel-Rolph Trouillot (2011), argumenta que “o que é silenciado não é apenas o que falta ser dito, mas o que se decide não dizer” (p. 27).

O autor demonstra como a ausência é fabricada nos processos de documentação, classificação e circulação do conhecimento histórico. Aplicado ao caso dos Anapuru Muypurá, isso significa compreender que sua invisibilidade na historiografia e na cartografia do Maranhão não resulta do acaso, mas de uma política deliberada de exclusão.

As raízes desse apagamento remontam ao período colonial. Carlos Frederico Marés em “A função social da terra” (2015), recorda que as chamadas “guerras justas” eram autorizadas legalmente contra grupos considerados “inimigos da fé” ou “rebeldes” à ordem colonial, produzindo a legitimação da violência e, simultaneamente, uma base narrativa para a sua naturalização. Segundo o autor, “a legalidade não apenas permitia a violência, mas criava uma linguagem para reescrever a história e ocultar presenças” (Marés, 2015, p. 77). Aqui, percebemos que o problema não é apenas jurídico ou bélico, mas também epistemológico: trata-se de criar condições de invisibilidade.

Edward Said, em “Cultura e Imperialismo” (1995), nos oferece outro recurso para compreender esse processo ao falar de “narrativas territoriais sobrepostas”. O autor observa que o discurso colonial substitui e sobrepõe-se à narrativa local, tornando-a invisível. Essa sobreposição narrativa é central para pensar o Maranhão, onde aldeias inteiras desapareceram dos mapas coloniais, substituídas por demarcações de fazendas e paróquias.

É nesse ponto que a cartografia se torna dispositivo privilegiado de apagamento. Dominique Gallois, em “Mapas e grafismos indígenas” (2004), observa que “mapear é também propor uma ordem espacial, hierarquizar presenças e ausências” (p. 36). Nos mapas coloniais, a sistemática omissão de territórios indígenas reforçava juridicamente a noção de “terras devolutas”, abertas à ocupação. O mapa, assim, deixa de ser mera descrição e se torna um ato político de desterritorialização.

Entretanto, como minha própria pesquisa etnográfica junto ao povo Anapuru Muypurá[6] evidência, a ausência oficial não corresponde à inexistência real. A vida cotidiana do povo Anapuru Muypurá é múltipla e heterogênea: alguns vivem da roça, outros da pesca, do comércio, ou ainda como servidores públicos, parte da comunidade está nas ditas zonas rurais, enquanto outros transitam em cidades. Essa diversidade de inserções, porém, não enfraquece a centralidade do território, visto como sagrado e como lugar que concentra memória, espiritualidade e identidade.

Maurice Halbwachs, em “A memória coletiva” (2006), afirma que “lembrar é reconstruir o passado com dados do presente” (p. 84). Essa formulação ajuda a compreender a resistência simbólica dos Anapuru Muypurá: o território não é apenas espaço físico, mas repositório da memória coletiva, que se atualiza cotidianamente nas práticas de roça, pesca, festividades e espiritualidade. Se, na memória dominante do Maranhão, o indígena é ausente, na memória interna do povo, ele permanece central.

Nessa perspectiva faz-se necessário ver o conceito de colonialidade do ver. Lucas Henrique dos Reis em “Colonialidade do ver: os caminhos e as possibilidades de um conceito” (2020), demonstra como a colonialidade não opera apenas no campo do saber e do ser, como formulado por Aníbal Quijano, mas também no regime de visibilidade. “Ver, nas sociedades coloniais, nunca foi um ato inocente: era e é um ato político, que define o que pode aparecer e o que deve permanecer oculto” (Reis, 2020, p. 7). Esse ponto é crucial: a ausência dos Anapuru Muypurá não é apenas textual, mas também visual.

---

[6] Ver, por exemplo: SOUZA, Richardes Lima et al. História indígena no município de São Bernardo – MA: a construção do silêncio. In: Simpósio Internacional Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (2022), entre outras produções constantes na seção de referências deste projeto.

A consequência disso é o aprisionamento do indígena em imagens do passado. Como alerta Denilson Baniwa em "Antes o mundo não existia" (2019), cria-se uma “prisão temporal” que impede o reconhecimento dos povos indígenas como agentes contemporâneos.

E, como lembra Marés (2015, p. 89), “o direito à terra depende do reconhecimento da relação viva entre povo e território, apagada essa relação, apaga-se também o direito”. O apagamento visual e textual, portanto, não é simbólico, mas jurídico e político. Se o olhar colonial fabrica ausências, o desafio é pensar como os povos indígenas podem fabricar presenças. E talvez seja justamente aqui que a arte, enquanto contra-dispositivo de visibilidade, entra em cena.

3 Artivismo

O termo artivismo surgiu nos anos 1990, em contextos urbanos da Europa e dos Estados Unidos, especialmente ligado a movimentos como o *Reclaim the Streets* em Londres. A fusão entre “arte” e “ativismo” designava práticas que mobilizam recursos artísticos — como grafite, performances urbanas e intervenções visuais — em ações de protesto político.

Segundo Ricardo Silva, em “Artivismo e insurgências visuais” (2019), “o artivismo é uma prática que subverte linguagens artísticas para fins de mobilização política, propondo formas de intervenção que escapam às lógicas institucionais” (p. 17). Contudo, essa definição, forjada em contextos urbanos ocidentais, não capta a especificidade do artivismo indígena, no qual a beleza, a ação política e a visão de mundo não podem ser entendidas como coisas distintas.

É nesse ponto que se torna fundamental a contribuição de Jaider Esbell, artista e pensador makuxi. Em “Makunaimã – o mito em movimento” (2018), o autor propõe compreender a arte indígena como prática cosmopolítica: “a arte, para nós, não é ornamento nem luxo — é modo de viver e sobreviver” (Esbell, 2020, p. 15). A escolha por Esbell neste artigo se justifica porque ele foi uma das vozes mais influentes na formulação de uma estética indígena contemporânea que não se limita a reagir ao colonialismo, mas propõe novas formas de existência.

A força do pensamento de Esbell dialoga com Isabelle Stengers, em “A Invenção das Ciências Modernas” (2005), e Eduardo Viveiros de Castro, em “A inconstância da alma selvagem” (2002), para quem a política não é apenas humana, mas um espaço povoado por múltiplos mundos e ontologias.

Nesse sentido, a obra indígena não representa algo: ela faz existir relações entre humanos, não humanos, ancestrais e territórios. Bruno Latour reforça essa perspectiva em “Reagregando o social: uma introdução à teoria ator-rede” (2012), ao questionar: “o importante não é perguntar o que a obra representa, mas o que ela faz existir” (p. 62).

O artivismo indígena também se inscreve na estética decolonial de Walter Mignolo e Catherine Walsh, em “Sobre a descolonialidade: conceitos, análises, debates” (2018), que desafia os critérios eurocêntricos de valor estético. A arte indígena não é apenas denúncia de injustiça: é produção de mundos. Nesse contexto, práticas como o corpo-território exemplificam como o corpo, ao ser pintado e performado, torna-se território vivo.

No caso dos Anapuru Muypurá o artivismo se manifesta tanto em performances e colagens digitais, quanto em práticas de grafismo, cestaria e artesanato. Trata-se de uma tecnologia de reexistência, como define Denilson Baniwa (2019): articular o tradicional e o contemporâneo para responder às condições políticas do presente.

4 O caso Anapuru Muypurá

A retomada dos Anapuru Muypurá não se dá apenas por meio de processos jurídicos ou de mobilizações políticas no sentido convencional. Há um campo menos óbvio, mas não menos determinante, em que a luta se trava: o da estética. Desde 2018, as produções de artistas como Gê Viana e Lucca Muypurá têm se afirmado como instrumentos de presença e reconhecimento, colocando o povo Anapuru Muypurá dentro de uma cena mais ampla da arte indígena contemporânea brasileira. Essa cena não é periférica, pelo contrário, alcançou visibilidade internacional, especialmente após a 34ª Bienal de São Paulo (2021), quando nomes como Denilson Baniwa, Daiara Tukano e Jaider Esbell ganharam projeção crítica e midiática.

Mas cabe perguntar: o que significa, para os Anapuru Muypurá, se inserir nesse circuito? A arte indígena, nesse contexto, não aparece como mero produto cultural, mas como um espaço de reterritorialização simbólica. Se, como lembra

Michel-Rolph Trouillot (2011), a produção da ausência se faz pela exclusão dos povos da narrativa histórica, a produção da presença deve passar também pela inscrição visual, sensível, material de suas existências. Aqui, a arte não é ornamento, mas modo de disputar narrativas e reconfigurar visibilidades.

O desafio, no entanto, é compreender até que ponto o campo artístico, estruturado por lógicas do mercado e da crítica eurocentrada, permite que tais vozes sejam ouvidas em sua inteireza. Estar na Bienal é suficiente para romper com séculos de silenciamento? Ou, ao contrário, o risco é que a presença seja cooptada, transformada em exotismo e mercadoria? Essas questões não se resolvem facilmente, mas é justamente nessa tensão que o artivismo dos Anapuru Muypurá se inscreve.

4.1 Gê Viana: contra-arquivo e recomposição da memória

A obra de Gê Viana se constrói como um gesto de insubordinação contra a história oficial. Suas colagens e fotomontagens partem de arquivos coloniais, registros fotográficos e etnográficos, recombinando-os com corpos afro-indígenas contemporâneos. Esse processo, como define Diana Taylor em “O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas” (2013, p. 19), constitui um contra-arquivo: não apenas uma correção da história, mas a produção de narrativas alternativas que se recusam a deixar o passado aprisionado.

Segundo a própria artista, em entrevista concedida à revista Select (2021), seu trabalho “não busca resgatar uma memória estática, mas ativar memórias vivas, que possam tensionar o presente” (2021, n.p.).[7] Essa afirmação desloca a obra de uma função ilustrativa para uma função performativa: a colagem não mostra apenas o que já foi, mas cria condições para que outras formas de ver possam existir.

É nesse ponto que sua arte se conecta ao conceito de colonialidade do ver, desenvolvido por Joaquín Barriendos e aprofundado por Lucas Henrique dos Reis. Como observa Reis (2020), esse conceito nomeia os dispositivos visuais que sustentam a hierarquia colonial, determinando quem pode ser visto e como pode ser visto. A colagem de Gê Viana, ao recombinar elementos históricos com rostos e corpos contemporâneos, rompe essa lógica e propõe outras formas do olhar.

---

[7] Disponível em: https://www.select.art.br/. Acesso em: 27 ago. 2025.

Figura 1 – GÊ VIANA. Colagem em tecido, sem título, 2021.

Fonte: Instagram @indiiloru.[8]

Na peça, observamos pássaros, árvores e corpos que se entrelaçam em um fundo amarelo vibrante. O uso de fotografias em preto e branco, sobrepostas a elementos gráficos e cromáticos contemporâneos, cria um choque temporal que impede a linearidade da narrativa colonial. É como se a artista dissesse: não existe um passado fechado e um presente isolado, há continuidades, recombinações, insurgências. O arquivo é reaberto e colocado em movimento.

Ao mesmo tempo, Gê Viana não fala apenas de memória, mas de política. Ao colocar corpos afro-indígenas no centro de suas composições, ela desmonta a imagem do indígena ausente ou fossilizado, denunciando a colonialidade do ver e ativando o direito de existir em imagens. A questão que resta é: quantas histórias ainda estão escondidas em arquivos e quantas podem ser reativadas pela arte?

[8] Disponível em: https://www.instagram.com/indiiloru/. Acesso em: 27 ago. 2025.

4.2 Lucca Muypurá: corpo-território em performance

Se Gê Viana atua no campo do contra-arquivo, Lucca Muypurá inscreve sua arte no corpo. Mais do que artista, Lucca é um dos principais líderes dos Anapuru Muypurá, e sua obra performática está diretamente vinculada à luta política do povo.

Segundo Pacheco, em “Corpo-Território e Resistência” (2020, p. 54), o corpo indígena não é apenas suporte, mas extensão viva da terra, espaço de inscrição de cosmologias, memórias e territorialidades. Nesse sentido, quando Lucca pinta seu corpo, o ornamenta com grafismos e o leva a espaços urbanos e rurais, não está apenas performando: está transformando o próprio corpo em território reivindicado.

Essa perspectiva pode ser observada na obra apresentada a seguir:

Figura 2 – LUCCA MUYPURÁ. Colagem digital, sem título, 2019.

Fonte: Instagram @anapuru.muypura.[9]

Na imagem, um corpo indígena aparece ao centro, emoldurado por elementos como cachimbo, plantas, cuia e grafismos, com um fundo vermelho intenso. A escolha cromática remete tanto ao sangue derramado pela violência colonial quanto à

[9] Disponível em: https://www.instagram.com/anapuru.muypura/. Acesso em: 27 ago. 2025.

vitalidade da resistência. O cachimbo evoca a dimensão espiritual, enquanto os grafismos e elementos naturais ancoram a presença do corpo na ancestralidade.

Ao compartilhar essa obra em redes sociais, Lucca amplia seu alcance, transformando a performance em registro e o registro em nova camada de presença. Aqui, como sugere Bruno Latour, o importante não é perguntar “o que a obra representa?”, mas “o que ela faz existir” (2012, p. 62). A colagem de Lucca faz existir, diante de públicos urbanos e digitais, a presença viva dos Anapuru Muypurá.

Essa prática tensiona a própria ideia de fronteira entre estética e política. Quando Lucca expõe o corpo-território, não apenas denuncia a violência colonial, mas inscreve novas formas de presença, perguntando: é possível descolonizar o olhar sobre os corpos indígenas? Ou o corpo, transformado em imagem, corre o risco de ser novamente capturado pela lógica exotizante?

4.3 Redes como cartografia expandida

O Instagram dos Anapuru Muypurá, gerido coletivamente, funciona como uma espécie de cartografia digital da retomada. Cada postagem, cada fotografia, cada colagem adicionada ali opera como um marco simbólico, um território virtual. Não se trata apenas de difusão de imagens, mas de uma estratégia de reterritorialização.

Como lembra Manuel Castells em “A Sociedade em Rede” (1999), a lógica digital transforma os modos de articulação política, criando novas formas de reconhecimento e solidariedade. No caso dos Anapuru Muypurá, estar nas redes é estar presente em arenas onde antes não tinham lugar. É garantir que sua voz, sua imagem e sua narrativa não sejam mais mediadas apenas por agentes externos (antropólogos, jornalistas, missionários), mas sejam construídas em primeira pessoa.

Jaider Esbell (2018) já havia advertido que o território não é apenas a terra física, mas também “onde somos vistos, lembrados e ouvidos”. A presença online, portanto, não é acessória, mas constitutiva da luta. Mas permanece a questão: até que ponto as redes sociais, também regidas por algoritmos coloniais, permitem uma circulação efetivamente descolonizada das imagens indígenas?

4.4 Grafismos, cestarias e artesanato como artivismo cotidiano

Não apenas a arte digital ou a performance pública, mas também os grafismos, cestarias e artesanatos dos Anapuru Muypurá constituem formas de artivismo. Cada traço, cada trama, cada objeto é mais do que estética: é cosmologia, memória e afirmação política.

Viveiros de Castro, em “A Inconstância da Alma Selvagem” (2002), nos lembra que os grafismos indígenas não são apenas ornamentação, mas formas de pensamento, modos de habitar o mundo. Nas cestarias, não vemos apenas objetos utilitários, mas “arquivos vivos” que carregam narrativas e cosmologias, transmitindo conhecimento entre gerações. Ao trazer essas práticas para feiras, exposições ou mesmo redes sociais, os Anapuru Muypurá não apenas compartilham objetos, mas afirmam uma presença política. Trata-se de um artivismo cotidiano, mais silencioso, mas não menos potente.

O desafio que se coloca é perceber: quantos gestos artísticos passam despercebidos porque não se encaixam nos critérios eurocêntricos do que é arte? Quantos artefatos continuam a ser vistos como “artesanato” menor, quando na verdade são tecnologias de memória e luta?

4.5 Reterritorialização estética e política

Ao reunir colagens, performances, grafismos e cestarias, os Anapuru Muypurá constroem um verdadeiro processo de reterritorialização estética. A arte, aqui, não é separada da política, mas é o próprio terreno em que a política se dá.

Essas práticas questionam a colonialidade do ver, desmontam arquivos coloniais e reconstroem narrativas de pertencimento. Mas, para além de respostas, elas levantam perguntas: como sustentar a autonomia dessas produções diante das pressões do mercado de arte? Como evitar que a visibilidade se converta em exotização? Como garantir que a presença em redes e galerias não substitua, mas fortaleça, a luta pela terra física?

Essas perguntas não têm solução imediata. E talvez seja esse o ponto: ao invés de buscar um fechamento, o artivismo dos Anapuru Muypurá nos obriga a permanecer em estado de abertura, atentos às múltiplas formas de existir, resistir e reexistir que emergem da arte indígena contemporânea.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar dos Anapuru Muypurá é falar de um povo que nunca deixou de existir, mas que precisou se reinventar para ser visto. A ausência, como vimos, foi historicamente produzida por mapas, narrativas e imagens coloniais. A presença, por sua vez, não surge como um dado óbvio, mas como tarefa política e estética, construída com colagens, performances, grafismos, cestarias, arquivos visuais reescritos e redes digitais. A retomada, nesse sentido, não se limita ao território físico, mas se expande para o terreno do sensível e do imaginário coletivo.

Se o olhar colonial aprisionou os povos indígenas em imagens do passado, que estratégias visuais podem libertá-los desse enquadramento? Se a cartografia oficial transformou aldeias em “terras devolutas”, como as redes sociais e os arquivos visuais indígenas podem hoje se tornar novas formas de mapas? Se a arte se tornou ferramenta de resistência, até que ponto ela pode escapar da captura pelo mercado e pelas instituições culturais, que também operam segundo lógicas coloniais de legitimação?

O artivismo indígena, como o praticado por Gê Viana e Lucca Muypurá, expõe essas tensões de maneira visceral. Suas obras não são apenas estéticas: são documentos vivos, territórios em disputa, enunciações que recusam o silêncio. Mas a questão permanece em aberto: ao ganhar visibilidade, o artivismo garante reconhecimento ou corre o risco de ser traduzido, domesticado e neutralizado pelo olhar colonial que tanto combate?

Talvez a resposta esteja justamente na insistência em perguntar, e não em encerrar. Pois se a colonialidade do ver tenta impor uma narrativa única, o artivismo indígena aposta na multiplicidade: múltiplas memórias, múltiplos corpos-territórios, múltiplas presenças. E, enquanto houver perguntas sem resposta, haverá espaço para que esses mundos continuem a existir — e a interpelar o nosso próprio modo de ver.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Denilson. **Antes o mundo não existia.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

ESBELL, Jaider. **Makunaimã – o mito em movimento.** Boa Vista: Editora Jaider Esbell, 2018.

ESBELL, Jaider. **Encontros.** Boa Vista: Editora Jaider Esbell, 2020.

GALLOIS, Dominique. **Mapas e grafismos indígenas.** São Paulo: Edusp, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social: uma introdução à teoria ator-rede**. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. Salvador/Bauru: EDUFBA/EDUSC, 2012.

MARÉS, Carlos Frederico. **A função social da terra.** Porto Alegre: Fabris, 2015.

MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. **On Decoloniality:** Concepts, Analytics, Praxis. Durham: Duke University Press, 2018.

MUYPURÁ, Lucca. **Colagem digital**, sem título, 2019. Instagram: @anapuru.muypura. Disponível em: https://www.instagram.com/anapuru.muypura/. Acesso em: 27 ago. 2025.

PACHECO, Silvia. **Corpo-território e resistência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

REIS, Lucas Henrique dos. **Colonialidade do ver:** os caminhos e as possibilidades de um conceito. Revista Ensaios, v. 4, n. 1, 2020.

SAID, Edward. **Cultura e imperialismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SELECT. **Entrevista com Gê Viana**. São Paulo: Revista Select, 2021. Disponível em: https://www.select.art.br/. Acesso em: 27 ago. 2025.

SILVA, Ricardo. **Artivismo e insurgências visuais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

SOUZA, Richardes Lima; OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim; SILVA, Aleilson; Brussio, Josenildo; MOLINARI, Paula. **Comunidades tradicionais no Maranhão:** um fazer intercultural e interdisciplinar. In: MORAES, N. R. et al. (org.). Povos originários e comunidades tradicionais. Porto Alegre: Editora Fi, 2021, v. 10, p. 18-57.

SOUZA, Richardes Lima.; OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim **“Passado e presente:** (re)construção da história indígena no município São Bernardo do Maranhão”. In: Jornada de ciências humanas e sociais: territorialidades e culturas em tempos de resistências, 1., 2021, Anais [recurso eletrônico]. São Luís: Edufma, 2021.

SOUZA, Richardes Lima.; OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim. **(Re) construção da história indígena no município de São Bernardo do Maranhão:** das guerras ao silenciamento. E-Book do Encontro do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia, 1., 2021, São Luís. Anais [...]. São Luís: Edufma, 2021.

SOUZA, Richardes Lima.; OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim. **História indígena nos municípios de São Bernardo e Santa Quitéria no estado do Maranhão.** Congresso científico internacional da REDECT (rede internacional de pesquisadores sobre povos originários e comunidades tradicionais), 1., 2020, Porto Alegre. Anais [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

SOUZA, Richardes Lima.; OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim. **História indígena no município de São Bernardo - MA:** a construção do silêncio. In: Simpósio internacional interdisciplinar em cultura e sociedade do pgcult e da IX semana acadêmica do PGCULT, 4., 2022. São Luís. Anais [recurso eletrônico]. São Luís: Edufma, 2022.

SOUZA, Richardes Lima.; OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim. **(Re)construção da história indígena no município Anapurus:** das guerras ao silenciamento. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – SEMIC, 32., 2021, São Luís. Anais [...]. São Luís: Edufma, 2021, v. 1, p. 346.

SOUZA, Richardes Lima. **(Re)construção da história indígena no município de São Bernardo do Maranhão:** das guerras ao silenciamento. 2023.

STENGERS, Isabelle. **A invenção das ciências modernas.** São Paulo: Editora 34, 2005.

TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório:** performance e memória cultural nas Américas. Tradução de Eliana Lourenço de Lima Reis. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando o passado: poder e a produção da história**. Trad. Sebastião Nascimento. Belo Horizonte: Cobogó, 2011.

VIANA, Gê. **Colagem em tecido**, sem título, 2021. Instagram: @indiiloru. Disponível em: https://www.instagram.com/indiiloru/. Acesso em: 27 ago. 2025.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem.** São Paulo: Cosac Naify, 2002.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS FALAS FEMININA E MASCULINA EM TENETEHÁRA-GUAJAJÁRA

Ana Claudia Menezes Araujo [10]

Maria Eduarda Vidal de Sousa [11]

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo descrever fenômenos morfossintáticos na fala de mulheres e homens da comunidade Guajajára, estudantes da Universidade Estadual do Maranhão Campus Santa Inês. Para a realização desta pesquisa ancoramo-nos no quadro teórico-metodológico da Sociolinguística Variacionista e da Linguística descritiva de línguas indígenas, fundamentando-se em Bagno (2007), Duarte (2007), Borges (2004) e Seki (2000). Para proceder à investigação das variantes linguísticas em correlação com o parâmetro social diagenérico, foram utilizados como métodos questionários morfossintáticos (QMS) e gravações em áudio, respeitando a participação voluntária dos colaboradores, os quais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Com os resultados da pesquisa identificamos três morfemas distintos: (i) *ty* e *pa* na fala masculina, em que *ty* é usado em diálogos entre homens e *pa* quando um homem se dirige a uma mulher; e (ii) *kyn* na fala feminina, empregada por mulheres quando estas falam com outras.

Palavras-chave: Falas feminina e masculina. Fenômenos morfossintáticos. Sociolinguística. Língua Tenetehára-Guajajára.

[10] Professora de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Estadual do Maranhão Campus Santa Inês. Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: claudia-ama@hotmail.com.

[11] Graduanda em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão Campus Santa Inês. Bolsista PIBIC/UEMA. E-mail: mariaduda.vidal7@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa sociolinguística tem como tema central a investigação sobre a variação linguística manifestada nas falas feminina e masculina na língua Tentehára-Guajajára. Objetivamos descrever os fenômenos linguísticos morfossintáticos e lexicais em variação presentes na fala de indígenas estudantes universitários da Universidade Estadual do Maranhão Campus Santa Inês, moradores da Terra Indígena Rio Pindaré, localizada no município de Bom Jardim – MA. Para alcançar esse propósito, definiu-se como objetivos específicos: (i) traçar o perfil sociocultural dos indígenas colaboradores da pesquisa; identificar os fenômenos de variação morfossintática presentes nas falas das mulheres e homens Guajajára; (ii) caracterizar os fenômenos de variação morfossintática que marcam as falas femininas e masculinas; e (iii) correlacionar esses fenômenos com o parâmetro social diagenérico.

Como embasamento teórico para essa pesquisa utilizamos o aparato teórico da Sociolinguística Variacionista, com destaque para os estudos de Labov (2006), Tarallo (2007), Bortoni- Ricardo (2008) e Bagno (2007), que abordam sobre o uso da língua em contextos sociais variados, contemplando a discussão sobre a conceituação e a caracterização dos tipos de variação linguística e a elucidação dos critérios de análise dos colaboradores selecionados para a pesquisa; de Duarte (2007); Duarte, Araujo e Silva (2022) e Silva (2010), que fazem uma ampla descrição de aspectos morfossintáticos e lexicais da língua Tenetehára; e Borges (2004) e Seki (2000), no que tange à abordagem sobre diferenças entre falas masculina e feminina em línguas indígenas.

O *corpus* analisado neste artigo consistiu em fenômenos linguísticos de caráter morfossintático, com destaque para as marcas de falas feminina e masculina presentes em sintagmas e frases presentes na língua Tenetehára-Guajajára falada por indígenas da etnia Guajajára. Para isso, contamos com a colaboração de estudantes indígenas bilíngues (falantes de Português e Guajajára), de faixa etária entre 20 e 40 anos, mediante assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Para viabilizar a coleta dos dados analisados nesse estudo, utilizamos algumas técnicas, quais sejam: (i) questionário sociolinguístico (QS); (ii) questionário morfossintático (QMS); e (iii) gravações em áudio.

A estrutura do presente artigo está organizada em cinco seções. Na seção dois apresentamos a caracterização sobre o povo e a língua Tenetehára-Guajajára, e discutimos sobre o conceito e a tipologia da variação morfossintática; já na seção três expomos a metodologia da pesquisa; na quarta seção apresentamos a análise dos dados de fala feminina e masculina da língua Tenetehára-Guajajára; e, por fim, na última seção tecemos as considerações finais do artigo.

2 **OS TENETEHÁRA-GUAJAJÁRA**: o povo, a língua e a variação linguística

A linguagem é um dos elementos mais vivos e dinâmicos da identidade de um povo. Por meio dela, são transmitidos valores, crenças e modos de ver o mundo. Nesse contexto, destacamos a riqueza linguística dos povos indígenas que é imensa, representando um patrimônio cultural inestimável. Entre esses povos, os Tenetehára-Guajajára se destacam pela resistência na preservação de sua língua, um elemento central na construção de sua identidade e pertencimento. Segundo Araujo (2023), os indígenas dessa etnia encontram-se sobretudo no estado do Maranhão, distribuídos em diferentes Terras Indígenas. As TIs Guajajára registradas atualmente, juntamente com os municípios em que estão situadas, são: Araribóia (Amarante, Grajaú e Santa Luzia); Bacurizinho (Grajaú); Canabrava (Barra do Corda e Grajaú); Caru (Bom Jardim); Governador (Amarante); Lagoa Comprida (Barra do Corda); Morro Branco (Grajaú); Rio Pindaré (Bom Jardim e Monção); Rodeador (Barra do Corda) e Urucu-Juruá (Grajaú). Essa ocupação territorial não apenas assegura a permanência física da comunidade, como também fortalece a continuidade de suas tradições e da língua, profundamente enraizadas no espaço em que vivem.

Os Tenetehára-Guajajára são um dos povos indígenas mais numerosos do Brasil, com cerca de 20 mil indivíduos espalhados por diversas terras indígenas no Maranhão. Para eles, a língua é mais do que um meio de comunicação – é uma forma de manter viva sua história, suas tradições e sua conexão com o território. Segundo Duarte (2007), falar a língua Tenetehára-Guajajára é um ato de resistência, pois representa a continuidade de uma cultura que enfrentou séculos de tentativas de apagamento. Nesse sentido, as línguas indígenas não são apenas heranças do passado, mas continuam evoluindo e se adaptando às novas realidades.

Conforme aponta Rodrigues (1986), a língua Tenetehára pertence à família Tupi-Guaraní e se divide em dois dialetos: o Guajajára, falado no Maranhão, e o Tembé, falado no Pará. Ainda que o contato com o português tenha sido intenso ao longo dos séculos, os Guajajára continuam utilizando sua língua em contextos cotidianos e cerimoniais, mantendo vivas suas tradições e narrativas ancestrais.

Além disso, ressalta-se que o estudo da variação linguística em línguas indígenas contribui para a compreensão mais ampla dos fenômenos linguísticos em geral. Como observado por Labov (2008), a variação dentro de uma língua é um reflexo de processos históricos e sociais que afetam os falantes. No caso dos Guajajára, a manutenção das diferenças de fala entre homens e mulheres mostra como uma língua pode resistir a influências externas e preservar elementos tradicionais mesmo em um contexto de contato linguístico constante.

2.2 A variação morfossintática da língua Tenetehára-Guajajára e o parâmetro diagenérico

De acordo com Duarte, Araujo e Silva (2022) é importante destacar que as línguas são dinâmicas, estando constantemente em processo de variação e mudança, em função do uso que seus falantes fazem delas. A variação linguística, portanto, é um fenômeno natural presente em todas as línguas, podendo se manifestar em diversos níveis de análise, como fonético, fonológico, morfológico, sintático, semântico e lexical.

Nesse âmbito, a Sociolinguística Variacionista, desenvolvida por Labov (2008) e aprofundada por Tarallo (2007) e Bortoni-Ricardo (2008), entre outros estudiosos, nos ajuda a compreender como essas variações surgem e se mantêm ao longo do tempo. Essa abordagem nos ensina que não existe uma forma “única” ou “correta” de falar uma língua, mas sim variações que refletem as experiências e a cultura dos falantes. Bagno (2007) reforça essa visão ao afirmar que toda forma de falar é válida dentro do seu contexto social.

Sob esse espectro, a variação linguística refere-se às diferenças que ocorrem na maneira como a língua é usada por diferentes grupos de falantes. Essas variações podem ocorrer por diversos fatores, como região, tempo, grupo social e contexto de comunicação, entre outros. A variação linguística é natural em qualquer língua e demonstra sua dinamicidade.

De acordo com Bagno (2007), os principais tipos de variação linguística são: diatópica (regional), diacrônica (histórica), diastrática (social), diafásica (situacional) e diagenérica (sexo/gênero).

A variação diatópica (regional) refere-se às diferenças linguísticas que ocorrem devido à localização geográfica dos falantes. Exemplos desse tipo de variação incluem sotaques e vocabulários específicos de certas regiões, como o uso de "mandioca", no Norte e "aipim", no Sul do Brasil. A variação diacrônica (histórica) diz respeito às mudanças na língua ao longo do tempo, como por exemplo, palavras e estruturas gramaticais que podem desaparecer, surgir ou modificar-se. Nesse contexto, citamos o português do século XVI que é bastante diferente do que falamos hoje.

A variação diastrática (social) diz respeito às diferenças de uso da língua em função do grupo social ao qual os falantes pertencem. Por exemplo, pessoas de diferentes níveis de escolaridade ou profissões podem empregar vocabulários e construções gramaticais distintas. Já a variação diafásica (situacional ou estilística) refere-se às variações na linguagem dependendo do meio ou contexto de comunicação. A compreensão desses diferentes tipos de variação linguística é essencial para o estudo da dinamicidade das línguas e da forma como elas se adaptam aos seus falantes. Cada uma dessas variações contribui para a riqueza do idioma e evidencia sua relação direta com a cultura e a identidade de um povo.

A variação diagenérica (gênero) relaciona-se às diferenças no uso da língua entre homens e mulheres. Em algumas comunidades, certos termos ou formas de pronúncia podem ser mais comuns entre um gênero do que em outro. A variação linguística nas falas de homens e mulheres no povo Guajajára, por exemplo, é um dos aspectos que tornam essa língua ainda mais singular. Em conformidade com Borges (2004), muitas línguas indígenas apresentam marcas específicas para a fala masculina e feminina, o que está relacionado não apenas à gramática, mas também às construções culturais que diferenciam os papéis sociais dentro da comunidade. Em outras palavras, a forma como um homem e uma mulher se comunicam reflete as relações de respeito, hierarquia e tradição que estruturam a vida dos Guajajára.

Nesse sentido, destaca-se que a relação entre língua e identidade no contexto da comunidade Guajajára também pode ser observada na forma como as variações linguísticas reforçam laços comunitários.

Quando um falante emprega corretamente as partículas associadas ao seu gênero e ao do seu interlocutor, ele está demonstrando conhecimento sobre as normas sociais que regem sua comunidade. Isso contribui para a coesão do grupo, garantindo que a comunicação respeite e preserve os costumes herdados de gerações anteriores. Conforme apontam Camacho (2012) e Cardoso (2010), a linguagem vai além da comunicação, ela estabelece os limites do que é aceitável dentro de determinada cultura.

Outro fator importante é a transmissão intergeracional dessas variações linguísticas. A transmissão do Tenetehára-Guajajára para as novas gerações é um processo ativo e contínuo, no qual as crianças aprendem a falar observando os mais velhos e interagindo no cotidiano da aldeia. Bagno (2007) argumenta que o aprendizado da língua materna não é apenas um processo mecânico, mas uma imersão na cultura e nos valores do grupo. O domínio da fala, incluindo suas variações de gênero, aprendidas no convívio com os mais velhos e a comunidade em geral, é essencial para que os jovens se integrem plenamente à comunidade.

No caso específico do Tenetehára-Guajajára, essa pesquisa busca investigar como a variação diagenérica se manifesta na língua por meio de morfemas que indicam tanto o gênero do falante quanto do ouvinte. Na referida língua, existem partículas específicas cuja função é assinalar o gênero de quem fala e de quem ouve. Essas partículas se organizam em duas séries distintas: uma empregada por falantes do sexo masculino e outra utilizada por falantes do sexo feminino. Nessa perspectiva, de acordo com Camargos, Castro e Tescari Neto (2019), parte-se do pressuposto de que o gênero influencia a forma de expressão, fazendo com que homens e mulheres, embora compartilhem a mesma língua construam padrões linguísticos próprios — conhecidos como *genderlects* — que se configuram como variedades internas da língua.

Os estudos sobre a língua Tenetehára-Guajajára realizados nesta pesquisa até o momento apontam que os homens utilizam morfemas específicos ao falar com outros homens e ao falar com mulheres, enquanto as mulheres utilizam partículas determinadas ao conversar com outras mulheres, conforme veremos no capítulo de análise. Essas diferenças não são aleatórias, mas fazem parte de um sistema linguístico altamente organizado que reforça os laços sociais e a identidade coletiva.

O uso desses morfemas nas interações cotidianas reflete não apenas uma distinção linguística, mas também um aspecto cultural fundamental dos Guajajára. Dessa forma, esta pesquisa busca descrever esses fenômenos linguísticos marcados no nível morfossintático presentes na fala de mulheres e homens na língua Tenetehára-Guajajára.

As variações linguísticas presentes nas falas de homens e mulheres na comunidade Guajajára não apresentam apenas detalhes gramaticais, mas refletem a forma como as relações sociais são estabelecidas. A influência do português e das mudanças socioculturais pode, em algumas situações, levar a uma neutralização dessas diferenças, como sugere Seki (2000) em seus estudos sobre o contato linguístico. No entanto, pesquisas mais recentes mostram que essas variações ainda estão bastante presentes no dia a dia das aldeias, sendo um fator importante na construção da identidade de cada indivíduo. Quando um jovem Guajajára aprende desde cedo a utilizar as formas de sua língua, ele não apenas adquire competência linguística, mas também internaliza os valores e tradições de seu povo.

Ao investigar a variação morfossintática nas falas feminina e masculina dos Tenetehára-Guajajára, esperamos contribuir para a valorização das línguas indígenas e para a compreensão de como a linguagem reflete a vida e a identidade de um povo. Como ressalta Silva (2010), preservar essas línguas é garantir que seus falantes possam continuar contando suas histórias, transmitindo seus conhecimentos e mantendo viva a essência de sua cultura. O conhecimento sobre essas variações linguísticas não apenas amplia nossa compreensão sobre o funcionamento da linguagem humana, mas também fortalece os esforços para que essas línguas sigam existindo e sendo faladas por muitas gerações.

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa seguiu uma abordagem descritiva e de campo, cuja abordagem qualitativa fundamentou-se nos princípios da Sociolinguística Variacionista para investigar as variações linguísticas na língua Tenetehára-Guajajára. Essa vertente da Sociolinguística busca compreender, por meio de análises qualitativas e quantitativas,

como fatores sociais, como gênero, faixa etária e contexto comunicativo, influenciam o uso da língua e a manifestação de suas variações.

3.2 Colaboradores da pesquisa

Os colaboradores desta pesquisa são membros da comunidade indígena Guajajára, de ambos os sexos, com faixa etária entre 20 e 29 anos, estudantes do curso de Licenciatura Intercultural em Ciências da Natureza da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e residentes na Terra Indígena Rio Pindaré, no município de Bom Jardim – MA. Eles concordaram em colaborar voluntariamente com a pesquisa mediante a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.3 Procedimentos de coleta e análise de dados

Inicialmente, foram realizados estudos bibliográficos aprofundados sobre a teoria da variação e mudança linguística, com o objetivo de compreender os principais conceitos, abordagens e métodos relacionados ao tema. A realização dessa coleta de dados deu-se por meio de diferentes técnicas, a saber:

• Fichas de anotações de campo utilizadas para registrar observações sobre o uso da língua no contexto específico de pesquisa;

• Questionários sociolinguísticos constituídos de questões abertas e aplicadas aos participantes, com vistas a analisar suas concepções a respeito da variação linguística em sua generalidade, bem como para investigar o perfil sociocultural dos falantes no que diz respeito aos níveis de bilinguismo e características sociais;

• Questionários morfossintáticos elaborados para identificar e caracterizar os fenômenos de variação morfossintática na fala dos Guajajára.

Para a coleta de dados de fala foram elaborados dois questionários distintos, um direcionado às mulheres e outro aos homens, cada um contendo oito perguntas, permitindo a coleta e posterior análise das variações presentes na fala dos participantes. Os questionários buscaram identificar aspectos morfossintáticos e as perguntas foram formuladas em contextos cotidianos, abordando situações de interação interpessoal, como perguntar sobre deslocamentos de um lugar para outro e comentar atividades de lazer.

Para a coleta inicial dos dados, foram contactados dois falantes da comunidade Guajajára, um homem e uma mulher. Posteriormente, foram selecionados quatro falantes da comunidade Guajajára, sendo dois homens e duas mulheres. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e responderam aos questionários morfossintáticos dentro das instalações da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

A primeira fase da coleta de dados teve início em outubro de 2024, com a aplicação dos questionários morfossintáticos voltados para a análise das variações morfossintáticas na fala dos indivíduos. Em dezembro de 2024 deu-se a segunda etapa da coleta de dados com os informantes Guajajára no campus da UEMA Santa Inês. O processo de coleta foi realizado por meio de gravações em áudio, obedecendo a seguinte dinâmica acordada entre pesquisadora e participantes: a pesquisadora realizava as perguntas em português, enquanto as respostas dos informantes foram dadas em língua Guajajára, considerando que todos esses colaboradores eram bilíngues. Essa abordagem permitiu um registro detalhado dos fenômenos linguísticos referentes à fala masculina e fala feminina, possibilitando uma análise mais precisa das estruturas variáveis presentes na fala desses indígenas.

Os dados coletados foram analisados a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista, que considera a relação entre fatores linguísticos e extralinguísticos na ocorrência das variações. Para isso, a pesquisa se fundamentou em autores como Labov (2008), Bagno (2007), Borges (2004), Seki (2000) e Duarte (2007), entre outros. A análise, de natureza qualitativa, buscou identificar padrões de variação linguística e correlacioná-los ao fator social sexo/gênero, possibilitando uma compreensão mais aprofundada das variações próprias da fala de homens e mulheres.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos a análise e discussão dos dados coletados em campo nos meses de outubro, dezembro de 2024 e em julho de 2025 com estudantes indígenas da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e moradores da Terra Indígena Rio Pindaré.

Os registros correspondem à fala espontânea dos participantes e refletem a variação morfossintática observada na fala de mulheres e homens que colaboraram com a pesquisa. Esses dados possibilitam uma análise detalhada das marcas linguísticas presentes na língua Tenetehára-Guajajára, evidenciando o parâmetro diagenérico.

Para coletar os dados de fala, utilizamos um questionário com oito questões, das quais selecionamos aquelas que revelaram variantes linguísticas representativas da variação morfossintática que pretendemos analisar. Nesta primeira etapa da pesquisa, apresentamos os resultados obtidos a partir de três perguntas direcionadas aos homens e duas perguntas direcionadas às mulheres, escolhidas como amostra para observar a variação de marcas de fala feminina e masculina. Dessa forma, identificamos três marcas de fala na língua Guajajára, quais sejam: *ty* e *pa*, utilizadas na fala masculina; e *kyn*, presente na fala feminina. A partir dessa distinção, analisamos as respostas dos participantes com base nas questões do questionário aplicado.

Para a fala masculina, destacamos as seguintes perguntas: (1) "Quando você vê um amigo com malas, como você pergunta para onde ele vai?", (2) "O que você mais gosta de fazer no seu tempo livre?", (3) "Se o almoço de hoje estivesse melhor que o de ontem, como você diria isso para mim?" e (4) “Como você diria para a sua mãe que a comida está boa?”. Essas questões resultaram em frases-respostas que evidenciam o uso de morfemas de fala masculina *ty* e *pa*, as quais estão presentes, respectivamente, nos exemplos 1 a seguir:

(1) *ma'e* *ere-ho-ta* *ty*
onde 2SG-ir-FUT MM1
‘Você está indo pra onde?’ (homem perguntando para homem)

(2) *bola* *a-momor* *putar* *a-ha* *pa*
bola 1SG-jogar FUT 1SG-ir MM2
‘Eu vou jogar bola.’ (homem respondendo para mulher)

(3) *katu* *pa*
bom MM2
‘Está ótimo.’ (homem respondendo para mulher)

(4) *u-'u-katu* *pa*
3-comer-bem MM2 (homem respondendo para mulher)
‘Comi por vontade própria.’

No exemplo (1), podemos observar a realização da marca de fala masculina *ty*, que indica um homem falando com outro homem. Em (2) e (3) e (4) temos outra marca de fala masculina que indica um homem falando para uma mulher, qual seja, *pa*. Essas diferenças representadas por estas duas marcas de fala masculina identificadas nas frases analisadas refletem um tipo de variação morfossintática na língua Tenetehára-Guajajára.

Nesse contexto, Seki (2000) destaca que as línguas indígenas brasileiras apresentam uma grande diversidade tipológica e estrutural, sendo organizadas de maneira particular em cada comunidade linguística. Essas línguas apresentam marcas de interação que indicam não apenas o gênero do falante, mas também a relação social entre os interlocutores, influenciando a estrutura e o uso da língua no contexto comunicativo.

Já para a fala feminina, destacamos as seguintes perguntas: (1) "Como você perguntaria para a sua amiga se ela vai sair hoje?", cujas respostas são exemplificadas nos exemplos (5) e (6) abaixo; e (2) "Se você visse sua amiga chegando com malas, como perguntaria para onde ela vai?", em que as respostas estão representadas nos exemplos (7) e (8). Essas questões resultaram em frases-respostas que evidenciam o uso da partícula feminina *kyn*, a qual será analisada na sequência para compreender sua realização na língua.

(5) *ma'e* *pe* *ere-ho-ta-hy* *ne* *kyn*
onde em 2SG-ir-FUT-INTS tu MF1
'Aonde tu vais mesmo? (mulher perguntando para mulher)

(6) *ma'e* *pe* *ere-ho-ta* *ne* *kyn*
onde em 2SG-ir-FUT tu MF1
'Aonde tu vais?' (mulher perguntando para mulher)

(7) *myrypar* *ma'e* *pe* *ere-ho-ta* *aipo* *kyn*
amiga onde em 2SG-ir-FUT DUV MF1
'Amiga, tu vais para onde?' (mulher perguntando para mulher)

(8) *ma'a* *pe-nehe-ho-tar* *kyn*
onde 2P-FUT-ir-FUT MF1
'Para onde você vai?' (mulher perguntando para mulher)

No exemplo (5), observamos o uso do morfema feminino *kyn*, que marca a fala de uma mulher dirigindo-se a outra mulher. Em (6), (7) e (8) esse morfema também aparece, indicando o mesmo contexto de fala feminina. O uso de *kyn* assim como *ty*

e *pa*, indicam a variação morfossintática na língua Tenetehára-Guajajára. Camargos (2017) menciona a existência do morfema *ma*, usado em determinadas situações de fala para indicar uma mulher falando com um homem. Entretanto, em nossa pesquisa de campo, esse morfema não foi identificado nos dados. Essa ausência não significa, necessariamente, que ele deixou de existir, mas pode indicar que o seu uso está restrito a certos contextos, a gerações mais velhas ou a outras aldeias.

Ademais, uma coleta de dados mais intensificada junto às aldeias poderia revelar esse dado linguístico. Esse tipo de detalhe nos remete ao fato de que uma língua não é estática, ela varia e muda juntamente com o povo que a fala, se transforma, desaparece em alguns pontos e ressurge em outros.

Nessa perspectiva, é possível perceber que, de acordo com Bagno (2007), a variação linguística é um fenômeno natural que ocorre em todas as línguas. Ela se manifesta nas diferentes formas de uso de uma língua, em função de fatores como a região, o contexto social e as características individuais dos falantes.

Os dados linguísticos foram coletados em campo com o objetivo de identificarmos as possíveis marcas de fala masculina e feminina que possam contribuir para uma compreensão mais aprofundada da variação morfossintática na língua Tenetehára-Guajajára. Nesse contexto, a análise reforça a perspectiva de Camargos (2021) sobre línguas indígenas brasileiras, segundo a qual a variação de marcas linguísticas não deve ser vista apenas como alternância de formas, mas como um fenômeno imerso em significados sociais e culturais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste artigo foi descrever os fenômenos linguísticos marcados no nível morfossintático presentes na fala de mulheres e homens Guajajára, estudantes da Universidade Estadual do Maranhão Campus Santa Inês. Os dados obtidos durante a pesquisa forneceram uma visão mais aprofundada de algumas variações morfossintáticas em marcas de fala feminina e masculina na referida língua. Essas variações são importantes para compreendermos como a língua reflete as relações interacionais mantidas entre os indivíduos de sexos diferentes na comunidade.

Nesse sentido, as análises realizadas a partir das respostas dos questionários morfossintáticos permitiram identificar três marcas de fala na língua Tenetehára-Guajajára: (i) *ty* e *pa,* associadas à fala masculina e *kyn*, associada à fala feminina.

Observou-se que o morfema *ty* é utilizado quando um homem se dirige a outro homem, enquanto o morfema *pa* ocorre quando um homem fala com uma mulher; já o morfema *kyn* é empregado na interação entre mulheres. Em contrapartida, na coleta de dados não identificamos um fenômeno morfossintático que indique uma marca específica utilizada por mulheres ao se dirigirem a homens.

Esses padrões linguísticos não apenas revelam aspectos estruturais e variacionais da língua, mas também refletem normas culturais que orientam as interações sociais e comunicativas na comunidade.

Além disso, este estudo ressalta a urgência da preservação da língua Tenetehára-Guajajára, especialmente diante do avanço do português como língua de contato e das transformações socioculturais que impactam a comunidade. A influência de fatores externos pode modificar as características morfossintáticas originais da língua, tornando essencial a documentação e a análise contínuas dessas variações. Registrar e compreender essas dinâmicas linguísticas não apenas contribui para a valorização do patrimônio cultural dos Guajajára, mas também fortalece sua resistência diante da padronização linguística imposta pelo contato com o português.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORGES, Mônica Veloso. Diferenças entre as falas feminina e masculina no Karajá e em outras línguas brasileiras: aspectos tipológicos. **Liames**, Campinas, vol 4, p. 103-114, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CAMACHO, Roberto Gomes. A nominalização como estratégia de relativização em línguas nativas da Amazônia brasileira. **Luso-Brazilian Review**, v. 49, 2012, p. 225-251.

CAMARGOS, Quesler Fagundes. **Estruturas causativas em Tenetehára:** uma abordagem minimalista. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CAMARGOS, Quesler Fagundes; CASTRO, Ricardo Campos; TESCARI NETO, Aquiles. Partículas de Final de Sentença (PFS): uma análise cartográfica por fases sobre o sistema da língua Tenetehára. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, Belém, v. 14, n. 3, p. 827-855, set.-dez. 2019.

CARDOSO, Suzana. 2010. **Geolinguística:** tradição e modernidade. São Paulo: Parábola Editorial.

ARAUJO, Ana Claudia Menezes. **Anticausativas em Tenetehára-Guajajára:** uma análise formal. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

DUARTE, Fábio Bonfim; ARAUJO, Ana Claudia Menezes; SILVA, Cíntia Maria Santana. O fonema /z/ camaleão na língua Tenetehára: uma abordagem variacionaista. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**. vol 14, novembro de 2022.

DUARTE, Fábio Bonfim. **Estudos de Morfossintaxe Tenetehára.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2007.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos.** (Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso) – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas brasileiras:** para conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1986.

SEKI, Lucy. Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI. **Impulso**, Piracicaba, v. 12 /n. 27, p. 233-256, 2000.

SILVA, Tabita Fernandes da. **História da língua Tenetehára:** contribuição aos estudos histórico-comparativos sobre a diversificação da família Tupí-Guaraní do tronco Tupí. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2010.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2007.

CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS: um estudo sobre o preconceito linguístico com acadêmicos indígenas Guajajára da Universidade Estadual do Maranhão *Campus* Santa Inês

Sâmea Gabriele dos Santos Lima (UEMA) [12]

Ana Claudia Menezes Araujo (UEMA) [13]

RESUMO:

Este artigo trata do preconceito linguístico sofrido por indígenas Guajajára e as atitudes linguísticas adotadas por eles diante dessas situações. Tem como objetivo principal analisar as manifestações das atitudes linguísticas dos Guajajára, estudantes da Universidade Estadual do Maranhão *Campus* Santa Inês, diante das situações de preconceito linguístico em relação ao uso de sua língua materna. A língua Tenetehára-Guajajára pertence ao tronco Tupi e está afiliada à família Tupi-Guarani. O povo Tenetehára-Guajajára se autodenomina Tenetehar e é considerado um dos povos indígenas mais numerosos do país, habitando mais de dez Terras Indígenas à margem oriental da Amazônia, nas regiões dos rios Pindaré, Grajaú, Mearim e Zutiua. O aporte teórico adotado nesta pesquisa conta com as contribuições de Labov (2008 [1972]), Lambert e Lambert (1968), Silva e Aguilera (2014), Bagno (2002, 2003, 2007), Scherre (2005, 2013), Rodrigues (1986; 2013; 2015), dentre outros. Com base nos objetivos desse estudo, foi realizada uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, embasada nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística. Nesse contexto, para a execução da coleta de dados, foram conduzidos questionários sociolinguísticos com vinte indígenas da etnia Guajajara, acadêmicos da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no campus de Santa Inês-MA. Os resultados da pesquisa demonstraram que as crenças e as atitudes linguísticas diante das situações de preconceito linguístico entre indígenas e não indígenas manifestam os componentes cognoscitivos, conativos e afetivos (Lambert; Lambert, 1968), e como forma de refutar esse preconceito, muitos deles relataram optar pelo uso do bilinguismo (Weinreich, 1953) considerando as diferentes situações vivenciadas, a fim de manterem vivas a sua cultura e identidade linguística.

Palavras-chave: Crenças e atitudes linguísticas. Língua Tenetehára-Guajajára. Preconceito linguístico. Sociolinguística.

[12] Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão Campus Santa Inês. E-mail: samiagabrielle2@gmail.com

[13] Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora de Linguística e Língua Portuguesa do Departamento de Letras e Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão Campus Santa Inês. E-mail: anaaraujo@professor.uema.br

1 INTRODUÇÃO

Nesse estudo objetivamos analisar as manifestações das atitudes linguísticas dos Guajajára, estudantes da Universidade Estadual do Maranhão *Campus* Santa Inês, diante das situações de preconceito linguístico em relação ao uso de sua língua materna, o Tenetehára-Guajajára. A língua Tenetehára pertence à família linguística Tupi-Guarani, que está afiliada ao tronco Tupí. Segundo Rodrigues (1986), esta língua dividiu-se em dois dialetos: o Guajajára, falado por indígenas Tenetehára no Maranhão, e o Tembé, falado no estado do Pará. Atualmente, esses falantes estão distribuídos em muitas TIs nesses dois estados, e por isso, Duarte, Menezes e Silva (2022) afirmam que em razão desse distanciamento geográfico, cada dialeto desenvolveu características próprias, ou seja, são falados pelo mesmo povo, mas ambos possuem suas particularidades. Em virtude das diferenças linguísticas, históricas e sociais, surge o preconceito linguístico.

O interesse pela presente pesquisa surgiu a partir das discussões sobre o preconceito linguístico sofrido por falantes indígenas no âmbito do estado do Maranhão, sobretudo, aqueles pertencentes à etnia Tenetehára-Guajajára. Justifica-se a pertinência deste trabalho a partir da necessidade de se debater sobre atitudes linguísticas que possam ser resultantes do preconceito linguístico a fim de se combater o constrangimento linguístico, especialmente aquele relacionado aos sujeitos indígenas pesquisados, bem como sua relevância para os estudos linguísticos de línguas indígenas.

Para subsidiar as análises aqui desenvolvidas, seguimos as orientações teóricas da Sociolinguística, com destaque para a abordagem sobre variação, crenças e atitudes linguísticas e o preconceito linguístico, a partir das contribuições de Silva e Aguilera (2014); Bagno (2002, 2003, 2007); Labov (2008 [1972]); Lambert e Lambert (1968) Scherre (2005, 2013), dentre outros.

O presente artigo está estruturado em cinco seções. Na seção dois discutimos sobre a Sociolinguística, a partir da qual se abordam construtos teóricos como o preconceito linguístico e as crenças e atitudes linguísticas; na seção três apresentamos a metodologia utilizada nessa pesquisa, incluindo a descrição dos informantes e os procedimentos de coleta e análise de dados; a seção quatro destaca a análise dos dados da pesquisa coletados a partir de questionários; e, por fim, as considerações finais são apresentadas na seção cinco.

2 SOCIOLINGUÍSTICA E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO

A abordagem da Sociolinguística sobre os estudos das línguas indígenas permite que as línguas nativas sejam vistas como sistemas linguísticos ordenados, visto que, em conformidade com Duarte (2007), essas línguas são agrupadas em troncos e famílias linguísticas, assim como as demais línguas. Estudá-las é uma forma de evidenciar a relevância que possuem para os falantes indígenas, para que os não indígenas entendam como esse processo formou-se ao longo das décadas e o papel que desempenham na cultura linguística do Brasil. Sobre essas línguas, Seki (2000, p. 234) explana:

> Como qualquer outra língua natural existente, as línguas indígenas são organizadas segundo princípios gerais comuns e constituem manifestações da capacidade humana da linguagem, cada uma constitui um sistema complexo, com um conjunto específico de sons, categorias, e regras de estruturação, sendo perfeitamente adequada para cumprir as funções de comunicação, expressão e transmissão. Cada uma reflete em seu vocabulário as distinções e equivalências que são de intenção na cultura da sociedade na qual ela opera.

As línguas fazem parte da identidade de seus falantes, precisam ser praticadas e, sempre que necessário, revitalizadas para que não sejam extintas. Silva (2010) comenta que o percurso histórico das línguas tem relação estreita com a trajetória histórica do povo que a fala, e reconstituir a sua história explica as mudanças linguísticas que nelas ocorreram.

Os estudos sociolinguísticos buscam estudar empiricamente essas línguas para que elas sobrevivam ao contato que os seus falantes têm com as línguas consideradas majoritárias. Duarte (2016, p. 28) evidencia que “é possível que haja cerca de 420 línguas ameríndias em sério risco de desaparecimento seja devido à pressão das línguas majoritárias, seja pelo simples fato de o número de falantes nativos ser muito reduzido”. Este autor ressalta a necessidade de se terem trabalhos científicos que possam evitar o desaparecimento dessas línguas.

Essas questões só reforçam a importância que deve ser atribuída às línguas indígenas sobreviventes, para serem estudadas, documentadas e, obviamente, praticadas por seus falantes, para que não sejam vítimas do glotocídio. Essa é uma tarefa que os pesquisadores dos estudos sociolinguísticos, sobretudo relacionados às línguas nativas, têm realizado incansavelmente.

Nesse contexto, o preconceito linguístico consiste na discriminação contra indivíduos que reproduzem uma fala ou escrita antagônica ao que é proposto pela norma culta da língua. Pode ser entendido como uma comparação entre o uso livre da língua aos parâmetros gramaticais, como se a gramática fosse um padrão de medidas que indicasse o que pode ser considerado correto ou incorreto.

Labov (2008 [1972]) afirma que todos os falantes têm conhecimento acerca da sua própria língua, mesmo que de forma coloquial. Scherre (2013) acrescenta, ainda, que o preconceito linguístico submete a tratamento degradante especialmente os falantes de variedades menos prestigiadas e o modo pelo qual se expressam. Assim, entende-se que quem o reproduz situa-se em “um local sem fundamento racional, nem justificativa, resultado da ignorância, da intolerância ou da manipulação ideológica” (Bagno, 2007, p. 13).

2.1 Crenças e atitudes linguísticas

As práticas linguísticas são atividades sociais que podem gerar aceitação ou rejeição entre os falantes. Silva e Aguilera (2014) afirmam que essas práticas podem ser resultado de crenças e atitudes linguísticas manifestadas em sociedade, refletindo a valorização ou não das línguas. As autoras comentam que a relação inerente entre língua, sociedade e identidade provocam nos falantes posicionamentos frente à língua ou à variedade linguística, desencadeando atitudes movidas por crenças linguísticas em sociedade que possam manifestar atitudes favoráveis e desfavoráveis. Um exemplo de atitude linguística de rejeição é o preconceito linguístico, conforme mencionado anteriormente.

Os estudos sobre crenças e atitudes linguísticas não são recentes no campo da Sociolinguística, visto que na década de 1960, os estudiosos Lambert e Lambert (1968), já apresentavam a relevância desses aspectos para analisar e compreender os indivíduos em seus contextos sociais e culturais. Orientados pela Psicologia Social, os psicólogos Wallace Lambert e William Lambert são considerados precursores da introdução da linguagem em uma das ramificações da Sociolinguística, a que trata das crenças e atitudes linguísticas. A implementação científica deles foi concretizada por meio de uma pesquisa realizada em duas instituições escolares da qual utilizou-se uma técnica chamada *matched guise* (falsos pares).

O estudo foi realizado com os alunos do Colégio Anglo-Canadense e do Colégio Franco-Canadense de Montreal no Canadá, no qual os pesquisadores buscavam detectar a partir do dialeto dos montrealenses aqueles que usavam a fala francesa e os que usavam a fala inglesa, para identificar à qual delas era atribuído maior prestígio. Por meio de gravações com os falsos pares, as falas deveriam ser analisadas por alguns alunos. Nos resultados, identificou-se que de acordo com a avaliação dos informantes, ao usar o inglês, eles se sentiam mais bem quistos, em detrimento do uso da outra língua.

Lambert e Lambert (1968) explicam sobre esses membros que, a fim de "melhorarem suas posições e incentivarem seu senso de valia, os membros de grupos minoritários identificam-se, aparentemente, incorporam, insensatamente, as atitudes estereotipadas ou prejudicadas dos que detêm o poder" (Lambert; Lambert, 1968, p. 85). Nesse mesmo sentido, Labov (2008 [1972], p. 176) evidencia as crenças como "um conjunto uniforme de atitudes frente à linguagem que são partilhadas por quase todos os membros da comunidade de fala, seja no uso de uma forma estigmatizada ou prestigiada da língua em questão".

Para Aguilera (2008, p. 106), a atitude de um indivíduo é resultado da soma das suas crenças, conhecimentos, afetos e tendências a comportar-se de uma forma determinada diante de uma língua ou de uma situação sociolinguística. Seguindo essa linha, a autora indica que nos estudos de Lambert e Lambert (1968), os elementos que constituem a atitude baseiam-se em teŕs componentes: o saber/crença (cognoscitivo), a valoração (afetivo) e a conduta (conativo).

O afetivo, estaria relacionado a juízos de valor, sobre as características da fala, a saber, variedade dialetal, acento, associação com traços de identidade, etnicidade, lealdade, valor simbólico, orgulho, e sentimento de solidariedade ao grupo com o qual está inserido. E o conativo, relacionado à intenção de conduta, ao plano de ação para determinados contextos e circunstâncias, a tendência de atuar e reagir aos interlocutores em ambientes como a rua, casa, escola, loja, trabalho, entre outros.

Aguilera (2008, p. 106) explica que "a atitude linguística assumida pelo falante também implica a noção de identidade, sendo definida como uma característica ou conjunto de características que possibilitam a diferenciação de um grupo ao outro, ou uma etnia de outra". A autora também comenta que, na maioria das vezes, quando um indivíduo vai caracterizar um grupo ao qual não pertence, tende a usar a forma

subjetiva, a fim de “preservar o sentimento de comunidade partilhado e classificando o outro como diferente” (Aguilera, 2008, p. 106).

Diante do exposto, compreende-se que as crenças e as atitudes linguísticas são comportamentos que podem gerar impactos de pequenas e grandes proporções, do constrangimento linguístico à extinção de uma variante, por exemplo. Desta forma, o conhecimento e a consciência linguística devem exercer papel fundamental para a compreensão da heterogeneidade linguística, para entender que isso trata de “um resultado natural das línguas” (Labov, 2008 [1972], p. 238). Neste trabalho, serão investigadas as questões que permeiam acerca das crenças e atitudes linguísticas dos falantes indígenas Guajajára mediante o uso da sua língua materna, a Tenetehára-Guajajára.

3 METODOLOGIA

Foi empreendida a pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, embasada nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística. A pesquisa de campo, conforme Gil (2008), busca demonstrar aprofundamento das questões propostas estudando um grupo ou comunidade, ressaltando a interação entre seus componentes, que nesse caso ocorreu por meio da aplicação de questionários com os acadêmicos indígenas Guajajára, estudantes da UEMA, para que eles pudessem expressar as suas vivências e percepções.

Os colaboradores dessa pesquisa foram os acadêmicos indígenas da etnia Guajajára, estudantes da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) – Campus Santa Inês. A instituição atende acadêmicos da zona rural, urbana e cidades vizinhas, e os cursos são oferecidos na modalidade presencial (semanal/ fins de semana) e à distância (*on-line*).

Para a realização desta pesquisa, foram utilizadas as seguintes técnicas: a(i) notações de campo; (ii) questionários sociolinguísticos e (iii) gravações em áudio por meio do celular. As anotações de campo foram úteis para organizar a entrega e recebimento de questionários e ter um controle sobre os passos da pesquisa; os questionários foram primordiais para a aplicação da pesquisa; e as gravações serviram como recurso adicional, a fim de captar os eventos de fala dos informantes.

Em relação aos questionários sociolinguísticos, eles foram compostos por questões relacionadas à alfabetização dos falantes, suas percepções acerca do que se trata o preconceito linguístico e relatos de possíveis situações relacionadas a esse preconceito que tenham presenciado.

4 O PRECONCEITO LINGUÍSTICO E AS ATITUDES LINGUÍSTICAS DOS FALANTES DA LÍNGUA GUAJAJÁRA NO MARANHÃO: análise de dados

Esta seção é dedicada à análise dos dados deste estudo que foram coletados em campo. Foi aplicado um questionário contendo cinco questões a vinte estudantes Guajajára da UEMA *Campus* Santa Inês. Esses colaboradores da pesquisa foram informados sobre o que trata a pesquisa e assinaram individualmente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes de responderem ao questionário. Apresentamos a seguir as perguntas inquiridas seguidas dos relatos dos falantes indígenas para subsequente análise.

PERGUNTA 1: O que você pensa sobre a língua Tenetehára? Você fala bem essa língua?

D. Z. (22a - fem.): *Ah, eu acho que assim... às vezes, muitas vezes a gente é... discriminado, é, é... não só pelo modo da gente agir, mas pela nossa língua materna, também.*
Pesquisadora: *E você fala bem essa língua?*
D. Z. (22a - fem.): *Sim, mais ou menos... ainda tô nessa busca de aprender mais, a ser mais fluente, mas eu/eu sei um pouco... falar da minha língua também.*
E. L. (25a - fem.): *Eu não falo essa língua, porém, é... eu acredito que é uma língua que está se perdendo com o passar do tempo, as pessoas não estão...* (pausa longa).
Pesquisadora: *Praticando?*
E. L. (25a - fem.): *É, praticando, e também pela questão mesmo do processo de urbanização, e das... das políticas que não estão muito favoráveis assim, pras pessoas indígenas, elas estão perdendo esse contato é... cultural da língua materna e tão absorvendo as linguagens existentes, né, que são a língua portuguesa, eu acho que essa... esse processo linguístico da língua Guajajára, ela vem se perdendo, tá se perdendo.*

Nota-se no relato de D. Z. o anseio por conhecer mais da própria língua materna, mesmo que tenha afirmado não ter sido alfabetizada em Tenetehára-Guajajára na sua infância e, segundo ela, apesar de não ser fluente, consegue compreender um pouco da sua língua, pelo pouco conhecimento que possui. Nesse relato, observa-se também que a informante manifesta uma atitude linguística afetiva, a qual, segundo Lambert e Lambert (1968), está relacionada às características étnicas da sua língua materna, principalmente, ao destacar "o modo de agir" e "falar", característicos dos seus semelhantes.

No relato de E. L., esta informante destaca que a língua do seu povo *"está se perdendo"*, o que remete ao processo de glotocídio e que, segundo ela, a causa pode estar relacionada ao processo de urbanização e de políticas públicas que não favoreçam os povos indígenas. Acerca dessa situação de perda linguística, Duarte (2016) afirma que ela pode ser considerada uma realidade muito próxima, infelizmente. Compreende-se, a partir do relato de E. L. que esta manifestou o componente cognoscitivo, no que diz respeito ao saber, que nesse caso, de acordo com Lambert e Lambert (1968), está relacionado à situação sociolinguística do povo Tenetehára-Guajajára, a partir do contato com o português.

Com a explanação da segunda questão, a saber, "O que você entende por preconceito linguístico?, muitos informantes conseguiram desenvolver bem as suas respostas, e alguns não souberam explicitar muito bem nos relatos. Nas respostas, foram observadas frases relacionadas ao preconceito linguístico como o sentimento de superioridade por causa da língua de um indivíduo; de que ele é uma forma de criticar o modo de fala do outro; é menosprezo sobre o saber cultural e linguístico; que ele gera desconforto a quem sofre; e que pode estar relacionado à não aceitação de outras línguas. A seguir, são destacadas algumas respostas:

PERGUNTA 2: O que você entende por preconceito linguístico?

D. J. (40a - masc.): *São as pessoas que pensa que por falar português, ou outra língua, seja superior é... à língua indígena, penso eu assim.*

E. L. (25a - fem.): *Bom... é, preconceito linguístico é quando você menospreza o saber cultural linguístico de uma determinada cultura, de um determinado povo ou também relacionado à forma como esse falante faz uso da sua linguagem, é... com essas variações linguísticas que a gente sabe que existe é... em todo Brasil, né, essas*

variações que são regionais, e o preconceito linguístico é quando você acredita que a sua fala, é, a sua linguagem é melhor, é mais... formal, é mais importante do que uma língua menos, uma fala menos formal... então, preconceito linguístico é esse... essa sensação de que você tem um poder maior sobre as outras pessoas porque você fala bem.

Pelo relato de D. J., é notório que ele demonstrou o componente da valoração, relacionado à manifestação afetiva que, segundo Lambert e Lambert (1968) e Aguilera (2008), refere-se a um juízo de valor. Nesse caso, sobre a característica da sua fala com relação à crença de um falante de língua portuguesa que pensa que a sua língua é superior às demais línguas brasileiras. Sobre esse senso de superioridade, Scherre (2005) afirma que muitos falantes assumem um sentimento utópico de superioridade por causa do uso da sua língua e com isso, menosprezam os falantes que usam um dialeto oposto ao seu, como o informante destacou.

Nas palavras de E. L., observa-se que ela também cita o sentimento de superioridade proveniente de quem comete o preconceito linguístico, mencionado por D. J. Destaca-se, além disso, o conhecimento dessa informante acerca das variações diatópicas (relacionadas às diferenças espaciais) e às variações diafásicas, (relacionadas às situações de fala dos indivíduos). Em seu relato, a informante manifestou uma atitude linguística cognoscitiva, isto é, uma atitude relacionada ao saber, conforme a teoria proposta por Lambert e Lambert (1968).

A terceira questão indagou o seguinte: “Você já passou por alguma situação de preconceito linguístico com sujeitos não indígenas envolvendo a sua língua materna? Como ocorreu, e como se sentiu diante dessa situação?”. Dos entrevistados, um disse ter sofrido esse tipo de preconceito, mas não quis ou não soube relatar, acredita-se pelo fato de que não conseguiu comentar o que entendia sobre o preconceito linguístico na pergunta anterior, enquanto os outros informantes relataram sentirem-se diferentes; envergonhados; desconfortáveis e/ou constrangidos diante de uma situação de preconceito linguístico. Os outros quinze relataram não ter sofrido esse preconceito. Destacam-se algumas dessas respostas a seguir:

PERGUNTA 3: Você já passou por alguma situação de preconceito linguístico com sujeitos não indígenas envolvendo a sua língua materna? Como ocorreu, e como se sentiu diante dessa situação?

C. L. (20a - masc.): *Sim, eu me senti um pouco... é... como posso falar...* (pausa longa)
Pesquisadora: *Constrangido?*
C. L. (20a - masc.): *É, constrangido... em relação a/essas... preconceito linguístico.*
G. E. (30a - masc.): *Sim, é, eu já sofri, é... eu já sofri algumas situações, mas, a que eu vou relatar:: certa vez eu tava com a minha vó e ela tava falando comigo na língua, e algumas pessoas não indígenas viu e ficaram julgando e sorrindo, e nós nos sentimo um pouco retraídos, e sabendo que aquele sorriso era por conta da nossa fala... eu me senti desconfortável e um pouco envergonhado.*
R. R. (21a - fem.): *Sim, porque alguns karaiw... eles chega pra gente perguntando como é o nome deles, eles querem que a gente traduz o nome deles pra nossa língua, porque acha legal, um não indígena, só que aí, não tem como traduzir uma coisa que não existe pra nós, né, é... e aí, eles, muitas das vezes eles subjuga, fala que a gente não é indígena porque a gente não é capaz de traduzir algo pra eles, ou o nome deles, se na nossa cultura não existe cadeira, por exemplo, celular, como é que eu vou traduzir uma coisa na minha língua?... eu posso até tentar reproduzir, traduzir isso, é, juntando algumas palavras que se aproximam daquilo que eu quero traduzir, porém eu vou tá reproduzindo o karaiw, né... aí, às vezes eles julgam a gente por não conseguir traduzir, ou não querer traduzir, por exemplo, o nome deles, aí não é indígena, "então tu não é indígena", eu tenho que provar que sou indígena?... e aí acaba começando aquela coisa, meio que uma discussão, né... de agente tá se reafirmando que é, e a gente tem que tá provando a todo tempo que a gente é, porque tem que traduzir algo. Eu já passei por essa situação, é complicado...* (pausa longa).
Pesquisadora: *E como você se sentiu?*
R. R. (21a - fem.): *Eu, eu me senti, assim, diferente deles, às vezes as palavras acabam pesando muito, né, que a gente já tá numa sociedade que te julga só pelo que tu é, ou pelo que eles acham que tu é, pela visão, pelo que eles vê, e aí a pessoa te julgar dessa forma até mesmo porque você não parece, não tem um cabelo... cria um padrão de indígena que não existe, e aí a gente fica triste com essa situação, mas... às vezes a gente responde com ignorância, porque as pessoas, elas não querem entender também o lado da gente, né, eles querem nos induzir a uma resposta que a gente não quer dar... a gente se sente assim... constrangido.*
W. D. (25a - masc.): *É... quando se fala da.. da língua materna, a gente.. eu mesmo sofri um preconceito, que vim de uma escola municipal não indígena, e que, é... eles ficavam tipo imitando uma forma que não acontece nas nossas aldeias, e que é visto*

em televisões e desenhos animados, aquelas forma que é... generaliza o... a verdadeira história indígena, então no caso, é, eu sofri um pouco de preconceito.

Em resposta à pergunta número três acima, o informante C. L. diz ter sofrido preconceito linguístico, mas na pergunta anterior não soube relatar o que entendia sobre o assunto. Diante da situação de preconceito linguístico, o relato desse informante torna evidente o sentimento de constrangimento acerca do uso da sua língua materna, e mesmo que não tenha sabido colocar em palavras o significado do vocábulo, essa sensação de *"sentir-se constrangido"* foi fundamental para que ele pudesse identificar o preconceito do qual foi vítima.

Em virtude disso, o acadêmico demonstra ter apresentado o componente conativo (Lambert; Lambert, 1968) que, nesse caso, está relacionado à reação com a qual ele lidou com a situação de preconceito vivido, e inconscientemente pode ter manifestado o componente cognoscitivo (Lambert; Lambert, 1968), por ter percebido que aquela teria sido uma situação de preconceito, mesmo que não soubesse verbalizar.

Nota-se, no relato do informante G. E., que a situação em que ele e a sua avó foram vítimas de preconceito linguístico, deixou-os retraídos, desconfortáveis e envergonhados, justamente porque estavam usando a sua língua materna. Também, segundo ele, essa não foi a primeira vez que ocorreu, ou seja, houve muitas outras situações semelhantes, infelizmente. Com esse relato, fica evidente que o acadêmico manifestou o componente conativo (Lambert; Lambert, 1968), sobre ter se sentido desconfortável e envergonhado diante da situação de preconceito linguístico, ou seja, está relacionado à conduta que ele apresentou.

Quanto à resposta da informante R. R. à pergunta três, é nítida a indignação em sentir-se pressionada a traduzir elementos que não existem na sua língua materna e, de certa forma, ter que se reafirmar como indígena por não querer tomar tal atitude. É notório que a situação de preconceito trouxe a ela um sentimento de diferença, de julgamento e de ataque à sua cultura, por não ser considerada uma indígena se não o fizesse. Com isso, a informante manifestou o componente cognoscitivo (Lambert; Lambert, 1968), diante dessa situação de preconceito, comportamento no qual está relacionado à estereotipação e à consciência linguística de sua língua de origem.

De acordo com o quarto informante analisado nesta questão, W. D., o preconceito linguístico sofrido por ele ocorreu quando estava em uma instituição escolar, por meio do uso da imitação da sua língua materna por parte dos seus

colegas de turma que não são indígenas. Essa imitação, segundo ele, não teve semelhança alguma com a sua língua materna.

Nessa situação, nota-se a manifestação do componente cognoscitivo (Lambert; Lambert, 1968), pelo falante ter consciência de que estava sendo visto pelos não indígenas de forma estereotipada, e o componente afetivo (Lambert; Lambert, 1968), por compreender que a sua língua materna não se apresenta da forma como os seus colegas a representaram. O referido informante também menciona que essa imitação costuma ser apresentada nos veículos de comunicação em forma de sátira e humor, para ridicularizar a fala de um povo em específico, nesse caso, os indígenas.

Na quarta questão, a saber, “Sente-se confortável para usar a sua língua materna próximo(a) de sujeitos não indígenas?”, também foram notados relatos bastante pertinentes dos falantes Guajajára acerca da sua língua materna. Nas respostas, observa-se que a consideram um elemento que faz parte da sua cultura e deve ser valorizada.

PERGUNTA 4: Sente-se confortável para usar a sua língua materna próximo(a) de sujeitos não indígenas?

R. R. (21a - fem.): *Sim, eu sinto, porque tipo, elas não vão entender o que a pessoa tá falando, vão julgar?... vão, mas às vezes, é até ruim falar, porque quando o pessoal identifica que é indígena já fica com aquela questão do preconceito, né, às vezes a gente fica até... não é nem com vergonha, alguns têm vergonha de falar, porque as pessoa fica sorrindo, mas a questão mesmo é do julgamento, pelo menos nós daqui da zona Pindaré, a gente vive numa ameaça pelo entorno, muitas das vezes a gente tem que... não é nem se esconder de si mesmo, às vezes a gente prefere dialogar no português do não indígena, até mesmo porque eles não vão entender... mas... depende da situação, depende do lugar, do momento, pra se sentir confortável pra usar a língua indígena, por exemplo, aqui na sala, a gente se sente confortável pra falar a língua, que tá só a gente, tá o professor... às vezes a gente quer falar coisa que a gente não quer que o professor entenda, a gente fala só entre nós, entendeu? Nesses momentos assim é confortável, quando o ambiente contribui.*

E. S. (27a - fem.): *Sim, porque... se assim, eles tiver falando mal da gente em português, a gente já tem como falar deles em português, só que usando o nosso próprio idioma, a nossa própria língua.* (risos)

R. R. (21a - fem.): *Tipo, eu já passei pelo preconceito de tipo, de a gente tá falando uma frase no nosso dialeto e a pessoa chegar e falar: - Tá é me xingando?... por não saber o que a gente tá dialogando, né, só que assim, é uma forma que a gente encontra de... é tipo, uma arma, também, porque se eu converso no português com a pessoa, ela vai tá me entendendo, mas se eu quiser contrariar essa pessoa, e conversar apenas com o meu povo, a gente consegue dialogar na língua indígena, e o karaiw*[14] *não vai entender o que a gente quer, o que a gente tá organizando, então é uma fala de um igual pra igual, e de um igual pra um não igual* (risos).

R. G. (20a - fem.): *Sim... sim, eu, é, sempre que assim, eu tiver oportunidade de dialogar na língua indígena com algum parente, eu não vou me privar, né, porque isso faz parte de mim, né, é algo que eu devo valorizar, né, foi-me ensinado, é algo que eu devo valorizar, porque veio né, veio dos meus, né, dos meus avós, da minha cultura própria... porque uma vez que o indígena deixa de praticar a sua própria língua, ele tá desvalorizando, né, tá desmerecendo... é algo que... eu tento levar comigo... e o pouco que eu consigo, é, que eu consigo falar, é, eu tento dialogar, mesmo na aldeia, quando é preciso também, eu sempre levo comigo, a língua indígena.*

Observa-se nos relatos de R. R e E. S., que as informantes destacaram a vantagem de serem bilíngues como uma forma de refutar a fala de não indígenas a partir do uso da sua língua materna, o que pode ser considerada uma forma de defesa. Reiterando o que já foi apresentado anteriormente, o bilinguismo, de acordo com Weinreich (1953), é uma capacidade que os falantes têm de usar duas línguas alternadamente, nesse caso, a língua indígena e a portuguesa.

Já a acadêmica R. R. relata ter sofrido outra situação de preconceito linguístico, mas desta vez, refutou fazendo uso da sua capacidade do bilinguismo a favor disso como uma forma de resistência. Sobre sentir-se à vontade acerca do uso da sua língua materna, a informante também destaca a importância de estar em um ambiente favorável para o uso da sua língua como a sua sala de aula, por exemplo, que constitui uma turma de Licenciatura Intercultural Indígena, pois, segundo ela, em locais onde estão os não indígenas, sente-se desconfortável.

Diante dos relatos dessas acadêmicas, observou-se que elas conseguiram desenvolver essas manifestações para manterem viva a sua língua materna e protegerem-se das pressões sociais como uma forma de valorizar a sua língua

[14] *Karaiw*, conforme a informante (R. R. 21a fem.), é uma denominação dada pelos indígenas aos sujeitos não indígenas.

materna. Essa atitude linguística apresentada por elas, conforme Lambert e Lambert (1968) demonstra um sentimento afetivo acerca da etnicidade do seu povo, assim como o sentimento conativo (Lambert; Lambert, 1968), no que diz respeito a uma reação negativa aos interlocutores externos, isto é, os não indígenas.

Conforme a informante R. G. (20a - fem.), o termo "parente" é uma denominação adotada pelos indígenas para referir-se aos seus semelhantes de uma forma mais abrangente. Nessa mesma linha, destaca-se o relato da informante R. G., no qual torna-se notório também o sentimento afetivo, mencionado por Lambert e Lambert (1968) ao relatar que a sua língua materna é algo próprio e identitário, quando cita *"porque isso faz parte de mim, né, é algo que eu devo valorizar, né",* e também quando afirma que *"é algo que eu devo valorizar, porque veio dos meus avós, da minha cultura própria*". E, nesse sentido, o sentimento afetivo acerca da sua etnicidade é bastante evidente, bem como a ideia da prática constante da sua própria língua como uma forma de preservar, para que essa língua "não se perca".

Em relação à quinta e última questão analisada, qual seja, "Atualmente, ainda sofre algum tipo de preconceito relacionado a sua língua indígena?", percebeu-se que, dos vinte inquiridos, dezesseis afirmaram que não sofrem preconceito linguístico, dois afirmaram que sofrem, e outros dois comentaram que evitam usar a sua língua indígena próximo(a) de pessoas não indígenas para evitar essa situação. A seguir, são apresentadas algumas respostas dos pesquisados:

PERGUNTA 5: Atualmente, ainda sofre algum tipo de preconceito relacionado a sua língua indígena?

C. L. (20a masc.): *Sim, sempre* (risos).

W. D. (25a - masc.): *[...] Sim, a gente ainda sofre sim [...].*

P. T. (28a - fem.): *Não.*

E. C. (27a - fem.): *Não.*

W. D. (25a - masc.): *É... é, geralmente, a gente procura assim, sempre, é.. deixar isso de lado, mas a gente ainda sofre sim, esse preconceito com a nossa língua indígena, porque, é... como eu disse, a gente tá falando na nossa língua indígena, e as pessoas que não entende pensa que a gente tá falando mal, entendeu? Mas só que isso, assim pra nós, a gente procura é... falar só entre nós mesmo, entendeu?*

R. R. (21a - fem.): *Atualmente, é... às vezes, até porque, é bem raro de acontecer, até porque essa questão de ser indígena, do modo indígena, de falar, de viver, acho que tá mais exposto na sociedade, algumas pessoas acha bacana, legal, né, como é falar outra língua, vocês consegue entender?... assim, é legal quando tu acha alguém que tenha essa visão... mas.. o preconceito hoje em dia é mais pelo ser indígena, e não pela língua, porque a gente consegue dialogar o português muito bem, a questão mesmo é da pessoa aceitar que existe indígena, o preconceito maior não é nem pela língua, é pelo ser.*

G. E. (30a - masc.): *É, eu acho que é... devido ao indígena tá tomando muito protagonismo em redes sociais, e também na vida social, os preconceitos têm diminuído um pouco, mas ainda acontece sim.*

A partir do relato dos primeiros quatro acadêmicos (C. L.; W. D.; P. T.; e E. C.), infere-se que o preconceito linguístico é uma realidade presente na sociedade no que se refere a falantes de línguas indígenas. Scherre (2013) evidencia que esse preconceito submete os falantes de variedades menos prestigiadas pela sociedade a tratamentos de degradação, o que diante desses relatos conclui-se que esse tratamento de fato ocorreu.

Em sua resposta, W. D. explica que para evitar que indivíduos não indígenas os aponte e não ser mal entendido, prefere falar a sua língua indígena somente com o seu povo, para que não seja vítima de um preconceito, pois isso chamaria atenção. Nesse relato, observa-se o sentimento de insegurança por parte do informante ao falar sua própria língua, em conformidade com o que indica Calvet (2002). O informante manifestou o componente afetivo (Lambert; Lambert, 1968), relacionado ao saber que possui sobre a sua língua materna.

Destaca-se, ainda, a fala da informante R. R., ao evidenciar que a língua indígena atualmente não tem sido alvo de preconceito, mas sim, “o modo de ser”, pela não aceitação de que existem indígenas na sociedade. Ela também destaca que o saber falar português é como uma forma de estar inserida no meio dos não indígenas, e que isso pode ser uma forma de evitar que seja vítima de preconceito linguístico. Em sua fala, ela manifesta uma insegurança linguística (Calvet, 2002), por sentir-se pressionada ao utilizar a sua língua, e fez uso do componente afetivo (Lambert; Lambert, 1968) ao relatar os traços da sua etnia.

Seguindo praticamente o mesmo raciocínio da informante anterior, G. E. destaca que o preconceito linguístico ainda pode estar acontecendo, mas a questão em pauta estaria relacionada mesmo ao “ser indígena”, como a acadêmica R. R. mencionou. Segundo ele, esse modo de ser estaria relacionado ao protagonismo de indígenas nas redes sociais da *internet*. Diante desse relato, o acadêmico manifestou o componente cognoscitivo (Lambert; Lambert, 1968), relacionado à consciência linguística que possui acerca da sua língua.

De acordo com Rodrigues (2015), os indígenas sofreram com inúmeras perdas desde o primeiro contato com os europeus, e ainda assim, atualmente, quatro séculos depois, a situação ainda é a mesma, a de apagamento, de terem que “esconder” as suas origens, seus dialetos, e de certa forma a sua cultura, de um “mundo novo” com hábitos cada vez mais arcaicos. Com esta análise, foi possível observar que o estudo acerca das crenças e atitudes linguísticas demonstram como os falantes comportam-se diante de questões relacionadas à sua língua, e que os componentes propostos por Lambert e Lambert (1968) demonstram que esses comportamentos ainda ocorrem no meio social mesmo atualmente.

Aguilera (2008) destaca que a atitude linguística de um falante define a noção de identidade que ele possui acerca do grupo ao qual pertence, e diante disso, foi notado que os acadêmicos indígenas da etnia Tenetehára-Guajajára sofrem o preconceito linguístico, mesmo que seja um pequeno quantitativo. E as atitudes linguísticas frente à sua língua, apesar de demonstrar uma certa insegurança, evidenciaram que ela possui uma grande relevância para si e aos seus semelhantes, e que ela deve continuar sendo praticada por estar ligada às suas origens e o seu modo de ser indígena. O preconceito linguístico, além de cruel, é um instrumento que sempre trará problemas aos falantes, e isso precisa ser discutido, precisa ser posto em evidência para que ele seja extinguido da sociedade, antes que línguas paguem o alto preço de serem extintas primeiro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises realizadas nesta pesquisa, ficou nítido que o preconceito linguístico é muito presente na realidade dos falantes indígenas da etnia Guajajára. Enquanto houver desconhecimento acerca da diversidade linguística entre os falantes, haverá atitudes de desvalorização como as que foram relatadas por esses informantes.

Nas respostas dadas ao questionário, também foi possível observar que esses falantes manifestaram os três componentes ao longo dos relatos em cada questão, indicados pelos psicólogos Lambert e Lambert (1968), ou seja, os componentes conativo, cognoscitivo e afetivo. Um grande quantitativo desses informantes relatou não terem sido alfabetizados em sua língua indígena, e sim em português, e os que receberam essa alfabetização, ocorreu por meio dos ensinamentos dos seus avós. Acerca do que pensam sobre a sua língua indígena, houve relatos de que ela faz parte da sua identidade, é uma língua boa, e também serve como instrumento de resistência.

Em consonância, Galindo (2023) e Rodrigues (2013), ressalta-se que as línguas indígenas não são apenas instrumentos de comunicação, mas estão intimamente ligadas aos seus falantes. O preconceito, independentemente de quais formas seja apresentado, não há como ser extinguido da sociedade, existem formas de serem amenizados os efeitos, e isso se dá por meio da educação linguística, o que os estudos sociolinguísticos buscam propor. Nesse sentido, conhecer mais da própria história (sobretudo de sua língua materna), bem como conhecer a diversidade linguística no Brasil, permite que o indivíduo tenha consciência da importância que as têm para os seus falantes.

Diante dessas considerações, acredita-se que essa pesquisa contribui também para que os estudiosos das línguas indígenas e a comunidade em geral percebam o impacto que o preconceito linguístico pode causar nos falantes e nas suas línguas e o peso que uma crença e atitude favorável ou desfavorável exercem no comportamento dos falantes indígenas. Esse estudo sociolinguístico serve também como um alerta para a preservação da língua Tenetehára-Guajajára, tanto para os indígenas Guajajára como para todos os maranhenses, estado do qual o povo Guajajára é habitante, pois “conhecer a história dos Tenetehára implica conhecer a história do próprio estado do Maranhão, assim como a própria história do Brasil” (Silva, 2010, p. 1.131), implica conhecermos a nossa história.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, V. A. Crenças e atitudes linguísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. **Revista Estudos Linguísticos.** São Paulo, v. 37, n. 2, 2008, p. 105-112.

ARAUJO, A. C. M. **Anticausativas em Tenetehára-Guajajára**: uma análise formal. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. 49. Ed. São Paulo: Loyola, 2007.

CALVET, L. J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Trad. Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola, 2002.

DUARTE, F. B. Diversidade linguística no Brasil: a situação das línguas ameríndias. **Revista Caletroscópio**. II DIVERMINAS (II Encontro sobre a Diversidade Linguística de Minas Gerais) Minas Gerais, v. 4, número especial, p. 27-62, jul. 2016.

DUARTE, F. B. **Estudos de Morfossintaxe Tenetehára.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2007.

GALINDO, C. W. **Latim em pó:** um passeio pela formação do nosso português. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

GIL, A. C. **Métodos de pesquisa social.** 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAMBERT, W.W.; LAMBERT, W. E. **Psicologia Social.** Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos.** Trad. BAGNO, M.; SCHERRE, M. M. P.; CARDOSO, C. R. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

RODRIGUES, A. D. Linguística: as línguas indígenas do Brasil. **Fragmentum**, Santa Maria/RS, n. 46, p. 289-299, jul./dez. 2015.

RODRIGUES, A. D. **Línguas indígenas brasileiras.** Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013.

RODRIGUES, A. D. **Línguas brasileiras:** para conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1986.

SCHERRE, M. M. P. **Doa-se lindos filhotes de Poodle:** Variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SCHERRE, M. M. P. Verdadeiro respeito pela fala do outro: realidade possível?. **Revista LETRA.** Rio de Janeiro, p. 51-63, 2013.

SEKI, L. Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI. **Impulso:** Piracicaba, 2000, n. 27, p. 233-256.

SILVA, H. C.; AGUILERA, V. A. O poder de uma diferença: um estudo sobre crenças e atitudes linguísticas. **Revista Alfa:** São Paulo, 2014. V. 3, p. 703-723.

SILVA, T. F. da. **História da língua Tenetehára:** contribuição aos estudos histórico-comparativos sobre a diversificação da família Tupí-Guaraní do tronco Tupí, 2010, 1.145 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

WEINREICH, U. **Languages in Contact.** New York: Linguistics, Circle of New York, 1953.

A IMPORTÂNCIA DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS INDÍGENAS

Ana Luiza Silva [15]
Ruana Thaís Miranda Lima Sousa [16]

RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da sociolinguística para a formação de professores de línguas indígenas no Maranhão. Para o estudo, foi aplicado um questionário voltado a professores de língua indígena em processo de formação em nível superior, visando o recolhimento de dados que abarcassem experiências e conhecimentos adquiridos em sua vivência como educadores e acadêmicos de licenciatura intercultural indígena. Procurou-se investigar os conhecimentos dos professores em formação na área da sociolinguística, que auxiliassem na compreensão da língua e seu papel na comunidade indígena, a fim solucionar os desafios enfrentados no exercício prático da docência na educação escolar indígena. Nesse contexto, os colaboradores de pesquisa foram duas professoras indígenas - Tenetehára (Guajajara), em processo de formação intercultural. A metodologia utilizada na pesquisa configura-se como qualitativa e de campo. O referencial teórico segue pela perspectiva de Gehrke (2020), Bortoni-Ricardo (2014), Silva (2022), entre outros autores que discutem sobre a importância da sociolinguística para a formação de professores indígenas, a variação linguística nas línguas indígenas e os professores de línguas indígenas. Considera-se que a sociolinguística deve ser vista como uma área de estudo crucial para a formação de professores indígenas, devido ao processo de variação e mudança linguística pelo qual passam as línguas e a valorização da língua indígena dos Guajajara, em particular. Esta área de estudos da linguística é essencial para fortalecer a identidade cultural e combater os preconceitos linguísticos existentes na língua falada pelos povos originários. Além disso, a formação em nível superior para os indígenas assegura a construção de uma educação plural, eficaz e inclusiva.

Palavras-chave: Formação de professores. Sociolinguística. Variação linguística. Professores indígenas. Línguas indígenas.

[15] Graduanda em Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas pela UEMA – Universidade Estadual do Maranhão, Campus – Santa Inês. E-mail: deriri2828@gmail.com

[16] Graduanda em Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas pela UEMA – Universidade Estadual do Maranhão, Campus – Santa Inês. E-mail: ruanathais1627@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da sociolinguística para a formação de professores de línguas indígenas no estado do Maranhão, buscando compreender como esse instrumento pedagógico e a formação em nível superior contribui para a construção de uma educação escolar indígena eficaz, capaz de assegurar uma educação intercultural e benéfica para os alunos indígenas. Grupioni corrobora com a finalidade da formação docente afirmando que:

> De modo geral, esses processos de formação almejam possibilitar que os professores indígenas desenvolvam um conjunto de competências profissionais que lhes permita atuar, de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas. (Grupioni, 2003, p.14).

Sendo assim, a formação de professores indígenas, nesse sentido, desempenha um papel central ao preparar profissionais capazes de mediar os saberes tradicionais e os conhecimentos acadêmicos promovendo um diálogo intercultural enriquecedor, pois ao proporcionar uma educação que respeite e valorize os conhecimentos tradicionais a escola indígena contribui para a manutenção da identidade cultural e fortalece os laços comunitários.

No caso específico dos Tenetehára (Guajajara), a formação de professores deve considerar as particularidades de sua cultura e língua, bem como as demandas e os desafios enfrentados por essa comunidade. É fundamental que os cursos de formação sejam pensados e implementados em parceria com as comunidades indígenas, garantindo que as necessidades e expectativas dos futuros professores sejam atendidas, assim como as adversidades possíveis de ocorrer com os alunos possam ser solucionadas.

Em síntese, esta pesquisa investiga a importância da Sociolinguística na formação de professores indígenas. Como objetivos específicos, examina o fenômeno da mudança linguística no contexto do Maranhão e analisa a percepção dos docentes indígenas sobre os desafios enfrentados no ensino de suas línguas maternas.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A importância da Sociolinguística para a formação de professores indígenas

Na formação docente dos indígenas a sociolinguística contribui para desmontar visões normativas e homogêneas da linguagem, isso ocorre porque “a Sociolinguística afirma que toda língua é um feixe de variedades. Cada variedade tem suas características próprias que servem para diferenciá-la das outras variedades.” (Bagno, 2007, pg. 47). Nesse sentido, é fundamental compreender que uma língua é composta por múltiplas formas de expressão e ensiná-la não é apenas transmitir regras gramaticais, mas também explorar suas variações, respeitar os usos reais da linguagem e promover uma reflexão crítica sobre como a língua atua na sociedade.

Desse modo, a Sociolinguística contribui significativamente para o entendimento da linguagem como prática social, dinâmica e em constante transformação. Conforme Bagno (2007, p. 38):

> Para a sociolinguística, é impossível estudar a língua sem estudar, ao mesmo tempo, a sociedade em que essa língua é falada, assim como também outros estudiosos - sociólogos, antropólogos, psicólogos sociais etc. - já se convenceram que não dá pra estudar a sociedade sem levar em conta as relações que os indivíduos e os grupos estabelecem entre si por meio da linguagem.

Nessa perspectiva, torna-se inviável estudar uma língua dissociada dos contextos sociais, culturais e históricos nos quais ela é usada visto que a língua não é um código neutro ou um sistema de regras universais e fixas, mas uma prática social, impregnada de significados, valores e identidades construídas coletivamente.

Além disso, a sociolinguística rompe com abordagens tradicionais da linguística que se limitava ao estudo formal e estrutural dos sistemas linguísticos, uma vez que deu voz a autores que trataram da realidade viva da comunicação humana, reconhecendo que o uso da língua varia de acordo com múltiplos fatores como região, classe social, idade, gênero, escolaridade, e que esses fatores revelam muito sobre os grupos que compõem a sociedade. Bortoni (2021, p. 14), afirma que

> Para Chomsky, o conhecimento que os falantes têm da língua é a competência, que se manifesta no que ele denominou desempenho ou performance. Hymes (1966) reinterpretou o conceito chomskyano de competência, acrescentando-lhe a noção de adequação na produção linguística, isto é, o conhecimento que permite ao falante produzir infinitas sentenças, de acordo com o sistema da língua, inclui também a capacidade que o falante tem de adequar seu discurso ao interlocutor e às circunstâncias que presidem à sua enunciação. Essa reinterpretação, que valorizava as condições de produção da fala, é afim aos princípios sociolinguísticos, já que estes trouxeram as dimensões sociais para o âmbito dos estudos da linguagem.

Dessa forma, Hymes não nega a contribuição de Chomsky, mas a amplia, tornando o estudo da linguagem mais próximo da realidade vivida pelos falantes

argumentando que não basta saber as regras gramaticais para ser um falante competente, é preciso também saber como usar essas regras de forma adequada às situações sociais que consequentemente inclui compreender quem é o interlocutor, em que contexto a fala ocorre, qual é a intenção do falante e quais são as normas culturais envolvidas.

Vale ressaltar que a Sociolinguística não estuda a língua em sua forma abstrata e idealizada, mas sim como prática viva, moldada pelas relações sociais já que os indivíduos usam a linguagem para se expressar, se posicionar, interagir e construir identidades, ou seja, a fala concreta se torna objeto central de análise, todavia, não como erro ou desvio da norma, mas como manifestação legítima de um contexto sociocultural. Nessa perspectiva, Mollica (2010, p. 9), enfatiza que

> A Sociolinguística é uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo.

Sendo assim, ela nos ensina que compreender a língua exige um olhar para além das gramáticas normativas, a fim de integrar-se nas nuances da interação humana. Tornando-se, portanto, uma ciência que favorece o âmbito acadêmico por meio de metodologias que valorizam os repertórios linguísticos dos alunos, combatem o preconceito linguístico e promovem ao professor, ao pesquisador e ao próprio falante a ruptura de concepções preconceituosas e prescritivas que hierarquizam modos de fala, pois ao oferecer ferramentas analíticas para observar como a língua se manifesta em diferentes comunidades e situações de uso, a sociolinguística permite que os professores desenvolvam práticas pedagógicas mais sensíveis ao contexto sociocultural de seus alunos.

2.2 A mudança linguística

Em uma dimensão sociocomunicativa a linguagem não é apenas um sistema de signos, mas como uma prática social profundamente enraizada nas interações humanas. De acordo com Labov (2008, p. 215), “a língua é uma forma de comportamento social, usada por seres humanos num contexto social, comunicando suas necessidades, ideias e emoções uns aos outros”. Desse modo, a linguagem não é neutra, mas é moldada pelas experiências históricas e culturais dos sujeitos que a utilizam.

Diante disso, a concepção da língua como comportamento social implica no reconhecimento do ato de fala que sobrepuja o conteúdo linguístico e se insere em um universo de normas, valores e relações sociais. Sob esse viés, é possível compreender os fenômenos de variação linguística e mudança de estilo como expressões legítimas da dinâmica social, visto que a mudança linguística é um fenômeno complexo, multifacetado e fundamental para compreender a dinâmica dos sistemas linguísticos em contextos sociais diversos. Assim, o papel ativo do linguista na investigação da variação incorpora critérios teóricos que envolvem três dimensões interdependentes: encaixamento, avaliação e implementação. Segundo Mollica (2010, p. 10),

> O papel da mudança linguística é fundamental para os estudos sociolinguísticos. Os problemas teóricos envolvidos referem-se aos processos de encaixamento, avaliação e implementação. Antes de tudo, o linguista deve compreender como se caracteriza uma determinada variação de acordo com as propriedades da língua, verificar seu status social positivo ou negativo, entender o grau de comprometimento do fenômeno variável no sistema e determinar se as variantes em competição acham-se em processo de mudança, seja no sentido de avanço, seja no de recuo da inovação. Em última análise, deve definir se o caso é de variação estável ou de mudança em progresso, conceitos explicitados e ilustrado em alguns capítulos deste livro.

Nesse sentido, a mudança linguística é indissociável das práticas sociais e requer uma abordagem crítica e contextualizada devido a necessidade do estudo das variantes, uma vez que consiste em pesquisar os sujeitos e seus usos da língua, abrindo espaço para uma análise que articula fatores estruturais e sociais, isso ocorre porque “o único aspecto em que as variedades de uma língua podem diferir entre si é no acervo de seu vocabulário. Cada variedade contém o vocabulário necessário para viabilizar a comunicação no seu âmbito” (Almeida, 2023, p. 14), portanto, é indispensável compreender não apenas os mecanismos de transformação do sistema linguístico, mas também as dimensões culturais e ideológicas que sustentam tais processos.

2.3 Professores de línguas indígenas no Maranhão

No Maranhão, onde a diversidade linguística é particularmente rica, a formação de professores indígenas é fundamental para garantir a preservação e a revitalização dessas línguas. Essa formação deve ser feita de maneira que os docentes possam integrar tanto os saberes curriculares adquiridos pelo sistema educacional como os

conhecimentos tradicionais de suas comunidades. Aliás, é legalmente garantido o direito de acesso ao ensino superior sem distinção de raça, de cor, de etnia, etc; o que possibilita a integração dos indígenas no âmbito acadêmico. Segundo Gehrke:

> O direito de acesso ao Ensino Superior em cursos de formação de professores aos indígenas está garantido legalmente nas Disposições Finais da LDB 9394/96, inciso IV, parágrafo 3°, ao dizer que 'no que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais". Criar um curso específico para atender indígenas é dar vida a essa parte da Lei e ao mesmo tempo é atender às necessidades de formação tanto dos que já trabalham como dos que ingressarão na docência em escolas indígenas. (Gehrke, 2020, p. 8)

Logo, essa formação apresenta-se como uma oportunidade de resistência e valorização das culturas indígenas frente ao modelo educacional assimilacionista. Segundo Santos (2006) é necessário adotar uma pedagogia crítica e transformadora, que possibilite aos professores indígenas atuar como agentes de transformação em suas comunidades. Isso inclui tanto o fortalecimento das línguas e dos saberes tradicionais quanto o diálogo com os conhecimentos da sociedade envolvente.

Outrossim, em relação a formação de professores indígenas, Grupioni (2003, p. 21) destaca “[...] a necessidade de oferecer cursos que contemplem a língua materna, a história local e a cosmologia dos povos indígenas, ao mesmo tempo que preparem esses educadores para lidar com a realidade multicultural.” Logo, observa-se a falta de cursos que possam capacitar e aperfeiçoar a atuação docente, evidenciando as necessidades específicas da língua e cultura através da inserção de indivíduos em um contexto mais amplo de ensino acadêmico. Nesta perspectiva, a Universidade Estadual do Maranhão se propôs a ofertar cursos que incluam os indígenas a fim de prepará-los para serem agentes transformadores do saber em suas comunidades.

> Em 2021, a UEMA, compreendendo e considerando a diversidade étnica do estado e seu compromisso social, cria o Programa de Formação Docente para a Diversidade Étnica do Maranhão (PROETNOS) com o objetivo de qualificar professores oriundos das comunidades e povos tradicionais do Maranhão a partir de princípios formativos que respeitem a cultura desses povos. (Duarte; Santana; Rabelo; 2020, p. 94)

Assim, o PROETNOS (Programa de Formação Docente para a Diversidade Étnica do Maranhão), criado pela UEMA em 2021, busca qualificar professores das comunidades e povos tradicionais do estado, como quilombolas, indígenas e ribeirinhos. O programa articula conhecimentos acadêmicos aos saberes culturais

dessas comunidades, promovendo uma formação que valoriza identidades étnicas e combate desigualdades históricas. Com princípios formativos baseados no respeito e na inclusão, o PROETNOS reforça o compromisso social da UEMA em oferecer uma educação que preserve a diversidade cultural e potencialize o desenvolvimento sustentável dessas comunidades, consolidando a educação como ferramenta de transformação social.

Uma formação voltada à autonomia dos professores indígenas deve incluir, necessariamente, o domínio da língua materna, conforme indicado nas Diretrizes. A língua é fundamental para a identidade de um povo, sendo a base de sua cosmovisão e da transmissão de valores. Quando os professores indígenas são preparados para atuar em diferentes dimensões da vida comunitária e capacitados a ensinar em sua língua nativa, utilizando materiais didáticos bilíngues, multilíngues ou monolíngues, eles não apenas preservam sua herança cultural, mas também promovem o pertencimento e a autoestima dos estudantes. Essa prática contribui para uma educação crítica, contextualizada e respeitosa às especificidades culturais.

> O perfil do professor requerido pelos povos indígenas, expresso nas Diretrizes, indica a preparação para atuar e participar em diferentes dimensões da vida das comunidades; conhecimento e utilização da língua materna; construção de materiais didáticos e pedagógicos multilíngues, bilíngues e monolíngues; firme posicionamento crítico e reflexivo em relação a sua prática educativa, às problemáticas da realidade socioeducacional de suas comunidades e de outros grupos sociais em interação; compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante da escola indígena; dentre outros (Gehrke, 2020, p. 8).

Logo, um dos primeiros aspectos a ser considerado na formação de professores indígenas é a incorporação da língua materna. Mais do que um meio de comunicação, a língua é um elemento central da identidade cultural, carregando valores, histórias e visões de mundo. De acordo com as Diretrizes, o professor indígena deve estar preparado para utilizar sua língua materna e desenvolver materiais didáticos bilíngues, multilíngues ou monolíngues, assegurando uma educação contextualizada e inclusiva. Essa prática fortalece a autoestima dos estudantes e preserva práticas culturais ameaçadas pela globalização.

Dessa forma, a formação docente se configura como uma estratégia indispensável para a construção de uma sociedade mais plural e inclusiva, desempenhando um papel crucial no fortalecimento da autonomia das comunidades, além de reconhecer e valorizar a riqueza da diversidade cultural dos povos indígenas no saber e na construção do indivíduo em seu âmbito escolar.

3 METODOLOGIA

O artigo se trata de uma pesquisa com abordagem qualitativa de cunho exploratório. Para realização desta pesquisa, utilizou-se também, o método bibliográfico a fim de abarcar as nuances do tema e fornecer um arcabouço teórico que desse fundamento às perspectivas que foram apresentadas. Autores como: Duarte; Santana; Rabelo (2024), Gehrke (2020), Bagno (2007), Mollica (2010), Bortoni (2024) Grupioni (2003) e Labov (2008) contribuíram significativamente para a construção do arcabouço teórico.

O questionário de pesquisa foi realizado com uma professora de língua indígena e outra que está atuando como cuidadora. A professora leciona para turmas do EJA: 3° e 4° etapa, e a cuidadora trabalha com cuidados especiais de uma criança e o ensina em língua Tenetehára. Considerando que os participantes estão vinculados à licenciatura em Ciências Humanas, a pesquisa analisou a urgência da formação docente indígena à luz dos pressupostos da sociolinguística, com foco nas dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar.

A aplicação dos questionários foi feita presencialmente na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. As dez questões trataram acerca do uso da sociolinguística como recurso essencial para a formação superior de professores de língua indígena – Tenetehára, com o intuito de avaliar a integração docente em relação ao ensino da língua materna do povo Tenetehára, além das adversidades que ocorrem em meio ao processo de aprendizagem dos alunos acerca da língua nativa em contraste a necessidade de formação de professores de língua indígena.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a obtenção dos resultados desta pesquisa, foi direcionado às professoras indígenas em formação um questionário sobre a importância e a necessidade da sociolinguística para a formação superior e consequentemente para o ensino da língua nativa. O questionário centrou-se em descobrir se as educadoras possuíam formação em nível superior, também se tinham conhecimento sobre a vertente da sociolinguística e como isso afetava de forma positiva ou negativa a sua prática de ensino. Sendo assim, a seguir será apresentada uma tabela detalhando as perguntas e suas respectivas respostas:

1° pergunta	Você possui formação em Nível Superior?
PROF. 1 -	Estou cursando agora, segundo período de Ciências Humanas. Minha primeira participação em nível superior.
PROF. 2 -	Sim! Já fiz uma convencional e agora estou fazendo essa de Ciências Humanas.
2° pergunta	Qual a sua língua materna?
PROF. 1 -	Tupi – Tenetehára.
PROF. 2 -	Tupi – Guarani
3° pergunta	Você fala o tentear Guajajara?
PROF. 1 -	Eu falo pouca coisa, não sou fluente na minha língua materna, sei me comunicar um pouco aqui e ali, mas não tão fluente.
PROF. 2 -	Sim! Sou fluente.
4° pergunta	Você ensina língua Tenetehára na escola? Qual série?
PROF. 1 -	Eu sou cuidadora escolar, eu ensino a criança que eu cuido, a educação que eu dou é tudo na língua – Tentehára ze'eg
PROF. 2 -	Sim! Eu trabalho com as etapas do EJA – 3° e 4° etapa.
5° pergunta	Você sabe o que é variação linguística?
PROF. 1 -	Eu estou aprendendo agora, porque a professora está ensinando no curso, já tinha escutado falar, mas nunca tinha estudado, mas com a aula da professora Ana Cláudia de Linguística e Educação Intercultural estou aprendendo sobre isso. Na minha concepção é definida em como as palavras são pronunciadas, de como aquela frase tem equilíbrio de pronunciar ela, dentro da sociolinguística também podemos aprender como as vogais se organizam, as consoantes, principalmente na nossa língua. A língua é constante, a nossa própria língua tem pronuncia diferente das de outro provo, a tribo Ka'apor tem uma pronúncia diferente. Tem palavras iguais a nossa, mas tem também diferença, e não é porque está errado, mas é a forma como nós pronunciamos ela. *A variação linguística*
PROF. 2 -	Agora eu estou entendo algumas coisas, porque só agora eu estou estudando sobre variação linguística. Na minha concepção do que entendo, seria várias línguas de um povo, cada povo tem sua língua e forma de falar, quando chega em outras comunidades, já é outra forma de falar, pronunciar nome dos animais, objetos. Isso.

(continuação da tabela na próxima página)

6° pergunta	Você percebe que a língua Guajajara tem variações na pronúncia de um lugar para outro, ou mesmo entre as palavras com significados diferentes?
PROF. 1 -	Sim, consegui reconhecer e aprofundar depois das aulas da minha formação, reconheci a fala de outros, por exemplo, [zane] ~ [ʒane], a pronúncia para alguns é com o "Z" do português e para outros é "G" próximo ao "J". Algo bem diferente.
PROF. 2 -	Sim! Como sou fluente na minha língua nativa as pessoas que vem de outra aldeia, como por exemplo os de Pindaré, vem com uma pronúncia, os de Grajaú com outra pronúncia dessa mesma língua Tenetehára Ze'eg.
7° pergunta	Você acha importante que o professor conheça as variedades da língua falada pelos alunos em diferentes aldeias ou regiões? Por quê?
PROF. 1 -	Sim! Porque eles trazem conhecimentos de povos conhecidos e também abrem a mente para conhecer outros povos, da mesma forma que eles chegam aqui no nosso território, e aprendem uma pronúncia totalmente diferente, ele pode não saber a pronúncia os anciãos podem responder, é importante saber esse grupo de palavras, essa organização de palavras, estruturas. Os professores devem saber para poder ajudar os alunos.
PROF. 2 -	Sim! Porque nem todas as palavras que falamos no território de Pindaré, é falado em Grajaú, por exemplo, a nossa pronúncia é mais lenta e a deles é mais rápida quando vamos nos comunicar. O professor tem esse papel importante de saber identificar.
8° pergunta	Como o ensino da língua materna pode contribuir para fortalecer a identidade cultural dos estudantes indígenas?
PROF. 1 -	Ela pode contribuir em vários aspectos, um deles é a revitalização da nossa língua materna. Estamos procurando como podemos saber e trazer isso para nós. Um projeto, porque os jovens não usam mais a língua materna, somos reconhecidos através dela. As leis nos diferenciam através dela, é isso que temos que nos diferenciar, o Tenetehára Ze'eg. Vamos ter um papel crucial por meio da nossa língua materna.
PROF. 2 -	Revitalizando, porque nem todos os jovens na nossa comunidade indígena de Pindaré, são fluentes, eles têm vergonha e receio de errar e alguém zombar deles. Se eu chegar aqui e falar na própria língua com um jovem e se ele responder de forma incoerente, ele se sente envergonhado. Isso influência eles a esquecer a língua. Os alunos começam a se afastar da língua a partir dos 9 anos, porque eles têm dificuldade de aprender, ou eles vêm de famílias mestiças e só falam português por causa dos pais.

(continuação da tabela na próxima página)

9° pergunta	Em uma situação em que uma criança tem uma pronúncia diferente, como o professor deve agir a isso?
PROF. 1 -	Se uma criança falar (Pitei) o número 1 – se ele falar a pronúncia diferente, devemos ir lá e corrigir, não dizendo que está errado, mas ajudá-lo porque a pronúncia é diferente. A palavra pode ser escrita de uma forma e por outra, é saber se comunicar e dizer que aquela palavra é escrita de um jeito e falada de outra.
PROF. 2 -	Ele deve explicar para o aluno, falando que aquela palavra está errada, mas ensinar o correto. Se ele escreve com “a” ou “i”, está incorreto, não são com essas letras. (Mokoi) Dois – os alunos colocam MoKui – aí isso acontece por causa da pronúncia, porque algumas palavras que nós pronunciamos a gente pensa que é daquele jeito que se escreve, mas não é.
10° pergunta	A sociolinguística é uma disciplina estudada no curso de Linguagem e afins, e aborda a relação entre língua e sociedade, como a linguagem é usada e como varia em seus diferentes contextos sociais e culturais. Como essa disciplina poderia ajudar na formação de professores que ensinarão língua indígena em sala de aula?
PROF. 1 -	Ela poderia ajudar mais tendo um professor na área linguística dando aula na turma Indígena, seria importante para tirar dúvidas e aprender mais, se tornar bilíngue, ter um professor indígena para nos ensinarmos, pois teríamos as mesmas dúvidas, por exemplo, como poderíamos ter e fazer os livros didáticos na nossa língua? Então, a importância do professor indígena seria além de ensinar, falar conosco na língua. “Já é algo nosso, nos dê o intuito”, uma anciã, disse essa citação.
PROF. 2 -	Seria bom para especializá-lo para aquela área, porque existem variações de línguas e com a sociolinguística o professor seria especialista nessa área, e isso ajudaria tanto os outros professores que estão se formando quanto os alunos que estão aprendendo com ele.

O questionário aplicado teve como objetivo investigar a percepção de professores indígenas sobre a língua Tenetehára (Guajajara), com foco especial em sua formação docente, no uso da língua em contexto escolar, e no reconhecimento das variações linguísticas presentes em diferentes comunidades. As respostas coletadas foram fundamentais para compreender não apenas o nível de familiaridade dos participantes com a língua indígena em questão, mas também os desafios enfrentados no exercício da docência e na formação continuada desses educadores.

As quatro primeiras perguntas buscaram traçar um panorama inicial do perfil dos participantes, incluindo o nível de formação acadêmica, a identificação da língua materna e a fluência na língua Tenetehára.

Tais dados introdutórios são essenciais para contextualizar as práticas e saberes expressos nas respostas subsequentes. Ambas as professoras entrevistadas estão vinculadas ao curso de Licenciatura em Ciências Humanas, ainda em andamento, o que revela um movimento recente, porém significativo, de inserção no ensino superior por parte de docentes indígenas. Esse dado evidencia não apenas o acesso crescente à formação acadêmica, mas também o empenho em aprimorar suas práticas pedagógicas à luz de saberes sistematizados.

Quanto à língua materna, as participantes se autodeclararam falantes de línguas da família Tupi – uma delas da variante Tenetehára, e outra, da variante Guarani. Ainda assim, o grau de fluência na língua materna varia: enquanto uma das professoras se declara fluente, a outra afirma compreender e falar parcialmente a língua, o que reflete o processo de retomada linguística e a complexidade do bilinguismo em contextos indígenas. Essa diferença demonstra que a identidade linguística indígena não é homogênea e que o domínio da língua tradicional pode oscilar conforme a trajetória individual, o território, e o contato com línguas externas.

A quarta pergunta abordou diretamente o papel dos participantes no ensino da língua Tenetehára no ambiente escolar. As respostas revelaram dois contextos distintos, mas igualmente importantes. A primeira professora atua como cuidadora escolar e utiliza a língua Tenetehára em práticas educativas cotidianas, voltadas à criança sob seus cuidados. Essa atuação evidencia o papel da oralidade e da transmissão linguística no cuidado, muitas vezes invisibilizado nas análises mais tradicionais da prática pedagógica. Já a segunda professora atua formalmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ministrando aulas em diferentes etapas, o que demonstra uma aplicação direta da língua Tenetehára em contextos de letramento e escolarização formal. Essa diversidade de contextos ressalta a amplitude do ensino da língua indígena, que não se limita ao currículo escolar convencional, mas também abrange os espaços informais e afetivos da educação comunitária.

A quinta e a sexta perguntas trataram de maneira mais específica a questão da variação linguística, um dos eixos centrais da pesquisa. Ao serem questionadas sobre o que entendem por variação linguística, as participantes revelaram que estão em processo de construção desse conhecimento, iniciado a partir das disciplinas do curso superior.

As respostas demonstram que as entrevistadas já reconhecem que diferentes comunidades indígenas possuem formas próprias de pronunciar, nomear e organizar os elementos da língua, ainda que as bases gramaticais sejam compartilhadas.

Uma das professoras relacionou a variação à estrutura fonológica da língua e às diferentes formas de organização das consoantes e vogais, reconhecendo que diferenças entre tribos não representam “erros”, mas sim manifestações legítimas da diversidade linguística.

A sexta pergunta reforçou essa percepção ao abordar diretamente a identificação de variações linguísticas internas na língua Guajajara. As professoras relataram diferenças perceptíveis entre falantes de diferentes aldeias, como os de Grajaú e os de Pindaré, exemplificando sons e formas de pronúncia que se distinguem, mesmo dentro de um mesmo povo.

Essas observações refletem uma compreensão mais refinada da natureza dinâmica das línguas indígenas, cuja transmissão intergeracional e intercomunitária se dá de forma viva e em constante transformação. O reconhecimento dessas variações amplia o olhar dos professores sobre os processos de ensino e aprendizagem da língua, permitindo uma atuação mais sensível e situada.

Por fim, a sétima pergunta procurou verificar se as professoras consideram importante conhecer as diferentes formas de falar da língua entre os alunos de distintas regiões. Ambas afirmaram a importância desse conhecimento, relacionando-o à valorização da diversidade cultural e ao fortalecimento da identidade dos alunos. Reconhecer as variedades linguísticas permite que o professor se torne um mediador intercultural mais eficiente, promovendo um ambiente educativo que acolha as diferenças como parte constitutiva da prática pedagógica. Essa perspectiva também rompe com modelos homogeneizadores de ensino da língua, propondo abordagens mais dialógicas e adaptadas aos contextos locais.

Em síntese, a análise das respostas ao questionário revela que, embora as professoras estejam ainda em processo de formação teórica mais aprofundada, já demonstram uma consciência crítica crescente sobre o papel da língua Tenetehára na escola e nas comunidades. A formação superior se destaca como um catalisador desse processo, ao oferecer ferramentas conceituais que permitem aos docentes refletir sobre sua prática, compreender as variações linguísticas e construir metodologias mais coerentes com os contextos indígenas.

Além disso, os dados evidenciam que o ensino da língua indígena não é tarefa isolada ou técnica, mas profundamente ligada a processos de identidade, pertencimento e resistência cultural. Por isso, torna-se fundamental que políticas públicas de formação docente, elaboração de materiais didáticos e valorização das línguas originárias sejam fortalecidas, garantindo aos professores indígenas as condições necessárias para que possam atuar como agentes de preservação e revitalização de suas línguas e culturas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pesquisa cumpriu sua finalidade ao demonstrar a importância da sociolinguística como ferramenta essencial para a formação de professores de línguas indígenas, em especial no que tange à valorização da língua Tenetehára (Guajajara) no contexto escolar, uma vez que por meio da escuta atenta às experiências das professoras indígenas em processo de formação superior, foram evidenciadas práticas pedagógicas associadas ao conhecimento da sociolinguística.

Diante disso, constatou-se que a sociolinguística oferece um arcabouço teórico e metodológico capaz de orientar o professor indígena em sua missão pedagógica, visto que toda língua é composta por variações legítimas, e que essas variações refletem a riqueza sociocultural de cada comunidade, logo, o docente deve atuar com mais sensibilidade e respeito às particularidades linguísticas de seus alunos quando do ensino da língua Tenetehára.

Além disso, a análise dos questionários revelou que apesar das professoras estarem em processo inicial de formação já demonstram uma notável apropriação crítica dos conteúdos trabalhados, a saber, no reconhecimento que elas tiveram sobre as diferenças linguísticas entre as aldeias, a valorização da oralidade como prática educativa e a percepção do papel do professor como agente de mediação intercultural. Tais resultados indicam um movimento promissor de fortalecimento da presença indígena no ensino superior, e, por consequência, na construção de uma educação mais plural, inclusiva e coerente com os contextos socioculturais das comunidades.

Por fim, esta pesquisa não pretende encerrar o debate, mas, ao contrário, abre novas possibilidades de investigação já que os resultados aqui obtidos apontam para a necessidade urgente de aprofundar os estudos sobre o ensino de línguas indígenas, as variações interétnicas, as metodologias adequadas ao contexto intercultural e a construção de materiais didáticos que respeitem as especificidades linguísticas de cada comunidade.

Portanto, propõe-se que futuras pesquisas ampliem o número de participantes, abranjam outras etnias e regiões, e explorem de forma mais sistemática as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula a fim de assegurar uma educação que contribua de fato para a preservação das línguas e culturas originárias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Joyce Elaine de; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (org.). **Variação linguística na escola.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de sociolinguística**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CAVALCANTE, L. I. Pessoa, Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 14–24, 2003.

DUARTE, A. L. C.; Santana, F. DE J. S.; Rabelo, M. J. S. Programas de formação de professores da Universidade Estadual do Maranhão: o que os dados revelam? **Revista Linhas**, v. 25, n. 58, p. 86–109, 2024.

DUARTE, Fábio Bonfim; MENEZES, Ana Claudia; SILVA, Cíntia Maria Santana. O fonema /z/ camaleão na língua Tenetehára: uma abordagem variacionista. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, Vol. 14, novembro de 2022.

GEHRKE, M., Sapelli, M. L. S., & Faustino, R. C. **Formação de pedagogos e pedagogas indígenas:** Uma terra de direitos e de resistência. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 28, p.156. https://doi.org 10.14507 /epaa.28.4704. 2020.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi, **Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil**. Brasília, p. 13–18, 2003.

LABOV, William**. Padrões sociolinguísticos.** 2008. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial.

MOLLICA, Maria Cecilia; BRAGA, Maria Luiza (org.). **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. 4. Edição. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, A. D. C. Luciano, Gersem dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. 233p. (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes n. 1). **Espaço ameríndio**, v. 2, n. 2, p. 186, 2008.

O LÉXICO EM UMA NARRATIVA ORAL DO POVO GUAJAJARA:
uma análise sociolinguística

Beatriz Pereira Silva [17]
Bianca Pereira Silva [18]
Ysmenia Oliveira Saraiva dos Santos [19]

RESUMO:

O presente artigo tem o objetivo de analisar o léxico presente em uma narrativa oral indígena Guajajara. A pesquisa busca discutir o nível linguístico lexical a partir de pressupostos da Sociolinguística, considerando as variações linguísticas presentes na língua em estudo. Parte-se da concepção de que a língua é uma prática social viva e dinâmica, constantemente moldada por seus falantes, a partir da qual são refletidas suas identidades e experiências. Para respaldar a análise, utilizamos os estudos de Bagno (2007), Labov (2008) e Biderman (1998), que tratam sobre a variação linguística em nível lexical. Nessa perspectiva, a variação linguística refere-se a diferentes alternativas de manifestação linguística dentro de uma mesma língua, e pode ocorrer em todos os níveis linguísticos. No nível lexical faz-se alusão a palavras distintas que denominam a mesma coisa, tendo um papel significativo na língua e na categorização dessas palavras. A pesquisa é de natureza qualitativa e descritiva. Para sua realização, metodologicamente foi realizado um levantamento de substantivos e adjetivos na narrativa oral *'A feitura da Mulher'*, de um autor Guajajara, da Terra Indígena Araribóia, a fim de expor suas significações e possibilitar um conhecimento do léxico da língua Guajajara. Esta pesquisa se justifica por mostrar a importância de compreender a variação lexical em uma língua indígena maranhense, como um fenômeno natural, resultante de variação geográfica e cultural. Essa análise de variação lexical na língua Guajajara revela a dinâmica da língua frente a um contexto sociocultural específico. Por fim, a partir do levantamento de substantivos e adjetivos juntamente com os seus respectivos significados, verificou-se algumas particularidades da língua que refletem sua riqueza lexical e cultural. Reconhecer essas variações é fundamental para compreender a dinâmica e a cultura dos povos indígenas, fortalecendo sua identidade.

Palavras-chave: Tenetehara-Guajajara. Variação linguística. Léxico.

1 INTRODUÇÃO

[17] Graduanda em Letras Português/Literaturas da Língua Portuguesa pela UEMA – Universidade Estadual do Maranhão, Campus - Santa Inês E-mail: bia100martinsalves@gmail.com

[18] Graduanda em Letras Português/Literaturas da Língua Portuguesa pela UEMA – Universidade Estadual do Maranhão, Campus - Santa Inês E-mail: biancasilva11000@gmail.com

[19] Graduanda em Letras Português/Literaturas da Língua Portuguesa pela UEMA – Universidade Estadual do Maranhão, Campus - Santa Inês E-mail: ysmeniaoliveira2466@gmail.com

A linguagem é uma das ferramentas mais importantes da experiência humana, pois é por meio dela que os indivíduos compreendem o mundo, transmitem conhecimentos, constroem identidades e estabelecem relações sociais. Diante disso, Perini (2010), explica que a linguagem deve ser compreendida, em primeiro lugar, como um instrumento de comunicação. Com isso, embora algumas atividades cognitivas possam ocorrer sem a utilização da mesma, é apenas por meio dela que a comunicação acontece entre os seres humanos.

Em concordância com essa perspectiva, Bagno (2007) destaca que a língua está em constante transformação, moldada por fatores como o tempo, o espaço e as práticas socioculturais de seus falantes. Desse modo, vemos que a língua é dinâmica e que não se manifesta apenas nas variedades regionais do português, mas também em relação às línguas indígenas, frequentemente marginalizadas nos estudos linguísticos tradicionais. Assim, para Rodrigues (2009), independentemente de sua origem, todas as línguas humanas são igualmente capazes de expressar as necessidades de seus falantes nos contextos em que vivem.

Nesse contexto, a Sociolinguística surge como um campo fundamental para compreender como os fatores sociais afetam o uso e a estrutura das línguas. Segundo Witkowski (2013), essa área de pesquisa analisa a língua em situações reais de uso, considerando como o contexto social influencia nas escolhas linguísticas dos falantes. Essa abordagem adicionou uma nova perspectiva sobre a linguagem, de modo que não reconhece as variações linguísticas como desvios, mas como fenômenos naturais, legítimos e indicativos da diversidade humana.

Entre essas variações, o léxico possui um papel central. Segundo Biderman (2005), ele consiste em um conjunto heterogêneo de unidades linguísticas que vão de palavras simples a expressões idiomáticas que expressam aspectos culturais e identitários dos falantes. Assim, analisar o léxico de uma comunidade é também entender seus modos de vida, seus valores e sua visão de mundo.

Neste campo, destaca-se a variação lexical, caracterizada pela existência de diferentes termos para designar um mesmo referente ou ideia. Como afirmam Félix e Cavalcante (2023), essa pluralidade lexical diz respeito a fatores como localização geográfica, grupo social e faixa etária, refletindo diretamente a vitalidade da língua e da cultura.

Diante disso, este artigo tem como objetivo estudar a variação lexical presente na narrativa oral Guajajara intitulada “A feitura da Mulher”, com foco nos substantivos e adjetivos utilizados. A proposta busca compreender de que forma o léxico empregado na narrativa expressa aspectos culturais e identitários da comunidade Guajajara. A fundamentação teórica está ancorada nos estudos da Sociolinguística, com ênfase nos trabalhos de Bagno (2007), Labov (2008) e Biderman (1998), que abordam os fenômenos da variação linguística, especialmente no plano lexical.

A análise que se faz, utiliza como *corpus* uma narrativa tradicional Guajajara, estabelecendo uma relação entre a linguagem e a sociedade. A escolha dessa abordagem justifica-se pela relevância de valorizar a diversidade linguística das línguas indígenas brasileiras, ainda pouco exploradas nas pesquisas acadêmicas. Além disso, compreender tais variações contribui para uma leitura mais profunda das crenças, saberes e identidades dos povos originários.

A estrutura deste artigo está dividida em quatro seções interdependentes. A primeira apresenta uma contextualização histórico-cultural do povo Guajajara, a fim de situar social e linguisticamente a comunidade em estudo. A segunda seção contempla a fundamentação teórica, onde discutiremos os conceitos centrais da Sociolinguística, da variação linguística e da variação lexical. Na terceira parte, descreve-se a metodologia utilizada e realiza-se a análise do *corpus*, que inclui quadros com substantivos e adjetivos em Guajajara e em Português, acompanhados de suas respectivas traduções e explicações. Por fim, são discutidos os resultados obtidos, seguidos pelas considerações finais, que evidenciam a relevância da pesquisa para os estudos linguísticos e para a valorização das línguas indígenas brasileiras.

2 EXPOSIÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO POVO GUAJAJARA

A comunidade Guajajara, de acordo com Duarte (2013), refere-se a uma parte do povo Tenetehára que faz alusão aos povos originários em geral e mais especificamente as comunidades étnicas Tembé e Guajajara. Nessa perspectiva, a população Guajajara são falantes de uma língua pertencente ao tronco linguístico Tupi-Guarani pois apresentam semelhanças nas suas origens formando assim uma família linguística.

Conforme Gomes (2002), o termo “Guajajara” foi dado pelos Tupinambá da Ilha de São Luís e é traduzido, pelos próprios Tentehar, como “donos do cocar” através das interpretações de estruturas morfológicas dos itens léxicos da palavra Guajajara, fazendo uma clara alusão a um item identitário cultural que é essencial nas práticas culturais da comunidade.

Segundo o Programa Povos Indígenas no Brasil e o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a população étnica cultural Guajajara é uma das comunidades originárias mais numerosas em território brasileiro, habitando em mais de 10 terras originárias na margem oriental da Amazônia, todas situadas em terras maranhenses. Localizadas no interior do estado, especificamente em regiões que correspondem com o vale do Rio Pindaré, nas proximidades da cidade de Santa Inês, e nos municípios de Amarante, Arame, Barra do Corda e Grajaú, dentre outras áreas, que são cercadas pelo Atlas da floresta Amazônia e por matas de transição entre cerrado e Amazônia.

A história dos Tenetehara-Guajajara é longa, marcada por conflitos, que os permitiram ser uma das comunidades originária mais numerosa em solo brasileiro e até meados do século XVII, os Tenetehára foram assolados pelas expedições portuguesas e francesas. Mas, com a chegada dos jesuítas esse quadro mudou pois, conforme Melatti (2003), os jesuítas, após visitas que chegam ao âmago do território dos Tenetehara, conseguem convencer uma parte deles a se estabelecerem em aldeamentos missionários, oferecendo proteção contra a escravidão, implicando um sistema de dependência e servidão.

Nessa perspectiva, a chegada dos jesuítas no Maranhão representou uma nova fase para os Tenetehara-Guajajara que, embora continuassem a sofrer com determinadas políticas de servidão, ao mesmo tempo, com o processo de catequização, que interferia em suas culturas passam a ser “protegidos” dos portugueses que pretendiam aprisioná-los. Depois da expulsão dos jesuítas, os Tenetehara conseguem recuperar parte de sua independência, porém segundo Melatti (2003, p. 262), os “Tenetehara que haviam conseguido se manter em suas terras é que gozavam de liberdade”.

As crenças Tenetehara, conforme Duarte (2013), distinguem-se em quatro categorias sobrenaturais, a primeira categoria sendo a dos criadores do mundo; a segunda faz referência aos donos do saber; a terceira compreende os Àzàg, os quais

são geralmente espíritos errantes dos mortos sendo assim muito temidos; e a quarta e última categoria, engloba os Tupiwara que são os espíritos dos animais da mata.

Os rituais tradicionais mais conhecidos dos Tenetehara-Guajajara, segundo o Programa Povos Indígenas no Brasil e o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), são os ritos de iniciação e passagem: que se refere a festa que prepara a criança para a ingestão de carne e alimentos com temperos; a Festa do Moqueado: que prepara o físico e o psicológico da menina para o universo adulto, ocorrendo após primeira menstruação da moça. A Festa dos Rapazes, que prepara o menino para ser cantor na comunidade, ocorre quando se percebe a mudança de tom na voz do rapaz e a Festa do Mel, que se refere a celebração da colheita do mel, onde o armazenam no mesmo local em que acontece a festa.

Tradicionalmente dentro das áreas das comunidades originárias, ainda segundo o CEDI, a língua materna é falada como primeira língua, enquanto o português tem a função de segunda língua. Os Guajajara nomeiam sua língua de Ze'egete que significa a "fala boa" ou a "fala verdadeira", sendo passada de geração em geração. Nessa perspectiva, a educação ocorre através da arte com objetivo de ensinar as crianças a confeccionarem seus próprios artesanatos, como o cocar, o arco e a flecha, a borduna, dentre outros. Ensinando também sua cultura, seus saberes e tradições através das danças e cantos, que são passados de geração a geração, mostrando a importância do cuidar do meio ambiente e conscientizando os descendentes sobre a importância de manter a cultura dos povos originários guajajara viva.

2.1 A SOCIOLINGUÍSTICA E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO NÍVEL LEXICAL

Aqui mencionamos definições da Sociolinguística relevantes para as discussões feitas neste artigo. A Sociolinguística, conforme Mollica e Braga (2003) é uma área interdisciplinar da linguística, sendo responsável por investigar as variações nas línguas e diagnosticar as variáveis, partindo de pressupostos linguísticos alternativos.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a sociolinguística estuda a maneira como a sociedade utiliza a língua, assim, identificando as variações e suas variantes. Nesse sentido, os estudos sociolinguísticos, têm como base, o uso da língua, ou seja, a fala dos indivíduos, pois uma língua só existe se estiver em uso.

Nessa perspectiva a variação linguística funciona conforme a cultura da sociedade, a distribuição geográfica, as classes sociais, as formas e meios de comunicação de tal fala ou escrita. Conforme Bagno (2007), a língua

> [...] é um processo, um fazer permanente e nunca concluído. A língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita. [...] a variação e a mudança linguísticas é que são o "estado natural" das línguas, o seu jeito próprio de ser. Uma vez que a língua é falada por seres humanos que vivem em sociedades, e esses seres humanos e essas sociedades são sempre, em qualquer lugar e em qualquer época, heterogêneos, diversificados, instáveis, sujeitos a conflitos e a transformações [...] (Bagno, 2007, p. 48).

Compreende-se então, que a língua é um resultado de variações e mudanças linguísticas, que ocorrem conforme as vivências e a comunicação dos indivíduos, resultando, assim, no objeto da Sociolinguística. Ainda seguindo as afirmações de Bagno (2007), relaciona-se a heterogeneidade linguística e social, uma vez que linguística e sociedade apresentam uma dependência mútua dentro dos estudos, pois as diferentes maneiras como a sociedade utiliza-se de uma língua torna possível o estudo e a explicações de tais estudos, para explicar essas múltiplas maneiras de expressão que são nomeadas como variações.

A variação corresponde a múltiplas realizações linguísticas, como as diferenças observadas nas pronúncias, na nomeação dos objetos e no modo de falar, pois uma língua em uso está em constante mudança, devido às variações desta língua, e por sua vez norteiam seu funcionamento. Sob essa ótica, conforme Labov, variação pode ser definida como:

> [...] heterogênea, de caráter social, de variabilidade submetida, considerando a heterogeneidade como inerente à língua. Então a variação está por todo elemento, pelo fato de nos fazer parte de uma sociedade e viver em um planeta com grande variedade de línguas e culturas, encontraremos vocabulários diferentes dependendo da localidade (Labov, 2008, p. 54).

Compreender o termo variação no campo da Sociolinguística, engloba saber que a variação são as múltiplas realizações linguísticas que carregam suas variáveis, como os campos de variação que têm suas variantes, uma vez que nas manifestações linguísticas observam-se peculiaridades. Nesse sentido, Tarallo (2002) explica que:

> [...] variantes são as formas individuais que "concorrem" em uma variável. E elas costumam receber valores distintos pelas comunidades e estão em relação de concorrência: padrão vs. não-padrão; conservadoras vs. Inovadoras: de prestígio vs. Estigmatizadas. (Tarallo, 2002, p. 8).

> E elas em ordem determinam uma ou mais variáveis independentes de natureza linguística (fonético fonológico, morfológica, sintática, semântica, lexical, estilístico pragmática) ou extralinguística (geográfico, socioeconômico, grau de escolaridade, idade, sexo, mercado de trabalho, redes sociais). Ou seja, "variantes linguísticas são, portanto, diversas maneiras de dizer a mesma coisa em mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade[...] (Tarallo, 2002, p. 8).

Dessa forma, ao definir a língua como um sistema de variações e mudanças linguísticas, pode-se afirmar que toda língua conforme os pressupostos de Bagno (2007), é heterogênea, ou seja, apresenta variação linguística, seja no nível Fonético-Fonológico, Morfológico, Sintático, Semântico ou Lexical, tendo elas suas variantes e variáveis, uma vez que todas ocorrem conforme a fala dos indivíduos que apresenta particularidades por meio de fatores extralinguísticos, que são o nível de escolaridade, a classe social, o regionalismo, fatores estes que interferem diretamente nas variações do campo da variação lexical.

A variação no nível lexical da língua refere-se a diferentes palavras que se referem à mesma coisa, ou seja, trata-se das variações existentes dentro do léxico de uma língua, e conforme os pressupostos de Biderman (2001), o léxico é um elemento identitário de um povo, pois faz alusão a um conjunto de lexias com significados comuns.

De acordo com Biderman (1998), para entender o léxico de uma língua, é importante entender sua formação. Nessa perspectiva, a formação lexical de uma língua advém da necessidade de nomear as coisas que cercam o indivíduo, como uma maneira de identificá-lo, e essa nomeação resulta em um processo de categorização que divide as nomeações em gerais ou específicas e, ao levar isso em consideração, pode-se afirmar que a variação lexical é dividida em categorias originais que podem ser subdivididas, mediante a Biderman (1998):

> […] pois embora o léxico seja patrimônio da comunidade linguística, na prática, são os usuários da língua dos falantes aqueles que criam e conservam o vocabulário dessa língua. Ao atribuir conotações particulares aos lexemas, nos usos do discurso, os indivíduos podem agir sobre a estrutura do léxico, alterando as áreas de significação das palavras. É por isso que podemos afirmar que o indivíduo gera a semântica da sua língua. Ao fim e ao cabo, o universo semântico se estrutura em torno de dois polos opostos: o indivíduo e a sociedade. Essa tensão em movimento se origina do léxico[...] (Biderman, 1998, p. 88).

Assim, variação lexical, segundo os pressupostos de Bagno, Biderman e Labov, refere-se a palavras distintas que carregam o mesmo sentido ou significação, tendo como fatores influenciáveis, a classe social, a escolarização ou até mesmo a região.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é do tipo bibliográfica e qualitativa, em que o material analisado foi uma narrativa literária oral Guajajara intitulada “A feitura da Mulher”, descrita em Duarte (2018), com o objetivo de analisar o léxico presente no conto. Dessa forma, o instrumento de coletas de dados foi o conto, onde foram identificados os substantivos com o intuito de analisar as variações lexicais presentes na língua Guajajara.

Para o alcance do objetivo de analisar a variação lexical presente no conto, primeiro realizamos a identificação dos substantivos; segundo, com a lista de substantivos, procuramos suas significações e variações no dicionário Guajajara, o que nos permitiu fazer em um terceiro momento, fazer dois quadros, com substantivos encontrados no texto e suas significações conforme o dicionário guajajara. Sendo assim, após estruturar os quadros, foi possível realizar a análise das variações lexicais expressas por meio dos substantivos presentes na narrativa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção apresentaremos alguns substantivos e adjetivos presentes na narrativa oral Guajajara “A feitura da mulher”, a fim de analisar o léxico, dentro dos parâmetros da Sociolinguística. A seguir, apresentamos o objeto de estudo dessa análise na língua nativa e a sua respectiva tradução para o português, conforme descrito em Duarte *et al* (2018):

GUAJAJARA

> *Izypy mehearer tentehar, naheta kwaw zekaipo hemiriko izupe a'e. A'e rupi, nupuner kwaw zekaipo ipurumuzàg heta haw rehe a'e. Tupan zekaipo uzapo hemiriko ràm izupe a'e. Ozo'ok zekaipo amo awa izárukàgwer izuwi a'e. Uzuwàzuwàn zekaipo pakorán huwer rehe a'e kury. Omono zekaipo ywy zuwa hehe kury. Imuhymuhym pa nezewe a'e. Wenu zekaipo amo kuzàtài izai'o ka'a wy wi a'e kury. Tupan uzapo amo kuzà ràgàpy a'e. I'i zekaipo Tupan awa pe a'e kury: Emuzahak ko kuzatai nehe, ezekaiw hehe nehe não. Hya'u zekaipo a'e kuza kury. Uzeapo kuzà romo a'e. Wereko zekaipo amo tentehar a'e kury. A'e imemyr ipy zekaipo awa romo a'e. Nezewere imemyr wi wà no. Kuzà imemyr romo kury. Umuzereko kar zekaipo Tupàn a'e wà kury. Nezewere heta wapurumuzàmuzàg wà kury. Waneta àwàm a'e wà kury*.

PORTUGUÊS

> Antigamente, o Tenetehára não tinha mulher para ele. Por isso, ele não podia ter filhos. Então Deus fez uma mulher para ele. Deus tirou a costela dele. E enrolou a costela na folha de banana brava e colocou barro, também. E não Deus aperfeiçoou com as mãos assim. Muitos dias depois, o homem escutou o choro de uma criança debaixo de uma folha. Assim, Deus fez a primeira mulher. Deus disse para o homem agora: banhe esta criança e cuide dela. A criança cresceu e se tornou uma mulher. Então ela se casou com este Tenetehára. Eles tiveram o primeiro filho homem. Depois tiveram uma filha. Deus fez eles se casarem. Assim tiveram muitos filhos. Assim se multiplicou a geração Tenetehára.

A partir do enredo e vocabulário apresentados na narrativa, é possível perceber como o léxico indígena carrega significados em cada um de seus termos, refletindo práticas culturais, sociais e afetivas. Diante disso, Reis (2013) afirma que o léxico de uma língua constitui um sistema de unidades que atua no universo cultural por meio da memória e do raciocínio, quando se faz realização de unidades e quando se produzem unidades novas na estrutura da língua. Com base na lista de palavras extraídas do conto, organizamos dois quadros: i) o primeiro com os termos em Tenetehára e sua tradução para o português; e ii) o segundo com alguns adjetivos e substantivos e a análise de suas variações. Diante disso, observem o quadro 1 a seguir:

Quadro 1: **Palavras da língua Guajajara retiradas do conto**

PALAVRAS EM GUAJAJARA	TRADUÇÃO EM PORTUGUÊS	SIGNIFICADOS
pakorán	banana brava	banana brava (selvagem, brava)
ywy zuwa	barro	barro para moldar
Izárukàgwer	costela	costela (coletivo/plural)
izai'o	choro / chorar	verbo 'chorar'
kuzàtài	criança	mulher, menina (forma afetuosa)
ka'a	folha / erva	termo genérico para folhas de plantas e ervas
imemyr	filho, filha	criança, descendente
wapurumuzàmuzàg	filhos	descendência (coletivo)
imemyr wá	filhos	filho dela (plural)
Tupan	Deus	termo cristão adaptado, não indígena, mas adotado entre os Guajajara
hemiriko	mulher, esposa	aquilo que tem (sua esposa)
awa	homem	homem (forma geral)

Fonte: Dicionário Guajajara-Português, 2013

No quadro 1 observamos que palavras como *awa* “homem” e *kuzà* “mulher” representam formas básicas da estrutura da língua. São termos a partir dos quais se formam variações e extensões com significados, refletindo aspectos dessa comunidade. Assim, essa propriedade demonstra que há um sistema flexível, e ao mesmo tempo favorável, pois o léxico cumpre não só sua função descritiva, mas também valorativa e identitária.

Por conseguinte, palavras como *ka’a* “folha/erva” e *pako “*banana”, não apenas nomeiam vegetais do uso diário, mas também tem o objetivo de transparecer a relação entre a língua e o território em que ela se desenvolve. Além disso, outro aspecto importante é a presença de termos religiosos, como Tupan “Deus/cristão”. Partindo dessa visão, Rodrigues (2009) afirma que:

> [...] cada língua tem determinadas finezas de expressão, que podem coincidir parcialmente com o que se dá em outras línguas, mas que, no conjunto, caracterizam uma língua dada como um sistema único de expressão humana, no qual se cristalizaram os efeitos de uma experiência de vida e de análise inteligente do mundo acumulada através das inúmeras gerações de um povo. Cada língua indígena brasileira não só reflete, assim, aspectos importantes da visão de mundo desenvolvida pelo povo que a fala, mas constitui, além disso, a única porta de acesso ao conhecimento pleno dessa visão de mundo que só nela é expressa. (Rodrigues, 1986, p.27).

Considerando essa concepção do autor, compreendemos que o léxico de uma língua não apenas desempenha um papel fundamental na comunicação, mas também demonstra estar profundamente relacionado com o modo de vida de seu povo, com suas práticas, crenças e organização social. E que, consequentemente, ainda continua a se atualizar por meio do uso cotidiano. No que se refere aos substantivos e adjetivos retirados do conto, encontram-se as seguintes variações lexicais:

Quadro 2: Substantivos e adjetivos em Guajajara retirados do conto

PALAVRAS EM GUAJAJARA	TRADUÇÃO EM PORTUGUÊS	VARIAÇÕES E SIGNIFICADOS
awa	homem	*awanem* (azarento), *awanem* (fedorento), *awate* (de bem, digno), *àwàhu puruzukaiwahy* (grande, bravo), *awapihun* (negro), *pàrànàpihun* (negro de etnia), *awa zutyka’i* (solitário), *tua’uete* (muito velho), *tua’uhez* (velho), *ma’e kwaw* par *katu* (sabido)

(continuação do Quadro 2 na página seguinte)

PALAVRAS EM GUAJAJARA	TRADUÇÃO EM PORTUGUÊS	VARIAÇÕES E SIGNIFICADOS
kuzà	mulher	*ihya'u* (adulta), *kuzàwaza* (jovem), *ihya'uhez* (mãe velha), *ihya'uhez ma'e* (muito velha), *kuzà iakypyrer* (não virgem), *iakypyr'ym* (virgem), *kuzàgwer* (mulherada)
pako / pako'a	banana	*pako inaza* (anajá), *pakopew* (chata), *pakoàtume* (murici), *pakoàxig* (branca), *pakopuku* (comprida), *pakotyw* (bananal), *pakotà'ità'i* (maçã pequena), *pakopiràg* (roxa), *pako'yw* (bananeira)
ywyzuwa	barro	*ywyzuwa xig* (branco), *ywytàwàg* (toá, tipo giz), *ywyzuwa piràg* (vermelho)
i'àrukàg	costela	*iàrukàg1* (variante), *iàrukàgwer* (costela separada / plural)
kwarer	criança	*imemyr* (palavra de mulher), *kwaharer heityk pyrer* (criança abandonada)
ka'a	folha	pino (de babaçu), *mani'ywruwer* (de mandioca), *ka'aruwer* (de planta), *ka'ahu* (grande), *ma'eruwer* (qualquer)
Imemyr	filho/filha	*ta'yr* (filho do homem), *tazyr* (filha do homem), *tazyragaw* (filha de criação), *maira'yr* (filho de Maíra, herói cultural), *ipurumuzàmuzàg* (filhos, plural)

Fonte: Dicionário Guajajara-Português, 2013

No quadro 2 acima, sobre a variação lexical da língua Tenetehára, em relação às palavras extraídas do conto, percebe-se que é comum que diferentes unidades de significado, como adjetivos, qualificadores ou marcadores culturais, sejam acrescentados a uma única palavra por meio de processos morfológicos. Por exemplo, o termo *awanem*, combina o radical *awa* "homem" com o morfema adjetivador "nem" (fedorento), formando uma só palavra.

Essa estrutura é típica de línguas aglutinantes como algumas línguas indígenas, nas quais os morfemas (menor unidade com significado) são unidos sem perder sua identidade formal e sem a necessidade de preposições ou palavras adicionais, como ocorre por exemplo, no português. Em conformidade com isso, Rodrigues (2009) ainda ressalta que as línguas indígenas diferem entre si e se distinguem das línguas europeias [...] nas regras de formação e variação das palavras (morfologia).

Ainda observamos que há uma ampla rede de derivações que destacam traços físicos, morais, sociais e étnicos. O vocábulo se expande em formas como *awate* “homem digno”, *tua’uete* “muito velho”, *awapihun* “homem negro”. E o mesmo padrão se verifica na palavra *kuzà* “mulher”, que se ramifica em formas como *kuzáwaza* “mulher jovem”, *kuzá iakypyrer* “mulher não virgem”, entre outros. Do ponto de vista sociolinguístico, essa variação lexical indica que o uso dos termos varia conforme o contexto cultural, a situação de fala e os sentidos atribuídos pela comunidade indígena.

Dessa forma, as variações léxicas do Tenetehára não são apenas exemplos de riqueza vocabular, mas testemunhos vivos da cultura, da oralidade e da cosmovisão de um povo. Elas expressam distinções sociais, vínculos afetivos, tipos de saber e experiências ancestrais. A diversidade lexical, longe de ser um excesso ou uma complicação, constitui o próprio alicerce da identidade linguística Tenetehara.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar o léxico presente na narrativa oral indígena “A feitura da mulher”, de um autor Guajajara, da Terra Indígena Araribóia com a ênfase nos substantivos e adjetivos utilizados, a partir de pressupostos da Sociolinguística. Buscamos nesta pesquisa compreender de que forma o léxico da língua Guajajara abrange todos os aspectos de uma sociedade.

A análise dos dados concluiu que essa língua apresenta um sistema lexical complexo e ativo, com uma ampla capacidade de formação de palavras por meio de estruturas aglutinantes. Verificamos também que as variações lexicais que obtivemos através do Dicionário Guajajara-Português (2013), variam conforme os traços como identidade, gênero, função social, afetividade, refletindo valores identitários da própria comunidade.

Também constatamos que o léxico da língua Guajajara não está isolado de influências externas, pois há termos incorporados ao vocábulo indígena que demonstram contato linguístico e ressignificação dentro da própria língua. Portanto, essa flexibilidade mostra que, apesar das pressões históricas e sociais, a língua permanece viva e funcional.

Dessa maneira, os dados obtidos reafirmam que a língua Guajajara apresenta um léxico diverso, com possibilidades de formação vocabular e de uso social, evidenciando que essa língua não apenas nomeia objetos ou seres. Cada termo, cada derivação e cada variação lexical demonstram fragmentos de uma cosmovisão própria, em que a linguagem, o território e a cultura estão intimamente interligados entre si.

Com isso, estudos como esse, são essenciais não apenas para descrição científica das línguas indígenas, mas também para estimular o conhecimento da sua legitimidade, resistir a invisibilidade histórica desses povos e promover a diversidade linguística brasileira em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

Associação Internacional de Linguística SIL – Brasil Anápolis – GO. **Dicionário Guajajara-Português.** 2013.

BAGNO, Marcos, **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola 2007.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As Ciências do Léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri. **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. 2. ed. Campo Grande: EDUFMS, 2001

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Dimensões da palavra**. Filologia e linguística portuguesa, São Paulo, n. 2, 1998.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo**. Unidades complexas do léxico**. Disponível em: https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4603.pdf. Acesso em: 18 jun. 2025.

DUARTE, Fábio Bonfim; CAMARGOS, Quesler Fagundes; GUAJAJARA, Cíntia Maria Santana; CASTRO, Ricardo (Organizadores). **Coletânea de Narrativas Guajajara.** 1 ed. Vol. 1. Belo Horizonte: Faculdade de Letras - UFMG, 2018.

FELIX, Any Cristina; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da S. Variação lexical: desenvolvimento de atividades em sala de aula com alunos do Ensino Fundamental.

Entretextos, Londrina, v. 23, n. 3, p. 158-175, 2023. DOI: https://doi.org/10.5433/1519-5392.2023v23n3p158-175.

GOMES, Mércio Pereira. **O índio na história do Brasil**: o povo Tenetehara em busca da liberdade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ISA, Instituto Socioambiental. **Povos Indígenas no Brasil**: Guajajara. 2021. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guajajara, acesso em 08\06\2025

LABOV, William, **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola 2008.

MELATTI, J. C. PEREIRA GOMES, Mércio. O índio na história. O povo Tenetehara em busca da liberdade. **Revista de Antropologia**, v. 46, n. 1, p. 259-269, 2003. Disponível em: https://revistas.usp.br/ra/article/view/27178, acesso em 08\06\2025

MOLLICA, Maria Cecília, BRAGA, Maria Luiza. (orgs) **Introdução à sociolinguística e tratamento da variação**, São Paulo: Contexto 2003.

PERINI, Mário A. Sobre língua, linguagem e linguística: uma entrevista com Mário A. Perini. **ReVEL**, v. 8, n. 14, 2010.

REIS, Angela Kovachich de Oliveira. As interfaces das disciplinas do léxico. **Dialogia**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 173–179, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.5585/dialogia.v9i2.2630. Acesso em: 28 jun. 2025.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 1986.Disponível em: https://www.etnolinguistica.org/biblio:rodrigues-1986-linguas. Acesso em: 29 maio. 2025.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2002.

WITKOWSKI, Rejane. **A SOCIOLINGUÍSTICA E SUAS PRINCIPAIS CORRENTES DE ESTUDO.** Maiêutica - Estudos Linguísticos, Literários e Formação Docente, [S. l.], v. 2, n. 1, 2014. Disponível em: https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/LED_EaD/article/view/1197. Acesso em: 18 jun. 2025.

PRESERVAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA: a importância da língua Guajajara para a preservação da identidade e da cultura indígena

Caroliny Padilha Brito [20]
Maria Luiza Brandão Saldanha [21]
Maria Verbênya Araújo Oliveira [22]

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo analisar a importância da língua Guajajara na preservação da cultura indígena, destacando sua função na construção da identidade e na manutenção das tradições do povo Guajajara. A pesquisa parte de dois objetivos específicos: compreender o papel da língua como elemento identitário e refletir sobre a urgência da preservação das línguas indígenas no Brasil, que vêm sendo ameaçadas por processos de apagamento cultural e desvalorização histórica. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica. O artigo principal analisado é “História, cultura e oralidade na aldeia Guajajara em Barra do Corda, Maranhão”, de Dailme Maria da Silva Tavares, que oferece uma abordagem sensível sobre a oralidade como prática de resistência e continuidade cultural. De acordo com a autora, “a oralidade é uma das principais formas de resistência cultural do povo Guajajara, pois permite que suas histórias, crenças e saberes sejam preservados e transmitidos de geração em geração”. O referencial teórico está estruturado no eixo principal: a relação entre língua, preservação e resistência cultural. A partir dessas bases, o trabalho propõe uma reflexão crítica sobre o valor das línguas indígenas na formação cultural do país e destaca a necessidade de políticas e ações que garantam sua valorização e continuidade.

Palavras Chaves: Língua Guajajara. Preservação de línguas indígenas. Sociolinguística.

[20] Acadêmica de Letras na Universidade Estadual do Maranhão-UEMA Campus Santa Inês.

[21] Acadêmica de Letras na Universidade Estadual do Maranhão-UEMA Campus Santa Inês.

[22] Acadêmica de Letras na Universidade Estadual do Maranhão-UEMA Campus Santa Inês.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo direciona seu foco para a importância da língua Guajajara na preservação da cultura indígena, com o objetivo central de destacar sua função primordial na construção da identidade e na manutenção das tradições do povo Guajajara. Partindo do pressuposto de que a língua é um elemento constitutivo essencial da cultura (Duranti, 2000), a investigação busca compreender o papel específico do idioma Guajajara como vetor de identidade étnica e refletir sobre a urgência da preservação das línguas indígenas no Brasil, as quais se encontram sob a crescente ameaça de apagamento cultural e desvalorização histórica.

Para tanto, adota-se uma metodologia de natureza qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica, com especial atenção à obra “História, cultura e oralidade na aldeia Guajajara em Barra do Corda, Maranhão”, de Tavares (2010). Este estudo oferece uma perspectiva sensível sobre a oralidade como uma prática fundamental de resistência e continuidade cultural para o povo Guajajara, corroborando a ideia de que “a oralidade é uma das principais formas de resistência cultural do povo Guajajara, pois permite que suas histórias, crenças e saberes sejam preservados e transmitidos de geração em geração” (Tavares, 2010, p. 145).

Estruturado em torno do eixo teórico da relação intrínseca entre língua, preservação e resistência cultural, o presente trabalho propõe uma reflexão crítica acerca do valor inestimável das línguas indígenas na formação cultural do país. Nesse contexto, emerge a necessidade premente de políticas e ações efetivas que garantam a valorização e a continuidade dessas línguas, reconhecendo-as não apenas como meios de comunicação, mas como pilares da identidade e da memória de povos originários como o Guajajara. Ao explorar a centralidade da língua Guajajara na dinâmica cultural deste povo, o artigo busca contribuir para um debate mais amplo sobre a importância da diversidade linguística e cultural no cenário brasileiro.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 POVO E A LÍNGUA GUAJAJARA

O povo guajajara, pertence ao tronco linguístico Tupi-Guarani, ocupa principalmente a região do estado do Maranhão e se destaca por manter viva sua língua materna, o ze'eng eté, apesar das constantes pressões de assimilação cultural. De acordo com Duranti (2000), a linguagem é muito mais que um meio de comunicação: ela é uma ação social e um instrumento essencial para a construção da identidade coletiva. Entretanto, a língua Guajajara simboliza não só um patrimônio linguístico, mas também um conjunto de resistência cultural e preservação da memória histórica do povo.

Ela declara a mera função comunicativa constituindo-se como um pilar fundamental da concepção e da identidade cultural do povo. Em concordância com os argumentos de Tavares (2010) em seus estudos sobre a oralidade como principal instrumento de resistência cultural na aldeia Guajajara Lagoa Comprida, a língua materna representa um elo vital entre as gerações, perpassando aos saberes tradicionais do manejo ambiental, as práticas rituais, a história do grupo e as relações sociais.

A oralidade para os Guajajara não significa apenas um modo de comunicação, mas um sistema elaborado que molda a visão do mundo, estrutura o pensamento e reforça os laços comunitários. A língua Guajajara, logo, é um repositório vivo da memória coletiva, das narrativas míticas, que explicam a origem do mundo e do próprio povo, e de experiências históricas que formaram sua trajetória. Sua manutenção e valorização são ligadas à preservação da identidade étnica e a resistência contra processos de assimilação cultural.

A perda dessa língua causaria um rompimento enorme com essa herança ancestral, comprometendo a continuidade das práticas culturais e a própria junção social do povo Guajajara. Sem sua língua materna, as gerações não teriam acesso aos conhecimentos repassados pelos anciãos, exaurindo a identidade coletiva. O que iria ocasionar na desorganização comunitária desfazendo laços e tradições centenárias.

Dessa forma, a língua Guajajara não é somente um código linguístico, mas a própria essência da cultura Guajajara, um patrimônio imaterial de valor incalculável que espalha reconhecimento, respeito e ações concretas que são fundamentais para a continuidade da diversidade cultural do Brasil e da humanidade.

2.2 IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA GUAJAJARA

A língua é um dos principais elementos constitutivos de uma cultura, funcionando como repositório de saberes, tradições e identidades coletivas. No contexto dos povos indígenas brasileiros, como o povo Guajajara, a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas também um elo profundo com a ancestralidade, o território e o modo de ver e habitar o mundo. Preservá-la significa manter viva toda uma cosmovisão, uma forma própria de narrar a história, interpretar o presente e projetar o futuro. Nesse sentido, a valorização da língua Guajajara constitui um elemento crucial na luta por reconhecimento cultural, autonomia e resistência frente aos processos de apagamento histórico.

A oralidade desempenha um papel central na cultura Guajajara, sendo o principal meio de transmissão de conhecimentos, mitos, ensinamentos espirituais e normas sociais. Conforme Silva (2020), a língua Guajajara é o veículo por meio do qual são transmitidas narrativas míticas e experiências que definem a estrutura e a organização da vida comunitária. Ao manter viva essa tradição oral, os Guajajara garantem a continuidade dos laços intergeracionais e assegurando que as novas gerações compreendam seu papel dentro da coletividade. Essa prática, além de educativa, fortalece o sentimento de pertencimento e identidade étnica.

Além disso, a língua Guajajara expressa categorias específicas de pensamento que não encontram equivalência direta na língua portuguesa. Isso evidencia a singularidade epistemológica dos povos indígenas, cuja forma de conhecer e interpretar o mundo muitas vezes escapa às classificações ocidentais. Desconsiderar a importância da língua é, portanto, negligenciar a contribuição significativa da diversidade de saberes no Brasil. Duranti (2000) argumenta que a linguagem é um reflexo da estrutura social e cultural de um povo, e sua perda representa o empobrecimento do patrimônio humano como um todo.

> A língua falada entre os Guajajara não serve apenas para comunicar, mas para ensinar, aconselhar, contar histórias e reforçar a ligação espiritual com os antepassados. É por meio da oralidade que os mais velhos transmitem valores, crenças e práticas que sustentam a organização da vida comunitária (SILVA, 2020, p. 9).

Nesse cenário, a revitalização linguística não se limita à tradução de palavras ou ao ensino gramatical, mas envolve o resgate de práticas culturais inteiras. No caso

dos Guajajara, como destaca Cruz (2018), há um movimento importante de retomada da língua materna em escolas indígenas e em iniciativas culturais que estimulam o uso do idioma no cotidiano, inclusive nas produções artísticas e cerimoniais.

Essa valorização é essencial diante do avanço da língua portuguesa, que muitas vezes ocupa os espaços escolares, institucionais e até familiares, ameaçando a sobrevivência da língua nativa. É fundamental compreender que as línguas indígenas no Brasil enfrentam uma condição de vulnerabilidade provocada por séculos de políticas assimilacionistas e de marginalização. Dados do IBGE (2022) apontam que mais de 20% das línguas indígenas brasileiras estão em risco de desaparecimento. A língua Guajajara não escapa a essa realidade, o que torna as estratégias de preservação ainda mais urgentes e relevantes.

Portanto, discutir a importância da língua Guajajara é reconhecer o papel vital que ela ocupa na manutenção da cultura, identidade e resistência do povo Guajajara. Mais do que um meio de comunicação, trata-se de um símbolo de luta e pertencimento que merece ser preservado, fortalecido e valorizado em todos os espaços. Políticas públicas de educação intercultural, investimentos em materiais pedagógicos bilíngues e o apoio a iniciativas comunitárias de fortalecimento linguístico são caminhos fundamentais para garantir que essa língua continue a ecoar pelas gerações futuras.

2.3 A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA GUAJAJARA PARA A PRESERVAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA

A língua Guajajara, mais do que um instrumento de comunicação, constitui-se como o principal alicerce da identidade cultural, espiritual e histórica desse povo indígena. Sua importância transcende a função prática de nomear e descrever o mundo, pois está profundamente enraizada nas práticas culturais, nos sistemas de conhecimento, nas tradições orais e na relação do povo Guajajara com o seu território e ancestralidade. Preservá-la, portanto, é preservar uma cosmovisão única que reflete a maneira particular de compreender a existência, a natureza e os vínculos sociais.

A oralidade é o modo predominante de transmissão de saberes entre os Guajajara, funcionando como elo intergeracional que resguarda os conhecimentos tradicionais acumulados ao longo de séculos. Como aponta Tavares (2022), “a oralidade faz parte da cultura dos povos indígenas, influenciando na formação de sua

identidade” e é por meio dela que os Guajajara narram a origem do mundo, explicam os fenômenos naturais e estabelecem o papel de cada indivíduo na coletividade. Cada história contada pelos mais velhos torna-se um instrumento de educação, orientação ética e perpetuação da memória coletiva.

Esse ponto de vista é reforçado por Munduruku (2013), que enfatiza que “as sociedades tradicionais são filhas da memória, e a memória é a base do equilíbrio das tradições”. A linguagem é a porta de entrada para essa memória, e sua forma oral é o que sustenta essas tradições. A transmissão oral não apenas conserva conteúdos, mas também molda consciências e sustenta modos de vida. Em um contexto em que o português frequentemente domina espaços de aprendizado e instituições, utilizar a língua Guajajara no dia a dia se torna um ato político e cultural de resistência.

Além disso, a língua Guajajara carrega categorias conceituais próprias, muitas das quais não encontram tradução direta para o português, o que evidencia a riqueza de seu universo simbólico e epistêmico. A desvalorização ou o desaparecimento dessa língua implicaria não apenas a perda de vocábulos, mas a supressão de uma lógica de mundo específica, de formas próprias de sentir, pensar e relacionar-se com o ambiente.

As práticas culturais como os rituais, as cerimônias, a produção artística e o cotidiano das aldeias, estão imersos na língua materna, e sua preservação depende diretamente da vitalidade do idioma. Como observa Silva (2020, p. 9), “a língua falada entre os Guajajara não serve apenas para comunicar, mas para ensinar, aconselhar, contar histórias e reforçar a ligação espiritual com os antepassados”.

Dessa forma, a perda da língua implicaria também na ruptura desses vínculos profundos entre indivíduo, comunidade e cosmos. Em vista disso, iniciativas de educação escolar indígena bilíngue, projetos culturais de valorização da língua e o fortalecimento das práticas orais tradicionais são fundamentais para garantir a continuidade cultural dos Guajajara. A revitalização linguística, nesse sentido, não é apenas uma ação pedagógica, mas um compromisso com a sobrevivência de uma identidade cultural milenar que, apesar das ameaças históricas e contemporâneas, resiste por meio da palavra viva.

Assim, a importância da língua Guajajara vai além da dimensão linguística: ela é suporte da memória, expressão da espiritualidade, caminho de resistência e fundamento da existência coletiva. Preservá-la é, portanto, preservar a própria possibilidade de continuidade do povo Guajajara enquanto sujeito histórico e cultural autônomo.

3 METODOLOGIA

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, com base em pesquisa bibliográfica. Essa escolha metodológica permite uma compreensão aprofundada dos sentidos atribuídos à língua Guajajara dentro da sua própria lógica cultural, considerando as formas pelas quais ela sustenta a identidade coletiva, a resistência histórica e a transmissão dos saberes tradicionais. A análise parte do entendimento de que, para os povos indígenas, a língua não é apenas um meio de comunicação funcional, mas um elemento estruturante da cosmovisão, da organização social e da relação com o território. Assim, os textos selecionados para esta pesquisa fornecem subsídios valiosos para compreender como a língua Guajajara opera como vetor de preservação cultural.

O estudo tem como principal base o artigo de Tavares (2019), que oferece uma leitura crítica da oralidade como prática cultural essencial na aldeia Guajajara em Barra do Corda, no Maranhão. Segundo a autora, “a oralidade é uma das principais formas de resistência cultural do povo Guajajara’’, pois permite que suas histórias, crenças e saberes sejam preservados e transmitidos de geração em geração” (TAVARES, 2019, p. 5). Nessa perspectiva, ela fundamenta a proposta de analisar a língua não apenas como um código linguístico, mas como meio de afirmação de memória, identidade e pertencimento. Ademais, a pesquisa dialoga com Silva (2020), que sonda a compreensão da oralidade como instrumento de organização social e continuidade intergeracional.

O autor destaca que a língua Guajajara é veículo de conhecimentos tradicionais e práticas cotidianas, sendo essencial para o fortalecimento das relações comunitárias e para a construção de um sentimento de identidade étnica diante dos desafios contemporâneos.

A escolha por fontes que abordam diretamente a vivência e a resistência cultural do povo Guajajara permite que a investigação se mantenha fiel à realidade específica do grupo estudado, respeitando suas formas próprias de produção e transmissão de saberes. Desse modo, a metodologia não busca interpretar a língua Guajajara a partir de categorias externas, mas sim evidenciar seu valor intrínseco como instrumento de continuidade cultural.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da importância da língua Guajajara, a partir dos autores consultados e da literatura selecionada, evidencia a complexa articulação entre linguagem, identidade cultural e resistência histórica. Ao considerar a língua não apenas como um sistema gramatical, mas como um modo de existência e de compreensão do mundo, torna-se possível perceber que a sua preservação implica na salvaguarda de um patrimônio imaterial profundamente enraizado na memória coletiva do povo Guajajara.

A oralidade, neste contexto, se configura como a principal forma de transmissão intergeracional de saberes e valores. Como aponta Tavares (2019), essa prática ultrapassa a função comunicativa da linguagem, tornando-se um instrumento de perpetuação de histórias, crenças e formas de viver. O idioma Guajajara, por meio da oralidade, estrutura a cosmovisão do grupo, determinando como seus membros percebem e se relacionam com o mundo natural e espiritual. Assim, ao mesmo tempo em que comunica, a língua educa, orienta e mantém viva a essência cultural do povo.

Os dados apresentados por Silva (2020) reforçam essa perspectiva, ao destacar que a língua Guajajara é essencial na organização social da comunidade, sendo o elo que une passado, presente e futuro. É através dela que se constrói a noção de pertencimento e de continuidade cultural, pois nela estão embutidas normas, símbolos, mitos e práticas fundamentais para a manutenção da coletividade. Quando se observa o papel da oralidade entre os Guajajara, nota-se que não se trata de uma escolha estilística ou tradicional: é uma necessidade vital, uma estratégia de resistência frente ao avanço da cultura dominante.

Outro ponto relevante a ser discutido diz respeito à vulnerabilidade das línguas indígenas brasileiras, evidenciada pelos dados do IBGE (2022), que apontam que mais de 20% dessas línguas estão ameaçadas de extinção. Esse dado denuncia

a urgência de ações concretas voltadas à valorização e revitalização linguística. A língua Guajajara, embora ainda viva e praticada em comunidades como Lagoa Comprida, enfrenta desafios constantes diante da imposição da língua portuguesa nos espaços escolares, institucionais e midiáticos.

Cruz (2018) salienta que esforços de revitalização linguística devem considerar não apenas o ensino do idioma, mas também o fortalecimento das práticas culturais que lhe dão sentido. Isso inclui promover atividades nas escolas indígenas que priorizem a produção oral, a contação de histórias, as danças tradicionais e as celebrações que utilizam a língua Guajajara como língua principal. Nesse sentido, a educação bilíngue e intercultural torna-se uma ferramenta indispensável para garantir que o conhecimento ancestral seja transmitido às novas gerações de forma significativa e respeitosa.

A resistência do povo Guajajara em manter viva sua língua é, portanto, uma forma de insurgência contra o processo histórico de colonização cultural. Ao falar sua língua, esse povo reafirma sua identidade, sua autonomia e sua visão de mundo. A língua Guajajara, longe de ser apenas um idioma em risco, é símbolo de luta, memória e futuro. Cada palavra dita, cada história narrada, cada ensinamento compartilhado através da oralidade reafirma a presença viva de uma cultura que se recusa a desaparecer.

Dessa forma, a análise revela que a preservação da língua Guajajara está diretamente ligada à preservação da dignidade, da autodeterminação e da resistência de seu povo. Trata-se de uma luta que ultrapassa o campo linguístico e alcança esferas políticas, educacionais e culturais. Reconhecer esse valor é um passo essencial para o fortalecimento das políticas públicas voltadas às populações indígenas no Brasil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho permitiu compreender que a língua Guajajara constitui muito mais do que um simples meio de comunicação entre os membros dessa etnia: ela é, acima de tudo, um elemento estruturante da identidade, da memória coletiva e da resistência cultural do povo Guajajara. A partir da literatura consultada, ficou evidente que a preservação da língua materna se associa diretamente à continuidade das práticas culturais, à manutenção da oralidade

como ferramenta educativa e à transmissão intergeracional de valores, crenças e saberes que sustentam a organização social dessa comunidade.

Nesse sentido, a língua Guajajara deve ser compreendida como um patrimônio imaterial cuja perda implicaria a ruptura de vínculos profundos com o passado ancestral, afetando não apenas a coesão do grupo, mas também a riqueza cultural do país como um todo. Além disso, ficou demonstrado que a língua Guajajara não é passível de tradução plena para o português, pois carrega consigo categorias conceituais e epistemológicas próprias, revelando uma forma distinta de pensar, sentir e organizar o mundo.

A oralidade, nesse contexto, atua como principal via de transmissão desses conhecimentos, reforçando o papel da linguagem como prática social e como instrumento de resistência frente aos processos históricos de colonização, assimilação forçada e silenciamento cultural. O ensino bilíngue nas escolas indígenas, bem como as políticas de valorização das práticas culturais tradicionais, são estratégias fundamentais para garantir a vitalidade da língua Guajajara e, por conseguinte, da identidade do seu povo.

Assim, este artigo reafirma a necessidade urgente de implementar políticas públicas voltadas à valorização das línguas indígenas, com especial atenção àquelas que, como a Guajajara, ainda resistem apesar das pressões externas. Tais políticas devem contemplar, entre outras medidas, o fortalecimento da educação intercultural, o apoio à produção de materiais didáticos bilíngues e o estímulo a projetos comunitários de resgate e promoção da língua materna. A preservação da língua Guajajara é, portanto, uma ação não apenas linguística, mas também política, ética e cultural, pois diz respeito à dignidade de um povo e ao seu direito inalienável de existir, falar e transmitir sua própria história.

REFERÊNCIAS

DURANTI, Alessandro. **Linguistic Anthropology.** Cambridge University Press, 2000.

CRUZ, H. R. da. **Educação Escolar Indígena e Revitalização Linguística: desafios e possibilidades.** Revista Brasileira de Linguística Antropológica, v. 20, n. 2, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo Demográfico 2022: **Línguas indígenas**. Brasília, 2022.

SILVA, R. A. da. **A Cultura Guajajara e a Importância da Oralidade na Transmissão do Saber Tradicional.** Artigo Científico. 2020

TAVARES, Dailme Maria da Silva. **História, cultura e oralidade na aldeia Guajajara da Cachoeira em Barra do Corda, Maranhão.** Revista Zabelê, Teresina: PPGANT/UFPI, v. 3, n. 1, p. 115-129, 2022. Disponível em: https://revistas.ufpi.br/index.php/zabele

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA DE LÍNGUAS INDÍGENAS FALADAS NO MARANHÃO

Daniela Furtado dos Santos (UEMA) [23]
Eliane Gasparino de Queirós (UEMA) [24]
José Raimundo Ferreira Filho (UEMA) [25]
Maria Valéria Viana Sousa (UEMA) [26]

RESUMO:

Este artigo apresenta uma análise sobre a diversidade linguística de línguas indígenas faladas no Maranhão. Nesse âmbito, a diversidade linguística é um patrimônio cultural rico e diverso no Brasil, especialmente quando se trata das línguas indígenas. O Maranhão, estado localizado no nordeste do país, abriga uma variedade de grupos étnicos que falam línguas únicas e importantes para a preservação da identidade cultural dessas comunidades. Tendo como objetivo identificar as línguas indígenas faladas no Maranhão, esperamos contribuir para a documentação e valorização desse patrimônio linguístico. Para isso, essa pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa e revisão bibliográfica realizada por meio de livros e teses sobre o tema, além de mapas e quadros a fim de ilustrar. O referencial teórico adotado baseia-se nas pesquisas de Duarte (2016), Rodrigues (1986), Rodrigues (2013), Paula e Furtado (2018), e Duarte, Araújo e Silva (2022). Duarte (2016) faz uma abordagem detalhada e rigorosa sobre a diversidade linguística das línguas ameríndias no Brasil. Rodrigues (1986) demonstra como as línguas indígenas se organizam em famílias e troncos linguísticos, facilitando a visualização de suas relações de parentesco e distribuição geográfica. Paula e Furtado (2018) apresentam iniciativas fundamentais para reverter o quadro deficitário de docentes indígenas e assegurar o acesso dos povos indígenas a conhecimentos universais. Duarte, Araújo e Silva (2022) fazem uma análise sobre a variação do fonema /z/ na língua Tenetehára falada em aldeias no Maranhão. Os resultados dessa pesquisa mostram que as línguas indígenas faladas no Maranhão possuem uma vasta diversidade cultural e linguística, abrigando diversos povos com suas línguas próprias, que se enquadram principalmente em dois grandes troncos linguísticos: Tupi-Guarani e Macro-Jê.

Palavras-chave: Diversidade linguística. Línguas Indígenas do Maranhão. Sociolinguística.

---

[23] Acadêmica do curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas pela UEMA, Campus Santa Inês. E-mail: danielafurtado3007@gmail.com

[24] Acadêmica do curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas pela UEMA, Campus Santa Inês. E-mail: lanegaspar@hotmail.com

[25] Acadêmico do curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas pela UEMA, Campus Santa Inês. E-mail: zfylho@yahoo.com.br

[26] Acadêmica do curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas pela UEMA, Campus Santa Inês. E-mail: mariawall1046@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A diversidade linguística é um patrimônio cultural rico e diverso no Brasil, especialmente quando se trata das línguas indígenas. O Maranhão, estado localizado no nordeste do país, abriga uma variedade de grupos étnicos que falam línguas únicas e importantes para a preservação da identidade cultural dessas comunidades.

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo geral identificar as línguas indígenas faladas no Maranhão, contribuindo para a documentação e valorização desse patrimônio linguístico. Para alcançar esse objetivo, será realizada uma análise bibliográfica aprofundada sobre as línguas indígenas presentes no estado, buscando compreender sua distribuição geográfica, características linguísticas e importância cultural. Essa pesquisa visa ampliar o conhecimento sobre a diversidade linguística indígena no Maranhão e destacar a necessidade de preservação dessas línguas para as gerações futuras.

O artigo está dividido em três tópicos. O primeiro deles trata da diversidade linguística, que diz respeito à variedade de línguas faladas em uma determinada região ou comunidade. No Brasil essa diversidade se destaca como uma das mais significativas do mundo com mais de 200 línguas faladas, e entre as mais amplamente faladas estão as línguas indígenas, que são faladas por várias comunidades. Essa diversidade se organiza principalmente em dois grandes troncos linguísticos presentes no Brasil: Tupi-Guarani e Macro-Jê.

O segundo tópico apresenta tronco e família de línguas indígenas no Brasil tendo, mostrando mapas como ilustração. Os troncos linguísticos são agrupamentos maiores de línguas que compartilham uma origem comum muito antiga. Dentro de cada tronco, existem as famílias linguísticas, que são grupos de línguas com um grau de semelhança mais evidente.

O terceiro tópico mostra o mapeamento da diversidade de línguas indígenas no Maranhão. As principais línguas indígenas documentadas no Maranhão pertencem aos troncos Tupi e Macro-Jê. Como muitos outros estados da Amazônia Legal, possui uma rica e complexa diversidade de línguas indígenas, resultado da presença de vários povos originários em seu território.

Como base teórica, foram utilizados os conceitos de Duarte (2016), Rodrigues (1986), Rodrigues (2013), Paula e Furtado (2018), e Duarte, Araújo e Silva (2022), para uma fundamentação mais aprofundada do artigo. Na quarta e última parte do artigo, foram feitas considerações finais acerca dos tópicos anteriormente expostos.

2 DESENVOLVIMENTO

A diversidade linguística diz respeito à variedade de línguas faladas em uma determinada região ou comunidade, e no Brasil é especialmente ampla, com mais de 200 línguas, incluindo indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras. A riqueza de línguas é fundamental para que se possa entender a cultura e história de um povo, incentivando a inclusão e o respeito pelas diferenças. No Brasil, essa diversidade se destaca como uma das mais significativas do mundo com mais de 200 línguas faladas, as mais amplamente faladas as línguas indígenas, que são faladas por várias comunidades.

Segundo Rodrigues (1986, 17), os povos indígenas do Brasil “não são um povo: são muitos povos, diferentes de nós e diferentes entre si [...]. E distinguem-se também de nós e entre si por falarem diferentes línguas.” Nesse sentido, o autor nos mostra que cada grupo indígena carrega, por meio de sua língua, uma forma diferente de ver, entender e se relacionar com o mundo. A diversidade linguística vai muito além das diferenças de palavras e sons. Cada forma de falar forma um mundo de acordo com sua criação, reproduzindo uma forma de pensar o mundo diferente.

Em termos políticos e sociais, também mostra que o reconhecimento da pluralidade linguística é essencial para um projeto verdadeiramente democrático no Brasil: “significa também o reconhecimento jurídico, institucional, da pluralidade cultural e linguística da nação, e a formulação clara dos direitos e deveres que tal reconhecimento implica” (Rodrigues, 1986, p. 6).

Esse cenário mostra o interesse em reconhecer, conservar e favorecer outras línguas como direitos humanos e como forma de resistência cultural. A diversidade linguística, logo, é de uma grandeza que vai além do campo da linguística e se insere no campo de polêmica sobre cidadania, memória e justiça histórica.

A variedade linguística do Brasil é um conjunto linguístico e cultural de grande diversidade. Podemos observar esse cenário em pesquisas publicadas em trabalhos como “O Fonema /Z/ Camaleão na Língua Tenetehára” e no livro “Línguas Brasileiras”, de Rodrigues (1986).

No primeiro trabalho, podemos observar uma pesquisa voltada à realização de uma descrição detalhada de uma demonstração fonético-fonológica em uma comunidade indígena específica, enquanto Rodrigues fala de um olhar mais amplo no que se diz respeito aos povos que as falam. Em seu trabalho, Rodrigues menciona que essas línguas não devem ser consideradas como algo fundamental ou reduzido, mas como estruturas formadas, coerentes e ajustadas às necessidades comunicativas de seus povos. Veja-se o trecho a seguir:

> A análise delineada até aqui demonstrou que o fonema fricativo alveolar /z/ corresponde a um fonema camaleão, haja vista que pode engatilhar até sete possibilidades de realizações sonoras, quais sejam: [z], [d], [dʒ], [ɾ], [s], [ʒ] e [j] (Duarte; Menezes; Guajajara, 2022, p. 19).

Os autores nos mostram que a sonoridade do fonema fricativo /z/ corresponde a um fonema camaleão, tendo sete possibilidade de realização sonoras demonstrando uma forma metafórica e específica da amplitude da fonética da língua Tenetehára. Dessa forma, podemos perceber as dificuldades locais das línguas indígenas, como também desafia formas fixas de análise fonológica e do ajustamento ortográfico.

2.1 Tronco e Família de línguas indígenas no Brasil.

O Brasil, ao contrário da crença popular de ser um país monolíngue, é um território de intensa diversidade linguística indígena. Segundo Rodrigues (2013), ainda são faladas cerca de 180 línguas indígenas no país, organizadas em torno de aproximadamente 40 famílias linguísticas, algumas das quais agrupam-se em troncos maiores, como o tronco Tupi e o tronco Macro-Jê, os dois mais representativos do território nacional.

Segundo Duarte (2016), o tronco Tupi, um dos maiores da América do Sul, é composto por dez famílias linguísticas: Arikém, Awetí, Juruna, Mawé, Mondé, Puruborá, Mundurukú, Ramaráma, Tuparí e Tupí-Guaraní. Destas, a família Tupí-Guaraní é a mais difundida geograficamente e historicamente, com línguas espalhadas desde o litoral brasileiro até regiões da Bolívia, Guiana e Paraguai.

A língua mais conhecida deste grupo é o Guarani, falada por milhões fora do Brasil, e, internamente, línguas como o Tenetehára (Guajajara e Tembé). No estado do Maranhão, há importante presença de línguas do tronco Tupi, sobretudo da família Tupí-Guaraní, com destaque para os povos Guajajara, Tembé, Guajá, e Ka'apor. Segundo Duarte (2016), estas línguas pertencem a subgrupos específicos da família Tupí-Guaraní e ainda são faladas por milhares de indígenas, especialmente os Guajajara, com aproximadamente 19.500 falantes, um dos maiores contingentes linguísticos indígenas do país. Um caso emblemático é o da língua Aurê-Aurá, também pertencente à família Tupí-Guaraní, falada por apenas dois indivíduos que foram levados ao Maranhão após serem encontrados no Pará. Esses falantes vivem entre os Guajá e representam um exemplo extremo de risco de extinção linguística. Essa situação ressalta a urgência de ações de documentação e revitalização das línguas indígenas.

Já o tronco Macro-Jê compreende doze famílias linguísticas: Jê, Kamakã, Maxakalí, Krenak, Purí, Boróro, Karajá, Karirí, Jabutí, Yatê, Guató, Chiquitano e outras. O termo "Macro-Jê" foi adotado para substituir designações pejorativas antigas como "Tapuia", e sua origem está ligada ao morfema Jê, que indica coletividade. Este tronco abrange vastas regiões do interior brasileiro.

No que se refere ao Maranhão, o tronco Macro-Jê também está presente, especialmente por meio da família Jê, que inclui os Timbira (Parkatêjê, Pykobjê), Apinajé e outros. Esses grupos habitam regiões do sul e sudeste do estado, na transição entre o cerrado e a Amazônia. A língua Timbira, por exemplo, é falada por diferentes subgrupos, e sua resistência cultural se manifesta na educação bilíngue e na produção de materiais próprios.

A diversidade linguística no Maranhão, portanto, reflete a sobreposição dos dois troncos principais. Enquanto o Tupí-Guaraní domina a faixa amazônica e litoral norte, o Macro-Jê (Jê) está mais concentrado nas regiões interiores e de cerrado. Essa configuração geográfica evidencia o cruzamento de rotas migratórias indígenas históricas e a diversidade étnica-cultural do estado.

A documentação das línguas do Maranhão por autores como Duarte (2016) revela que o estado, embora politicamente situado no Nordeste, apresenta traços linguísticos típicos do Norte e Centro-Oeste, devido à grande presença indígena e à preservação de práticas linguísticas em contextos de isolamento ou resistência cultural.

O estudo das línguas indígenas no Brasil, especialmente no estado do Maranhão, necessita ser acompanhado por representações geográficas que facilitem a compreensão dos territórios tradicionalmente ocupados pelos povos originários. Imagens como os mapas de distribuição linguística são recursos importantes para visualizar essa ocupação. No artigo de Duarte, encontram-se diferentes mapas que servem como referência para esse tipo de análise, evidenciando a ampla distribuição dos troncos Tupi e Macro-Jê.

Dessa forma, os troncos linguísticos Tupi e Macro-Jê vão além de simples classificações gramaticais, refletindo trajetórias históricas, culturais e territoriais dos povos indígenas brasileiros. No Maranhão, essas famílias linguísticas continuam presentes por meio de línguas ainda faladas por grupos como os Guajajara, Tembé, Ka'apor, Guajá e Timbira. Proteger e fortalecer essas línguas significa também proteger a memória, a cultura e a identidade nacional, o que demanda ações de mapeamento, reconhecimento e implementação de políticas públicas voltadas à valorização dessas comunidades.

3 MAPEAMENTO DA DIVERSIDADE DE LÍNGUAS INDÍGENAS NO MARANHÃO

As línguas dos povos indígenas do Brasil são inteiramente adequadas à plena expressão individual e social no meio físico e social em que tradicionalmente têm vivido esses povos (Rodrigues, 1986, p. 17). Com isso, as línguas também não se baseiam somente em semelhanças superficiais ou geográficas, mas sim na evidência de uma ancestralidade comum. "A diversidade entre os povos se manifesta tanto nos aspectos linguísticos quanto na forma de organização política, social, econômica e nas manifestações simbólicas e rituais" (Paula; Furtado, 2018, p. 68).

O Maranhão é um microcosmo da diversidade linguística brasileira, com a presença marcante dos troncos Tupi e Macro-Jê e seus desdobramentos em diversas famílias e línguas, cada uma com sua particularidade e importância cultural. As terras indígenas no Maranhão concentram a maioria dos falantes dessas línguas. Entretanto, apesar da riqueza, muitas línguas indígenas no Maranhão, como em todo o Brasil, enfrentam o risco de extinção. De acordo com Paula e Furtado (2018, p. 68),

> atualmente, no estado do Maranhão são identificados, oficialmente, nove povos indígenas cuja população total é de mais de trinta mil pessoas (IBGE, 2010), distribuídas em duzentas e oitenta aldeias, localizadas em dezesseis terras indígenas situadas em dezoito municípios maranhenses e estão agrupados em dois troncos linguísticos: Macro-Jê e Tupi.

O Maranhão possui uma rica diversidade linguística indígena, abrigando diversos povos com suas línguas e culturas próprias, porém a convivência intensa com a sociedade não-indígena e a desvalorização das línguas nativas podem levar à perda de fluência e à substituição pelo português. A prática de ensino bilíngue é restrita a algumas aldeias. Esse fato é determinado pela ausência de material didático específico e falta de formação docente para o exercício do magistério indígena (Paula; Furtado, 2018, p. 70). A utilização de projetos de revitalização e a produção de materiais didáticos nas línguas indígenas são essenciais para a sua sobrevivência e preservação da língua.

Foi destacado o mapeamento das principais línguas e povos indígenas presentes no Maranhão, como pode ser visto no quadro abaixo, sendo demonstrado por nome da língua e do povo, tronco linguístico e família linguística.

Quadro I – demonstrativo por nome da língua e do povo, tronco linguístico e família linguística.

Nome da Língua e do povo (e variantes do nome)	Família Linguística	Tronco Linguístico	Número de falantes estimados
Apaniekrá (canela,timbira)	Jê	Macro-Jê	500
Aurê-Aurá	Tupi-guarani	Tupí	2
Guajá (Awá)	Tupí-guarani	Tupí	280
Guajajára (Tenetehára)	Tupí-guarani	Tupí	19500
Ka'apór (Urubu)	Tupí-guarani	Tupí	1000
Krikatí (Timbira)	Jê	Macro-Jê	700
Ramkokamekrá (Canela,Timbira)	Jê	Macro-Jê	1770
Tembé	Tupí-guarani	Tupí	1430
Timbira (Canela, Gavião)	Jê	Macro-Jê	3500

Fonte: Rodrigues (2013).

Apesar da perda linguística que ocorreu desde a chegada dos europeus no Brasil, observa-se, no entanto, que ainda há grande diversidade linguística no Brasil em relação a vários aspectos gramaticais (Duarte, 2016, p. 10). Com isso, percebe-se que a diversidade linguística das línguas indígenas no país necessita de esforços contínuos e cruciais para a preservação do patrimônio linguístico e cultural.

A diversidade de línguas indígenas no Maranhão não é apenas um dado estatístico, mas um testemunho da resiliência, adaptabilidade e profundidade cultural dos povos originários. Preservar e promover essas línguas é crucial para garantir a continuidade dessa herança valiosa para as futuras gerações e para o enriquecimento da sociedade maranhense como um todo.

A preservação da diversidade linguística das línguas indígenas tem uma estreita relação com a manutenção dos espaços territoriais que os povos indígenas ocupam, pois, de acordo com dados do Censo 2010 (IBGE),

> o percentual de indígenas que falavam a língua indígena no domicílio aumenta para 57,3% quando consideramos somente aqueles que viviam dentro das Terras Indígenas, da mesma forma aumenta para 28,8% o percentual daqueles que não falavam o português. Essa característica confirma o importante papel desempenhado pelas Terras Indígenas no tocante às possibilidades de permanência das características sócio-culturais e estilos de vida dos indígenas.

Com isso, tal cenário demonstra a relevância crucial das Terras Indígenas na preservação da identidade cultural e dos modos de vida tradicionais desses povos. A situação revela, pois, o quão importantes são as Terras Indígenas para a proteção da cultura e dos costumes originais desses povos.

4 METODOLOGIA

Para isso, essa pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa e revisão bibliográfica realizada por meio de livros e teses sobre o tema, além de mapa e quadro para ilustrar. O referencial teórico adotado baseia-se nas pesquisas de Duarte (2016), Rodrigues (1986), Rodrigues (2013), Paula e Furtado (2018), e Duarte, Araújo e Silva (2022). Duarte (2016) faz uma abordagem detalhada e rigorosa sobre a diversidade linguística das línguas ameríndias no Brasil. Rodrigues (1986) demonstra como as línguas indígenas se organizam em famílias e troncos linguísticos, facilitando a visualização de suas relações de parentesco e distribuição geográfica.

Paula e Furtado (2018) apresentam iniciativas fundamentais para reverter o quadro deficitário de docentes indígenas e assegurar o acesso dos povos indígenas a conhecimentos universais. Duarte, Araújo e Silva (2022) fazem uma análise sobre a variação do fonema /z/ na língua Tenetehára falada em aldeias no Maranhão.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa demonstrou que as línguas indígenas no Maranhão exibem uma vasta diversidade cultural e linguística, resultado da coexistência de diversos povos com suas línguas peculiares. Essas línguas estão majoritariamente agrupadas em dois grandes eixos genéticos: os troncos Tupi-Guarani e Macro-Jê. Esta diversidade abrange inúmeros povos, cada um detentor de sua própria língua, as quais se organizam geneticamente, em sua grande maioria, nos importantes troncos Tupi-Guarani e Macro-Jê.

A diversidade linguística do Maranhão é complementada pelo tronco Macro-Jê, que engloba povos como os Canela (Ramkokamekrá e Apanyekrá), os Krikati e os Gavião/Pukobiê. As línguas Macro-Jê, estruturalmente distintas das Tupi-Guarani, oferecem um contraponto crucial para a compreensão do panorama regional, exibindo características fonológicas e morfológicas próprias que enriquecem o mosaico linguístico. Portanto, a coexistência desses dois grandes troncos no mesmo espaço geográfico não apenas sublinha a vasta riqueza linguística do estado, mas também impulsiona investigações sobre processos de contato, empréstimos e a dinâmica de manutenção ou perda linguística entre grupos geneticamente tão diferentes.

Com isso, o estudo concluiu que a realidade das línguas indígenas faladas no Maranhão é marcada por expressiva diversidade linguística e cultural. Essa multiplicidade de idiomas e de povos se encontra sistematicamente classificada em dois grandes agrupamentos ancestrais: o tronco Tupi-Guarani e o tronco Macro-Jê.

Em suma, a pesquisa estabeleceu que o Maranhão é um território de significativa complexidade etnolinguística, pois o panorama linguístico dos povos indígenas do Maranhão se caracteriza por uma notável pluralidade de línguas próprias, o que reflete a profunda diversidade cultural do estado, com línguas que se enquadram principalmente em dois grandes troncos linguísticos: Tupi-Guarani e Macro-Jê.

A pesquisa alcançou seu objetivo ao demonstrar que as línguas indígenas faladas no Maranhão representam uma vasta e organizada diversidade, abrigando diversos povos com identidades linguísticas bem definidas. O estudo não apenas mapeia essa dualidade etnolinguística, mas também ressalta a importância de cada língua como repositório de conhecimento ancestral.

Em última análise, a vitalidade dessa diversidade, expressa nas línguas Tupi e Jê, exige agora uma atenção urgente em termos de políticas públicas e acadêmicas, visando projetos de documentação e revitalização que assegurem a sobrevivência desse inestimável patrimônio cultural maranhense.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática apresentada no artigo possui um aporte teórico com muitas informações sobre a diversidade linguística de línguas indígenas faladas no Maranhão e serve como base para novas pesquisas e estudos. A partir do mapeamento e das ilustrações feita através de mapa e quadro, observou-se que as línguas indígenas faladas no Maranhão possuem uma vasta diversidade cultural e linguística, abrigando diversos povos com suas línguas próprias, que se enquadram principalmente em dois grandes troncos linguísticos: Tupi-Guarani e Macro-Jê.

Através dos tópicos expostos no artigo percebemos que essa pluralidade linguística não é apenas um dado estatístico, mas um patrimônio imaterial que carrega consigo conhecimentos ancestrais, histórias e formas únicas de interação com o mundo. Cada língua indígena é um sistema complexo que expressa a identidade e a memória de um povo.

A documentação da língua materna dos povos indígenas no Maranhão deve ser um processo contínuo e vital para garantir que a riqueza das línguas indígenas do Maranhão seja preservada para as futuras gerações, tanto para os próprios povos indígenas quanto para o conhecimento da humanidade. Em algumas comunidades indígenas pode haver a existência de situações variadas de bilinguismo, nas quais a língua portuguesa pode coexistir ou até predominar como língua materna, com isso, deve existir a documentação das línguas indígenas. Essa documentação envolve não apenas a identificação das línguas existentes, mas também a criação de materiais que registrem suas estruturas gramaticais, vocabulário, narrativas, cantos e outras formas de expressão.

Portanto, a diversidade linguística das línguas indígenas faladas no Maranhão é um reflexo da riqueza cultural e histórica dos povos originários que habitam o estado. Cada língua indígena não é apenas um sistema de comunicação, mas um repositório vivo de conhecimentos, tradições, cosmologias, histórias e formas de interação com o ambiente e entre si.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ana Claudia Menezes; DUARTE, Fábio Bonfim; DA SILVA, Cintia Maria Santana. **O fonema/z/camaleão na língua Tenetehára: uma abordagem variacionista.** Revista Brasileira de Linguística Antropológica, 2022.

DUARTE, Fábio Bonfim. **Diversidade linguística no Brasil: As línguas ameríndias**. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **O Brasil indígena: língua falada**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada. Acesso em: 15 jul. 2025.

PAULA, Aldir Santos de; FURTADO, Marivania Leonor Souza. **O Curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena no Estado do Maranhão.** Articulando e Construindo Saberes, v. 3, n. 1, 2018.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas indígenas brasileiras.** Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. Edições Loyola, 1986.

ORIGEM E EXPANSÃO DA LÍNGUA INDÍGENA TENETEHÁRA

Denis Fernando Santos Sobrinho [27]

Letícia Gomes Soares [28]

RESUMO:

Este artigo visa descrever a origem e a expansão da língua Tenetehára, pertencente ao tronco Tupi e à família Tupi-Guarani, falada nos estados do Maranhão e do Pará. A pesquisa desenvolvida trata-se de uma revisão de cunho bibliográfico que buscou entender os aspectos relativos à origem e à permanência dessas comunidades nos estados identificados. Discorremos sobre o tronco Tupi e a ramificação das línguas utilizando, como suporte teórico, os trabalhos de Araujo (2023), Camargos (2017), Duarte (2007) e Rodrigues (1986). O objetivo foi compreender as origens e a expansão da língua Tenetehára-Guajajara no Maranhão desde o surgimento do tronco Tupi, pertencente ao Ramo Oriental, passando pelo período de subdivisão da língua em dois dialetos. Atualmente, esta é uma das línguas indígenas mais populosas do Brasil, manifestando-se como Guajajara, no Maranhão, e Tembé, no Pará. Com base nos estudos de Rodrigues (1986) acerca das variações linguísticas — mais precisamente a variação de caráter geográfico —, percebeu-se que os grupos falantes de Tenetehára, ao passarem por processos de divisão e distanciamento, sofreram alterações que tornaram suas falas distintas. Esta pesquisa possibilitou a compreensão das características dessa comunidade e do desenvolvimento da língua Tenetehára, podendo servir de base para novos estudos no campo da Sociolinguística.

Palavras-chave:

Língua Tenetehára. Origem e Expansão. Tupí-Guaraní.

[27] Graduando no curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela UEMA, Campus Santa Inês. Email: denis20240015186@aluno.uema.br

[28] Graduanda no curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela UEMA, Campus Santa Inês. Email: ls4788975@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo busca explorar a trajetória, as tradições e as características linguísticas dos povos Tenetehára, um dos principais grupos indígenas do Brasil, com foco na subdivisão de suas populações em Tembé, no estado do Pará, e Guajajára, no estado do Maranhão. Os Tenetehára, originários da língua Tupí-Guaraní, possuem uma extensa história de migração e adaptação, mantendo ao longo dos séculos uma relação estreita com a natureza e um modo de vida que preserva suas raízes culturais. A partir de pesquisas e trabalhos de estudiosos da linguística como Rodrigues (1986) Duarte (2007), Araujo (2023) e Camargos (2017), o artigo se debruça sobre os aspectos linguísticos e socioculturais dessa população, analisando as transformações que ocorrem nas línguas indígenas em virtude das variações geográficas e da divisão territorial desses povos.

A história dos Tenetehára remonta aos séculos XVII e XVIII, quando seus ancestrais habitavam as regiões de Pindaré e Carú, no Maranhão, e que, com o tempo, migraram para as margens dos rios Gurupi, Capim e Guamá, no Pará. Essa movimentação levou ao surgimento de dois grupos distintos: os Tembé e os Guajajára, que compartilham a mesma língua, mas com variações dialetais que refletem a interação com o ambiente e os contextos históricos de cada região. Em termos de subsistência, tanto os Tembé quanto os Guajajára têm como atividades primordiais a agricultura, especialmente o cultivo de mandioca, milho, arroz, entre outros, e a caça, uma prática tradicional que, embora menos frequente, ainda se mantém presente nas celebrações e rituais dessas comunidades (Camargos, 2017).

O estudo da língua Tenetehára, que pertence ao tronco Tupí-Guaraní, revela diferenciação de um sistema linguístico que, apesar de amplamente disperso pela América do Sul, mantém características bastante semelhantes entre os povos que o falam. De acordo com Rodrigues (1986) as línguas dessa família, como o Tenetehára, são fundamentais para a preservação da identidade cultural e histórica dos povos indígenas. No Brasil, o tronco Tupí-Guaraní representa uma das maiores famílias linguísticas, abrangendo várias línguas vivas que são faladas desde a Guiana até a Argentina, com destaque para a sobrevivência e adaptação de línguas como o Tembé e o Guajajara.

O presente artigo, cujo objetivo é descrever a origem e expansão da língua Tenetehára, foi baseado em trabalhos de pesquisadores das línguas indígenas Tenetehára, localizado nos estados do Pará e Maranhão. Tais autores foram de suma importância para o desenvolvimento desta pesquisa, dentre eles se destaca Rodrigues (1986), por meio do qual obtivemos os principais esclarecimentos sobre o assunto das línguas indígenas no território brasileiro, e maior respaldo para o desenvolvimento deste artigo.

2 TENETEHÁRA: O POVO E A LÍNGUA

2.1 Povo Tenetehára

Por volta dos séculos XVII e XVIII os povos Tenetehára habitavam as cidades de Pindaré e Carú no estado do Maranhão, seus locais de origem. Tempos depois, uma parte desse povo começou a migrar para a região dos rios Gurupi, Capim e Guamá, no estado de Pará, sendo conhecidos, mais tarde, como Tembé, nome este, dado pela população em sua volta (Duarte 2007).

De acordo com Rodrigues (1986), o povo Tenetehára são os mais populosos da nação brasileira, proveniente da língua Tupí-Guaraní. O povo Tenetehára acabou sofrendo uma subdivisão, separando-os em dois grupos: Tembés, no estado do Pará, e Guajajaras, no estado do Maranhão (Araujo 2023), conforme já demonstrado anteriormente.

O povo Tenetehára, tantos os Guajajára quantos os Tembé, partilham da mesma língua, culturas e tradições. Esses grupos têm como atividades de subsistência principalmente a lavoura e plantios agrícolas, como o cultivo de “mandioca-brava, macaxeira (mandioca-mansa), milho, arroz, abóbora, melancia, feijão, fava, inhame, cará, gergelim e amendoim” (Camargos 2017), nos períodos de seca são realizadas as limpezas da terra onde são cultivados os alimentos.

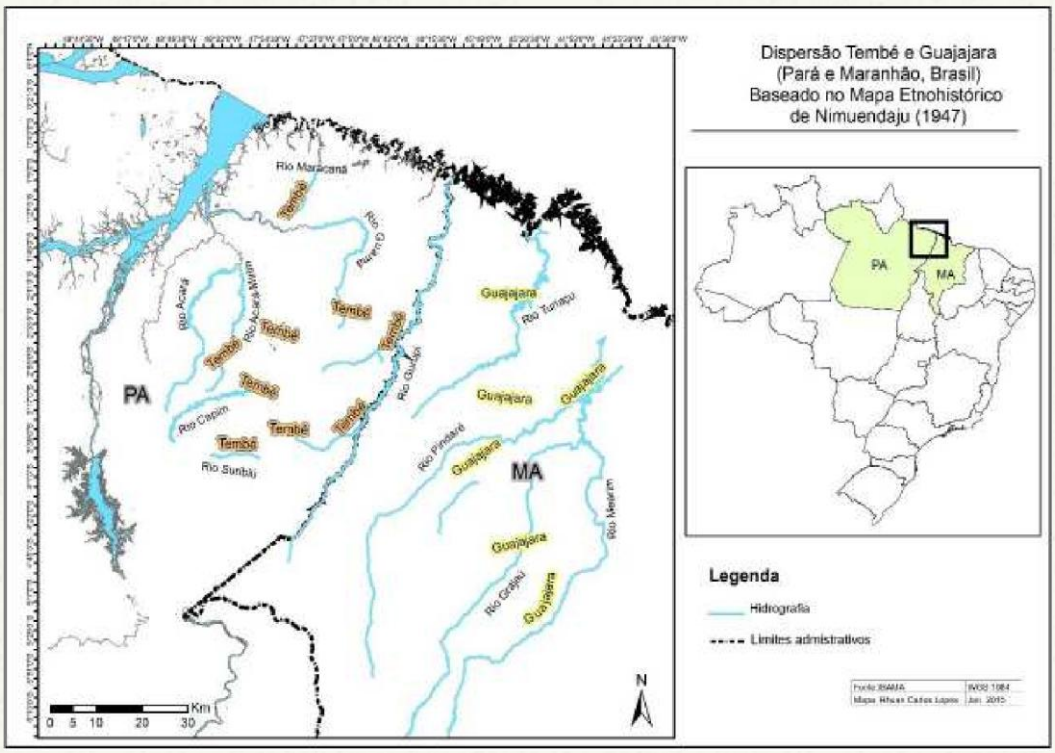
A caça de animais, tradição a gerações, cada vez está sendo mais improdutiva, por motivos de limitações territoriais. Prática, essa, mais comuns em dias de festas, sendo mais de 50 espécies caçadas, os mais comuns são o “caititu, o veado, a guariba, a cutia, o jacamim, o jacu, a queixada e muitas espécies de macacos e tatus” (Camargos 2017).

Os Tenetehára-Guajajára estão localizado no estado do Maranhão, mais precisamente em locais próximas aos rios Pindaré, Mearim, Grajaú e Zitiua (Araujo 2023):

> As terras indígenas (TI) Guajajára registradas atualmente e os respectivos municípios onde estão situadas são: Araribóia (Amarante, Grajaú e Santa Luzia); Bacurizinho (Grajaú); Canabrava (Barra do Corda e Grajaú); Caru (Bom Jardim); Governador (Amarante); Lagoa Comprida (Barra do Corda); Morro Branco (Grajaú); Rio Pindaré (Bom Jardim e Monção); Rodeador (Barra do Corda) e Urucu-Juruá (Grajaú). (Araujo 2023).

"Os Tembé, por sua vez, habitam principalmente as florestas de mata alta do leste do Pará, fronteira com o Maranhão. No entanto, uma parte do povo Tembé vive na margem direita do rio Gurupi, no estado do Maranhão" (Camargos, 2017). Os indígenas geralmente moram em locais próximos aos rios, áreas de biodiversidade mostrando uma ligação intensa com a natureza que é de suma importância para sua preservação (Pinho, 2024). Traremos a seguir um mapa para ilustrar a divisão geográfica da população Tenetehára, os Tembé e Guajajára, como estão distribuídos nos dois estados:

Figura 1: Mapa de dispersão "Tenetehára" entre Maranhão e Pará.



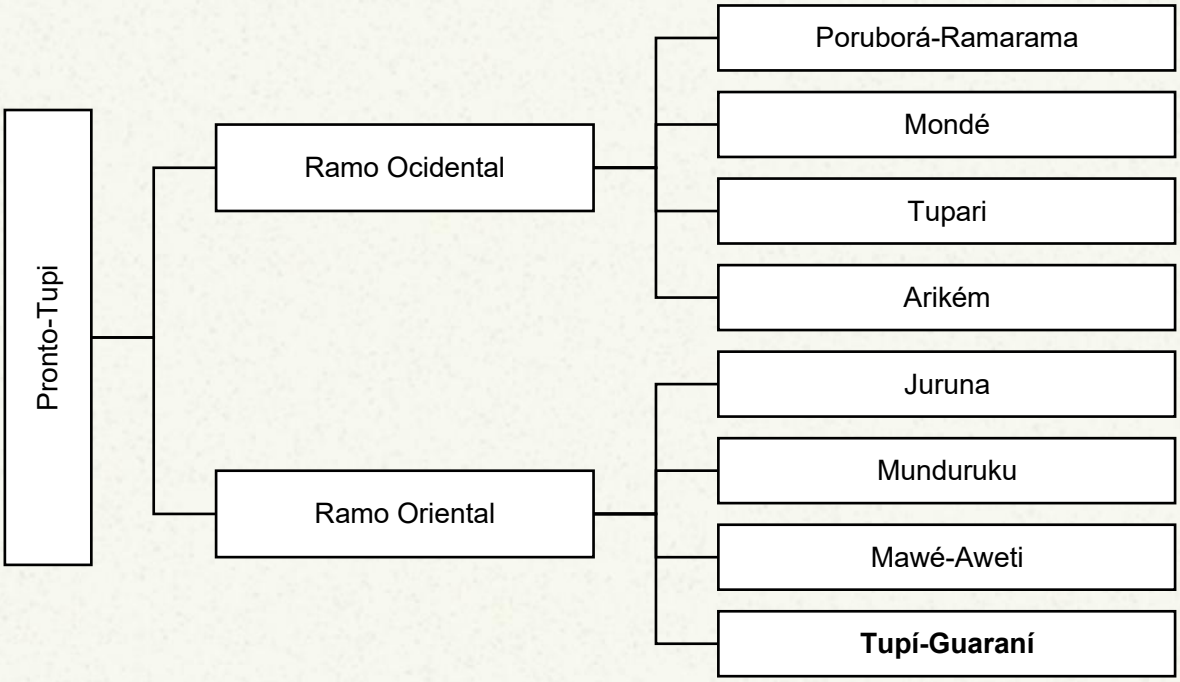
Fonte: Lopes (2016)

2.2 Língua Tenetehára

Existem aproximadamente 180 línguas indígenas brasileiras diferentes uma da outra, mas algumas têm certa semelhança, revelando uma familiaridade linguística, fruto de uma diversificação ao decorrer do tempo (Duarte 2007). Quando ocorre uma divisão de um povo no espaço geográfico, surge a necessidade de ajustes na comunicação, ocasionando alterações linguísticas, variações e modificações no dialeto, tornando esses grupos linguísticos cada vez mais diferentes entre si (Rodrigues 1986).

No Brasil temos dois troncos de línguas indígenas mais conhecidos, Tupí e Macro-Jê. Além dos dois troncos citados acima, temos outras 19 famílias linguísticas que não atingiram taxas de semelhanças suficientes para se unir aos troncos linguísticos. Há também línguas denominadas como “línguas isoladas” por não se assemelharem a nenhuma família linguística (Duarte 2007).

Organograma 1: Tronco Tupí



Fonte: adaptado de Rodrigues, 1985 e 1986; Cabral, 2022; Dietrich, 2010

O tronco Tupi subdividiu-se nos ramos Ocidental e Oriental, sendo este último a origem da família Tupi-Guarani. Considerado um dos maiores da América do Sul, esse tronco destaca-se pela vasta expansão territorial de suas línguas afiliadas, que se distribuem desde a Guiana até a Argentina e da Bolívia ao litoral brasileiro (Araujo 2023)

Apesar de sua vasta dispersão geográfica, a família Tupi-Guarani apresenta baixa diferenciação interna entre as 21 línguas vivas registradas no Brasil. Entre as de maior expressividade está o Tenetehára, que se subdivide nos dialetos Tembé (Pará) e Guajajara (Maranhão), seguida em relevância demográfica pela língua Kaiwá (Rodrigues 1986)

3 METODOLOGIA

Este artigo trata de uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa que, conforme as definições de Lakatos (2021), baseia-se na análise de fontes documentais já publicadas, tais como obras literárias, periódicos científicos, ensaios e outros registros impressos ou digitais que fundamentam a produção do conhecimento. Para garantir a consistência teórica da investigação, a pesquisa foi realizada através de leituras e análises de trabalhos de pesquisadores da área da linguística, tendo como fonte de pesquisa autores como: Araujo (2023), Camargos (2017), Duarte (2007) e Rodrigues (1986).

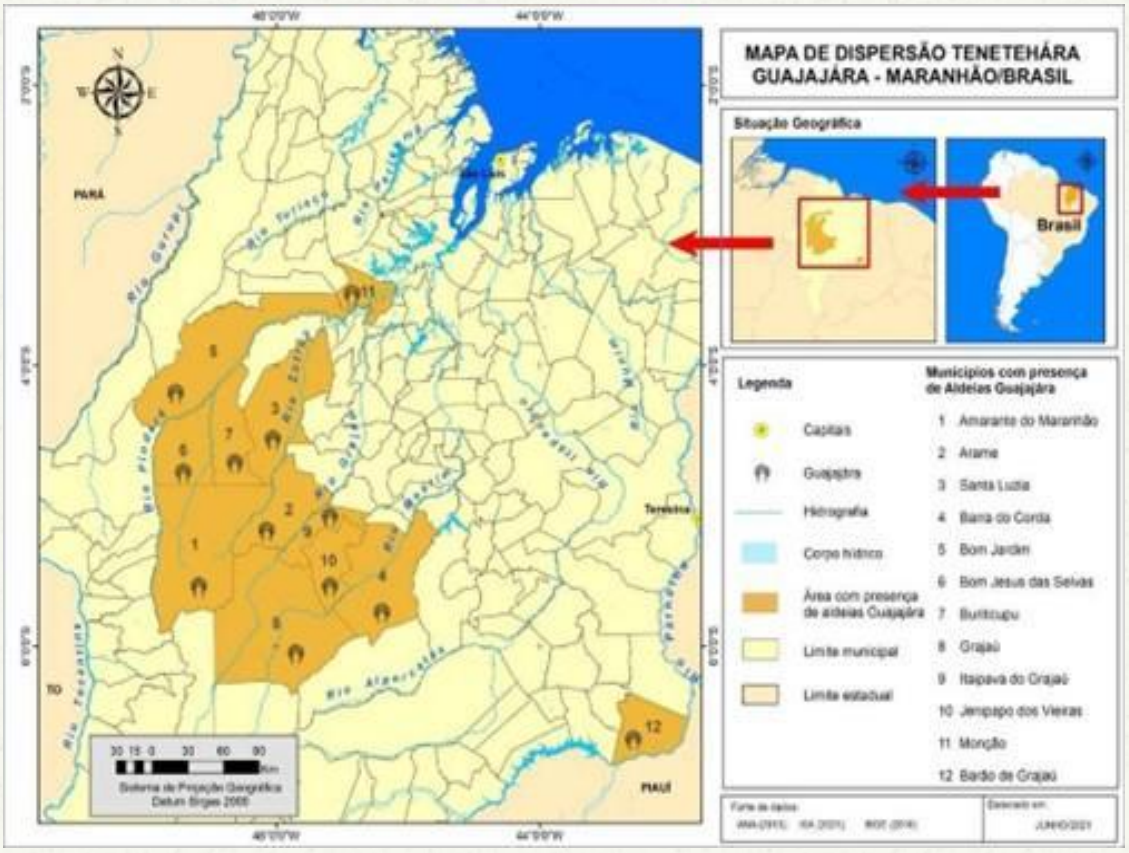
Diante do material pesquisado foi realizado o levantamento de dados bibliográficos através de fichamentos, destacando os principais assuntos abordados ao longo deste artigo. Essa etapa foi de fundamental importância para a construção de um arcabouço teórico, permitindo o aprofundamento do tema em questões históricas, linguísticas e culturais dos povos Tenetehára (Guajajára e Tembé).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente artigo apresenta dados bibliográficos, os quais passaram por uma seleção de informações relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa. Tais dados abordam características linguísticas e histórico-culturais, que estão ligados ao povo indígena dos estados do Maranhão e Pará. De acordo com os dados coletados, os Tenetehára inicialmente habitavam na região central do estado do Maranhão, mais especificamente nas redondezas do rio Pindaré e Carú, por volta dos anos de 1615. Ao passar dos anos, com a chegada de europeus, o povo Tenetehára começou a migrar para o lado oeste dos rios Gurupi, Capim e Guamá, no estado de Pará. Tempos mais tarde começaram a ser chamados de Tembé, nome dado pelos moradores em sua volta. Araujo (2023) afirma que:

> O processo de migração ocasionou uma subdivisão do povo Tenetehára, dividindo-os em dois povos, Guajajára no Maranhão, hoje localizados em: “Araribóia (Amarante, Grajaú e Santa Luzia); Bacurizinho (Grajaú); Canabrava (Barra do Corda e Grajaú); Caru (Bom Jardim); Governador (Amarante); Lagoa Comprida (Barra do Corda); Morro Branco (Grajaú)”.

A seguir apresentamos o mapa que mostra a dispersão do povo Tenetehára-Guajajára no estado do Maranhão:



Fonte: Araujo (2023)

Os Tenetehára que migraram para o estado do Pará, atualmente conhecidos como Tembé, estão localizados nas florestas de mata alta do leste do Pará, em cidades litorâneas, na fronteira com o Maranhão. É importante ressaltar que as tradições e culturas não se perderam, os Tenetehára (Tenetehára-Guajajára e Tenetehára-Tembé) têm as mesmas práticas de cultura, como as formas de plantio, lavoura e a caça de animais, mesmo que tais práticas tenham se limitado ao decorrer do tempo, por motivos de limitações de terras. Esses povos estão situados em áreas de ampla biodiversidade, o que é de suma importância para a preservação da natureza, Araujo (2023).

Essa dispersão territorial ocasionou uma necessidade de ajuste linguístico, pois conforme Rodrigues (1986), ao haver uma separação em espaçamento geográfico de uma comunidade, por não haver contato entre si, as falas vão se moldando e se diferenciando cada vez mais, criando variações e transformações linguísticas. A língua Tenetehára é pertencente ao Tupí-Guaraní, afiliada do tronco Tupí, no entanto, por ocorrer diversas modificações ao passar dos tempos ocasionada por distanciamento, originam-se a novas línguas de uma mesma família linguística.

O Tenetehára, uma das línguas indígenas mais numerosas existentes no território brasileiro, é maior em população e em território geográfico, se expandindo através de processos migratórios de regiões para outras. A subdivisão facilitou a expansão da língua Tenetehára no Brasil, hoje, com dois dialetos.

Embora a família Tupi-Guarani compreenda mais de 20 línguas, suas origens são identificáveis por meio de noções básicas de linguística indígena, dada a notável similaridade entre elas. É importante observar que certas línguas não apresentam semelhanças suficientes para serem agrupadas em troncos específicos, sendo classificadas como línguas isoladas. Ao longo do tempo, em função de processos históricos, diversas línguas indígenas foram extintas.

O tronco Tupi, um dos pilares da diversidade linguística sul-americana, subdivide-se nos ramos Oriental e Ocidental. O ramo Oriental deu origem à família Tupi-Guarani, que se destaca como a maior em extensão geográfica e número de falantes na América do Sul. É nesse contexto de vasta dispersão que se insere a língua Tenetehára, cuja expansão histórica consolidou sua presença na Amazônia Oriental. Atualmente, sua vitalidade manifesta-se por meio dos dialetos Guajajara, no Maranhão, e Tembé, no Pará, evidenciando um processo de continuidade e resistência linguística que perdura desde as origens do tronco comum até a configuração das comunidades contemporâneas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua Tenetehára, pertencente ao tronco Tupí e à família Tupí-Guaraní, reflete um processo de expansão e adaptação, cujas particularidades foram formadas ao longo da migração, interação cultural e divisão geográfica. Ao analisar a trajetória da língua Tenetehára nesses estados, observa-se como o isolamento geográfico impulsionou variações dialetais específicas, embora a unidade estrutural da língua tenha sido preservada.

A partir da revisão bibliográfica apresentada neste artigo, foi possível observar que a língua Tenetehára sofreu significativas modificações ao longo do tempo, logo, a divisão ocorre em dois dialetos distintos, o Guajajara, no Maranhão, e o Tembé, no Pará. O distanciamento geográfico e a vivência em ambientes ecológicos diferentes, próximos a rios e matas, também influenciaram a maneira como o vocabulário e as estruturas linguísticas se desenvolveram de formas únicas em cada grupo.

O processo de migração dos Tenetehára, que inicialmente habitavam as regiões de Pindaré e Carú, no Maranhão, e posteriormente se espalharam para a região dos rios Gurupi, Capim e Guamá, no Pará, também ilustra um ponto importante: a relação estreita entre a língua e a terra. A língua Tenetehára, está intimamente conectada ao modo de vida e à preservação do ambiente natural. As atividades tradicionais de subsistência, como a agricultura e a caça, não são apenas práticas culturais, mas também fontes de vocabulário e expressões que mantêm vivos os saberes ancestrais.

Outro aspecto importante destacado neste estudo é a situação atual da língua Tenetehára, embora seja uma das línguas indígenas mais faladas no Brasil, com um número considerável de falantes tanto no Maranhão quanto no Pará. O fenômeno da variação linguística observado no caso dos Tenetehára e outros grupos indígenas brasileiros abre portas para novas investigações. A partir desta análise pode-se explorar como fatores sociais, históricos e ecológicos influenciam o desenvolvimento de uma língua e como esses fatores podem ser observados em outras línguas indígenas no Brasil.

Além disso, essa pesquisa reforça a importância de se entender as línguas indígenas não apenas como instrumentos de comunicação, mas como vetores de cultura e identidade. Embora os Tenetehára tenham, de certa forma, conseguido manter suas línguas e culturas por gerações, as mudanças sociais e ambientais contemporâneas exigem novas abordagens de preservação.

Este trabalho contribui, assim, para a compreensão das complexidades da língua Tenetehára, apontando para a necessidade urgente de preservar as línguas indígenas como parte essencial do patrimônio cultural e histórico do Brasil. Podendo servir como um ponto de partida para futuras pesquisas que possam explorar mais a fundo as questões sociolinguísticas envolvendo as línguas indígenas no Brasil e na América Latina.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ana Claudia Menezes. **Anticausativas em Tenetehára-Guajajára:** Uma análise formal. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2023.

CAMARGOS, Quesler Fagundes. **Estruturas causativas em Tenetehára:** Uma abordagem minimalista. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2023.

DUARTE, Fábio Bonfim. **Estudos de morfossintaxe Tenetehára**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2023.

PINHO, Michele Silva. **Os Tenetehára no Maranhão**: aspectos históricos, sociais e linguísticos. Santa Inês: Universidade Estadual do Maranhão, 2024.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas brasileiras:** para conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1986.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2021.

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA INDÍGENA DO MARANHÃO

Elainy Cristina Carvalho Barros [29]
Harla Fernanda Rodrigues Vale [30]
Yardson Robert Almeida de Carvalho [31]

RESUMO:

O presente artigo busca apresentar um panorama geral sobre a diversidade linguística indígena no Maranhão. Localizado na região Nordeste do Brasil, o Maranhão pertence à sub-região Meio-Norte e abriga uma expressiva variedade de línguas indígenas, distribuídas em famílias linguísticas que se organizam em dois principais troncos linguísticos: o Macro-Jê e o Tupi. Para o desenvolvimento desta pesquisa, adotamos os pressupostos teóricos da Sociolinguística, com base nos estudos de Labov(1966), García (2006), Rodrigues (1986) e Duarte (2016), que possibilitam compreender as variações e dinâmicas das línguas em contextos socioculturais diversos. O objetivo central do trabalho é evidenciar a pluralidade linguística dos povos originários maranhenses e analisar como essas línguas refletem modos de vida, identidades e resistência cultural. A pesquisa permitiu identificar e descrever aspectos da diversidade linguística pertencente aos troncos Macro-Jê e Tupi, ressaltando sua importância na formação da identidade sociocultural do estado. Assim, o artigo contribui para o reconhecimento e a valorização das línguas indígenas como parte essencial da riqueza cultural brasileira, destacando a necessidade de preservação desses saberes linguísticos que constituem um patrimônio imaterial fundamental para a compreensão da diversidade linguística do Maranhão e do Brasil.

Palavras-chave: Diversidade Linguística; Troncos Linguísticos; Línguas indígenas; Sociolinguística; Maranhão.

[29] Graduanda em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela UEMA – Universidade Estadual do Maranhão, Campus – Santa Inês. E-mail: elainycarvalho44@gmail.com

[30] Graduanda em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela UEMA – Universidade Estadual do Maranhão, Campus – Santa Inês. E-mail: harla18jane@gmail.com

[31] Graduando em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela UEMA – Universidade Estadual do Maranhão, Campus – Santa Inês. E-mail: yardson_roberth@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

O Estado do Maranhão, situado na sub-região do Meio-Norte do Brasil, caracteriza-se por uma rica miscigenação e por uma notável diversidade cultural, especialmente no que se refere aos seus povos originários. Essa pluralidade é refletida na ampla variedade de línguas indígenas ainda presentes em seu território.

O presente artigo tem como objetivo analisar a diversidade linguística de línguas indígenas maranhenses, com ênfase nos troncos linguísticos Tupi-Guarani e Macro-Jê e em suas respectivas famílias linguísticas. No âmbito do tronco Tupi-Guarani, destacamos a língua Tenetehára que, conforme Rodrigues (1986) se divide em dois dialetos: Guajajara e Tembé. Já no tronco Macro-Jê, observam-se seis dialetos, mas abordaremos como exemplo somente dois deles, os dialetos Canela e Krikatí. Buscamos, assim, compreender as diversas manifestações linguísticas dos povos originários do Maranhão, contribuindo para o reconhecimento e a valorização dessa expressiva herança cultural.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), o estado abriga mais de 57.214 indígenas de diferentes etnias, sendo que 72,93% vivem em terras demarcadas e 15,488 residem fora dessas áreas, em contextos urbanos ou rurais não indígenas. Essas interações constantes entre comunidades indígenas e a sociedade não indígena consequentemente tem impactado diretamente a vitalidade e a preservação das línguas dos povos indígenas maranhenses, que acabam se adaptando aos hábitos, costumes e crenças, tirando-lhes a língua, os bens culturais e sociais.

2 Diversidade Linguística Indígena no Maranhão: troncos famílias e dialetos

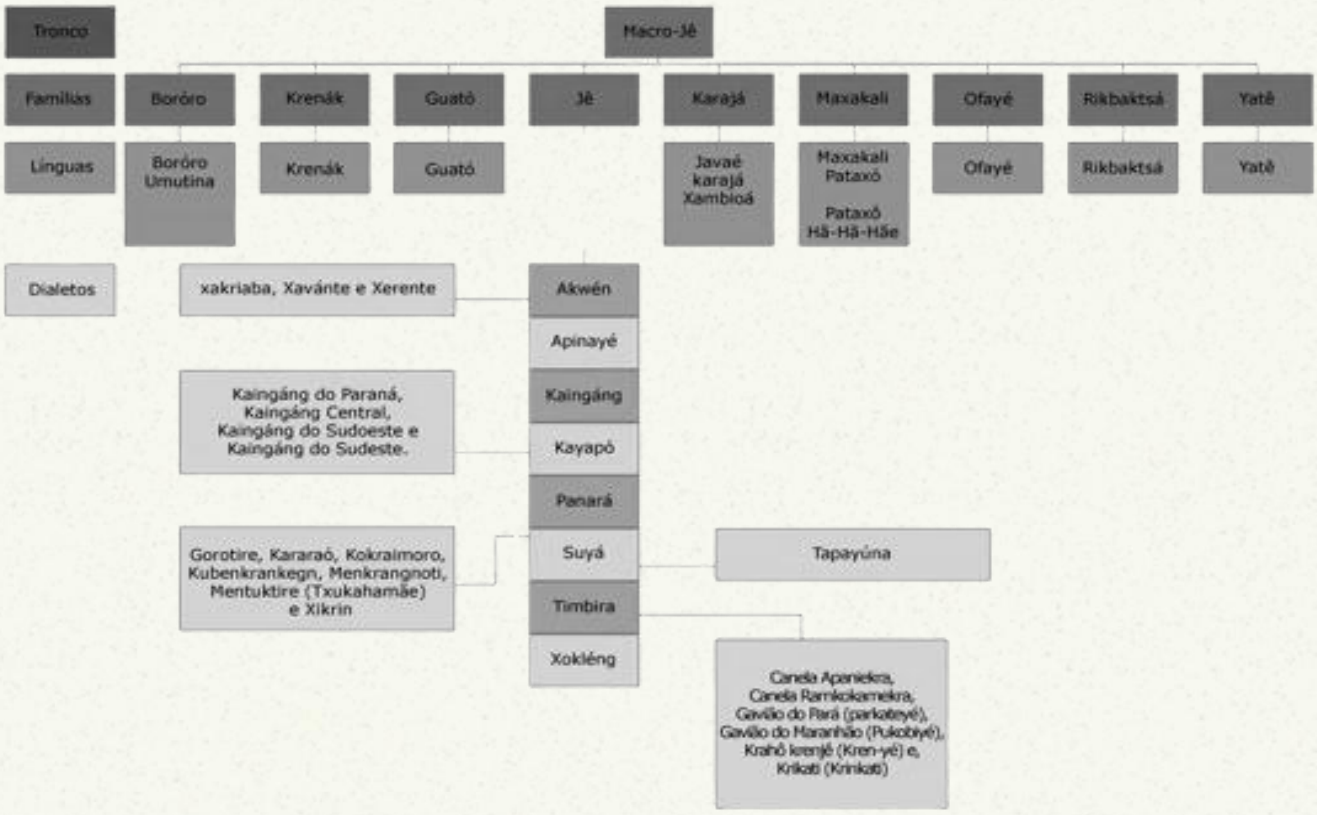
A análise da diversidade linguística de línguas indígenas no Maranhão fundamenta-se nos pressupostos da Sociolinguística, área que estuda a relação entre a língua e a sociedade. Autores como Silva (2010), Rodrigues (1993) e Duarte (2016) fornecem a base teórica para compreender de que forma os fatores sociais, culturais e geográficos influenciam a mudança linguística entre os povos originários. Conforme Rodrigues:

> [...] A situação das línguas indígenas brasileiras é, portanto, extremamente grave, seja do ponto de vista da perda do conhecimento linguístico e cultural que o desaparecimento de qualquer língua implica, seja do ponto de vista da desintegração social e espiritual de cada um dos povos que, com a perda da língua sob pressão externa, têm destruídos seus valores tradicionais sem tempo para a incorporação ou o desenvolvimento de novos valores, o que os leva ao empobrecimento e à marginalização (Rodrigues, 1993, p. 100)

O autor acima ressalta que a vulnerabilidade das línguas indígenas decorre em grande medida de pressões externas, especialmente a imposição histórica do português como língua dominante, que tem exercido influência direta sobre a vitalidade das línguas indígenas. Embora o contato linguístico seja um fenômeno natural, o processo de mudança e a necessidade de comunicação com a sociedade não indígena faz com que muitas comunidades indígenas abandonem gradualmente sua língua nativa, resultando na substituição linguística e na extinção de diversas palavras.

Para entendermos essa diversidade linguística de línguas indígenas do Maranhão, precisamos analisar como elas estão agrupadas, conforme Rodrigues (1984), que destaca dois principais troncos linguísticos: o Macrô-Jê e o Tupi-Guarani.

Figura 1: Tronco Macrô-Jê

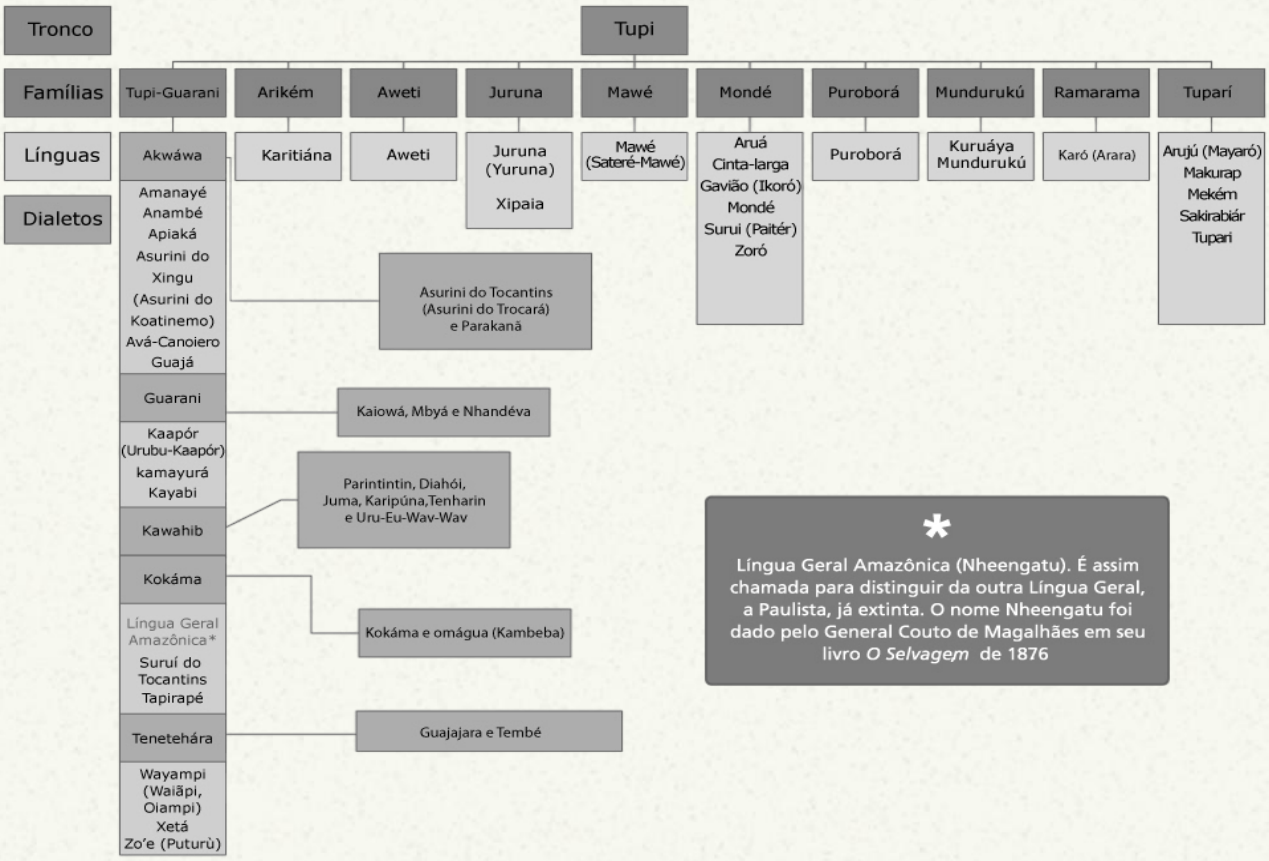


Fonte: Sesai, 2020

A figura 1 apresenta o Tronco Linguístico Macrô-Jê, que segundo Nikulin (2020), possui as famílias Boróro, Krenák, Guató, Jê, Karajá, Maxakalí, Ofayé, Rikbáktsa e Yatê; As línguas e dialetos do tronco Macrô-Jê são faladas predominantemente em regiões de campos e cerrados, ou seja, abrangendo desde o sul do Maranhão até o estado do Pará e o centro oeste e sul do país. Os dialetos das línguas do tronco Macro-Jê mais falados são o Kaingáng, o Xavánte e o Menkrangnoti.

Vemos agora o quadro com as famílias linguísticas do tronco Tupi:

Figura 2: Tronco Tupi



Fonte: Sesai, 2020

A figura 2 apresenta o tronco linguístico Tupi, um dos principais troncos da América do Sul que, por sua vez, divide-se em sete famílias linguísticas e em três línguas isoladas, que são o Awetí, o Mawé e o Ramarama.

Notamos a partir desses quadros uma diversidade linguística de línguas indígenas no estado do Maranhão, com destaque para a língua Tenetehára-Guajajára, que faz parte da família Tupi-Guarani.

Os Guajajára são o mesmo povo Tenetehára e são o terceiro maior povo do Brasil, considerados os mais importantes grupos que falam o *Ze'egte* "a língua" Tenetehára-Guajajára (Duarte, 2007).

3 METODOLOGIA

Essa é uma pesquisa bibliográfica e para o desenvolvimento deste artigo utilizou-se como principal base de dados o Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). De acordo com o Censo de 2022, o estado do Maranhão registra 57.214 povos indígenas, das quais 72,93% vivem em terras oficialmente reconhecidas, ocupando o quarto lugar no país em número de localidades indígenas, com 750 áreas identificadas. A partir desses dados, foram revisados artigos e pesquisas acadêmicas sobre diversidade linguística no Brasil e na América do Sul.

O estudo adota o referencial teórico da Sociolinguística, fundamentando-se especialmente nos trabalhos de Rodrigues, Silva e Duarte, que possibilitaram compreender a presença e a variação linguística das línguas indígenas dos troncos Macro-Jê e Tupi presentes na região. A pesquisa concentrou-se na compilação e análise de dados referentes à distribuição geográfica das etnias indígenas, suas afiliações aos troncos linguísticos e às influências contextuais que incidem sobre essas línguas.

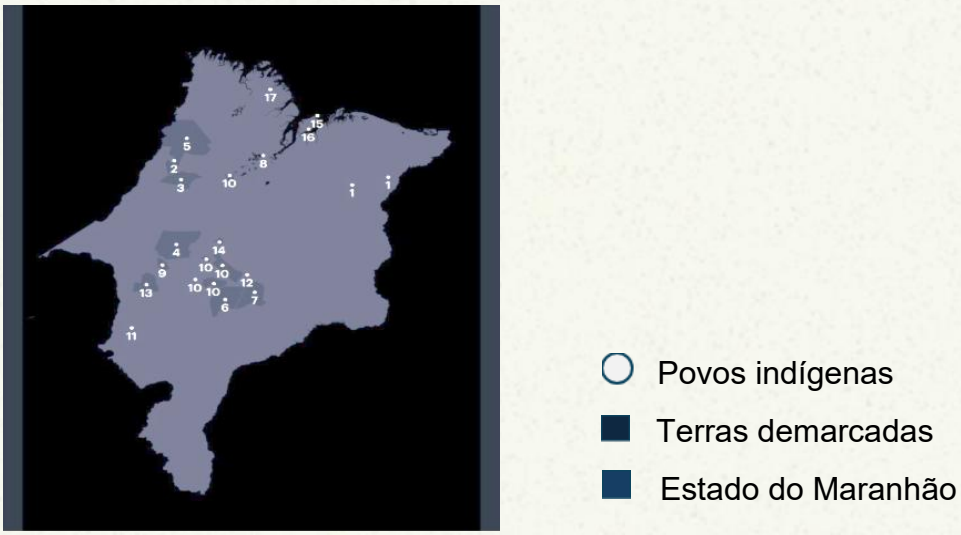
Para a visualização Territorial, foram consultados os arquivos geoespaciais vetoriais disponibilizados pelo IBGE, considerado, para fins de análises, as terras indígenas declaradas, homologadas, regularizadas e em processo de reconhecimento até 30 de junho de 2022. Em razão das limitações inerentes às representações cartográficas, o mapeamento adotado corresponde apenas à primeira localização registrada de cada comunidade indígena em seu respectivo município, conforme os critérios estabelecidos pela metodologia do IBGE.

Com base nesse conjunto de informações, realizou-se uma análise descritiva e interpretativa da distribuição territorial e linguística dos povos originários maranhenses, identificando as regiões de maior concentração dos troncos Tupi e Macrô-Jê, bem como os padrões de dispersão, sobreposição e influência sociocultural, associados às transformações linguísticas observadas entre as comunidades indígenas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A diversidade linguística no Maranhão revela-se profundamente ligada às especificidades históricas, culturais e territoriais do Estado. A presença múltipla de línguas e influências culturais nas terras indígenas maranhenses evidencia o papel fundamental na preservação e transformação das línguas originárias. A seguir podemos ver o mapa com a localização das terras indígenas no estado do Maranhão:

Figura 3: Mapa da Localização das Terras Indígenas no Maranhão Hoje



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2022

Esses dados apresentados na figura 3 mostram a localização das terras indígenas do Maranhão nos dias de hoje, o que serviu de base comparativa para discutir o impacto do contato entre os povos originários e a sociedade não indígena sobre a vitalidade e preservação das línguas tradicionais. O mapa apresenta a seguinte descrição:

1. Anapuru Muypura
2. Awá e isolados
3. Awá Guajá, Guajajara e isolados
4. Awá, Guajajara e isolados
5. Awá e Ka'apor
6. Canela Apanyekra
7. Canela Ramkokamekrá
8. Akroá Gamella
9. Gavião Pykopjê e Guajajara
10. Guajajara
11. Kariú-Kariri
12. Krenyê
13. Krikati
14. Krepumkatejê
15. Tremembé da Raposa
16. Tremembé do Engenho
17. Tupinambá

Entre os povos que mais contribuem para essa diversidade em virtude da quantidade de falantes, estão os povos originários Guajajara (Tenetehára), cujos territórios se localizam predominantemente na região central do Maranhão, abrangendo áreas próximas aos rios Pindaré, Grajaú, Mearim e Zutiwa, em zonas de transição entre os biomas amazônico e cerrado.

Apresentamos no quadro 1 abaixo as Terra Indígenas e os Municípios onde estão localizados e a extensão do território dos Guajajára no estado do Maranhão.

Quadro 1: As Terras Indígenas Guajajára no Maranhão

Terras Indígenas	Municípios	Extensão (ha)
Araribóia	Amarante, Grajaú, Santa Luzia	413.288
Bacurizinho	Grajaú	82.432
Cana - Brava	Barra do Corda, Grajaú	137.329
Caru	Bom Jardim	172.667
Governador	Amarante	41.664
Krikatí	Amarante, Montes Altos, Sitio Novo	146.000
Lagoa Comprida	Barra do Corda	13.198
Morro Branco	Grajaú	49
Rio Pindaré	Bom Jardim, Monção	15.002
Rodeador	Barra do Corda	2.319
Urucu-Juruá	Grajaú	12.697

Fonte: POVOS INDÍGENAS NO BRASIL (2000)

A análise do mapa geográfico do Maranhão, associada a fontes como livros, artigos científicos e dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possibilitou identificar a localização das principais terras indígenas e compreender como a dimensão territorial pode influenciar a variação linguística entre o povo Tenetehára, por exemplo.

O demonstrativo abaixo traz os nomes das línguas dos povos originários do estado do Maranhão, de acordo com a Família linguística, o tronco linguístico e o número de falantes.

Quadro I – Línguas Indígenas faladas no Maranhão

Nome da Língua e do povo (e variantes do nome)	Família Linguística	Tronco Linguístico	Número de falantes estimados
Apaniekrá (Canela,Timbira)	Jê	Macro - Jê	500
Aurê- Aurá	Tupi – Guarani	Tupi	2
Guajá (Awá)	Tupi – Guarani	Tupi	280
Guajájara(Tenetehára)	Tupi – Guarani	Tupi	19500
Ka'apór(Urubu)	Tupi – Guarani	Tupi	1000
Kricatí(Timbira)	Jê	Macro - Jê	700
RamKokamekrá (Canela, Timbira)	Jê	Macro - Jê	1770
Tembé	Tupi – Guarani	Tupi	1430
Timbira (Canela, Gavião)	Jê	Macro - Jê	3500

Fonte: Rodrigues (2013)

Observa-se no quadro que apenas uma língua possui pouco mais de 19500 falantes, outras três situam-se na faixa entre 1000 e 3500 falantes, e as demais, identificam-se entre 02 e 700 falantes. De acordo Rodrigues (1999), das 180 línguas registradas 13% equivalem a mais de mil falantes, 60% equivalem entre cem e mil falantes e 27% equivalem a menos de 100 falantes.

Os povos originários constituem a base de uma diversidade cultural e linguística de inestimável valor, para a formação da identidade brasileira, entretanto ao longo dos anos, essa riqueza tem se dissipado gradualmente. A situação atual das línguas indígenas reflete o modo como vivem seus falantes. O enfraquecimento das línguas nativas expressa a fragilidade do reconhecimento dos direitos dos povos indígenas e a ausência de políticas eficazes de valorização linguística. Preservar as línguas indígenas significa preservar a memória coletiva, territorial e sua identidade cultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade de línguas indígenas no Maranhão reflete a riqueza histórica e cultural dos povos originários do estado. Observou-se que nos troncos Macro-Jê e Tupi, palavras próximas ou semelhantes que podem apresentar variações de pronúncias dependendo da região, mantendo, entretanto, o mesmo significado. A análise sociolinguística demonstrou que as mudanças linguísticas são impulsionadas por fatores como a localização geográfica, hábitos culturais e de forma proeminente, ou seja, o contato contínuo com as sociedades não indígenas.

A exposição ao português e à cultura não indígena intensificadas pela vida urbana e pelas mídias digitais tem criado um cenário desafiador para a manutenção das línguas indígenas, onde se tem as gerações mais jovens frequentemente optando pelo português em detrimento de sua língua materna. Todavia, a valorização e a compreensão dessa diversidade linguística são essenciais para a preservação da herança cultural do Brasil.

Este estudo contribui para o entendimento da diversidade linguística dos povos originários maranhenses e destaca a necessidade de iniciativas de revitalização e fortalecimento das línguas indígenas frente aos desafios contemporâneos, garantindo a tarefa aos linguísticas brasileiros, de documentar, descrever, analisar e construir a história filogenética das línguas remanescentes, dando continuidade aos saberes, tradições e identidades culturais que atravessam gerações.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Fábio Bonfim. Diversidade Linguística no Brasil: As Línguas Ameríndias. In: IIDIVERMINAS (II Encontro sobre a Diversidade Linguística de Minas Gerais). **Caletroscópio** v.4 ISSN:23184574. 2016.

DUARTE, Fábio Bonfim. **Estudos de Morfossintaxe Tenetehára.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2007.

FUNAI, Fundação Nacional dos Povos Indígenas. **Demarcação.** 2025. Disponível em:www.gov.br/funai/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/coordenacoes-regionais-funai/cr-maranhao. Acessado em 06/06/25

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro**. 2002. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 06 de junho de 2025

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro**. 2022. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 06 de junho de 2025

LADEIRA, Maria Elisa; AZANHA, Gilberto. **Krikatí.** Instituto Socioambiental, 2018. Disponível em: pib.socioambiental.org/pt/Povo:Krikatí. Acesso em: 06 de junho de 2025

NIKULIN, A. Apofonia e sistema vocálico do Proto-Jê Meridional: contribuição para estudos comparativos das línguas Jê. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, Brasília, v. 7, n. 2, p. 275–306, 2015

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. **Línguas Brasileiras:** para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola 1986.

RODRIGUES, A. D. Macro-Jê**.** In: In DIXON, R. M. W.; AIKHENVALD, A. Y. (Eds.). **The Amazonian Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 165–206. (Cambridge language surveys.)

RODRIGUES, A. D. Flexão relacional no tronco linguístico Macro-Jê. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 267–277, 2012.

SILVA FERREIRA, Marília de Nazaré. **Diversidade Linguística No Pará:** Mundos de Línguas Indígenas e de Língua Portuguesa. 2019. (Doutora em Linguística) – Universidade Federal do Pará. 2016, Revista Margens Interdisciplinar

SEKI, Lucy. A linguística indígena no Brasil. **Linguística, revista da ALFAL**. Campinas, 1999.

SCHRODER, Peter. **Guajajara.** Instituto Socioambiental | Povos Indígenas no Brasil. disponível em pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guajajara. Acessado em: 01/06/2025

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PRESERVAÇÃO DE LÍNGUAS INDÍGENAS NO BRASIL

Gilderlane de Sena Pereira [32]

Lauanda Cibelly Rocha Portela [33]

Lorena de Oliveira Sousa [34]

RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo principal analisar o impacto das políticas públicas na preservação das línguas indígenas no Brasil. Nesse sentido, procuramos investigar como essas Políticas Públicas ou a sua ausência, influenciam no processo de preservação e revitalização dessas línguas. Para a realização da referida análise utilizamos os seguintes documentos oficiais: (i) Constituição Federal Brasileira; e (ii) Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (RCNEI). Como embasamento teórico adotamos os estudos de Bagno (2015) pesquisador da sociolinguística; Azevedo (1996) analista da sociolinguística e Paladino (2015) antropóloga brasileira, além de outros estudiosos da área abordada. Neste trabalho, foi utilizada como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental, que permitiu um maior aprofundamento teórico sobre os temas desenvolvidos. Essa abordagem teórico-metodológica proporcionou uma análise crítica e reflexiva, reunindo informações que evidenciaram as contribuições e as limitações das políticas públicas voltadas para a preservação das línguas indígenas no país. Com esta pesquisa pudemos concluir que com as análises dos documentos, reforçam a necessidade e importância de planos governamentais, que possam garantir a valorização e o fortalecimento das línguas nativas de forma mais eficaz. Diante disso, embora existam ações nacionais que reconheçam os direitos linguísticos das populações indígenas, ainda existem desafios na efetiva implementação dessas políticas nas práticas educacionais e sociais. Assim, a preservação linguística e cultural não se limita apenas a manutenção da língua, mas também com a contribuição da identidade e história dos povos originários. Diante do exposto, torna-se essencial o comprometimento do Estado, juntamente às comunidades indígenas, para assegurar que essas línguas continuem vivas e contribuindo para a diversidade cultural do Brasil.

Palavras-chave: Políticas públicas; línguas indígenas; Preservação linguística; Educação Indígena.

[32] Acadêmica do Curso de Letras- Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas, pela Universidade Estadual do Maranhão, Campus Santa Inês. Email: Gilderlanesena2019@gmail.com

[33] Acadêmica do Curso de Letras- Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas, pela Universidade Estadual do Maranhão, Campus Santa Inês. Email: Lauandaportela@outlook.com.br

[34] Acadêmica do Curso de Letras- Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas, pela Universidade Estadual do Maranhão, Campus Santa Inês. Email: Oliveiralorena469@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visou explorar como as Políticas Públicas, ou a sua falta, afeta a preservação das línguas indígenas no Brasil. Uma vez que a diversidade linguística é um dos traços mais marcantes da identidade cultural de um país. No território brasileiro, há centenas de línguas indígenas faladas por diferentes etnias, no entanto, essas línguas seguem ameaçadas, seja pelo número cada vez menor de falantes ou pelo processo histórico de colonização e integração, mesmo que não sejam forçados, impactam diretamente a língua desses povos.

Pensando nisso, o estudo propôs como objetivo geral: Apresentar o impacto das políticas públicas na preservação das línguas indígenas brasileiras, analisando assim, qual o efeito que as faltas de ações governamentais trazem para essas línguas. E como objetivos específicos: (i) Identificar programas governamentais de ensino da língua indígena e suas aplicações práticas; (ii) Investigar estratégias institucionais que visem a preservação e revitalização das línguas indígenas no espaço público e educacional.

Ademais, o trabalho investigou quais estratégias institucionais foram e são feitas em escolas e universidades para que de fato haja essa preservação. Formações, cursos e licenciaturas por exemplo que sejam voltados para o estudo não apenas da língua, mas de toda a cultura dos povos originários. Mariana Paladino (2012) diz que:

> O fato de as discussões sobre educação superior indígena estarem ocupando um espaço relevante em encontros, reuniões e assembleias de organizações indígenas não significa que as dívidas no Ensino Básico estejam saldadas. A necessidade de melhorar a pertinência e a qualidade do Ensino Fundamental nas terras indígenas convive hoje (e se inter-relaciona) com o desafio de criar mecanismos para o acesso e a permanência dos povos indígenas no Ensino Superior e para a implementação, nas universidades, de propostas educativas que dialoguem com a diversidade do corpo discente e possam superar o modelo de conhecimento acadêmico hegemônico. (Paladino, 2012 pág. 176).

A citação acima destaca que, mesmo com os avanços de discussões sobre o acesso ao ensino superior dos indígenas, nota-se que ainda há déficit que perduram desde a educação básica, principalmente no que consiste na qualidade desse ensino. Com isso, ressalta que é necessário dentro da universidade a promoção de propostas pedagógicas que respeitem a diversidade cultural indígena, que superem a hegemonia e valores dos saberes tradicionais.

Outro sim, esta pesquisa revelou que, mesmo com os avanços e conquistas, a educação indígena enfrenta problemas, seja por falta de fiscalização ou para aplicação das políticas públicas, conquistadas ao longo de anos de lutas. Todavia para haver uma educação inclusiva de forma concreta ainda é necessário apoio de forma contínua do Estado, além da valorização das línguas e culturas indígenas, garantindo assim que os indígenas sejam os construtores da sua própria história.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Identificar programas governamentais de ensino da língua indígena e suas aplicações práticas

No Brasil, o processo de catequização e alfabetização dos povos indígenas teve início a partir do século XVI, sendo assim como uma estratégia de integração dos povos originários à sociedade colonial emergente. Dessa forma, esse processo esteve ligado à imposição de valores, crenças e práticas culturais europeias, resultando na desvalorização e, em muitos casos, na perda de elementos centrais das culturas indígenas e, em destaque suas línguas maternas. Nesse contexto, somente em períodos posteriores viu-se a necessidade de preservar, valorizar e promover o resgate das línguas indígenas, reconhecendo sua importância como componente essencial da identidade cultural dos povos originários. De acordo com Azevedo:

> Para melhor compreender o desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, além das políticas implementadas, faz-se necessário investigar também a legislação pois, um dos mais preciosos documentos para o estudo da evolução do carácter de uma civilização se encontra na legislação escolar, nos planos e programas de ensino e no conjunto das instituições educativas. (Azevedo, 1996, p.56)

Dessa maneira, compreender documentos, planos e programas torna-se de suma importância para identificar a relevância de políticas públicas, que por sua vez, norteiam toda uma sociedade. A partir disso, nota-se a atuação da legislação como um instrumento de afirmação de direitos e de transformação social, que pode promover o resgate, valorização e a preservação das línguas e culturas indígenas. Nesse sentido, segundo a visão de Cunha (1992):

> Se a lei não pode ser confundida com uma descrição da realidade, a realidade, por seu lado, não pode eludir a existência da lei, que a inflete. Mas a lei é, em si mesma, uma forma de realidade: a maneira como parcelas de uma classe dominante representa-se a si mesma a ordem social. (Cunha, 1992, p. 2 *apud.* Buratto, 2007, p. 3).

Dentre as principais políticas públicas, destaca-se a Lei n. 10.172, que aprova o Plano Nacional de Educação, em 09 de janeiro de 2001. Assim, A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, assim dispõe:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1.º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2.º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3.º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais"

Diante desse contexto, existem programas e projetos que foram desenvolvidos a partir das políticas públicas voltadas à educação indígena, com o objetivo de promover o reconhecimento da diversidade cultural e linguística dos povos originários. Com esse intuito, o Ministério da Educação (MEC) elaborou os Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (RCNEI) com o objetivo de consolidar e orientar as políticas públicas direcionadas aos povos indígenas (Afonso, 2014). Esse documento se configura como um instrumento de política pública educacional, já que contempla iniciativas e diretrizes voltadas especificamente às realidades e necessidades das comunidades indígenas.

Conforme o RCNEI: "[...] A inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o status de língua plena e colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira" (Brasil, 1998, p. 118). Ou seja, o documento busca garantir espaço para as línguas indígenas, sendo utilizadas no contexto educacional que promova ensino-aprendizagem, sendo assim um passo fundamental para fortalecer o sistema de ensino.

Nessa mesma perspectiva, o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), criado pelo Ministério da Educação, faz parte de uma política pública fundamental voltada para a formação de professores indígenas em nível superior. Seu objetivo é oferecer cursos de licenciatura que respeitem a realidade sociocultural e linguística dos povos indígenas, permitindo que esses educadores atuem nas próprias comunidades com autonomia e valorização de seus saberes tradicionais. Como destaca Sotopietra (2016):

> O PROLIND então apoiará projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de professores para o exercício da docência aos indígenas, que integrem ensino, pesquisa e extensão, promovam a valorização do estudo de temas indígenas relevantes, tais como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas, e possibilitem a oferta da educação básica intercultural nas escolas indígenas. Os projetos apoiados deverão também promover a capacitação política dos professores que atuam na docência aos indígenas, como agentes interculturais na promoção e realização dos projetos de suas comunidades (Sotopietra, 2016).

Entretanto, o PROLIND não conta com financiamento garantido de forma permanente. A liberação dos recursos financeiros está condicionada à realização de editais, por meio dos quais são escolhidos os projetos apresentados por universidades públicas federais e estaduais que desejam oferecer os cursos de licenciatura para a formação de professores indígenas.

Outrossim, a implementação da Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) capítulo II da Seção III, parágrafo 3° do Artigo 32, determina que as comunidades indígenas, além de ter aulas regulares ministradas em língua portuguesa, também poderiam utilizar sua língua materna, bem como seus próprios processos de Ensino-aprendizagem, levando em consideração as especificidades de cada aldeia.

Desse modo, a presença de um Projeto Político-Pedagógico Escolar (PPPE) bem estruturado, aliado a um currículo que valorize a cultura e ajude na formação educacional é imprescindível. Diante dessa necessidade, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Governo Federal, tem produzido e distribuído materiais didáticos tanto em português quanto em línguas indígenas, fornecendo recursos essenciais para o processo de ensino-aprendizagem e adaptados às realidades locais, destinados às escolas indígenas reconhecidas pelo MEC.

2.1.1 Desafios e Avanços na Prática Educacional

A educação voltada para os povos indígenas no Brasil tem enfrentado, historicamente, uma diversidade de desafios que refletem o contexto de desigualdade e segregação dessas pessoas, desde a chegada dos portugueses às terras brasileiras até a contemporaneidade. Um dos principais obstáculos é a dificuldade em garantir uma educação que possa adequar a qualidade e a cultura, ao mesmo tempo que respeite as suas particularidades linguísticas, sociais e culturais. Em todo o Brasil ainda é possível encontrar escolas que sofrem com a falta de infraestrutura, materiais didáticos apropriados e a formações específicas para professores, prejudicando assim o processo de ensino-aprendizagem.

Simas e Pereira (2010), em um estudo apontaram alguns desafios enfrentados na prática educacional:

- **Modelos educacionais adotados historicamente**: os modelos assimilacionistas e integracionistas, presente na catequização dos indígenas, visava educar o indígena descaracterizado, a sua cultura, língua e identidade, esse processo também é chamado de “aculturação” de um povo.
- **Resistência e dificuldades na implementação de uma pedagogia diferenciada**: aos longos dos anos foram criadas Leis, Diretrizes e Portarias voltadas para esse tipo de pedagogia, todavia lacunas até os dias de hoje permanecem vazias, devido falta de uma interação que de fato promova uma educação bilíngue e intercultural. Apesar dos avanços, ainda existem comunidades que enfrentam obstáculos na implementação dessas políticas culturais e linguísticas, seja por falta de recursos ou por sensibilização institucional.
- **Falta de reconhecimento e valorização da cultura indígena na prática escolar**: Muitas escolas, não incorporaram de forma efetiva os conhecimentos, história, língua e cultura dos povos indígenas, é de suma importância que a história do processo identitário seja contada e estudada dentro da escola, fortalecendo assim essa cultura.

Além de vários outros fatores, como o contato com outras culturas, falta de profissionais qualificados, assim como a escassez de formações especializadas. Esses desafios impactam diretamente as comunidades indígenas, dificultando uma educação mais inclusiva, que respeite essa diversidade cultural e linguística. Entretanto, apesar das dificuldades, é possível encontrar avanços, resultado de lutas e desses povos. Júnior, Mesquita e Batista, trazem alguns desses avanços como:

- **A criação de normativas e diretrizes específicas:** onde estabelecem políticas voltadas exclusivamente para os povos originários. Acompanhando com incentivos/formações de professores que saibam lidar com as especificidades culturais das comunidades.
- **Leis:** Tanto na constituição federal, como na LDB, foram instituídas leis que garantem o acesso à educação indígena, que haja o respeito com a cultura e diversidade, assim tornando obrigatório o ensino da história e cultura indígena no currículo escolar.

- **Preservação da cultura:** o reconhecimento dos saberes tradicionais indígenas, assim como a contribuição direta das políticas públicas para o fortalecimento das suas identidades no âmbito escolar.

A educação escolar indígena sofreu avanços e conquistas, mas “a busca pela qualidade na educação escolar indígena requer não apenas investimento em infraestrutura e materiais, mas também um compromisso profundo com a valorização dos saberes tradicionais como parte intrínseca do processo educacional” (Luciano, 2006. É de vital importância que o Estado se comprometa com isso, uma vez que, é o responsável pela criação de medidas estatais que possam garantir esses direitos.

Formações de professores e consolidação de formações de forma contínua que atendam essa pluralidade cultural, tornam o ensino de fato especializado e verdadeiramente inclusivo.

2.2 Revitalização Linguística e Universidade

A preservação das línguas indígenas no Brasil tornou-se uma pauta urgente, devido aos avanços históricos e com o seu apagamento sociocultural e linguista sofrido ao longo de mais de 500 anos. Com destaque ao ensino superior, sobretudo no campo de Letras, a educação passou a ocupar outro papel, ganhando novas estratégias para a promoção de novas políticas públicas, entre elas a formação de professores bilíngues, tradutores e pesquisadores que se comprometam com essa diversidade linguística. Rodrigues (2006), o “Brasil ocupa uma das maiores diversidades linguística do mundo, com mais de 150 línguas indígenas ainda faladas”.

Entretanto, essas línguas correm o risco de extinção, sob a ameaça da dominação da Língua Portuguesa, que está ocupando cada vez mais espaço dentro das aldeias. Em diversos contextos, a escola que deveria ser espaço para a ampliação da sua identidade cultural, passou a ter a função de negar e suprimir as línguas indígenas, como um reflexo da falta de atenção do poder público.

Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dois capítulos são dedicados para a educação indígena, além de estipular o desenvolvimento de programas para a revitalização linguística desses povos. Essa educação é bilíngue, onde os alunos irão aprender a língua materna do seu povo e a Língua Portuguesa.

Porém é necessário a destinação de recursos para que possam atender as demandas de materiais escolares e manutenção dos mesmos. Segundo Cooper (1989, p. 33):

> Quando o planejamento é direcionado para aumentar os usos da língua, ele recai na rubrica do planejamento do status. Mas quando ele é direcionado para aumentar o número de usuários- falantes, escritores, ouvintes e leitores- então há uma categoria analítica separada [a da aquisição] como foco do planejamento linguístico.

Diante desse cenário, as universidades públicas brasileiras, passaram a desempenhar o papel de buscar a revitalização linguística por meio da criação de cursos específicos voltado para o público indígena, onde os mesmos ministrariam as aulas em suas aldeias e da própria língua, formando assim professores 100% capacitados.

Umas das universidades a adotar aos cursos, foi a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que além da formação de professores, faz o resgate e a documentação das tradições, conhecimento e língua de diversos grupos étnicos. A formação acadêmica, torna-se uma ferramenta do empoderamento sociocultural.

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Universidade Federal de Roraima (UFRR), por exemplo, desenvolvem projetos com as línguas *tukano, yanomami, makuxi e wapichana,* reforçando a importância da colaboração entre universidades e comunidades tradicionais.

Tais ações são promovidas em parceria com a FUNAI, o Museu do Índio, linguísticas e as comunidades locais, assim possibilitando o registro e a digitalização de línguas ameaçadas, o que permite o desenvolvimento de materiais pedagógicos e bilíngues que serão utilizados nas salas de aulas dentro das aldeias. Valadares e Tavares dizem que (2014, p. 1-12):

> Compreendemos a pedagogia intercultural como a integração de grupos culturais distintos- e suas concepções de mundo- em espaço de reconhecimento e intercâmbio recíproco [...] para tal compressão sugere, mais uma vez, uma perspectiva intercultural da educação, onde o fortalecimento das identidades emerge enraizado nos movimentos sociais e políticos dos sujeitos e povos diversos.

Com isso é evidenciado sobre a importância de uma educação intercultural, e a necessidade de materiais adaptados para tal ação, assim tornando-os protagonistas da ação e não meros instrumentos descartáveis. Os projetos que envolvem documentos linguísticos, como o desenvolvido pelo Museu do Índio, têm possibilitado o registro e a digitalização de línguas que estão sob ameaça, permitindo assim a

criação e distribuição de materiais pedagógicos e dicionários que são utilizados nas escolas indígenas, assim fortalecendo a identidade étnica de cada povo e reconhecendo a língua como um patrimônio cultural.

De acordo com Souza (2018), “a atuação das universidades na revitalização linguística ultrapassa os muros da academia, pois incide diretamente nas práticas escolares, nos currículos e na política educacional como um todo”. Embora a Constituição Federal reconheça os direitos linguísticos dos povos originários, a implementação é falha e limitada, devido à escassez de recursos financeiros, pelo déficit de docentes habilitados para ocupação do cargo ou negligência estatal. Centenas de escolas lutam contra a falta de materiais adequados e apoio pedagógico, dificultando o acesso a uma educação digna e de qualidade e causando um problema na aprendizagem de inúmeras pessoas.

Com isso, surge a necessidade de novas estratégias para a revitalização linguística no âmbito escolar, demandando uma articulação entre a academia e a tradição. Não uma simples preservação de uma língua – que de simples não é nada- é sobre a história de milhares de povos que buscam dar continuidade ao seu modo de vida, histórias e visões, onde os mesmos resistem desde o primeiro europeu que pisou em solo brasileiro no século XIV.

Essas línguas são protegidas por lei, desde a Constituição de 1988, onde são reconhecidas como uma parte do patrimônio nacional brasileiro. Nesse sentido, o Artigo 210:

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

Todavia, é de suma importância a criação de estratégias para busquem a revitalização dessas línguas no contexto educacional, como afirmam Oliveira e Ribeiro (2021), “a luta pela manutenção das línguas indígenas é também uma luta por territórios, por memória e por justiça histórica”.

A universidade não pode ficar limitada a pesquisas teóricas, mas devem ser comprometidas a transformação social, incluindo a presença das línguas indígenas em materiais didáticos, eventos acadêmicos e na produção indígena nos espaços formais de ensino.

O processo para tais ações é longo e árduo, mas antes é necessário enfrentar outra barreira: a da descolonização de práticas pedagógicas e científicas, onde os acadêmicos não sejam apenas críticos, mas que sejam vozes capazes de amplificar e superar séculos de exclusão e segregação. França e Stortti (2023) apontam que há a necessidade de construir uma educação decolonial e intercultural que busque diálogo com as diferentes culturas onde a extensão universitária é capaz de contribuir para a formação e capacitação de uma sociedade mais democrática, crítica e antirracista.

As conquistas que esses caminhos trazem é enriquecimento linguístico brasileiro, preservando com responsabilidade e respeito os povos originários, tornando a educação verdadeiramente intercultural e plurilíngue.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa tem caráter bibliográfico cuja abordagem é qualitativa e de natureza documental, uma vez que, o objetivo é compreender a forma que as políticas públicas contribuem para a preservação de línguas indígenas no Brasil.

A partir de documentos oficiais, artigos, dissertações, teses e outras fontes que foram utilizadas para o desenvolvimento do tema e objetivos, visando reunir e apresentar informações para a melhor obtenção de conhecimento sobre a temática abordada. Ademais, assim as pesquisas bibliográficas não são repetições de trabalhos anteriores, mas oferecem um novo ponto de vista. Para Lakatos e Marconi (2021):

> Pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos A de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações. (Lakatos; Marconi, 2021, p. 158).

Nesse sentido, caracteriza-se pela seleção de trabalhos que serão utilizados com base para o presente artigo, tendo em vista que, os trabalhos apresentados são atualizados e significativos, relacionando-se diretamente com o tema abordado. Por meio dessa investigação é permitido um maior contato com as produções acadêmicas existentes, servido de base para a coleta de informações relevantes, garantindo maior profundidade e fundamentação teórica à análise proposta.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos materiais selecionados permitiu a identificação de um conjunto de dados que são abordados durante a pesquisa. Os resultados foram organizados em duas seções. A primeira aborda a identificação de políticas públicas e como são as suas atuações na prática em parceria com as aldeias indígenas. A segunda seção trata sobre a revitalização linguística e como isso é aplicado dentro das universidades.

A partir dessa sistematização, torna-se possível não apenas reconhecer os avanços com o passar das décadas, assim como mostrar as lacunas e os desafios que ainda perduram atualmente. Assim obtendo êxito na análise nos artigos, documentos e teses que aqui são explorados. Com os documentos estudados mostrou evidências da existência de programas educacionais, voltados para os povos indígenas, buscando o seu fortalecimento cultural e linguístico no território brasileiro. Entre os principais marcos podemos destacar:

- Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação;
- Plano Nacional de Educação;
- Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas;
- Programa Nacional do Livro Didático;
- Projeto de Documentação Linguística.

Por conseguinte, houve a identificação de iniciativas ligadas às universidades, ONGS e Instituições Indígenas, que visem a formação e capacitação de professores que atuem nas comunidades dos povos originários.

Nesse viés, os resultados apontaram, que embora haja a criação de marcos revolucionários sobre os direitos linguísticos, educacionais e culturais dos povos indígenas, a fiscalização e a aplicação dessas políticas públicas ainda demandam atenção, pois, não são tratados com a seriedade que merecem. A escassez de recursos deixa as lacunas em branco em vez de fechá-las, causando mais turbulência em vez de solução. A carência de materiais provoca transtorno e uma déficit na educação de milhares de pessoas que buscam pelo reconhecimento do seu povo.

Em contraponto, as universidades estão buscando cada vez mais a inclusão desses povos, com estratégias de revitalização da língua e cultura. O surgimento de cursos específicos, fortalecem a autoestima da comunidade, tendo como consequência uma segurança na transmissão dos conhecimentos tradicionais (Souza, 2018).

> Por diversos motivos a educação indígena teve momentos de excessivo acanhamento, quase sem coragem para reclamar sua autonomia e seus direitos. A educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos. O *ava haicha* é uma fonte de inspiração, não uma simples condescendência para povos minoritários. (Meliá. P.16. 1999).

Nesse sentido, observa-se que para que de fato haja uma educação indígena de qualidade é necessário ir além da criação de políticas públicas, é imprescindível uma fiscalização, apoio estatal, assim essas ações afirmativas irão ultrapassar as fronteiras acadêmicas, atingindo seu objetivo, as aldeias.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho, buscou evidenciar como as políticas públicas e/ou a falta delas, afetam diretamente a educação dos povos indígenas, apesar da criação de ações afirmativas para que possam atender esse público, não são fiscalizadas, ou seja, não há um desenvolvimento de forma consistente, com o intuito de promover a permanência dessas pessoas, ou até mesmo o ingresso de outras.

Do mesmo modo, ainda enfrenta dificuldades, mas ganha cada vez mais espaço para discussões acerca do assunto. No entanto, não há garantias de uma educação de qualidade, uma vez que, além das políticas públicas, é necessário a fiscalização entre escolas e universidades. Com cursos voltados para a área da educação, pois somente assim será possível criar de fato, um sistema educacional que seja inclusivo, respeitoso e de qualidade, sem que esses grupos se sintam menosprezados.

Assim permitindo uma educação que seja verdadeiramente multicultural e plurilinguista, onde os indígenas serão os protagonistas e não meros expectadores da sua própria história. Em virtude disso, a educação indígena, não deve ser vista como uma esmola ou ser banalizada, mas sim, levada com seriedade e comprometimento por parte dos órgãos governamentais, uma vez que, está ligada a história de um povo que luta pelos seus direitos desde a chegada dos portugueses em 1500.

Diante disso, podemos afirmar que as escolas/ universidades não apenas contribuem para a preservação das línguas, mas atuam na conservação da cultura, tradições e história, atuando para o reconhecimento de uma diversidade como patrimônio nacional e identitário não apenas de um povo, mas de um país.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. 6. Ed. Brasília: UnB; Rio de Janeiro: UFRJ, 1996, p. 561: As origens das instituições escolares.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais curriculares nacionais para as escolas indígenas**. Brasília, DF.

BURATTO, Lucia Gouvêa. A educação escolar indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais. **Universidade Estadual de Londrina**, p. 725-751, 2007.

COOPER, Robert. **Language planning and social change.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

FRANÇA, Damires dos Santos; STORTTI, Marcelo. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO PRÁTICA DE UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL CONTRA O ECOCÍDIO E O EPISTEMICÍDIO INDÍGENA. **Revista Estudos Libertários**, *[S. l.]*, v. 5, n. 2, 2023. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/estudoslibertarios/article/view/59079. Acesso em: 29 ago. 2025.

JUNIOR, Lucimar da Silva Pereira; DE ARAUJO MESQUITA, Leticia Santos; BATISTA, Rayça Gomes. Desafios e avanços na educação escolar indígena no Brasil. **Revista FAROL**, v. 20, n. 20, p. 147-154, 2024.

KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna. Educação indígena no Brasil: conquistas desafios. **Em Aberto**, v. 63, p. 5-9, 1994.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina. **Fundamentos de metodologia científica**. 9 ed. São Paulo: Atlas 2021.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MC/SECAD/LACED/Museu Nacional, 200. MEC/SEF, 1998.

OLIVEIRA, Ana Paula; RIBEIRO, Renata. Políticas linguísticas e protagonismo indígena: reflexões para uma universidade intercultural. **Cadernos de Linguagem e Sociedade,** Brasília, v. 22, n. 1, 2021.

PALADINO, Mariana. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. **Práxis Educativa**, v. 7, n. 03, p. 175-195, 2012.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas brasileiras:** para o conhecimento das línguas indígenas. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Desafios da educação escolar indígena. **Revista escrita**, v. 2010, n. 11, 2010.

SOUZA, Rosângela Silva de. “Revitalização de línguas indígenas e universidade pública: entre desafios e resistências”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v. 20, n. 1, 2018, p. 123-140.

VALADARES, Juarez Melgaço; TAVARES, Marina de Lima. A formação intercultural para os povos indígenas na universidade federal de minas gerais (UFMG): desafios e possibilidades. **Revista Interacções**, v. 10, n. 31, 2015. DOI: 10.25755/int.6370. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6370. Acesso em: 20 ago. 2025.

PARA ALÉM DO CÂNONE: currículo intercultural e o ensino de Literatura Indígena na Universidade

Italo Ramon Francisco de Melo Lima Ximenes (UFPA) [35]
Daniela de Fátima Ferraro Nunes (UEMA) [36]

RESUMO:
Os estudos decoloniais são um campo de pensamento crítico e ação que busca desafiar e desmantelar as estruturas de poder, saber e ser que foram estabelecidas e perpetuadas pela colonialidade. Este trabalho busca discutir o ensino de Literatura no Curso de Letras, questionando a persistência do apego ao cânone e aos movimentos literários homogeneizados. O objetivo é refletir sobre a relevância de um currículo intercultural que contemple um espaço de ensino e pesquisa de literatura indígena, em especial na região do Vale do Pindaré, uma vez que essa área conta com uma presença indígena significativa, abrigando Terras Indígenas e o povo Guajajara (Tenetehara). O que motiva e, de certo modo, justifica este debate é o fato de que mesmo em face do crescimento dos estudos e produções científicas sobre a cultura dos povos originários, ainda não há um espaço amplo e intercultural, sobretudo em locais onde sua presença é constante. Para tanto, fundamentamo-nos nos estudos de Candau, Fleuri e Zilberman sobre os currículos e a perspectiva intercultural, além de Mazzola, Comapgon e Todorov em se tratando dos estudos sobre literatura. A metodologia utilizada neste trabalho é a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, visto que serão consideradas as interpretações teóricas acerca do currículo do curso de Letras, do ensino de literatura na Universidade e a formação do professor. Como resultados, evidencia-se a necessidade de ultrapassar os limites dos pensamentos hegemônicos (re)produzidos no ensino de literatura na universidade e que desconsidera a diversidade cultural local durante a formação de docentes da área de Letras.

Palavras-chave: Decolonialidade; Ensino; Literatura Indígena.

---

[35] Graduado em Letras Inglês/Português e respectivas literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras PPGLetras UEMA, área de concentração Teoria Literária. Doutorando em Letras pelo programa de Pós-graduação em Letras PPGL UFPA, área de concentração Estudos Literários. E-mail: italoramonmelo@outlook.com.

[36] Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestra em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais PPGCSoc UFMA. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação PPGED UFPA. E-mail: danielanunes@professor.uema.br.

1 INTRODUÇÃO

O cânone literário tradicional, historicamente constituído por obras europeias e, no contexto brasileiro, por produções de autores brancos e de classes privilegiadas, tem sido o alicerce da formação em Letras por décadas. Essa estrutura, embora fundamental para a compreensão de certas tradições estéticas e históricas, tem sido crescentemente questionada em sua capacidade de representar a totalidade da diversidade cultural de um país tão plural como o Brasil.

A crítica a essa seletividade ganhou força com a ascensão dos estudos culturais e a promulgação de leis como a n.º 11.645/2008, que obriga o ensino de história e cultura indígena e afro-brasileira nas escolas, sinalizando a necessidade de uma revisão curricular que contemple outras vozes e perspectivas.

Nesse cenário, emerge a problemática central deste artigo: como o currículo de formação de professores de literatura, em particular no curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) em Santa Inês, dialoga com essa demanda de inclusão da literatura indígena? A análise do Projeto Pedagógico do Curso revela um quadro de disciplinas robusto e alinhado ao cânone tradicional, incluindo estudos sobre literatura portuguesa, brasileira, inglesa e, de forma louvável, literaturas africanas. No entanto, a ausência de uma disciplina específica sobre literatura indígena levanta o questionamento sobre a adequação dessa formação para o cumprimento da legislação vigente e para a preparação de professores que atuarão em uma região de forte presença indígena, como o Vale do Pindaré.

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo refletir sobre a relevância de um currículo intercultural que contemple um espaço formal de ensino e pesquisa de literatura indígena. Para tanto, buscaremos demonstrar como a inserção desse componente não seria apenas um acréscimo, mas uma reconfiguração essencial para uma formação mais completa, crítica e comprometida com a diversidade cultural e com as exigências legais.

A partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, este artigo se estrutura em três partes principais: a discussão sobre o cânone literário e o ensino de literatura; a análise do currículo de Letras da UEMA-Santa Inês sob a lente da interculturalidade; e, por fim, a apresentação das bases legais que sustentam a necessidade dessa reorientação curricular.

2 CÂNONE LITERÁRIO E ENSINO DE LITERATURA

O cânone literário, compreendido como o conjunto de obras consagradas e consideradas de grande valor estético e cultural, desempenha um papel fundamental no ensino de literatura. A seleção e a abordagem desses textos em sala de aula não são neutras; elas refletem e, ao mesmo tempo, moldam a visão de mundo dos estudantes, influenciando sua formação crítica e sua percepção sobre o que é literatura.

Mazzola (2015) afirma que, do ponto de vista discursivo, o cânone é uma construção histórica. Em seus estudos, o autor pontua que “atualmente, os críticos são os responsáveis por fazer a leitura de uma obra e a ela atribuir o seu peso e valor de modo que, após isso, ela possa ser incluída ou excluída do rol das melhores” (Mazzola, 2015, p. 30).

Além de explicar como funciona a seleção do cânone, o autor mostra que o cânone pode ser constituído em diversas esferas e, em se tratando de cânone literário, a constituição nem sempre foi tal qual conhecemos hoje. Discutir o cânone e sua relação com o ensino é, portanto, uma tarefa essencial para professores e pesquisadores, pois envolve questionar quais vozes são privilegiadas, quais histórias são contadas e como a diversidade de produções literárias pode ser integrada de forma a enriquecer o processo educativo.

Os primeiros abalos e questionamentos acerca do cânone literário brasileiro vieram após o modernismo, sobretudo no período em que se buscava estabelecer uma identidade literária nacional, ao que se vê:

> A preocupação de representantes da crítica literária quanto à crise por que passa a disciplina [literatura] é causada pelas transformações culturais e políticas das últimas décadas, razões pelas quais o problema teórico não se restringe apenas à crítica literária. A crescente diluição das fronteiras disciplinares e dos objetos específicos de estudo provoca reflexões mais abrangentes na área das humanidades, abalada pela abertura epistemológica e pelo enfraquecimento de territórios (Souza, 2002, p. 68).

Os apontamentos da autora não apenas descrevem uma crise, mas também apontam para um momento de reconfiguração. A preocupação dos críticos, portanto, não é apenas com o enfraquecimento de territórios, mas com o desafio de definir qual é o novo papel da crítica literária e das humanidades em um mundo onde as certezas disciplinares tradicionais já não se sustentam. Essas concepções não retiram a necessidade de formação do cânone literário, no entanto, incidem no ensino de literatura.

> (...) a finalidade do ensino de literatura, por muitos séculos, não foi formar leitores, nem apreciadores da arte literária. A literatura, ou a poesia, na sua formação anterior à Renascença, quando adotou aquela denominação, constou desses currículos, porque era o gênero mais próximo da linguagem verbal, que cabia conhecer e saber utilizar. Havendo a necessidade de dominar o código verbal, estabeleceu-se como padrão de uso sua aplicação pelos poetas e criadores literários, que se tornaram modelos e ajudaram a configurar o cânone (Zilberman, 2005, p. 20).

A finalidade primeira do ensino de literatura era, na verdade, uma necessidade de aprofundar e dominar o código verbal, no entanto o código verbal das diversas línguas, em especial no brasil, é extenso e diverso. Além do mais, havendo agora também a necessidade de um cânone para formar leitores, entende-se que este não pode ou não deveria excluir certos povos e culturas, uma vez que estes também possuem direito a formação e fazem uso de códigos verbais.

O que se tem, portanto, é a preferência ou mesmo a imposição de autores privilegiados no cânone brasileiro, especialmente aqueles que atendem aos aspectos coloniais que foram impostos na colonização e perpetuados nos anos seguintes. Krenak (2020) questiona esse conceito de humanidade que é refletido na cultura que é estudada e difundida, ou seja, a mesma que constitui o cânone literário, ele pontua ainda que

> tudo nos leva a aceitar pois as agências e instituições legitimam os aspectos coloniais e eles se confundem com o conceito de humanidade. Essas agências e instituições foram configuradas e mantidas como estruturas dessa humanidade. E nós legitimamos sua perpetuação, aceitamos suas decisões, que muitas vezes são ruins e nos causam perdas, porque estão a serviço da humanidade que pensamos ser (Krenak, 2020, p. 13).

O que se vê é uma das contradições mais profundas da nossa era, que é a maneira como agências e instituições que perpetuam lógicas coloniais são, paradoxalmente, legitimadas sob a bandeira de uma humanidade universal. A citação sugere que, ao aceitarmos as decisões dessas estruturas – que, na verdade, muitas vezes servem a interesses particulares e causam perdas para comunidades inteiras – , estamos, em essência, aceitando uma versão limitada e distorcida do que significa ser humano. No contexto do cânone literário, significa que, ao aceitarmos as imposições, estamos aceitando o silenciamento de diversos povos e culturas e parte desses silenciamentos podem ser amenizados quando da adoção de um currículo intercultural.

2.1 Currículo Intercultural e ensino de Literatura

O currículo intercultural emerge como uma resposta às complexidades da sociedade globalizada, defendendo uma educação que valoriza e integra a diversidade cultural no processo de ensino-aprendizagem. Ao invés de ignorar ou marginalizar as diferentes culturas presentes na sala de aula, ele propõe um diálogo construtivo entre elas. O objetivo central é promover o respeito, a empatia e o reconhecimento da pluralidade cultural, preparando os estudantes não apenas para coexistir, mas para interagir de forma crítica e colaborativa em um mundo cada vez mais conectado. Acerca do conceito, Fleuri (2000) pontua que essa perspectiva

> emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valorizam o potencial educativo dos conflitos. E buscam desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo (Fleuri, 2000, p. 5).

Dado os apontamentos, vê-se que seu objetivo final é promover a interação e a reciprocidade entre grupos diversos, o que gera um enriquecimento cultural e mútuo. Em essência, a interculturalidade é vista não como uma negação das diferenças, mas como uma ferramenta para transformá-las em oportunidades de aprendizado e crescimento coletivo. No âmbito literário, significa que o cânone deve contemplar a riqueza cultural e racial dos diversos povos. Todorov, em seu livro intitulado *Literatura em perigo* (2009), encontra espaço e função para a Literatura. Segundo ele,

> a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes. (...) [A literatura] me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e permite melhor compreendê-las. Não creio ser o único a vê-la assim. Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo (Todorov, 2009, p. 23-24).

Todorov (2009) argumenta que a literatura não é uma entidade isolada, mas emerge de um discurso coletivo que circula na sociedade. Essa visão contradiz as abordagens formalistas, que buscam analisar o texto literário em sua pureza formal, isolado de seu contexto de produção e recepção. Ao afirmar que as fronteiras da literatura são inconstantes, o autor ressalta sua natureza historicamente mutável e a porosidade que a caracteriza.

A literatura, nesse sentido, é vista como um fenômeno cultural e social, cujas definições e funções são negociadas e redefinidas ao longo do tempo. Os apontamentos destacados pelo autor, sobretudo os quais defendem o não isolamento da literatura, justificam uma revisão do cânone de modo a incluir narrativas que representem as diversidades raciais e linguísticas, fato que justifica uma abordagem de ensino intercultural e a adoção de um currículo intercultural, especialmente na Universidade e na formação de professores que vão atuar na educação básica.

A Lei nº 11.645/2008 torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira em todas as escolas de educação básica (ensino fundamental e médio), tanto públicas quanto privadas. No entanto, em se tratando dos professores de Literatura, o currículo de formação dos profissionais de Letras quase nunca contempla o estudo de Literaturas Indígenas, o que inviabiliza o ensino dessas literaturas na educação básica e é essa problemática que este trabalho visa apresentar.

A inviabilidade da aplicação da Lei pode ser refletida a partir do apontamento de Ailton Krenak onde ele afirma o seguinte: “a máquina estatal atua para desfazer as formas de organização das nossas sociedades, buscando uma integração entre essas populações e o conjunto da sociedade brasileira” (Krenak, 2020, p. 39). O que se vê é que mesmo havendo a obrigatoriedade desse ensino, a formação de professores de literatura não contempla esses estudos, sobretudo com a justificativa de que as literaturas indígenas estariam inseridas nos estudos de literatura brasileira.

Ocorre que os livros que compõem as bibliografias sequer mencionam a Literatura Indígena, talvez pelo fato de serem essencialmente de tradição oral ou pelos recentes registros de livros de escritores indígenas. Fato é que o ensino de literatura indígena na educação básica enfrenta desafios em decorrência da falta de estudo dessas literaturas na formação de professores, em especial na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

2.2 Bases legais da educação/currículo intercultural

A adoção de políticas educacionais de viés multicultural no Brasil constitui um marco recente e expressa uma mudança paradigmática nas concepções de cultura e de educação que tradicionalmente orientaram o sistema escolar brasileiro, sobretudo no que diz respeito às populações historicamente marginalizadas e silenciadas. O reconhecimento da diversidade étnica e cultural que caracteriza a formação da

sociedade brasileira passou a integrar a agenda política nacional sobretudo a partir da articulação de movimentos sociais — indígenas, quilombolas e do movimento negro — que, ainda na década de 1980, reivindicavam não apenas o reconhecimento da plurietnicidade da nação, mas também reparação histórica e a garantia de direitos específicos.

Nesse contexto, o multiculturalismo, enquanto referencial teórico, propõe o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, contrapondo-se à lógica assimilacionista que, por décadas, buscou homogeneizar identidades e saberes sob o modelo da cultura hegemônica ocidental. A incorporação dessa perspectiva na Constituição Federal de 1988 representa um marco político e institucional.

O artigo 215 assegura a todos o pleno exercício dos direitos culturais e reconhece a diversidade étnica e cultural brasileira, determinando que o Estado deve proteger as manifestações das diferentes culturas. O artigo 210, §2º, por sua vez, garante às comunidades indígenas o direito de utilizar suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem no ensino fundamental. Já o artigo 231 reconhece aos povos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam — consolidando, assim, o direito à manutenção de suas culturas e modos de vida.

No campo educacional, a Constituição de 1988 consagra o princípio do pluralismo cultural e inaugura uma nova perspectiva para as políticas indigenistas de educação, reconhecendo o direito dos povos originários a uma educação específica, bilíngue e intercultural. Essa orientação se materializa posteriormente nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatória a inclusão das histórias e culturas afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, consolidando uma concepção de educação voltada à valorização da diversidade e à superação das hierarquias culturais que estruturaram o sistema de ensino brasileiro.

Dessa forma, o currículo escolar passa a ser compreendido como espaço de disputa simbólica e de reconfiguração das relações de poder, no qual se confrontam diferentes projetos de sociedade, identidade e cidadania.

A educação intercultural, nesse sentido, emerge como horizonte ético e político que busca articular o diálogo entre saberes bem como garantir que a pluralidade cultural brasileira seja não apenas reconhecida, mas efetivamente incorporada nas práticas pedagógicas, nas políticas educacionais e na base da educação brasileira, como adoção de ações que incorporem de fato uma discussão crítico reflexiva sobre as diferentes vozes que constituem a sociedade brasileira.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia adotada para a realização deste estudo fundamentou-se em uma pesquisa bibliográfica e documental, alinhada ao objetivo de refletir sobre a relevância de um currículo intercultural que integre a literatura indígena. Segundo Severino (2013, p. 106), na pesquisa bibliográfica “utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados.” Em se tratando da pesquisa documental, “tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais” (Severino, 2013, p. 106-107).

Neste trabalho, a pesquisa bibliográfica consistiu na revisão e análise crítica de obras de livros, artigos científicos e outros trabalhos acadêmicos que abordam os conceitos de currículo, interculturalidade e literatura, com foco particular na produção literária indígena e em sua inserção no ambiente escolar.

Paralelamente, a pesquisa documental se concentrou na análise de documentos oficiais da educação no Brasil, e no currículo do curso de letras da Universidade Estadual do Maranhão – Campus Santa Inês, localizado na região do Vale do Pindaré. Essa abordagem metodológica permitiu ancorar as discussões teóricas na realidade de uma região que possui uma presença indígena significativa, com a finalidade de contextualizar a necessidade de um espaço de ensino e pesquisa para a literatura do povo Guajajara (Tenetehara) dentro da educação formal do curso de Letras.

4 ANÁLISE DO CURRÍCULO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO NO VALE DO PINDARÉ

A proposta de se pensar um currículo intercultural em Letras, especialmente em uma instituição como a UEMA de Santa Inês, é um convite para refletirmos sobre a diversidade cultural e literária latente no Brasil. Ao considerarmos a localização da universidade, no Vale do Pindaré, uma região com forte presença de comunidades indígenas, torna-se crucial analisar como o currículo atual dialoga — ou não — com essa realidade. É a partir dessa perspectiva que este artigo se propõe a investigar a relevância da inclusão de um espaço de ensino e pesquisa sobre literatura indígena no currículo do curso, questionando se sua ausência reflete uma lacuna na formação dos futuros professores e pesquisadores de Letras. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 1 – Disciplinas de Literatura do Curso de Letras, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas, da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA – Campus Santa Inês.

DISCIPLINA	Núcleo	Carga Horária
1. Teoria Literária	NE	60
2. História da Literária	NE	60
3. Correntes da Crítica Literária	NE	60
4. Literatura Portuguesa das Origens ao Realismo	NE	60
5. Literatura Brasileira das Origens ao Romantismo	NE	60
6. Literatura Portuguesa do Simbolismo as Tendências contemporâneas	NE	60
7. Literatura Brasileira do Realismo ao Modernismo	NE	60
8. Literatura Inglesa das Origens ao Período Elisabetano	NE	60
9. Literatura Inglesa do Romantismo às Tendências contemporâneas	NE	60
10. Literatura Brasileira: tendências contemporâneas	NE	60
11. Literatura Norte-Americana	NE	60
12. Metodologia do Ensino de Literaturas	NE	60
13. Literatura Infanto Juvenil	NC	60
14. Literaturas africanas de língua portuguesa	NE	60

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso – UEMA Campus Santa Inês (adaptado).

A análise das disciplinas listadas acima revela um alinhamento com a estrutura tradicional do ensino de literatura, mas também aponta uma lacuna crítica. A grade curricular, que inclui disciplinas de Teoria Literária, História da Literatura, Crítica Literária e um panorama histórico da literatura brasileira, portuguesa e inglesa, além de literatura africana de língua portuguesa, demonstra uma formação robusta.

Vê-se ainda a presença da Metodologia do Ensino de Literaturas e Literatura Infanto-Juvenil, fato que indica uma preocupação com a formação de professores, preparando-os para atuar em sala de aula.

A lacuna crítica diz respeito à ausência de uma disciplina específica sobre literatura indígena, e daí parte a inquietação, especialmente quando a consideramos no contexto do Vale do Pindaré, uma região com uma forte presença de comunidades indígenas. Essa omissão é ainda mais significativa quando confrontada com a Lei n.º 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de história e cultura indígena e afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, visto que o currículo do curso em análise é para formação de professores.

Compagnon (1999) fez apontamentos a respeito dos recortes teóricos e das eleições conceituais, que, neste contexto, podem perpassar a formação dos currículos. O autor pontua que toda teoria e sua prática escolar

> envolve[m] uma preferência, ainda que seja pelos textos que seus conceitos descrevem melhor, textos pelos quais ela foi provavelmente instigada. (...) Assim uma teoria erige suas preferências, ou seus preconceitos, em universais. (...) Todo estudo literário depende de um sistema de preferências, consciente ou não (Compagnon, 1999, p. 226).

Depreende-se a partir do apontamento de Compagnon (1999) que o estudo literário, partindo de uma estrutura curricular, depende de preferências. Assim sendo, por que não direcionar essas preferências de modo a contemplar a formação do professor considerando a diversidade cultural do seu futuro local de atuação? Há uma resistência em relação ao ensino de cultura e literatura indígena, é o que denuncia Ailton Krenak (2020) quando fala da categorização dos indígenas como bárbaros:

> A civilização chamava aquela gente de bárbaros e imprimiu uma guerra sem fim contra eles, com o objetivo de transformá-los em civilizados que poderiam integrar o clube da humanidade. Muitas dessas pessoas não são indivíduos, mas “pessoas coletivas”, células que conseguem transmitir através do tempo suas visões sobre o mundo (Krenak, 2020, p. 28).

Logo, não só será possível contribuir para o ensino de cultura indígena, como será possível ressignificar as cosmovisões distorcidas pelo processo de colonização e “civilizatório”. A inclusão da disciplina de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa é um avanço notável na decolonização do currículo, pois reconhece a importância de outras vozes e tradições literárias.

No entanto, a ausência de um componente similar para a literatura indígena sugere uma falha em cumprir plenamente o espírito da lei e em valorizar a riqueza cultural e literária dos povos originários do Brasil. Para um curso que forma futuros professores, essa lacuna pode ter um impacto direto na capacidade desses profissionais de abordar o tema de forma adequada e crítica em sala de aula, conforme exigido pela legislação.

A literatura indígena, em suas diversas manifestações — seja na oralidade, nos textos escritos ou em outras formas de expressão —, é fundamental para entender a história, a cosmologia e a cultura do Brasil. Ignorá-la no currículo acadêmico perpetua a invisibilidade desses povos e contribui para um entendimento incompleto da identidade nacional. Portanto, a inclusão de uma disciplina específica não seria apenas um acréscimo, mas uma reconfiguração essencial para uma formação mais completa, crítica e comprometida com a diversidade cultural e com a legislação educacional vigente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a refletir sobre a relevância de um currículo intercultural que integre a literatura indígena, com foco específico no curso de Letras da UEMA em Santa Inês, localizado no Vale do Pindaré. A análise do currículo revelou uma estrutura tradicional e robusta, que, no entanto, apresenta uma lacuna crítica: a ausência de uma disciplina dedicada à literatura indígena. Essa ausência é particularmente problemática no contexto regional e, mais amplamente, em face da Lei n.º 11.645/2008, que obriga o ensino de história e cultura indígena nas escolas de educação básica.

A pesquisa demonstrou que, ao silenciar as vozes literárias dos povos originários, o currículo não apenas falha em cumprir uma exigência legal e educacional, mas também perpetua o modelo canônico hegemônico e eurocêntrico. A inclusão da literatura africana no currículo aponta para um avanço na descolonização do ensino, tornando a exclusão da literatura indígena ainda mais evidente e contraditória.

A contribuição deste trabalho reside em sua crítica fundamentada a essa lacuna curricular, contextualizando-a com a realidade local da presença do povo Guajajara (Tenetehara) na região e as implicações práticas para a formação de professores. O estudo sugere que uma formação docente que não contemple a riqueza cultural e literária dos povos originários inviabiliza a aplicação efetiva da lei na educação básica.

Embora a análise documental tenha se limitado a um currículo específico e a uma abordagem teórica bibliográfica, as descobertas apontam para uma problemática mais ampla que afeta a formação de professores de Letras em todo o país. Pesquisas futuras poderiam, portanto, expandir o escopo deste trabalho para incluir entrevistas com coordenadores de curso, professores e estudantes, a fim de compreender as razões para a ausência da disciplina e as percepções sobre a sua importância.

Além disso, seria valioso investigar como outros cursos de Letras no Brasil têm lidado com a implementação da Lei n.º 11.645/2008 em seus currículos, comparando diferentes abordagens e seus resultados. A superação das limitações deste estudo pode fornecer dados empíricos mais robustos para embasar a proposta de um currículo intercultural que celebre, de forma plena, a diversidade literária e cultural do Brasil.

Dessa forma que compreendemos o quanto a interculturalidade, conforme autores como Walsh (2009) e Candau (2008), ultrapassa a simples coexistência de culturas e propõe um diálogo crítico e reflexivo entre saberes, reconhecendo a necessidade de superar as assimetrias históricas de poder que hierarquizaram secularmente conhecimentos e identidades. A interculturalidade, numa perspectiva prática, trata-se, portanto, de um projeto ético, político e epistemológico que busca descolonizar o currículo e reconfigurar as relações entre educação, cultura e sociedade.

Nesse sentido, a ausência da literatura indígena no curso de Letras, por exemplo, evidencia o quanto o currículo ainda se encontra distante dessa perspectiva, permanecendo vinculado a uma matriz monocultural que marginaliza epistemologias outras e invisibiliza a discussão sobre a produção literária dos povos originários.

REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. **Ressignificando a didática na perspectiva intercultural**. GECEC. Departamento de Educação, PUC-Rio/CNPQ, 2007.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: entre afirmações e desafios**. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Didática crítica intercultural: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-38.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

FLEURI, R. M. **Desafios à educação intercultural no Brasil: culturas diferentes podem conversar entre si?** In: III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Anais. Porto Alegre: UFRGS/ANPED-CDrom, 2000a, p. 1-15.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MAZZOLA, R. B. **A formação dos cânones literários e visuais**. In: O cânone visual: as belas-artes em discurso [online]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2015, pp. 29-68. ISBN 978-85-7983-671-8.

SEVERINO, Antônio Joaquim**. Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] / Antônio Joaquim Severino. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.1,0 MB; e-PUB.

SOUZA, Eneida Maria de. **Crítica Cult**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **As letras e seus profissionais**. In: JOBIM, José Luís et al (orgs.). **Sentidos dos lugares**. Rio de Janeiro: ABRALIC, 2005.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e colonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2009. p. 61-94.

A PRESERVAÇÃO DA LÍNGUA TENETEHÁRA-GUAJAJÁRA EM NARRATIVAS ORAIS: uma análise linguístico-cultural

Laiane Moraes Miguins [37]

Karla Beatriz Correa Ferreira [38]

Rosilene de Castro da Conceição [39]

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância das narrativas orais para a preservação e o fortalecimento da língua Tenetehara-Guajajára, da família Tupi-Guarani. Para isso, realizamos uma análise da narrativa indígena de Antonio Guajajara, cujo título é "A importância sobre a preservação da língua Tenetehára", destacando os aspectos linguístico-culturais que contribuem diretamente para a preservação da identidade étnica do povo Guajajára. Nesse contexto, a investigação tomou como base a obra "Coletânea de narrativas Guajajára", de Duarte *et al* (2018), a qual permite o acesso a recursos culturais e educativos que possibilitam o domínio da modalidade escrita da língua materna dos indígenas Tenetehára. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que permitiu reunir considerações teóricas relevantes sobre a preservação dessa língua. Essa etapa permitiu fundamentar a importância da oralidade e da escrita dos povos originários, o que pode mitigar o processo de apagamento cultural, histórico e identitário da língua Tenetehára. Nesse viés, a fundamentação teórica recorre a estudiosos que discutem a importância das línguas originárias para a preservação da identidade cultural e linguística, como por exemplo, Duarte (2007; 2018), Le Goff (1996), Munduruku (2018), entre outros. A partir da análise da narrativa apresentada, foi possível concluir que esta desempenha um papel significativo na valorização da língua e da identidade étnica do povo Guajajára. Assim, constatou-se que a oralidade, enquanto expressão cultural tradicional deve ser reconhecida como estratégia de resistência e de preservação identitária diante dos desafios enfrentados pelas comunidades indígenas no cenário contemporâneo. Além disso, o papel da escrita contribui significativamente para a documentação, o ensino formal e a legitimação da língua em diferentes espaços institucionais.

Palavras-chaves: Identidade étnico-cultural. Língua Tenetehára-Guajajára. Narrativas orais.

[37] Acadêmica do curso de Letras de Letras Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Suas Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: moraeslaiane1@gmail.com.

[38] Acadêmica do curso de Letras de Letras Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Suas Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: ferreirakarlabc@gmail.com.

[39] Acadêmica do curso de Letras de Letras Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Suas Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: rosilenecastro750@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

As línguas indígenas brasileiras constituem pilares fundamentais da diversidade cultural do país. Muito além de instrumentos comunicativos, as línguas originárias representam formas próprias de compreender o mundo, preservar memórias coletivas e fortalecer identidades étnicas historicamente marginalizadas. Entre essas línguas, destaca-se a Tenetehára, falada pelo povo Guajajára, um dos maiores grupos indígenas do Brasil em termos populacionais. A palavra *Tenetehára* significa “gente verdadeira” e expressa a profundidade da ligação desses povos com suas raízes e modos de existência (Souza, 2019).

Diante disso, esta pesquisa trata de uma análise linguístico-cultural da narrativa de Antônio Guajajara, presente na coletânea organizada por Duarte *et al* (2018), como estratégia de resistência e reafirmação da identidade indígena. A análise da narrativa revela elementos importantes da cultura Guajajára e do uso da língua Tenetehára como forma de manter viva a memória ancestral, especialmente em um contexto de crescente substituição dessa língua pelo português. O uso de expressões como *ze’eg* “vou narrar” e *karaiw wanupe* “língua de branco” exemplificam a resistência simbólica frente à homogeneização linguística.

Desse modo, autores como Munduruku (2018), Le Goff (1996) e Smith (2018) apontam que a oralidade e a escrita, longe de serem opostas, podem atuar como instrumentos complementares na preservação da memória coletiva. Nesse contexto, a narrativa de Antônio Guajajara funciona como elo entre passado e futuro, tradição e inovação, oralidade e escrita. Além disso, ao convocar os não indígenas a aprenderem a língua Tenetehára-Guajajara, denuncia o silenciamento histórico e convida ao diálogo intercultural como forma de reconhecimento e respeito.

2 GUAJAJÁRA: POVO E LÍNGUA

Os Tenetehára, também denominados Guajajára, são um dos maiores grupos indígenas do Brasil devido seu grande número populacional, e falam a língua Tenetehára-Guajajára, da família linguística Tupí-Guaraní.

Nesse viés, “a palavra Tenetehára tem como significado gente verdadeira ou indígena no geral” (Silva, 2025, p.35), e eles ficam localizados em diferentes partes do estado do Maranhão. De acordo com Barbosa (2013):

> Os tenetehára são um grupo maior que se subdivide em Guajajára e Tembé. Os primeiros estão situados no Maranhão e o segundo se divide em duas localidades: um que vive no sudeste do Pará e outro às margens do rio Gurupi, na divisa do Pará e Maranhão. Os tenetehára se subdividiram por conta da migração de alguns indígenas para o estado do Pará. Formando então duas variedades dentro dos tenetehára: os guajajára e os tembé. (Barboza, 2013, p.5-6).

Diante da primeira colonização, os povos que antes residiam no Maranhão eram os tupinambás, pertencentes à mesma família linguística da língua dos Tenetehára, como afirma Rodrigues e Silva: “Os tupinambás e os tenetehára falavam línguas da família tupi-guarani muito semelhantes entre si”. (Rodrigues 1984; 1985 *apud* Silva 2010, p. 1020).

Este artigo concentra-se na língua Tenetehára-Guajajára falada pela comunidade Guajajára, dando ênfase à história do povo e à sua língua. Marcados por ser um povo resistente - defendendo seus territórios de invasões e desmatamento - os Guajajára possuem uma conexão profunda com seus saberes ancestrais e com a própria natureza. Devido a isso, a defesa pela permanência de sua cultura é viva e forte diante das dificuldades impostas pela sociedade. Segundo Araujo (2023):

> O povo Guajajára mantém contato com a sociedade envolvente há cerca de 400 anos e, assim como ocorreu com os demais povos indígenas, a convivência nem sempre tem sido harmoniosa, principalmente no período da colonização. Isso porque, durante muito tempo, a situação de contato entre as línguas indígenas e o português se deu de forma impositiva, incorrendo, portanto, no desaparecimento de muitas delas, conquanto se pode ver na história da formação do povo brasileiro (Araujo, 2023, p. 33).

Araujo ressalta que embora o povo Guajajára esteja há muito tempo inserido diante dos povos não indígenas, ainda há uma certa dificuldade de comunicação no meio territorial - pois não há interesse dos não indígenas em conhecerem a cultura dos povos indígenas e até mesmo tratá-los igualitariamente. Nesse viés, Araujo (2023) continua:

> Atualmente, os Guajajára e a população não indígena convivem com suas respectivas línguas por conta de necessidades econômicas, sociais e políticas que o contato entre esses povos demanda e, devido a isso, a sua língua materna vem sendo substituída pelo português. Dessa forma, a necessidade constante de manter as relações com o comércio e instituições diversas fora das aldeias, dentre outros, têm contribuído para a atual situação sociolinguística do povo Guajajára (Araujo, 2023, p. 33).

Com isso, é importante ressaltar que essa falta de interesse e valorização no meio comunicativo tem feito com que a língua indígena dos Guajajára venha sendo substituída pelo português, devido à necessidade do povo se comunicar no âmbito comercial e até mesmo educacional. Nesse cenário, para que haja valorização linguística, é necessário além do conhecimento histórico sobre os povos indígenas, respeito à cultura e aos seus direitos. Segundo Castro (2020, p. 258) “[...] as línguas, para se manterem vivas, precisam ser continuamente repassadas às gerações mais jovens[...]”.

A língua é o instrumento de resistência do povo Guajajára e para que não desapareça, é necessário ser preservada e valorizada pelo próprio povo também, pois só é possível por meio deles o repasse de geração em geração. Por meio disso, é possível manter vivas as tradições e os costumes do povo, embora para eles seja necessário aprender o português, a ancestralidade permanece quando indígenas escolhem defender e sempre lutar pelos seus espaços na sociedade atual, pois são pioneiros desta terra.

Nessa conjuntura, os Guajajára são um exemplo de resistência e coragem, pois estão sempre lutando por suas terras e também pela preservação de sua cultura diante de conflitos ameaçadores, por meios de invasores em suas terras, provocando o desmatamento ilegal. É visto que diversas vezes eles vão às ruas protestarem por causa da negligência do governo quanto à proteção de suas terras. A interação do povo Guajajára com os não indígenas é derivada anos atrás, causada por invasões em seus territórios, os obrigando a se adaptarem a eles, sendo submissos. Silva (2025) relata que a interação dos indígenas com os não indígenas é de mais de “380 anos” por meios de submissões, revoltas e tragédias catastróficas.

> Os Tenetehára estão em contato com brasileiros e portadores da cultura europeia, desde longo tempo. Os pioneiros dessas relações foram colonos portugueses de parco equipamento material e intelectual. Em sua ambientação ao meio geográfico assimilaram do índio a técnica de agricultura, os hábitos de alimentação e alguns instrumentos. Outras influências se fizeram sentir na linguagem, enriquecendo o português com falares indígenas, no folclore, na religião, onde aos elementos lusos ou ibéricos juntaram-se outros de origem Tenetehára. O caboclo do Pindaré na cor da pele, no tipo fisionômico, e no seu modo de vida, revela todo esse processo de fusão. O Tenetehára adotou instrumentos de ferro que substituíram com vantagem os antigos, de pedra ou madeira. Seus costumes, sua literatura oral, seu sistema religioso foram afetados pela convivência com o colono (Wagley; Galvão, 1961, p.11).

Os autores revelam que, por meios materiais e culturais, houve certa adaptação do povo indígena, na qual começaram a substituir os seus pelos dos colonos, e isso influenciou em diversas mudanças que predominam até o presente. Embora isso aconteça, a adaptação aos costumes e ideias não fazem com que o povo esqueça suas raízes, e só prova que ao invés de estática, a cultura é plural e dinâmica. O povo Tenetehára é o exemplo, o símbolo de resistência diante das adaptações contemporâneas, não apagando suas raízes, mas acrescentando aos seus conhecimentos de mundo.

A cultura Guajajára é marcada pelos ritos e costumes, por meios de cerimônias que possuem enorme importância para o povo, fortalecendo suas identidades culturais. A fé deles é ligada a espiritualidade, como ressalta Silva (2025):

> Apesar de serem menos frequentes, as cerimônias ainda têm um papel crucial na preservação da identidade cultural, atuando como um local para reforçar valores e convicções. A fé em entidades sobrenaturais e o papel do pajé, que atua como intermediário entre o plano espiritual e a comunidade, são fundamentais na visão de mundo Tenetehára (Silva, 2025, p.36).

O povo Tenetehára-Guajajára carrega consigo a luta e o preconceito que ainda permeia em toda a sociedade. No entanto, escolhem permanecer firmes em suas crenças e seus direitos, preservam sua cultura e sua língua, mesmo diante das mudanças necessárias para melhor comunicação com o homem não indígena. Vale salientar que, assim, como os povos indígenas adaptam-se para uma boa convivência social, a sociedade precisa reconhecer a riqueza da cultura e da língua indígena, respeitando seus territórios e seus direitos legais, favorecendo sempre seus aspectos linguístico-culturais.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é categorizada como qualitativa e seu procedimento é bibliográfico. Nessa perspectiva, o objetivo é analisar o papel das narrativas indígenas na preservação e fortalecimento da língua Guajajára, considerando seus aspectos linguístico-culturais.

Nesse viés, Creswell (2014, p.43) afirma que “a pesquisa qualitativa, busca compreender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema ou fenômeno social”. Diante do exposto, por meio da abordagem qualitativa, pode-se

compreender os sentidos da língua Tenetehára, seguindo seus aspectos e suas práticas linguísticas e culturais.

Com isso, o trabalho é de cunho bibliográfico, que reúne teóricos que se aprofundam na temática indígena, com base na consulta de livros, artigos, dissertações, trabalhos periódicos e entre outras publicações. Segundo Lakatos e Marconi (2021):

> Pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos A de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações (Marconi; Lakatos, 2021, p. 158).

Desse modo, o embasamento bibliográfico permitiu compreender sobre preservação das línguas indígenas no Brasil, em específico da língua Tenetehára, contribuindo assim para a análise crítica sobre a manutenção da identidade dos povos originários, que infelizmente enfrentam o apagamento de sua língua. Portanto, torna-se essencial proferir e registrar as narrativas para garantir a continuidade das tradições indígenas, sejam elas linguísticas sejam culturais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As narrativas indígenas são de extrema importância para o fortalecimento e a preservação das línguas dos povos originários no Brasil. A partir disso, pode-se citar Munduruku (2018, p. 83), quando este afirma que “para apreender as possibilidades de mover-se num tempo que a nega e que nega os povos que a afirmam". A escrita indígena é a afirmação da oralidade”. Nesse viés, o teórico indígena afirma que a oralidade é um dos principais meios de transmissão de saberes tradicionais dos indígenas, pois ao serem narradas e posteriormente escritas, contemplam a identidade e a língua dos povos nativos na sociedade hodierna.

Nessa perspectiva, a obra de Duarte *et al* (2018) reforça o argumento anterior, ao reunir, no livro *Coletânea de narrativas Guajajara*, um conjunto de narrativas que visibilizam a importância da oralidade na preservação linguística-cultural do povo Guajajára. Segundo, Duarte *et al* (2018, p.4):

> As narrativas que disponibilizamos nesta coletânea são o resultado de um esforço conjunto de buscar estratégias para contribuir com a documentação cultural e preservação linguística da língua Tenetehára, tendo em vista que essa é uma língua falada por apenas cerca de 25.000 índios e que está fortemente ameaçada, tendo em conta a pressão que o contato com a língua portuguesa impõe a seus falantes. Como resultado, muitos indígenas vêm abandonando a sua língua nativa, situação que não é desejável, pois uma língua, para manter-se viva, precisa ser repassada para as gerações mais jovens, do contrário corre risco de desaparecer. Dessa maneira, acreditamos que esta iniciativa pode permitir que os Tenetehára tenham maior controle social das relações linguísticas, interculturais, econômicas e políticas, e possam ter acesso a instrumentos culturais que lhes permitam dominar a modalidade escrita de sua língua nativa.

Desse modo, Duarte *et al* (2018) reafirmam a relevância da coletânea como reforço documental, educacional e político, que promove o fortalecimento das línguas dos povos originários e para resistência frente ao apagamento linguístico e cultural. Além disso, a coletânea corrobora para que os Tenetehára tenham mais autonomia sobre sua língua materna, reafirmando ao mundo contemporâneo, que possuem caminhos alternativos de preservação da oralidade, da escrita e da identidade indígena.

Nesse sentido, cabe trazer fragmentos da narrativa de Antonio Guajajara, contida na obra - cujo título é “A importância sobre a preservação da língua Tenetehára” (Duarte *et al*, 2018) - a fim de destacar aspectos relevantes dos falantes Tenetehára. Além disso, o texto é construído em apenas uma estrofe, com trinta e dois versos. A partir disso, do ponto de vista linguístico, o escritor usa expressões que remetem aos Guajajára, contribuindo para a legitimidade da língua, conforme vemos abaixo:

Expressões Tenetehára	
ze’eg	“Vou narrar” (Guajajara *apud* Duarte *et al*, 2018, p.76).
Zaneze’eg	“Ao só falarmos” (Guajajara *apud* Duarte *et al*, 2018, p.76).
karaiw wanupe	“Língua de branco” (Guajajara *apud* Duarte *et al*, 2018, p.76)
Nan kwez papai	“Papai” (Guajajara *apud* Duarte *et al*, 2018, p.76).
Nan kwez mamai	“Mamãe” (Guajajara *apud* Duarte *et al*, 2018, p.76).
teko aze’eg peme	“Toda minha sabedoria” (Guajajara *apud* Duarte *et al*, 2018, p.76).

Fonte: Guajajara *apud* Duarte *et al* (2018)

Dessa forma, essas expressões, descritas pelo autor, não representam apenas a língua Tenetehára como meio de comunicação, mas uma maneira de resistência ao decorrer da narrativa. Nessa perspectiva, o teórico Le Goff afirma: “são as sociedades

cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de construir uma memória coletiva escrita que melhor permite compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória" (Le Goff, 1996, p. 476). Nesse viés, o estudioso reforça que o registro da oralidade contribui para construção da memória coletiva dos indígenas.

Diante disso, o posicionamento de Antonio Guajajara na narrativa é de suma significância para que os ensinamentos dos ancestrais sejam projetados constantemente ao longo do tempo, conforme ele narra no trecho da narrativa: *"Vou narrar aos brancos, para eles entenderem nossa língua. Gente, vamos escutar mais na língua, de modo que vocês aprendam a falar na língua Tenetehára também"* (Guajajara *apud* Duarte *et al*, 2018, p.76). Nesse sentido, a passagem extraída do texto evidencia o engajamento do autor em demonstrar a valorização pela sua história, preservando assim à língua e a cultura por meio da oralidade e da escrita. Além disso, ao citar o termo "narrar aos brancos", o escritor expressa o desejo de romper com isolamento com os povos indígenas no território brasileiro, e a partir disso o convite é feito, exclusivamente para os colonizadores, para respeitarem e valorizarem a língua Tenetehára.

Sob essa ótica, Munduruku afirma que "há um fio muito tênue entre oralidade e escrita, disso não se duvida. Alguns querem transformar esse fio numa ruptura. Prefiro pensar numa complementação" (2018, p. 83). Nessa perspectiva, o diálogo entre os dois teóricos é explícito, pois a narrativa se torna uma ferramenta de resistência e de educação intercultural, alcançando assim a comunidade indígena, como sustentado por Antonio Guajajara em *"Papai não me ensinou, mas foi meu tio quem me ensinou também. Não foi mamãe quem me ensinou. Foi meu tio quem me ensinou. Vocês têm de aprender com os seus parentes. Toda minha sabedoria é para vocês"* (Guajajara *apud* Duarte, 2018, p.76). Assim, logo será fortalecida a continuidade de transmissão da língua Tenetehára entre os jovens e as crianças ao longo do tempo, mitigando o apagamento da escrita e da oralidade dos povos originários.

Ainda mais, observa-se um apagamento contínuo da cultura dos povos indígenas, e tal recurso é percebido no discurso narrativo de Antonio Guajajara. Nesse contexto, o autor afirma:

> Enquanto ainda estou vivo, falo a vocês: nós não podemos perder nossa língua. Nós não podemos perder a língua. Estou ensinando aqui na minha fala. Hoje em dia nós só temos a fala do branco. Mas a fala do branco não é boa para nós. Só a nossa língua é boa para nós. Ao só falarmos a língua de homem branco, perdemos a força de nossa cultura (Guajajara *apud* Duarte, 2018, p.76).

Diante do exposto, Guajajara denuncia o processo de substituição da língua dos indígenas pela dos colonizadores, implicando na perda da língua materna e fragiliza a identidade cultural dos nativos.

Logo, a narrativa funciona como instrumento de valorização dos aspectos linguístico-culturais dos indígenas, resistindo ao processo de apagamento histórico da língua existente no país. Portanto, “a história e seu contador servem ambos para conectar o passado com o futuro, uma geração com a outra, a terra com o povo e o povo com a história” (Smith, 2018, p. 168).

De acordo com Adorno (1995, p. 33), a língua materna “não apenas facilita a transmissão do conhecimento tradicional, mas também fortalece o senso de pertencimento dos estudantes à sua comunidade e cultura”. Nesse sentido, reconhecer que as narrativas indígenas como parte dessa transmissão linguística são essencial para evitar o apagamento das línguas dos povos originários no país, e, assim preservar a identidade histórica e cultural.

Nesse viés, analisar a narrativa escrita por Antonio Guajajara revelou-se de grande importância para compreender a valorização e o processo de resistência à língua Tenetehára. A língua materna, descrita por meio de narrativas, consolida as tradições orais e a memória coletiva de um povo, desse modo, garantindo a permanência das tradições linguísticas. Diante do exposto, Lima afirma que (2013):

> Narrativas de memória indígena são aquelas que tratam da relação passado-presente, que dão explicações sobre as origens de um povo e aspectos da cultura a partir da memória coletiva de uma comunidade. Optou-se, aqui, por tratar as categorias de mito e lenda como narrativas de memória. Na medida em que essas narrativas de memória são tentativas de se entender o mundo em que se vive, elas dizem muito sobre a perspectiva por meio da qual os povos indígenas interpretam a sua própria realidade. (Lima, 2013, p.47).

Em consonância com essa ideia, constatamos que tal análise do livro *Coletânea de narrativas Guajajara* (Duarte *et al*, 2018), transcreve as origens e os aspectos linguísticos e culturais dos indígenas Tenetehára. O livro demonstra a relevância da escrita para com a transmissão e a preservação da língua.

Outro ponto de destaque foi à escolha da narrativa trabalhada na pesquisa, a qual o autor utiliza expressões que remetem a identidade e as características do povo Guajajára, reforçando a legitimidade da língua Tenetehára.

As expressões presentes na narrativa “A importância sobre a preservação da língua Tenetehára”, vão além dos aspectos linguísticos, elas mostram a significância da transmissão e da manutenção da língua como veículo cultural, de memória e de resistência dos indígenas Tenetehára.

Dessa forma, compreendemos que a pesquisa é relevante porque o uso das narrativas como ferramenta de preservação linguística e cultural corrobora a ideia de que “ao historiarmos a vida social para o outro, estamos construindo nossas identidades sociais ao nos posicionarmos diante de nossos interlocutores e diante dos personagens que povoam as nossas narrativas” (Moita Lopes, 2002, p. 64).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise realizada é possível afirmar que a narrativa de Antônio Guajajára evidencia de forma contundente o papel da linguagem como instrumento de resistência, memória e preservação identitária. Ao utilizar a língua Tenetehára em sua composição e ao trazer reflexões diretas sobre o valor de sua cultura, o autor reitera que sua fala não se limita ao ato de comunicar, mas funciona como um chamado à conscientização e ao respeito pela diversidade linguística e cultural dos povos originários.

Além disso, observa-se que a substituição gradual da língua indígena pelo português, conforme denunciado na própria narrativa, representa um processo contínuo de apagamento cultural. Frente a isso, o posicionamento de Guajajara (2018), ao convidar os brancos (não indígenas) a escutarem e aprenderem a língua Tenetehára, propõe um rompimento com a exclusão e reafirma o direito ao reconhecimento. Ao mesmo tempo, ele reforça a responsabilidade interna de continuidade da cultura por meio das gerações mais jovens, o que, a respeito dessa diversidade cultural, Lévi-Strauss acrescenta:

> [...] existem muito mais culturas humanas do que raças humanas, pois que enquanto umas se contam por milhares, as outras contam-se pelas unidades; duas culturas elaboradas por homens pertencentes a uma mesma raça podem diferir tanto ou mais que duas culturas provenientes de grupos racialmente afastados (Lévi-Strauss, 1952, p.1).

Essa postura mostra que a resistência cultural não é apenas externa contra o apagamento colonial, mas também interna voltada à comunidade, no esforço constante de manter vivas suas raízes. A língua, nesse sentido, é um território simbólico que precisa ser protegido tanto quanto as terras físicas que os povos indígenas ocupam. Dessa forma, preservar a língua Tenetehára é também garantir a continuidade da visão de mundo Guajajára, sua espiritualidade, seus ritos e sua forma única de se relacionar com o mundo.

Portanto, este trabalho reforça que o reconhecimento e valorização das línguas indígenas precisam ser pauta constante nas políticas públicas, na educação e na produção científica. Desse modo, as narrativas indígenas não devem ser tratadas como objetos exóticos de estudo, mas como parte do patrimônio cultural brasileiro. Como lembra Smith (2018), a história e seu contador conectam o passado ao futuro, e é nessa conexão que reside à força das línguas indígenas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ARAUJO, Ana Cláudia Menezes. Como construções reflexivas na língua Tenetehára-Guajajára. **Veredas-Jornal de Estudos Linguísticos** , v. 28, no. 2, 2024.

BARBOZA, Tereza Maracaipe. Língua Guajajara: um estudo sobre a interferência e empréstimos da língua Portuguesa. **Anais do SILEL**, v. 3, n. 1.

CASTRO, Ricardo Campos; GUAJAJARA, Pedro Carvalho. Izipi mehe: Cibercaminhos linguísticos e literários para a preservação da cultura tenetehára. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v. 12, p. 251-282, 2020.

LE GOFF, J. **História e memória.** Campinas: Ed. Unicamp, 1996.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A família. In: SHAPIRO, Harry L. (Org). **Homem, cultura e sociedade**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1966.

LIMA, Pablo Luiz de Oliveira; CARIE, Nayara Silva de. Narrativas Maxakali: possibilidades para o ensino de cultura e história indígena. **Educação em revista**, v. 29, n. 03, p. 41-62, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas:** a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

MUNDURUKU, D. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura: o reencontro da memória. In: Dorrico, T. et al. (org**.). Literatura indígena brasileira contemporânea.** Porto Alegre: Ed. Fi, 2018. Disponível em: editorafi.org/438indigena. Acesso em: 17 maio. 2025.

RODRIGUES, ARION Dall'Igna. **Línguas Brasileiras:** para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo. Edições Loyola, 1994.

SILVA, Tabita Fernandes. **História da língua tenetehára:** contribuição aos estudos histórico-comparativos sobre a diversificação da família tupi-guarani do tronco tupi. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras da Universidade de Brasília. Disponível em: unb.br/bitstream/10482/.../3/2010_TabitaFernandesdaSilva.pdf. Acesso em: 20, junh. 2025.

SILVA, Camila Miranda**. A relação entre memória e patrimônio histórico:** preservação da memória e história do povo indígena-Tenetehara Guajajara a partir do patrimônio histórico de Grajaú-Ma. 2025.

SOUZA, Maria Aparecida. **Educação, linguagem e identidade indígena no Maranhão**. São Luís: EDUFMA, 2019.

SMITH, L. T. **Descolonizando metodologias:** pesquisa e povos indígenas. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

ESTUDO DOS SONS VOCÁLICOS DA LÍNGUA TENETEHÁRA-GUAJAJÁRA

Maria Eduarda Vidal de Sousa [40]
Shayanne de Melo Felix [41]
Lucas Bastos Ipi [42]

RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo apresentar os fonemas vocálicos da língua Tenetehára-Guajajára falada na TI Rio Pindaré, em Bom Jardim – MA. Nesse sentido, a pesquisa foi realizada a partir da constituição de um banco de dados linguísticos elaborado com a colaboração de estudantes universitários da Universidade Estadual do Maranhão, Campus Santa Inês, pertencentes à comunidade linguística Guajajára, do sexo feminino e masculino, da faixa etária entre 20-40 anos, moradores da Terra Indígena Rio Pindaré, localizada em Bom Jardim – MA. Dessa forma, a análise dos dados foi fundamentada na base teórica da fonologia das línguas indígenas, seguindo Silva (2010), Duarte, Menezes e Silva (2022), entre outros. A coleta de dados incluiu a aplicação de questionários fonético-fonológicos, registros em áudio e todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando em participar da pesquisa. Os resultados da análise descrevem os sons vocálicos /a/, /ə/, /ɛ/, /ɔ/ e /ɨ/, evidenciando suas principais características articulatórias e sua relevância no sistema fonológico da língua Tenetehára-Guajajára.

Palavras-chave: Língua Tenetehára-Guajajára. Fonologia. Fonemas Vocálicos.

[40] Graduando em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão Campus Santa Inês. E-mail: ipilucas4@gmail.com

[41] Graduanda em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão Campus Santa Inês. E-mail: mariaduda.vidal7@gmail.com

[42] Graduanda em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão Campus Santa Inês. E-mail: meloshayanne7@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos séculos, os povos indígenas sofreram múltiplas influências e imposições decorrentes do processo de colonização, o que resultou não apenas no extermínio de diversos grupos, mas também na supressão de suas práticas culturais e linguísticas, frequentemente substituídas pela língua e pelos costumes dos colonizadores. No caso dos Tenetehára, embora a língua tenha sido exposta a sucessivas pressões e transformações, observa-se uma contínua prática de preservação e transmissão entre as comunidades, assegurando-lhe vitalidade e relevância no contexto atual. Consoante Rodrigues (1985, p. 35), a língua Tenetehára está inserida no tronco linguístico Tupi. Sobre as línguas indígenas, Duarte (2007, p. 20) esclarece que:

> no universo das línguas indígenas brasileiras, reconhece-se a existência de dois grandes troncos — o Tupi e o Macro-Jê — e 19 famílias linguísticas que não apresentam taxas de semelhança suficientes para que possam ser agrupadas em troncos. Há, também, famílias de apenas uma língua, às vezes denominadas 'línguas isoladas', por não se revelarem parecidas com nenhuma outra língua conhecida.

Apesar do significativo impacto do contato com a cultura e a língua dos colonizadores, constata-se que a diversidade linguística indígena no Brasil, mesmo reduzida, persiste. Duarte (2007, p. 20) observa que, "dentre as cerca de 180 línguas indígenas brasileiras, umas são mais semelhantes entre si do que outras, revelando origens comuns e processos de diversificação ocorridos ao longo do tempo." Dessa maneira, torna-se evidente que a manutenção e o fortalecimento das línguas indígenas constituem não apenas uma prática de preservação cultural, mas também uma reafirmação da identidade e da memória histórica desses povos.

Refletir sobre os Tenetehára é evidenciar uma luta pautada pela busca de unir forças e pelo estímulo à preservação linguístico-cultural de diferentes comunidades indígenas. O próprio nome do grupo — Tenetehára — carrega em si uma carga semântica significativa, uma vez que designa "o povo unificado" e remete à importância do elo coletivo em prol de um bem comum e da defesa de uma identidade partilhada. Nesse sentido, Duarte (2007, p. 20) destaca que "o Tembé e o Guajajára são praticamente variantes dialetais de uma mesma língua, de tal maneira que os índios Tembé e Guajajára se consideram um só povo, autodenominando-se de Tenetehára, o que significa 'a gente, os índios em geral'".

Dessa maneira, o nome Tenetehára não representa apenas uma denominação, mas uma concepção ampliada de unidade e continuidade étnica e linguística, reafirmando a importância do vínculo entre língua e identidade para a preservação e fortalecimento cultural desses povos.

Considerando a importância da riqueza linguística e suas variações empreendida por esses povos e sua preservação da língua e cultura, este trabalho tem como objetivo geral apresentar os fonemas vocálicos da língua Tenetehára-Guajajára. Para tanto, são propostos os seguintes objetivos específicos: (i) identificar e caracterizar os sons vocálicos presentes na fala dos Tenetehára-Guajajára; e (ii) descrever, de maneira detalhada, os aspectos fonético-fonológicos que compõem o sistema vocálico dessa língua. A pesquisa estrutura-se a partir de dois referenciais teóricos principais. O primeiro discorre sobre os Tenetehára-Guajajára: a cultura e contexto histórico, destacando a importância da língua como elemento central para a preservação e reafirmação da identidade indígena. O segundo dedica-se a analisar o sistema fonológico da língua Tenetehára-Guajajára.

2 **OS TENETEHÁRA-GUAJAJÁRA:** a cultura e o contexto histórico

Os Tenetehára são um dos povos indígenas mais numerosos do Brasil. Essa língua também está diretamente ligada a outras duas línguas distintas, o Tembé e o Guajajára, que, de acordo com Rodrigues, pertencem ao sub-ramo IV da família linguística Tupí-Guaraní, uma das dez famílias do tronco Tupí (Rodrigues, 1984-1985; 1986, 1999).

No que concerne à localização, os Tenetehára encontram-se no estado do Maranhão, mesma região em que foram localizados pela primeira vez; já os indígenas Tembé vivem no estado do Pará. Segundo Rodrigues (1986), a língua Tenetehára possui dois dialetos, o Guajajára e o Tembé, os quais são falados em localidades distintas, quais sejam, nos estados do Maranhão e do Pará, respectivamente.

O processo de migração dos povos Tembé se deu em meados do século XIX, quando uma parte dos Tenetehára dos rios Pindaré e Caru, no Maranhão, rumaram na direção do Pará, para os rios Gurupi, Guamá e Capim, se localizando principalmente na porção nordeste do estado (Valadão, 2001). Falar desse contexto histórico exige informações claras e precisas, e infelizmente não há registros que contemplem todas as fases desse povo, até porque a documentação existente

abrange campos distintos. Com isso, também se faz pertinente falar de uma forma mais aguçada da história do Maranhão, visto que a história dos indígenas Tenetehára está estritamente ligada a esse espaço geográfico. Na verdade, a história do Brasil de modo geral deve ser considerada a partir da perspectiva indígena. O estado do Maranhão está situado na região Nordeste do Brasil, e seu território foi, durante muito tempo, objeto de disputa entre diversos povos europeus.

Dessa forma, entender o período colonial é fundamental, pois os documentos existentes dessa época foram escritos principalmente por religiosos, oficiais da colônia, do Império e da República, com objetivos distintos e ao mesmo tempo com uma única finalidade: fazer descrições sobre o povo, suas práticas e cultura. No início da colonização, houve pouca qualidade e quantidade de documentos sobre o povo Tenetehára e isso evidencia o desinteresse pela história e cultura desse povo (Gomes, 2002).

Essa desvalorização sempre esteve presente, principalmente durante o período colonial e imperial, em que os Guajajára foram submetidos a diversas formas de violência, deslocamento territorial e tentativas de assimilação cultural. Mas, ainda assim, conseguiram manter parte significativa de sua identidade étnica e organização social. Carvalho (2001) argumenta sobre a vitalidade da variedade Tembé-Tenetehára, ao mostrar que, apesar das diversas mudanças que ela sofreu e das que estão em processo, ainda há muita vitalidade. O autor ressalta que é necessária uma política de estímulo sobre o uso dessa língua para que ela tenha continuidade.

Portanto, entender e respeitar a importância simbólica e física que a cultura indígena representa é o primeiro passo para não repetir os mesmos erros do passado. Esse entendimento deve servir como um guia de contextualização, pois o passado continua presente porque não há como apagar ou esquecer as marcas deixadas por séculos de opressão. Como afirma Mendes (2012, p. 15), “[...] se aspiramos, pois, a entender a realidade atual, temos de aceitar o passado que a produziu e nela permanece atuante; temos, em suma, de adquirir consciência histórica.”

A representação em todas as esferas, seja cultural, social ou econômica, só acontece quando nos debruçamos a discutir sobre o passado, e mais que isso, quando nos colocamos no lugar das vítimas, pois só assim passamos a entender que o que tem pouco significado para alguns, pode representar, para outros, o apagamento de uma vida inteira. Essa responsabilidade de olhar com sensibilidade para o sofrimento do outro é o que nos leva a adquirir consciência histórica, moldando nosso

comportamento e despertando o senso crítico diante de situações que ainda são de difícil compreensão. Nesse sentido, “o patrimônio cultural é para a sociedade, o que a memória individual é para o indivíduo: essencial para manter a identidade e a consciência do que se é” (Mendes, 2012, p. 17). Lembrando que os bens representativos da história de um povo podem ser materiais e imateriais, ou seja, tangíveis e intangíveis, e todos exercem papel fundamental na preservação da memória coletiva. Em consonância a isso, Menezes (1984) destaca que

> exilar a memória do passado é deixar de entendê-la como força viva do presente. Sem memória, não há presente humano, nem tão pouco futuro. Em outras palavras: a memória gira em torno de um dado básico do fenômeno humano, a mudança. Se não houver memória a mudança será sempre fator de alienação e desagregação, pois inexistiria uma plataforma de referência e cada ato seria uma reação mecânica, uma resposta nova e solitária a cada momento, um mergulho do passado esvaziado para o vazio do futuro. É a memória que funciona como instrumento biológico-cultural de identidade, conservação e desenvolvimento que torna legível o fluxo dos acontecimentos (Menezes,1984, p.185).

Portanto, manter a preservação cultural desse povo é uma das formas de sustentar sua identidade, de não apagar da memória e nem da história o que eles tiveram que suportar. A cultura não é e nem deve ser vista unicamente como um elemento simbólico, pois ela é a representatividade de direitos, e funciona como um meio de expressão e reconhecimento.

2.1 O SISTEMA FONOLÓGICO DAS LÍNGUAS TEMBÉ E GUAJAJÁRA

Estudar e compreender o sistema fonológico Guajajára e Tembé se faz imperioso, visto que apesar de pertencerem ao mesmo tronco linguístico, possuem algumas diferenças que devem ser observadas. Na língua Tembé, há um consenso em relação à existência de 14 fonemas consonantais e 7 fonemas vocálicos. Assim como não há presença de vogais nasais, mas podem ser nasalizadas se estiverem seguidas de consoantes nasais, tornando-se mais fracas em sílabas pré-tônicas, com exceção os casos em que a vogal se encontra entre duas consoantes nasais (Eiró, 2001).

O sistema fonológico de uma língua é como um mapa dos sons que seus falantes usam para formar palavras e se comunicar. Ele organiza vogais e consoantes de maneira que cada som possa cumprir sua função de diferenciar significados, mostrando a lógica interna da língua e como os falantes a utilizam no dia a dia.

No caso do Guajajára, esse sistema revela a riqueza sonora e a estabilidade da língua, refletindo padrões de articulação e contraste que são fundamentais para a comunicação da comunidade.

Na língua Tenetehára-Guajajára, o sistema é composto por 21 fonemas, sendo 14 consonantais e 7 vocálicos, sendo exatamente igual ao sistema fonológico Tembé. De acordo com Duarte (2007), esse número considera apenas os fonemas diferentes, sem incluir as possíveis variações de pronúncia de cada som. Para tornar essa organização mais clara, apresenta-se a seguir dois quadros que mostram separadamente os fonemas consonantais e vocálicos da língua.

Quadro 1: Sistema consonantal Guajajára

	Bilabial	Alveolar	Velar	Velar	Glotal
Oclusivas	p	t	k	k^w	ʔ
Fricativas		ʃ z			h
Vibrantes		ɾ			
Nasais	m	n	ŋ	$ŋ^w$	
Glides	w				

Fonte: Duarte (2007)

Quadro 2: Sistema vocálico Guajajára

	Anterior	Central	Posterior
Alta	i	ɨ	u
Média	ɛ	ə	ɔ
Baixa	a		

Fonte: Duarte (2007)

O Quadro 1 mostra os 14 fonemas consonantais da língua Guajajára. Entre eles, dois merecem atenção especial devido a suas variantes de pronúncia: o fonema /ʃ/, que pode aparecer como /s/ ou /tʃ/, e o fonema /z/, que se manifesta de diferentes formas, como /z/, /d/, /ʒ/, /dʒ/ e /h/. Essas variações mostram como a língua é flexível em sua articulação, mantendo ainda assim a distinção de significado entre os sons. Já o Quadro 2 apresenta os fonemas vocálicos do Guajajára, que mostram pouca variação pronunciativa. Um exemplo é o fonema /ɨ/, que pode sofrer pequenas alterações dependendo do contexto em que ocorre, refletindo sutilezas naturais da fala da comunidade.

Portanto, ao estudar o sistema fonológico dessas duas línguas, pertencentes ao sub-ramo IV da família linguística Tupí-Guaraní, é possível observar similaridades lexicais e fonológicas, mas também apresentam algumas divergências gramaticais, assim também como não compartilham os mesmos ritos e culturas. Essas variações podem estar diretamente ligadas a fatores geográficos e históricos, considerando que os Guajajára permaneceram no Maranhão, enquanto os Tembé migraram em direção ao estado do Pará, onde tiveram contato com outras realidades sociolinguísticas.

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa adotou um trabalho de campo de cunho qualitativo, utilizando métodos e técnicas da fonologia das línguas indígenas para investigar os sons dos fonemas vocálicos na língua Tenetehára-Guajajára. Essa abordagem busca compreender a organização e as características articulatórias dos sons vocálicos observados, contribuindo para o registro e a documentação fonológica dessa língua, bem como para o fortalecimento dos estudos sobre o patrimônio linguístico dos povos Tenetehára-Guajajára.

3.2 Colaboradores da pesquisa

Os colaboradores desta pesquisa são estudantes universitários da Universidade Estadual do Maranhão, Campus Santa Inês, pertencentes à comunidade Guajajára. Participaram homens e mulheres com idades entre 20 e 40 anos, moradores da Terra Indígena Rio Pindaré, localizada no município de Bom Jardim – MA. Ao longo da pesquisa, foram chamados falantes da comunidade indígena, bilíngues fluentes tanto em português quanto em Tenetehára-Guajajára que, ao concordarem em colaborar com a pesquisa, assinaram voluntariamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.3 Procedimentos de coleta e análise de dados

Para coleta de dados foram utilizadas as seguintes técnicas de pesquisa: (i) questionários fonético-fonológicos contendo 20 questões e (ii) gravações em áudio, realizadas com falantes nativos da Terra Indígena Rio Pindaré, com a intenção de

descrever a realização dos fonemas vocálicos /a/, /ə/, /ɛ/, /ɔ/ e /ɨ/. Os dados coletados foram analisados utilizando os autores como Duarte, Menezes e Silva (2022), Duarte (2007) e Silva (2010), entre outros.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, são apresentados os fonemas vocálicos identificados na língua Tenetehára-Guajajára, conforme os dados coletados em campo na Terra Indígena Rio Pindaré, em maio de 2025. O levantamento foi realizado por meio de questionários fonético-fonológicos e gravações em áudio, que permitiram observar a organização e as características articulatórias das vogais dessa língua. Foram analisados cinco fonemas vocálicos: /a/, /ə/, /ɛ/, /ɔ/ e /ɨ/. Cada um deles apresenta propriedades articulatórias próprias, que contribuem para a diversidade do sistema fonológico Tenetehára-Guajajára.

O fonema /a/, segundo Silva (2010), é uma vogal central, baixa e oral, presente em todos os contextos silábicos da língua. Trata-se de uma vogal altamente produtiva e recorrente, aparecendo tanto em posição inicial quanto medial e final das palavras, o que evidencia sua estabilidade fonológica.

Quadro 1. Exemplos de palavras com o fonema [a]

Variante	Palavra em Guajajára	Transcrição fonética	Tradução em português
/a/	*zanu*	[za'nu]	"aranha"
	zapukaz	[zapu'kaj]	"galinha"
	ywyra	[ɨwɨ'ra]	"madeira"
	wyramiri	[wɨrami'ri]	"pássaro"

Fonte: autoria própria (2025).

A ampla ocorrência de /a/ demonstra sua relevância estrutural dentro do sistema vocálico da língua, funcionando como uma vogal de base articulatória para outras realizações orais.

O fonema /ə/, descrito por Silva (2010) como uma vogal central, média e oral, ocorre com menos frequência que os outros sons. Nos dados analisados, ele aparece em contextos específicos, alternando-se com /a/, mas sem eliminar a diferença entre os dois fonemas.

Quadro 2. Exemplos de palavras com o fonema [ə]

Variante	Palavra em Guajajára	Transcrição fonética	Tradução em português
/ə/	*tàpuz* *pixàn*	[tə'puj] [pi'ʃən]	"casa" "gato"

Fonte: autoria própria (2025).

A presença do /ə/ indica uma leve tendência à centralização das vogais em alguns contextos, o que pode apontar para um processo de simplificação na articulação, embora esse som ainda apareça de forma pouco frequente nos dados analisados. Por sua vez, o fonema /ɛ/ é uma vogal anterior, média-baixa e oral, que aparece com mais frequência em sílabas tônicas, especialmente naquelas que pedem uma articulação mais frontal.

Quadro 3: Exemplos de palavras com o fonema [ɛ]

Variante	Palavra em Guajajára	Transcrição fonética	Tradução em português
/ɛ/	*takyhe* *Xe*	[takɪ'hɛ] [ʃɛ]	"faca" "aqui"

Fonte: autoria própria (2025).

O som [ɛ] é claramente aberto e exerce um papel importante de distinção entre palavras, o que reforça sua relevância dentro do sistema vocálico da língua Tenetehára-Guajajára. O fonema /ɔ/ é uma vogal posterior, média-baixa e labializada. Ele ocorre de forma mais limitada, aparecendo principalmente em contextos que envolvem tonicidade e arredondamento dos lábios.

Quadro 4: Exemplos de palavras com o fonema [ɔ]

Variante	Palavra em Guajajára	Transcrição fonética	Tradução em português
/ɔ/	*pitymawok*	[pitɨma'wɔk]	"abrir"

Fonte: autoria própria (2024).

O uso do fonema /ɔ/ reforça o caráter articulatório posterior e labializado do sistema vocálico, evidenciando o equilíbrio entre sons anteriores e posteriores na língua. Por fim, o fonema /ɨ/, também identificado nos dados de campo, é definido por Cristófaro-Silva (1999) como uma vogal alta, central e não arredondada. Esse

som é típico de línguas indígenas do tronco Tupi-Guarani e constitui um traço distintivo relevante na fonologia Tenetehára-Guajajára.

Quadro 5. Exemplos de palavras com o fonema [ɨ]

Variante	Palavra em Guajajára	Transcrição fonética	Tradução em português
/ɨ/	*wyramiri* *ywy*	[wɨɾami’ɾi] [ɨ’wɨ]	“pássaro” “chão”

Fonte: Autoria própria (2024)

Diante do que foi apresentado, é importante destacar que esta análise contribui para a compreensão dos fonemas /a/, /ə/, /ɛ/, /ɔ/ e /ɨ/ da língua Tenetehára-Guajajára, evidenciando sua realização na fala da comunidade. O estudo reforça a importância de documentar e descrever esses sons, contribuindo para a valorização e preservação da língua e da identidade cultural Tenetehára-Guajajára.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como propósito apresentar os fonemas vocálicos da língua Tenetehára-Guajajára em uma comunidade indígena localizada no estado do Maranhão. Dessa forma, a análise dos fonemas vocálicos /a/, /ə/, /ɛ/, /ɔ/ e /ɨ/ permite compreender a estrutura sonora da língua Tenetehára-Guajajára e como os contrastes vocálicos se organizam fonologicamente. Observa-se um sistema equilibrado entre vogais anteriores, centrais e posteriores, evidenciando a complexidade e a estabilidade articulatória da língua.

Dessa forma, a língua Tenetehára-Guajajára deve ser compreendida como um verdadeiro patrimônio linguístico e cultural, cuja proteção e estudo aprofundado são indispensáveis. Para investigações futuras, torna-se fundamental ampliar o escopo da pesquisa, incluindo outras dimensões linguísticas e refletindo sobre o impacto do bilinguismo, das práticas socioculturais e das políticas educacionais no processo de preservação, fortalecimento e revitalização da língua Tenetehára-Guajajára.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ana Claudia Menezes. **Anticausativas em Tenetehára-Guajajára:** uma análise formal. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaïs. **Fonética e Fonologia do Português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 1999.

DUARTE, Fábio Bonfim. **Estudos de Morfossintaxe Tenetehára.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2007.

DUARTE, Fábio Bonfim; MENEZES, Ana Claudia; SILVA, Cíntia Maria Santana. O fonema /z/ camaleão na língua Tenetehára: uma abordagem variacionaista. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, Vol. 14, novembro de 2022.

EIRÓ, J.G. **Contribuições à análise fonológica da Língua Tembé**. 2001. 70 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Curso de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Pará.

SILVA, Marcos. **Variação fonético-fonológica em línguas indígenas brasileiras**. Brasília: UnB, 2022.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDES, António Rosa. **O que é património cultural**. Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Campus de Gambelas, 2012.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas Brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

SILVA, André Luiz da. **A história da língua Tenetehára-Guajajára:** contato e resistência. São Luís: Edufma, 2010.

SILVA, Tabita Fernandes da. **História da língua Tenetehára:** contribuição aos estudos histórico-comparativos sobre a diversificação da família Tupí-Guaraní do tronco Tupí. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2010.

VALADÃO, V. **Tembé**. Enciclopédia dos Povos Indígenas no Brasil - Instituto Socioambiental, 2001.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO INDÍGENA:

perspectivas históricas, políticas e socioculturais no Maranhão

Guilherme Gonçalves Maciel (UEMA) [43]

Robson de Macêdo Cunha (UNITAU / UEMA) [44]

RESUMO

O trabalho vem abordar o desafio contemporâneo do ensino de língua portuguesa na educação indígena, destacando sua evolução e transformações no contexto escolar. Inicialmente, o ensino era permeado pela assimilação e aculturação, com currículos padronizados e professores não indígenas, ignorando a cultura local. Atualmente, há uma busca por uma abordagem intercultural, bilíngue e participativa, valorizando línguas indígenas e formando professores indígenas. O estudo propõe investigar como as políticas públicas influenciam o currículo do ensino da língua portuguesa na educação indígena, considerando possíveis mudanças ao longo do tempo. Destaca-se a importância de respeitar a cultura e os conhecimentos dos povos indígenas, evitando imposições culturais, e a necessidade de uma educação contextualizada e adaptada às especificidades de cada comunidade. A fundamentação teórica abrange a historicidade da educação indígena no Brasil, avanços no Maranhão, o papel das línguas indígenas e portuguesa, em ocorrências de: Brasil (1988; 1991; 1996; 2018), Maranhão (2004; 2021; 2024); entre outros. A metodologia incluiu pesquisa qualitativa analisando a evolução do ensino de língua portuguesa, contrastando a educação indígena tradicional e atual. Os resultados revelaram avanços na formação de professores indígenas, ampliação do sistema educacional na aldeia e esforços para reintroduzir a língua indígena. Com isso, este estudo destaca uma mudança positiva na abordagem do ensino de língua portuguesa na Aldeia Januária, contribuindo para compreender desafios e avanços na educação indígena. O equilíbrio entre preservação cultural e educação em língua portuguesa emerge como uma questão crucial para um diálogo educacional mais significativo e respeitoso.

Palavras-chave: Educação Indígena. Língua Portuguesa. Língua Indígena.

[43] Graduado em Letras: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas Literaturas, pela Universidade Estadual do Maranhão. E professor de Língua Portuguesa na Educação Básica.

[44] Mestre em Linguística Aplicada, pela Universidade de Taubaté - Unitau; Licenciado em Letras: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas Literaturas, pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Professor no Departamento de Letras e Pedagogia da UEMA Campus Santa Inês.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui-se como um recorte de trabalho de conclusão de curso em Letras, da Universidade Estadual do Maranhão, intitulado “O ensino de Língua Portuguesa em contraste com a Educação Indígena tradicional e a Educação atual na Aldeia Januária” (Maciel e Guajajara, 2024), no trabalho monográfico há uma análise teórica e de pesquisas aplicadas sobre a realidade da aldeia Januaria, na Terra Indigina Rio Pindaré. Aqui, é apresentado um viés da parte bibliográfica sobre o ensino de língua tradicional e atual.

O ensino de língua portuguesa na educação indígena é um desafio atual e complexo, que envolve questões históricas, pedagógicas, culturais e linguísticas. Desde a chegada dos colonizadores europeus, as línguas indígenas foram suprimidas e marginalizadas em favor da língua portuguesa, considerada a língua oficial e dominante.

Na perspectiva tradicional, o ensino de língua portuguesa na educação indígena era visto como um processo de assimilação e aculturação, que visava transformar os indígenas em brasileiros “civilizados” e “adequados”. As aulas eram ministradas por professores não-indígenas e seguia-se um currículo padronizado, que muitas vezes ignorava a cultura e a realidade das comunidades indígenas. Há um esforço em formar professores indígenas e valorizar seus saberes e práticas pedagógicas, para que as aulas sejam contextualizadas e respeitem a cultura e os conhecimentos dos povos indígenas.

Pensando nisso, este trabalho busca refletir como as políticas públicas têm inspirado o currículo do ensino da língua portuguesa e quais transformações foram observadas nos últimos parâmetros históricos da educação indígena no Maranhão? Uma possível hipótese é que as políticas públicas exercessem um papel significativo na elaboração e na implementação do currículo lecionado pela língua portuguesa, possivelmente com influências nas abordagens educacionais externas para a população indígena no Maranhão. Mas, acredita-se que ao longo do tempo, tais políticas possam ter passado por mudanças que refletem nas estratégias e nos objetivos educacionais adotados para essa comunidade específica.

Neste contexto, esta análise visa identificar a evolução dos processos do currículo, política pública e o ensino de língua portuguesa da Educação Escolar Indígena.

E como objetivos específicos: (1) conhecer a educação indígena por meio da literatura vigente no Brasil e no Maranhão tendo como marco teórico legal a Constituição Federal (Brasil, 1988) e (2) evidenciar as respectivas mudanças nesse processo do ensino de língua portuguesa da educação escolar.

O tema que aborda o ensino da Língua Portuguesa em contraposição à Educação Indígena tradicional e a Educação atual na aldeia Januária é de grande importância, uma vez que destaca a relevância do ensino da língua portuguesa na vida dos povos indígenas, bem como, a necessidade de manutenção e valorização de suas tradições e cultura. É importante também, que, a educação indígena atual leve em conta as especificidades de cada comunidade, valorizando sua cultura e tradições, e atuando de forma a garantir a sua preservação e fortalecimento, sem abrir mão da formação adequada em língua portuguesa, que é fundamental para a implantação das comunidades indígenas na sociedade brasileira.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

2.1 Historicidade da educação indígena no Brasil

A educação escolar indígena no Brasil passou por diversos períodos históricos, desde o Brasil colonial, quando os jesuítas desembarcaram em 1549, até os dias atuais, a educação indígena passa por diferentes etapas e experiências. A educação dos povos originários no período Brasil colonial através dos jesuítas, não era considerada uma educação escolar convencional, mas sim como um ensino direcionado especialmente à doutrinação religiosa. Os povos indígenas assistiam as missas realizadas pelos jesuítas e eram levados a crer que iriam se tornar civilizados já que eram considerados selvagens (Medeiros, 2019).

Durante o período do domínio colonial, os povos indígenas foram constantemente oprimidos em todos os estágios do sistema educacional, uma subjugação que se prolongou por vários anos. Os indígenas eram compelidos a assimilar conteúdos estranhos à sua realidade, sendo-lhes negado o reconhecimento e respeito pela sua rica diversidade cultural, linguística e étnica.

Na atualidade, a educação voltada para os povos indígenas representa um tema amplamente discutido, envolvendo a imperativa demanda por um ensino especializado, distintivo e de excelência, que considere minuciosamente a trajetória histórica, a estrutura social e a riqueza cultural dessas comunidades.

Apesar de algumas vitórias, ainda há muitos desafios a serem enfrentados na escolarização dos povos indígenas no Brasil, marcadas por lutas e movimentos que nem sempre resultam em sucesso. É importante compreender a educação indígena, sua trajetória e o processo de conquista da primeira escola de ensino formal, quem são seus aliados, e quando essa escolarização realmente surgiu no cenário educacional brasileiro. Diz o antropólogo Brandão (1986) que:

> Um índio civilizado é um índio que foi civilizado por um branco civilizador. O artifício do domínio - aquilo que é real sob os disfarces dos encontros de povos e culturas diferentes - é o trabalho de tornar o outro mais igual a mim para colocá- lo melhor a meu serviço (Brandão, 1986, p. 8).

No discurso de Brandão (1986), é afirmado que o indígena foi submetido ao que não lhe cabia, um processo contínuo de aculturação, que não lhe dava direito de usufruir da sua própria cultura e que os colonizadores queriam apenas apropriar-se das riquezas que tinham no Brasil. O povo indígena sofreu ameaças, extermínio físico e cultural que se alongou até o século XX.

Anos antes da criação da Constituição Federal de 1988, teve início uma batalha significativa em prol da educação voltada aos povos indígenas, dando origem aos movimentos indígenas que encontraram respaldo na Constituição Federal (Brasil, 1988). Esta carta magna estabeleceu as bases para uma educação adaptada, que reconhecesse devidamente as singularidades de cada comunidade. Nesse contexto, é relevante enfatizar o artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996):

> Afirma que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional (Brasil, 1996).

De acordo com as Diretrizes Educacionais (Brasil, 1996) e a Constituição Federal (Brasil, 1988), fica evidenciado que os povos das comunidades indígenas têm direito a uma educação de excelência, multifacetada, que leve em consideração aspectos históricos e culturais e reconheça a importância da identidade de todas as comunidades étnicas. Em conjunto com movimentos já organizados e parceiros relevantes, como instituições religiosas, antropólogos e educadores que seguem correntes teóricas de Freire (2015), o ensino indígena foi fortalecido. Dessa forma, os direitos à educação nas etapas dos povos indígenas são protegidos e as tradições e crenças são respeitadas.

Aqui, a política nacional de educação indígena nos mostra os avanços e fracassos alcançados durante o fracasso do cenário atual. No início dos anos 90, ainda se deparava com desafios na área da educação dos povos indígenas. Já na década de 70, foi alcançado um marco significativo com a implementação bem-sucedida da educação voltada especificamente para atender às necessidades das diferentes nações indígenas (Medeiros, 2018).

Naquela época, a ideia de escola indígena era algo novo e a educação almejada pelos índios era abordada de várias maneiras, tais como a perspectiva etnocêntrica, bilíngue e comunitária. Cada abordagem tinha um objetivo diferente e uma pesquisa que visava identificar determinadas contribuições para o processo de escolarização dos povos indígenas.

Embora tenha havido progresso na implementação dessas políticas nos últimos anos, ainda há muitos obstáculos que impedem que as crianças e jovens indígenas tenham acesso a uma educação de qualidade e progridem nos estudos. Esses obstáculos podem incluir a falta de infraestrutura escolar adequada nas aldeias indígenas, a falta de professores capacitados para o ensino intercultural, bilíngue e multilíngue, além de barreiras culturais e linguísticas que dificultam a aprendizagem.

Nos últimos anos, houve um percurso histórico significativo em relação às políticas educacionais indígenas no Brasil, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, de 1996 e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. (Brasil, 1996; 2018).

A Constituição Federal de 1988 marcou um marco importante para os direitos indígenas, reconhecendo a diversidade cultural e garantindo um ensino escolar específico para as comunidades indígenas tradicionais. A norma fundamental do ordenamento jurídico de um estado federativo estabeleceu que a educação indígena deve respeitar suas línguas, tradições e conhecimentos, além de promover a valorização de suas culturas.

2.2 Os avanços da educação indígena no Brasil e com foco no Maranhão

É notório que a Educação Escolar indígena é uma educação que assegura os povos indígenas, a reconstrução de suas memórias e a comprovação de suas identidades étnicas, a consideração de suas línguas, tanto como o acesso às experiências técnicas e científicas da sociedade.

De acordo com a Constituição (Brasil, 1988) os povos indígenas em geral têm o direito ao ensino de qualidade determinada, o usufruto de suas línguas tradicionais e o desenvolvimento particular de seus hábitos. Os indígenas passaram de ser classificados como uma classe social a caminho da extinção e passaram a ser considerados como uma coletividade étnica distinta. Conforme indicam as pesquisas realizadas, os avanços na temática ocorreram durante o período de Getúlio Vargas, marcado pela promulgação do Decreto de 19 de abril (BBC, 2023), liderado pelo Primeiro Congresso Indigenista Interamericano (Del Rio, 1940).

Com base nos dados percentuais, podemos constatar que ao longo do século XXI, uma parcela considerável dos povos indígenas do Brasil continua vivendo em condições precárias no que diz respeito à educação indígena. Especificamente no âmbito internacional, a situação não é diferente, visto que a porcentagem de escolas indígenas é de 30,93%, conforme evidenciado nas estatísticas (Guitarrara, 2023).

Tendo em vista essa situação problemática, é notável que essas instituições escolares não representam um espaço plenamente constituído pelo poder público. A Educação Indígena proposto na legislação, ainda discute os desafios para sua materialização, visto que são necessárias a dedicação e a implementação das políticas públicas direcionadas para essa necessidade específica. “As escolas indígenas foram criadas como um espaço para a formação escolar indígena, com objetivo de preparar o índio para um convívio sociocultural e integrá-lo à sociedade brasileira, firmando também o seu espaço de formação cultural” (Cavalcanti, 2003, p. 22). Podemos também dizer que, segundo Cavalcanti (2003, p. 22), “vemos que a escola não é apenas um local de formação, mas é compreendida como um novo ambiente e tempo educativo, que deve estar conectado a outro mais amplo, o sistema educacional de cada nação”.

Diante disso, a escolarização indígena, do mesmo modo, como a escola indígena, acompanha o mesmo padrão coletivo brasileiro. Os professores são contratados para instruir os critérios de aceitação estabelecidos pelo Ministério da Educação - MEC e a comunidade.

No Brasil, a legislação atual (Brasil, 1982; 1988; 1991; 1996; 1996; 2004) representa um avanço significativo ao estabelecer medidas para garantir o direito à educação de qualidade, especialmente para as comunidades tradicionais.

No entanto, é desafiador encontrar profissionais engajados nesse tipo de educação. Esses pareceres do Conselho Nacional de Educação - CNE e da Câmara de Educação Básica - CEB (Brasil, 1999-2022), constituem um conjunto de normas e diretrizes estabelecidas ao longo do tempo para promover e regular a educação indígena no Brasil. Elas abrangem diversos aspectos, desde as diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas até questões como formação de professores, currículo escolar, oferta de língua estrangeira, acesso de povos indígenas de recente contato à educação, implementação da história e culturas dos povos indígenas na Educação Básica, autorização de escolas específicas, e revisão e atualização das normas em decorrência das mudanças no Ensino Médio. O objetivo dessas legislações é garantir uma educação inclusiva e respeitosa às particularidades culturais dos povos indígenas no contexto educacional brasileiro.

A formação capacitada pela sugestão da educação escolar indígena, no caso desta pesquisa, é na Secretaria Estadual de Educação do Maranhão - SEDUC, sendo o mais favorável ao setor de Supervisão de Educação Escolar Indígena. Tal órgão, tem como objetivo produzir, censurar, distinguir e analisar, em parceria com o Conselho de Educação Escolar Indígena do Maranhão - CEEI / MA e a Unidade de Gestão Educacional, efetuando uma educação verdadeira, diferenciada, intercultural e bilíngue para os povos indígenas (Maranhão, 2024).

No Estado do Maranhão, a educação indígena começou após a organização da Constituição Federal de 1988. Lá, a educação indígena se concentrou em novos debates e pesquisas centrados na interculturalidade. O ensino indígena no Maranhão está relacionado com o Decreto Nº 26/91 (Brasil, 1991) e tem como responsabilidade das secretarias estaduais e municipais que tem como foco a educação escolar indígena deslocando ainda para o MEC e com responsabilidade da FUNAI.

Sobre essa questão da educação escolar indígena no Maranhão, é notório os grandes números de povos indígenas que habitam no Estado, sendo assim a SEDU que fica encarregada de administrar esses avanços.

A Secretaria determina que a educação escolar indígena atenda os povos que demandam a educação e faz a estruturação de materiais pessoais e técnicos para a implantação, e, para a formação da comunidade indígena administrar o processo educacional nas aldeias. No Maranhão existe um desenvolvimento demorado que faz referência a educação escolar indígena.

Foram muitos experimentos de formação que durante todo o estímulo da Constituição Federal (Brasil, 1988) os povos originários estão batalhando por uma formação pedagógica. A estruturação de um novo projeto escolar começou a frustrar o Maranhão. E durante os últimos anos, iniciou-se a criação de sugestões para a caracterização de um documento que possa administrar os avanços da educação escolar indígena.

O primeiro órgão responsável pela oferta de Educação Escolar Indígena é a SEDUC/MA e o setor de Supervisão de Educação Escolar Indígena (Maranhão, 2004; 2021), tais departamento tem como objetivo colocar no plano do direito à educação pública, e de boa qualidade aos indígenas em idade escolar, considerando suas trajetórias históricas de comunicação com a sociedade não indígena e as suas metodologias de ensino-aprendizagem. Diante disso, a Supervisão busca uma educação escolar indígena exclusiva, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Apesar das dificuldades, um número considerável de povos indígenas tem sido acompanhado nesse processo. É importante ressaltar que a Secretaria de Educação Estado tem implementado iniciativas para aprimorar a escolarização indígena no estado.

A relação entre a língua indígena e a língua portuguesa é complexa e variada, dependendo do contexto em que se insere. Em algumas situações, como nas comunidades indígenas mais isoladas, a língua indígena prevalece como a principal forma de comunicação entre os membros da comunidade. Nestes casos, a língua portuguesa pode ser pouco falada ou entendida. Por outro lado, em áreas urbanas e em comunidades indígenas mais integradas à sociedade brasileira, o uso do português é mais comum, e a língua indígena é muitas vezes falada apenas entre os anciãos ou em situações específicas. Tal contraste pode ser esclarecida por Almeida (2011), em que as escolas bilíngues de educação indígenas:

> Podem ser vistas como uma forma específica de formação de sujeitos bilíngues. Nesse modelo de escola as crianças podem ter sua escolarização em sua língua materna, ao lado do português, aprendido com a perspectiva de desenvolver um bilinguismo aditivo (Almeida, 2011, p. 3992).

O ensino bilíngue, nesse caso, visa valorizar e preservar as línguas indígenas, vem sendo implementado em algumas regiões do país. Nesse modelo, as crianças têm aulas tanto em português quanto na língua indígena local, o que contribui para a manutenção e valorização dessas línguas. Em resumo, a relação entre a língua indígena e a língua portuguesa é variada e depende do contexto sociocultural e do grau de integração da comunidade indígena com a sociedade brasileira.

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo fundamenta-se na análise qualitativa de cunho interpretativo, orientada pela compreensão dos processos históricos, políticos e culturais que estruturam o ensino das línguas indígenas e da língua portuguesa no contexto da Educação Escolar Indígena. Considerando que a pesquisa se dedica a examinar como essas línguas foram compreendidas, utilizadas e valorizadas ao longo do tempo, bem como a forma como são inseridas nas práticas pedagógicas contemporâneas, optou-se por um percurso metodológico que privilegia a descrição, a interpretação e a contextualização dos fenômenos observados.

O corpus é composto exclusivamente pelo conjunto de textos apresentados, que abordam: o percurso histórico da língua indígena na educação; a trajetória da língua portuguesa enquanto língua dominante no contexto colonial e pós-colonial; a transformação do cenário educacional a partir de políticas de reconhecimento linguístico; os sentidos culturais e identitários atribuídos às línguas indígenas; a importância da língua portuguesa na educação indígena e sua relação com práticas interculturais; e a legislação educacional e seus desdobramentos no fortalecimento das línguas indígenas.

E o enfoque interpretativo neste trabalho é visto que a língua é um instrumento constituído historicamente e carregado de significados que ultrapassam a comunicação.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise foi conduzida por meio de uma leitura minuciosa, temática e relacional do material, buscando identificar: eixos históricos, como os processos de colonização, imposição linguística e políticas assimilacionistas influenciaram a perda, repressão ou continuidade das línguas indígenas; eixos socioculturais, como a língua indígena se articula com identidade, cosmologia, memória, ancestralidade e modos de vida; eixos educacionais, como as línguas indígenas e a língua portuguesa aparecem nas práticas pedagógicas, políticas educacionais e propostas contemporâneas de educação intercultural; e eixos legais, como documentos normativos, como a LDB e convenções internacionais, asseguram direitos linguísticos aos povos indígenas.

A partir desses eixos, o estudo buscou interpretar os sentidos produzidos pelos textos, relacionando-os aos processos de valorização linguística, fortalecimento identitário e reconhecimento cultural.

4.1 A Língua Indígena na Educação

O contexto histórico da língua indígena tem raízes profundas e abrangentes, conectadas à história dos povos indígenas ao longo dos séculos. A língua indígena é muito mais do que um simples meio de comunicação; ela é uma manifestação da identidade, da cultura e da história desses povos. Para compreender plenamente o contexto histórico da língua indígena, é fundamental analisar a relação entre os povos indígenas e os eventos históricos que moldaram suas realidades.

O contexto histórico da língua indígena na Educação é marcado por uma trajetória complexa e desafiadora. Ao longo dos séculos, as línguas indígenas enfrentaram um processo de marginalização e supressão nas instituições educacionais, como resultado da colonização e da imposição da teoria que prega a integração dos diferentes grupos étnicos e culturais a uma sociedade, a fim de evitar situações de conflito, ou seja, por políticas assimilacionistas.

Durante o período colonial, as línguas indígenas foram frequentemente desvalorizadas e consideradas inferiores, enquanto as línguas dos colonizadores eram privilegiadas (Rivas, 2015). A imposição de uma única língua oficial nos sistemas educacionais contribuiu para a repressão das línguas indígenas e para a perda de sua vitalidade nas comunidades.

Essa imposição linguística teve graves consequências para as comunidades indígenas, resultando na interrupção intergeracional de línguas, ou seja, um processo de estímulo à comunicação entre as gerações, intercâmbio de vivências e experiências, incentivando a transmissão de saberes através do diálogo e das diferentes formas de expressão.

> Muitas vezes, as crianças indígenas foram forçadas a abandonar suas línguas maternas e a adotar a língua dominante, o que gerou um distanciamento em relação às suas raízes culturais e uma sensação de alienação. (Baniwa, 2006, p.124).

Contudo, nos últimos decênios, registrou-se uma transformação marcante nesse panorama. A percepção da relevância em salvaguardar as línguas indígenas como um tesouro cultural e como um direito inerente aos povos indígenas impulsionou o surgimento de movimentos voltados para a revitalização linguística e a ampliação

do apreço às línguas indígenas no contexto educacional (Severo, 2019; Sousa, *et. al*. 2020; Mori; Miranda, 2021). Estes movimentos almejam instaurar um sistema educacional mais abrangente, que honre e enalteça as línguas e culturas indígenas. Como é corroborado também por Barros (2022):

> As línguas nativas do continente são as menos conhecidas do mundo. Por isso, estudá-las é uma forma de inserir o território na dinâmica da linguística internacional. E com esses estudos, introduzimos essas línguas na literatura mundial sobre linguística. (Barros, 2022, s/p).

As comunidades indígenas têm lutado pela implementação de políticas educacionais que reconheçam e promovam o ensino e o uso das línguas indígenas nas escolas. A valorização da língua indígena na Educação vai além de simplesmente aprender um idioma. Envolve a promoção de um ensino que esteja enraizado na cultura, nas tradições e nas perspectivas indígenas. Ao incorporar as línguas indígenas no currículo, é possível oferecer uma educação mais significativa, que se conecte com a realidade e os conhecimentos das comunidades indígenas.

Além disso, o ensino das línguas indígenas na Educação contribui para a preservação do patrimônio cultural e para a valorização da diversidade linguística. As línguas indígenas são portadoras de saberes ancestrais, de narrativas tradicionais e de uma visão de mundo única. Ao preservar e promover essas línguas, estamos salvaguardando a riqueza cultural e fortalecendo a identidade das comunidades indígenas. Como alerta também no Artigo 28 da Convenção da Organização Internacional do Trabalho - OIT (Brasil, 2004):

> Sempre que for viável, dever-se-á ensinar às crianças dos povos interessados a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo a que pertençam. Quando isso não for viável, as autoridades competentes deverão efetuar consultas com esses povos com vistas a se adotar medidas que permitam atingir esse objetivo. (Brasil, 2004, p. 8).

É importante destacar que a valorização da língua indígena na Educação deve ser acompanhada de políticas linguísticas inclusivas e do fortalecimento das estruturas de apoio às comunidades indígenas. Isso envolve a formação de professores capacitados, a produção de materiais didáticos adequados, a criação de espaços de intercâmbio e valorização cultural, entre outras iniciativas.

Em suma, o contexto histórico da língua indígena na Educação é marcado por desafios, mas também por avanços significativos na valorização e revitalização dessas línguas. Reconhecer a importância das línguas indígenas na Educação é essencial para a promoção de uma educação inclusiva, que respeite a diversidade cultural e contribua para a preservação dos conhecimentos e suas identidades.

> O primeiro aspecto das línguas indígenas é, portanto, o seu caráter sócio cósmico, no sentido de que elas propiciam o elo, a conexão e a comunicação com os mundos existentes. Elas expressam e organizam cosmologias, epistemologias, racionalidades, temporalidades, valores e espiritualidades (Luciano, 2006, p. 17).

Luciano (2006) destaca o primeiro aspecto fundamental das línguas indígenas, que é o seu caráter sociocósmico. Isso significa que essas línguas desempenham um papel essencial na conexão e comunicação dos falantes com os mundos existentes ao seu redor. As línguas indígenas vão além de serem apenas sistemas de comunicação verbal. Elas são consideradas expressões vivas das culturas e desempenham um papel central na expressão e organização de diversos aspectos, como cosmologias (visões de mundo), epistemologia (formas de conhecimento), racionalidades, temporalidades, valores e espiritualidades.

Por meio das línguas indígenas, os falantes podem compartilhar e transmitir conhecimentos ancestrais, histórias, crenças, tradições e formas de compreender e interagir com o mundo ao seu redor. Essas línguas são enraizadas nas experiências e na relação dos povos indígenas com a natureza, com os observadores, com os seres vivos e com os elementos espirituais.

Assim, as línguas indígenas são bens de preservação e transmissão cultural, garantidas para a manutenção da identidade e da diversidade dessas comunidades. Elas são instrumentos de preservação e fortalecimento das cosmovisões indígenas, permitindo que suas formas únicas de compreensão e conhecimento sejam preservadas e compartilhadas ao longo do tempo. Portanto, o caráter sócio cósmico das línguas indígenas enfatiza uma profunda interconexão entre linguagem, cultura, espiritualidade e relação dos indígenas com o universo que os cerca.

> Deste modo, as línguas indígenas acompanham a história, as descobertas, a economia, os costumes, a política, a religião e estão sempre abertas e receptivas às atualizações, às inovações, às descobertas, às invenções e às mudanças que vão girava o mundo e, junto, a língua, a cultura e os modos de vida e de pensamento dos distintos grupos humanos. (Bakhtin, 1992 *apud* Luciano, 2006, p. 303).

Essa distinção destaca que as línguas indígenas estão intrinsecamente relacionadas à educação e ao processo de aprendizagem, acompanhando as transformações e avanços que ocorrem na sociedade em geral. Elas refletem e absorvem as mudanças históricas, descobertas científicas, desenvolvimento psicológico, mudanças culturais, mudanças políticas e evolução religiosa no contexto da educação, as línguas indígenas são importantes veículos de transmissão de conhecimentos e saberes tradicionais, proporcionando uma conexão direta com a história, as tradições, os valores e a cultura dos povos indígenas.

Ao reconhecer e valorizar as línguas indígenas como parte integral do processo educacional, é possível fortalecer a autoestima e o sentimento de pertencimento dos estudantes indígenas, proporcionando-lhes uma educação que reflita suas realidades culturais e linguísticas. Além disso, ao abrir espaço para as atualizações, inovações, descobertas e invenções, as línguas indígenas se tornam dinâmicas e adaptáveis, acompanhando as mudanças e as demandas sociais contemporâneas.

Portanto, destacar a importância de reconhecer, proteger e promover as línguas indígenas no contexto educacional, não apenas como instrumentos de comunicação, mas como ferramentas de preservação cultural, construção de identidade e promoção de uma educação que respeite e valorize a diversidade linguística e cultural dos distintos grupos humanos.

De acordo com LDB (Brasil,1996), essa Lei já garantiu às comunidades indígenas o direito de utilizarem suas línguas e processos próprios de aprendizagem materna no ensino fundamental.

A proposta busca fortalecer e consolidar esse direito, enfatizando a importância da preservação e preservação das línguas indígenas como parte integrante do processo educacional.

Dessa forma, a Lei (Brasil, 1996) reconhece a diversidade linguística e cultural das comunidades indígenas, promovendo a inclusão e a valorização de suas línguas maternas como instrumento de fortalecimento de suas identidades e de suas tradições. Além disso, é enfatizado a necessidade de processos de aprendizagem adequados às realidades e às particularidades de cada comunidade indígena, respeitando suas formas de conhecimento e promovendo uma educação mais inclusiva e contextualizada.

A LDB (Brasil, 1996) também estabelece que o ensino fundamental tem a duração de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade. Isso reforça a importância de garantir o acesso das crianças indígenas a uma educação de qualidade, respeitando sua cultura, língua e modo de vida desde os primeiros anos escolares em suma, a lei busca assegurar e fortalecer os direitos educacionais das comunidades indígenas, reconhecendo a importância das línguas indígenas e dos processos de aprendizagem específicos dessas comunidades no contexto da educação brasileira.

4.2 A Língua Portuguesa na Educação Indígena

Uma breve trajetória da língua portuguesa remonta ao século XII, quando começou a se desenvolver a partir do latim vulgar falado na região da Galiza, norte de Portugal. Progressivamente, ao longo dos séculos, o português foi se consolidando como língua oficial do país e se espalhando por outras partes do mundo, como Brasil, Angola, Moçambique e outros países que foram colonizados pelos portugueses.

A língua indígena, por sua vez, era o idioma falado pelos povos que habitavam o Brasil antes da chegada dos europeus. Estima-se que existiam cerca de 1.300 línguas indígenas em todo o país (Guitarrara, 2023). Após a colonização, muitas dessas línguas foram perdidas ou quase extintas, devido à imposição da língua portuguesa e ao processo de aculturação.

O contexto histórico da língua portuguesa no Brasil inclui diversos períodos, desde o início da colonização até os dias atuais. Segundo Bagno (2001), a língua portuguesa chegou ao Brasil em 1500, com as primeiras expedições portuguesas. No entanto, seu uso se consolidou apenas a partir do século XVIII, com a instalação da corte portuguesa no Brasil. Soares (1998) também enfatiza tal contexto histórico:

> Muitos cronistas, missionários e viajantes do século XVI, XVII e XVIII escreveram sobre as línguas indígenas, registrando essas línguas e contribuindo para a formação do conhecimento linguístico sobre elas. Na época, porém, as línguas indígenas eram vistas como línguas inferiores, sem forma e sem estrutura, incapazes de transmitir ideias complexas (Soares, 1998, p. 20).

Na educação, a língua portuguesa sempre foi privilegiada como língua oficial do país, sendo ensinada nas escolas desde o período colonial. A língua indígena, por outro lado, foi sempre marginalizada e muitas vezes considerada inferior, o que contribuiu para a perda de identidade cultural dos povos indígenas (Severo, 2019). Hoje em dia, existem iniciativas de ensino de línguas indígenas nas escolas, bem como, programas de revitalização e preservação dessas línguas.

> O ensino de língua indígena nas escolas é fundamental para a preservação da cultura e da identidade dos povos originários. É importante também que essa língua seja valorizada e não considerada inferior em relação ao português (Grupioni, 2015, p. 15).

É importante ressaltar que a língua portuguesa e as línguas indígenas têm desempenhado papéis distintos na educação brasileira ao longo da história. Enquanto a língua portuguesa foi imposta como língua oficial e dominante, as línguas indígenas foram reprimidas e marginalizadas. No entanto, nos últimos anos, tem havido esforços para valorizar e promover o uso das línguas indígenas na educação, como forma de preservar a diversidade cultural do país.

> A língua portuguesa foi imposta aos povos indígenas como um instrumento de dominação colonial. Ainda hoje, é necessário desconstruir essa relação de supremacia e reconhecer a importância das línguas indígenas como parte da diversidade cultural do país (Castillo, 2013, p. 31).

A língua portuguesa desempenha um papel significativo na educação indígena no Brasil, destacando-se como uma ferramenta essencial para a inclusão social e a comunicação com a sociedade circundante. Todavia, é fundamental enfatizar que a utilização do português no contexto da educação indígena deve ser realizada de maneira respeitosa e consciente, sem subestimar a relevância das línguas e das culturas. Um exemplo prático de como a língua portuguesa pode ser integrada à cultura indígena é por meio da Literatura, proporcionando assim uma abordagem enriquecedora e sensível que valoriza a diversidade linguística e cultural do país.

> Ao trabalhar com a literatura indígena na sala de aula, estaremos motivando na formação de leitores mais competentes, multiculturais e multiletrados; o contato com a literatura indígena irá propiciar ao leitor não índio uma reflexão sobre si e sobre outros povos (Santos, 2021, p. 37).

Assim, é fundamental que a língua portuguesa seja utilizada de forma consciente e respeitosa na educação indígena, como uma ferramenta para a inclusão social e a comunicação com a sociedade envolvente, mas sem desconsiderar a importância das línguas e culturas indígenas e sem impor uma visão hegemônica da língua e cultura portuguesas.

Outros autores (Canizares, 2023; Stumpf; Sito 2022; Flores; Gomes; Sagrande, 2022; De Paula, 2022) também vem expressar formas de como trabalhar a língua portuguesa em contraste na educação indígena. Por exemplo, ao discutir o léxico de uma língua presente em um poema indígena, destacando a importância de incorporar elementos das línguas indígenas no ensino.

Propor história e a diversidade linguística e como são abordadas nesses contextos educacionais, ressaltando a importância da valorização e preservação das línguas indígenas. Oferecer reflexões para um ensino intercultural mais eficaz e inclusivo trazendo uma educação que reconheça e respeite mais a diversidade cultural. E até trazer alguns argumentos sobre a colonialidade dos saberes locais e tradicionais.

A relação desses trabalhos com o ensino de língua portuguesa está intrinsecamente ligada à discussão sobre como incorporar e valorizar as línguas indígenas no contexto educacional, oferecendo diferentes perspectivas sobre como abordar a língua portuguesa em contraste com as línguas indígenas na educação.

Esses diversos autores contribuem para uma abordagem mais inclusiva e respeitosa no ensino de língua portuguesa em contextos indígenas. Canizares (2023) destaca a importância de integrar elementos das línguas indígenas, enriquecendo assim o aprendizado do português enquanto valoriza as culturas locais.

Stumpf e Sito (2022) propõem reflexões sobre a história e diversidade linguística, ressaltando a necessidade de preservar as línguas indígenas no currículo educacional. Flores, Gomes e Casagrande (2022) advogam por um ensino intercultural mais inclusivo, reconhecendo e integrando a diversidade cultural e linguística do Brasil no ensino de língua portuguesa. Por fim, De Paula (2022) argumenta contra a colonialidade dos saberes locais, defendendo uma abordagem educacional que valorize os conhecimentos indígenas, incluindo suas línguas, como parte essencial do processo de aprendizado de língua portuguesa e do fortalecimento das identidades indígenas.

CONSIDERAÇÕES

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho evidencia que o ensino de Língua Portuguesa na Aldeia Januária passou por transformações profundas, acompanhando movimentos históricos mais amplos da Educação Escolar Indígena no Brasil. Se antes a escolarização se constituía como instrumento de dominação, apagamento cultural e imposição da língua portuguesa como única via legítima de comunicação, os avanços legais, pedagógicos e sociopolíticos das últimas décadas permitiram a construção de um novo cenário educacional, mais sensível às particularidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas.

A partir da Constituição Federal de 1988, da LDB de 1996, das Diretrizes Curriculares específicas e das políticas estaduais do Maranhão, observa-se uma reorientação significativa na forma como o Estado e seus dispositivos educacionais compreendem os povos indígenas. Em vez da integração forçada e da homogeneização linguística, emerge a defesa da educação intercultural, bilíngue e diferenciada, que reconhece a pluralidade dos povos originários, suas histórias e suas práticas de uso da linguagem.

Na Aldeia Januária, o ensino de Língua Portuguesa evoluiu de um modelo tradicional, imposto e descontextualizado, para práticas mais participativas, conduzidas por professores indígenas formados ou em formação. Essa mudança é

crucial para a construção de um processo educativo significativo, pois desloca o indígena da posição de receptor passivo da cultura dominante para a posição de protagonista de sua aprendizagem e de sua própria narrativa identitária.

Conclui-se que o ensino de Língua Portuguesa na Aldeia Januária só alcança sentido pleno quando dialoga com os conhecimentos tradicionais, com a língua indígena e com as necessidades concretas da comunidade. O equilíbrio entre a preservação cultural e a aprendizagem da língua portuguesa é um elemento central para garantir a autonomia dos povos indígenas, permitindo-lhes fortalecer suas identidades enquanto ampliam suas possibilidades de inserção social, política e acadêmica.

Este estudo reafirma que a educação indígena, quando respeita a pluralidade linguística e cultural, torna-se espaço de resistência, afirmação identitária e transformação social. A permanência das línguas indígenas, articulada a um ensino contextualizado da língua portuguesa, representa não apenas um direito, mas também um caminho para uma educação mais justa, plural e verdadeiramente democrática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Severina. Bilinguismo e Educação Bilíngue Intercultural: os Apinayé e o uso das línguas apinayé e portuguesa nos seus domínios sociais. In: **Anais do VII Congresso Internacional da Abralin**. Curitiba. 2011.

BRANDÃO, Carlos. **A questão da identidade do índio.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL, Decreto N. 26, de 4 de fevereiro de 1991. **Dispões sobre a Educação Indígena no Brasil.** Brasília - DF, 1991.

BRASIL, Decreto N. 87.846, de 22 de novembro de 1982. **Homologa a demarcação da área Indígena que menciona, no Estado do Maranhão**. Brasília - DF, 1982.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília - DF, 2018.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília - DF, 1988.

BRASIL. Convenção n. 169 da OIT. Sobre povos indígenas e tribais e resolução referente à ação da OIT sobre povos indígenas e tribais. Brasília: OIT, 2004.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília - DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1996.

CAVALCANTE, Lucíola. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. **Rev. Bras. Educ**. 22, abr. 2003.

DEL RÍO, Lázaro. **Discurso del Presidente de la República en el Primer Congreso Indigenista Interamericano**. Patzcuaro, Michoacán. 14 de abril de 1940.

FREIRE, Paulo. **Circulo de Cultura, Arte mídia e Educação**. São Paulo: Memorial, 2015.

GUITARRARA, Paloma. **Povos indígenas no Brasil**. Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/a-populacao-indigena-no-brasil.htm. Acesso em: 18 ago. 2023.

JANUÁRIA. **Projeto Pedagógico do Centro de Educação Escolar Indígena Januária**: terra indígena Rio Pindaré do povo Tentehar (Guajajara). 2020.

MACIEL, Guilherme; GUAJAJARA, Ivanilson. **O ensino de Língua Portuguesa em constrate com a Educação Indigíena tradicional e atual na Aldeia Januaria**. TCC (Graduação em Letras). Universidade Estadual do Maranhão, 2024. Disponível em: https://repositorio.uema.br/jspui/handle/123456789/2687, acesso em: 20 de jun. 2025.

MARANHÃO, **Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão**. Disponível em: https://www.educacao.ma.gov.br Acesso: 10 de jan. 2024.

MARANHÃO. Lei Estadual N. 11.638. **Estatuto Estadual dos Povos Indígenas**. 2021.

MARANHÃO. Resolução N. 358/2004-CEE. **Estabelece normas para o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências**. Conselho Estadual de Educação, 2004.

MEDEIROS, Juliana. História da educação escolar indígena no Brasil: alguns apontamentos. **Encontro Estadual de História - RS**. Vol. XIV, 2019.

RIVAS, Claudia. **Ideologias linguísticas e políticas de línguas indígenas**: estudo comparativo no Brasil e no México a partir de 1988. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal Fluminense, 2015.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:

tensões, diálogos e práticas na Aldeia Januária

Ivanilson Caragiu Guajajara (UEMA) [45]

Robson de Macêdo Cunha (UNITAU / UEMA) [46]

RESUMO

Este estudo apresenta uma análise do ensino de Língua Portuguesa na Aldeia Januária, situada na Terra Indígena Rio Pindaré (MA), destacando suas relações e tensões com a educação indígena tradicional dos Tentehar Guajajara. O texto deriva de um recorte de uma pesquisa monográfica (Maciel e Guajajara, 2024) que discute o contraste entre o sistema escolar formal e os modos próprios de ensino presentes na comunidade. Com base em observações de campo, entrevistas e análise de documentos, o estudo evidencia que a educação escolar indígena no Brasil passou por transformações significativas nas últimas décadas, impulsionadas sobretudo por marcos legais como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a LDB (Brasil, 1996) e a BNCC (Brasil, 2018), que defendem o bilinguismo, a interculturalidade e a valorização dos saberes tradicionais. Apesar desses avanços, persistem desafios estruturais e pedagógicos no cotidiano da Aldeia Januária, entre eles: a precariedade histórica da formação de professores indígenas, a insuficiência de infraestrutura e a predominância da língua portuguesa sobre a língua materna, fenômeno que contribui para processos de substituição linguística. Por outro lado, percebe-se um movimento crescente de fortalecimento identitário, sobretudo após a ampliação do acesso às licenciaturas a partir de 2016, o que tem possibilitado a formação de professores indígenas qualificados e comprometidos com práticas pedagógicas interculturais. A metodologia qualitativa adotada neste estudo, fundamentada em entrevistas com gestores, professores e um estudante, permitiu compreender como a comunidade percebe o papel da escola e do ensino de Língua Portuguesa na relação com os saberes tradicionais. E os resultados apontam para a necessidade de políticas linguísticas que promovam revitalização da língua materna, formação continuada de professores indígenas e ações pedagógicas que integrem saberes escolares e conhecimentos ancestrais.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Tentehar Guajajara. Interculturalidade.

---

[45] Graduado em Letras: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas Literaturas, pela Universidade Estadual do Maranhão. Atua como professor de Língua Portuguesa na Educação Básica.

[46] Mestre em Linguística Aplicada, pela Universidade de Taubaté - Unitau; Licenciado em Letras: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas Literaturas, pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Professor no Departamento de Letras e Pedagogia da UEMA Campus Santa Inês.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo baseia-se no Trabalho de Conclusão de Curso em Letras da Universidade Estadual do Maranhão, intitulado “O ensino de Língua Portuguesa em contraste com a Educação Indígena tradicional e a Educação atual na Aldeia Januária” (Maciel e Guajajara, 2024). Na pesquisa monográfica completa, desenvolveu-se uma análise teórica e aplicada sobre a realidade da Aldeia Januária, situada na Terra Indígena Rio Pindaré. Aqui, neste artigo, traz-se um recorte que apresenta um enfoque de aplicação que se articula aos processos do currículo, política pública e o ensino de língua portuguesa na Educação Escolar Indígena da Aldeia Januária.

Sabe-se que a educação escolar indígena no Brasil tem passado por transformações significativas nas últimas décadas, especialmente no que diz respeito à valorização das identidades socioculturais e linguísticas dos povos originários. A partir das vivências *in locus* na Aldeia Januária, situada na Terra Indígena Rio Pindaré (MA), observa-se um claro contraste entre o modelo de ensino tradicionalmente imposto por agentes externos – os karaiu (não indígenas) – e o cenário atual, marcado pela presença de professores indígenas formados e pelo fortalecimento de práticas educativas que dialogam com a cultura local.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) representou um marco decisivo ao estabelecer princípios voltados para a educação escolar indígena, defendendo o bilinguismo, a interculturalidade e a preservação das tradições culturais e linguísticas. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) reforçou a necessidade de respeito à diversidade e aos contextos próprios das comunidades indígenas, orientando que a escola considere as especificidades culturais, sociais e linguísticas ao organizar seus currículos e práticas pedagógicas.

Entretanto, apesar dos avanços legais e institucionais, persistem desafios expressivos no cotidiano escolar das comunidades indígenas. Entre eles, destacam-se a falta de infraestrutura adequada, a necessidade de formação continuada de professores indígenas e a predominância da língua portuguesa sobre as línguas originárias, fenômeno que afeta diretamente a preservação cultural.

Nesse contexto, investigar como se dá o ensino de língua portuguesa na Aldeia Januária, em contraste com a educação tradicional indígena, torna-se essencial para uma compreensão dos movimentos de manutenção cultural, resistência

linguística e reconfiguração das práticas pedagógicas. Assim, este estudo busca compreender como ocorre o processo educativo no Centro de Educação Escolar Indígena Januária e de que forma a comunidade escolar percebe e vivencia a relação entre a educação formal e os saberes tradicionais.

Para isso, tem-se como objetivo geral nesta pesquisa: analisar como ocorre o ensino de língua portuguesa na Aldeia Januária, considerando sua relação com a educação indígena tradicional e com as práticas culturais da comunidade. E como específicos: identificar as percepções de professores, estudantes e gestores sobre o papel da língua portuguesa e da língua materna no processo educativo; descrever as práticas pedagógicas utilizadas no ensino de língua portuguesa, verificando como dialogam com os saberes tradicionais e; comparar elementos da educação indígena tradicional com o modelo de ensino atual, destacando avanços, desafios e tensões.

A relevância deste estudo reside na necessidade da compreensão dos processos educacionais vivenciados pelos povos indígenas, sobretudo no que diz respeito às tensões e articulações entre a educação escolar formal e a educação tradicional. A Aldeia Januária representa um espaço rico em conhecimentos, práticas culturais e experiências educativas que, muitas vezes, não são devidamente valorizadas e compreendidas pelos sistemas educacionais.

Além disso, uma análise do ensino de língua portuguesa nesse contexto contribui para reflexões sobre políticas linguísticas, formação de professores, fortalecimento da língua materna e promoção de uma educação intercultural que respeite a identidade dos Tentehar Guajajara. Os resultados deste trabalho podem servir de subsídio para políticas públicas, práticas pedagógicas e estudos futuros sobre educação escolar indígena no Maranhão e no Brasil.

2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A educação escolar indígena é resultado de um longo processo histórico marcado por disputas políticas, culturais e epistemológicas. Durante grande parte da história, a escolarização dos povos indígenas esteve vinculada a projetos de catequese e assimilação cultural, conduzidos principalmente por missões religiosas.

A escola servia como instrumento para introduzir a língua portuguesa e apagar identidades originárias, afastando crianças dos saberes tradicionais (Bergamaschi, 2018). A partir das últimas décadas do século XX, movimentos indígenas ganharam força e passaram a reivindicar uma educação própria, bilíngue,

diferenciada e intercultural. A Constituição Federal (Brasil, 1988) reconheceu a organização social, os costumes, línguas e tradições indígenas, inaugurando uma nova fase para a educação desses povos. A Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), marco regulatório da educação brasileira, estabeleceu diretrizes específicas para a educação indígena, reforçando que:

> Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (Brasil, 1996).

Com a BNCC (Brasil, 2018), a diversidade cultural e linguística passa a ser compreendida como um patrimônio nacional. A Base estabelece que as escolas devem reconhecer e incorporar as especificidades das comunidades indígenas, articulando: direitos culturais; práticas de oralidade e memória; vivências tradicionais e saberes comunitários. Assim, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas interculturais que dialoguem com os contextos sociais de cada povo.

2.1 A educação dos Tentehar Guajajara

A educação tradicional dos Tentehar Guajajara ocorre por meio da oralidade, do exemplo, dos rituais e da transmissão intergeracional dos saberes. Não se baseia em conteúdos fragmentados, mas em aprendizagens significativas vinculadas ao território, à espiritualidade e aos modos de vida. Conforme uma página online sobre os Povos Indígenas no Brasil Mirim (s/d), a formação da criança indígena está relacionada ao convívio com os mais velhos, ao trabalho coletivo, à observação da natureza e às práticas rituais.

> Durante o desenvolvimento da pessoa, quando a criança começa a andar e falar, nós a chamamos ali. Nessa fase os pais pedem as coisas à criança para pegar alguma coisa, passar um recado ou chamar uma pessoa na outra casa, só para os pais verificarem se aquela criança já entende o que foi pedido (Povos indígenas no Brasil Mirim).

Nesse sentido, o contraste entre educação tradicional e escolarização se dá quando a escola fragmenta conteúdos, privilegia a língua portuguesa e adota tempos e métodos alheios às dinâmicas da aldeia.

A língua materna é elemento essencial para a afirmação identitária e a perda da língua indígena representa também a perda de modos de pensar, sentir e se relacionar com o mundo, como afirma Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2020, p. 22): “junto com cada língua que desaparece ou que perde a sua vitalidade, findam formas de pensar e compreender o mundo e a vida em toda a sua complexidade”. Entretanto, muitos povos têm vivenciado a substituição linguística, como ocorre na Aldeia Januária, onde a língua portuguesa se tornou dominante entre os jovens.

As políticas de revitalização linguística buscam recuperar o uso da língua materna no cotidiano e na escola, garantindo: autoestima cultural; continuidade da memória coletiva; fortalecimento da identidade étnica e manutenção dos saberes ancestrais.

Sobre isso, a presença de professores indígenas formados é fundamental para garantir uma educação escolar que respeite a cultura local. Como indica Grupioni (2010), a formação específica desses docentes é um dos avanços mais importantes da educação indígena contemporânea. E na Aldeia Januária, conforme os depoimentos coletados, a expansão dos cursos de licenciatura a partir de 2016 foi decisiva para a qualificação do ensino e o fortalecimento das práticas interculturais.

2.3 Contexto da Escola da Aldeia Januária

Segundo os dados examinados no Projeto Pedagógico - PP (Januária, 2020), disponibilizado pela própria instituição, é possível observar que a escola em questão, anteriormente localizada em outro ponto da Aldeia Januária, foi estabelecida durante a década de 1970 pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas - FUNAI.

Inicialmente, seu escopo educacional abrangia apenas crianças, com programas de estudo que incluíam as séries de 1ª a 4ª (hoje equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental). Ainda pelos dados coletados (Januária, 2020) é importante ressaltar que o público-alvo da escola não se restringia apenas aos residentes da Aldeia Januária, mas se estendia também às comunidades vizinhas que compõem a Terra Indígena Rio Pindaré, demonstrando assim um alcance mais amplo e inclusivo.

O surgimento de novas instituições na Terra Indígena Rio Pindaré evidencia a expansão e a descentralização do acesso à educação na região. Atualmente, a rede de ensino é composta pelas seguintes unidades: na Aldeia Piçarra Preta, a Escola Indígena Zemu'e Haw Mainumy Zu; na Aldeia Novo Planeta, a Zemu'e Haw Tentehar; na Aldeia Areão, a Zemu'e Haw Ywy Xiguhu; e na Aldeia Tabocal, a Zemu'e Haw Takwar Tyw. Em 2018, após articulação entre a comunidade indígena e os governos estadual e municipal, a educação infantil foi municipalizada com a criação da Escola Municipal de Ensino Básico Zemu'e Haw Tenetehar Zànuar, devidamente registrada no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Localizada na Aldeia Januária, que faz parte da Terra Indígena Rio Pindaré, esta escola se insere em um contexto territorial marcado pela homologação da terra por meio do Decreto nº 87.846 de 24 de novembro de 1982, totalizando uma área de 15.002,9142 hectares. Importante destacar que o município de Bom Jardim, no estado do Maranhão, está situado dentro dos limites dessa Terra Indígena. Os habitantes dessa região, incluindo os da Aldeia Januária, são os *Tentehar Guajajara*, que, nos relatos encontrados desta pesquisa, enfrentam os desafios decorrentes da degradação ambiental e da pressão sobre seus modos de vida tradicionais.

> O termo Guajajara significa "donos do cocar", enquanto Tenetehára se traduz como "somos os seres humanos verdadeiros". Por vezes, os Guajajara interpretam Tenetehára como "índio", excluindo dessa categoria os grupos [...]. A origem exata do termo Guajajara não é totalmente conhecida, mas é provável que tenha sido atribuída aos Tenetehára pelos Tupinambá. Atualmente, tanto entre os próprios indígenas quanto na literatura científica, a denominação Guajajara é mais prevalente do que Tenetehára (Lobo, 2018, p. 19).

Portanto, é possível destacar que a origem exata do termo *Guajajara* não é totalmente conhecida. Essas nuances linguísticas e culturais evidenciam a diversidade e a complexidade das identidades indígenas, destacando a importância de respeitar as autodenominações preferidas pelas comunidades.

Vale ressaltar, de acordo com depoimentos de vários anciãos *Guajajara*, pronunciados em uma das reuniões de elaboração deste Projeto Pedagógico - PP (Januária, 2020), que o nome inicial da aldeia *Januária* era *Kriwiri*, o qual ainda é utilizado por esses anciões e também anciãs.

Os primeiros contatos com os *Tentehar* se deram por essa região do Pindaré, como pode ser evidenciado por Zannoni (1999): "...ao mesmo tempo, sua presença no território maranhense é anterior à chegada dos colonizadores europeus, sendo, na época, uma nação numerosa de habitantes na região do rio Pindaré" (Zannoni, 1999, p. 48).

Ainda com base em Januária (2020) e o percurso histórico, a escola inicialmente implantada aos *Tentehar* do Pindaré tinha caráter eminentemente religioso. O letramento deveria ser ministrado primeiramente às crianças e em seguida aos adultos, caso houvesse interesse por parte desses. E esta escola, não fugiu à regra do processo inicial da escolarização indígena de caráter religioso / catequético.

Em frente à escola da Aldeia *Januária*, atualmente (2024), situa-se um campo que serve para as atividades de educação física e de lazer, como a prática de futebol da comunidade. A escola mantém sempre os portões fechados, da entrada e da saída, sobretudo dos estudantes, e é controlada por uma pessoa que sempre está por perto do portão de acesso à escola. Denominado como *Centro de Educação Escolar Indígena Januária,* são oferecidos o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens, Adultos e Idosos - EJAI, atendendo nos três turnos: matutino, vespertino e noturno.

3 METODOLOGIA

A metodologia desta consistiu em uma pesquisa de campo, na qual foi explorada a situação atual do ensino de língua portuguesa do Centro de Educação Escolar Indígena Januária, localizado na Aldeia Januária / Terra Indígena Rio Pindaré, BR 316 de Bom Jardim - MA, em relação a educação indígena tradicional. Foi realizado um estudo qualitativo com base em entrevistas com membros da comunidade, incluindo: o diretor da escola, um estudante, e um professor indígena que representasse as modalidades de Ensino Fundamental e Médio, totalizando 3 membros da comunidade.

Todos os entrevistados estavam cientes do trabalho e concordaram em participar voluntariamente da pesquisa sem receber incentivo financeiro, arcando sem ônus, e com o único propósito de contribuir nesta análise dos resultados. Suas participações foram anônimas e assinadas com um termo de consentimento livre e esclarecido.

Para analisar o contraste entre a educação indígena tradicional e a educação atual, foi necessário examinar as principais diferenças entre os dois sistemas. Foram abordados aspectos como o papel da língua portuguesa na educação indígena, a relação entre a educação formal e a educação tradicional, as dificuldades enfrentadas pelos alunos indígenas no aprendizado da língua portuguesa e as estratégias utilizadas pelos professores para melhorar a qualidade do ensino.

A pesquisa utilizou categorias pré-estabelecidas para nortear as entrevistas, abordando questões relacionadas à forma como a língua portuguesa é ensinada na escola, se há espaço para a prática de costumes e tradições indígenas, como a integração da educação formal com a educação tradicional é feita na escola, e como a escola lida com a diversidade cultural presente na comunidade. Também, foram levantados dados sobre o envolvimento dos pais e da comunidade na escola, bem como, a visão dos membros da comunidade sobre a importância da escola e da educação na preservação da cultura indígena.

Os resultados da pesquisa foram analisados qualitativamente, buscando identificar os padrões e nuances nos dados coletados a fim de obter uma compreensão mais aprofundada sobre a situação do ensino de língua portuguesa na escola em questão e sua relação com a educação indígena tradicional. E os resultados da pesquisa contribuíram para o aprimoramento da educação indígena no Brasil, fornecendo dados e informações relevantes às políticas e às práticas educacionais voltadas para as comunidades indígenas.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Foram apresentadas 7 perguntas abertas à comunidade escolar, representada por uma diretora, uma professora indígena e um estudante. A diretora é formada em Licenciatura em Pedagogia e pós-graduada em Gestão Escolar e há 20 anos trabalha na Educação Escolar Indígena. A professora tem formação em Pedagogia e está há 25 anos lecionando na escola campo da pesquisa; o estudante é maior de idade e está cursando o 3º ano do Ensino Médio.

Analisando a primeira pergunta: “**Como era e como está a formação dos professores na T.I. Rio Pindaré**?”, obteve-se a seguinte resposta proferida pela diretora do Centro de Educação Escolar Indígena Januária:

> Há cerca de 10 anos, a formação de professores, especialmente no contexto de professores indígenas, era precária, com muitos atuando sem uma formação pedagógica de nível superior, possuindo apenas o ensino fundamental, médio ou magistério. A situação começou a mudar a partir de 2016, com a implantação da primeira turma de licenciatura, facilitando o acesso à formação. Professores passaram a buscar oportunidades de formação por conta própria, aproveitando formações mais acessíveis, tanto particulares quanto por meio de sistemas das universidades, como o da UEMA e o Enem. Essa evolução tem aumentado o número de professores formados, superando a precariedade que predominava anos atrás. **Fonte**: Resultado da pesquisa (2024).

A evolução da formação de professores ao longo de mais de 15 anos. Inicialmente, a formação era precária, especialmente para professores indígenas. A falta de acesso a cursos superiores era um desafio, exigindo recursos próprios para pagar por educação particular. A situação começou a mudar em 2016 com a implementação de licenciaturas, aumentando o número de professores formados. Além disso, oportunidades como sistemas próprios de universidades, como o Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior - PAES e o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, contribuíram para melhorar a acessibilidade à formação, representando uma evolução positiva ao longo dos anos.

A análise do texto revela uma profunda relação com as políticas públicas e linguísticas voltadas para a educação indígena. Ao abordar a evolução da formação de professores ao longo de mais de uma década, observa-se um reflexo das políticas governamentais voltadas para a capacitação e profissionalização do corpo docente em comunidades indígenas. A implementação de licenciaturas e a busca por oportunidades de formação indicam um esforço para melhorar a qualidade da educação nessas áreas.

A segunda questão: "**Quem era os primeiros profissionais de ensino do início do processo de educação indígena?**", também direcionada a diretora da escola. Ela respondeu que:

> Os primeiros professores da educação é escolar indígena Terra indígena Rio Pindaré era os professores: Alzenira Guajajara Alves, Cristina Caragiu Guajajara, Daniel Viana Guajajara, Francisco Caragiu Ipico Guajajara, José Wilson (conhecido como Zequinha), Rosilene Caragiu Guajajara. Também, passou a trabalhar: Ana Célia, Cláudio Augusto, Ezequiel Renato, Sirlene, entre vários outros que há mais de 10 anos tiveram um longo histórico na educação escolar indígena. **Fonte**: Resultados da pesquisa (2024).

A menção aos primeiros profissionais de ensino ressalta a importância histórica desses indivíduos na preservação da educação tradicional indígena e sua transição para o modelo educacional atual. Essa transição é também evidenciada pela mudança no público-alvo ao longo do tempo, com a ampliação do sistema educacional para incluir o ensino médio e um foco especial no ensino infantil como evidenciado na próxima pergunta.

Ainda em entrevista com a diretora escolar foi indagado na terceira questão: "**Qual era o público-alvo antes e o público-alvo de agora no processo de ensino e aprendizagem?**", e como resultado, ela diz que:

> O público-alvo era um ensino fundamental apenas, bem no início mesmo era o ensino fundamental anos iniciais ou séries iniciais no período né, que era a primeira série, segunda, terceira e quarta série. Quem queria continuar teria que sair para a cidade, aí partir dos anos 2000, é que vem a implantação das séries finais do ensino fundamental. Gradativamente, veio a quinta, sexta, sétima e oitava série. Em 2008 teve implantação da primeira turma do ensino médio. Também, durante esse período houve um foco na questão do ensino infantil. Porque, bem no princípio era as turmas todas multisseriadas onde já tinha uma turma de alfabetização. **Fonte**: Resultados da pesquisa (2024).

A evolução do sistema educacional da Aldeia *Januária*, inicialmente focado nos anos iniciais do ensino fundamental, expandiu-se progressivamente para incluir as séries finais e, a partir de 2008, o ensino médio. Durante esse processo, houve atenção especial também ao ensino infantil com turmas multisseriadas e um foco destacado na alfabetização dos alunos das modalidades de primeira à quarta série. Essas mudanças ao longo do tempo refletem uma ampliação e aprimoramento contínuo do sistema educacional na região.

Além da participação da diretora escolar, uma professora também foi selecionada para trazer algumas de suas contribuições, à questão quatro indagava: "**Na visão dos professores, qual a importância da língua indígena e da língua portuguesa para a comunidade da aldeia Januária?**" a docente esclarece que:

> A importância da língua materna é para a questão da manutenção do ser cultural indígena com a sua identidade, e a identidade do povo indígena carrega a questão da do seu próprio dialeto, então a língua materna vem ter essa importância do dia-a-dia, de ter um dialeto próprio, de ter uma comunicação própria e a importância da língua portuguesa, embora, hoje ela esteja com mais força, ser quase que a primeira língua hoje na Terra indígena Rio Pindaré, mas era para der o inverso, mas a importância da língua portuguesa no princípio era que elas fossem apenas objeto de conhecimento para comunicação com a sociedade envolvente, acabou que a comunidade se envolveu tanto com a língua portuguesa que ela ganhou força dentro da comunidade né, hoje as crianças já não tem mais a língua materna como primeira língua, como a juventude, ou as pessoas de hoje né, já não tem mais essa primeira língua materna, já conhece primeiro português. **Fonte**: Resultado da pesquisa (2024).

A entrevistada ressalta a importância da língua materna na preservação da identidade cultural indígena. Apesar da prevalência do português na Terra Indígena Rio Pindaré, originalmente utilizada para se comunicar com a sociedade externa, a língua materna perdeu espaço. Podemos notar a necessidade de reintroduzir a língua indígena como disciplina, visando resgatar sua importância e torná-la novamente a primeira língua. Esse esforço é considerado desafiador e requer a colaboração de toda a comunidade para ser bem-sucedido.

As estratégias dos professores para ensinar língua portuguesa de forma a respeitar a cultura indígena revelam uma abordagem pedagógica sensível e inclusiva, que busca integrar a língua materna indígena no currículo escolar. Isso reflete um compromisso com as políticas linguísticas que reconhecem e valorizam a diversidade linguística e cultural do país.

A questão cinco, também destinada a docente: "**Na visão dos professores, quais são as estratégias utilizadas pelos professores para ensinar Língua Portuguesa de forma a respeitar a cultura indígena na aldeia Januária?**", trouxe como resultado:

> As estratégias, apesar da gente é reconhecer que ainda não encontramos um mecanismo que faça essa ideia de trabalhar a língua materna, a partir da escola, para que revitalize a mesma, as estratégias que vem sendo adotada para o português não se sobrepor é que quem trabalha com português tem que dar a devida importância e relevância para o ensino da língua materna, mesmo professor que trabalha a língua portuguesa e seja um não indígena por exemplo, ele é orientado a aprender pelo menos as comunicações de saudação em vez de dar um bom dia, boa tarde ou boa noite, ele diz no dialeto indígena: *Zane Ku'em*, *Zane Karuk*, *Zane Putyn,* então fazendo essa, vamos dizer interdisciplinaridade né, dentro das demais áreas de conhecimento a introdução da língua materna, embora ele seja um papel voltado para o professor de língua materna que é o principal conhecedor dentro da escola da língua materna, porque quando nós temos no quadro a maioria dos professores não indígenas, então a gente vai ter mais o português. **Fonte**: Resultados da pesquisa (2024).

A resposta aborda estratégias para preservar a língua materna indígena na escola, reconhecendo a dificuldade em encontrar um mecanismo eficaz para revitalizar a língua. Uma abordagem que pode ser adotada envolve dar importância ao ensino da língua materna, mesmo nas aulas de português, com professores não indígenas sendo orientados a aprender e ensinar expressões na língua indígena. Essa interdisciplinaridade busca integrar a língua materna em diversas áreas de conhecimento, envolvendo todos os professores para fortalecer o ensino e aprendizado desse idioma, preservando a identidade cultural da comunidade.

Os próximos questionamentos enfatizaram a importância das línguas em pesquisa, veio por meio da análise de um aluno. Na questão seis: "**Na visão dos estudantes, qual a importância da língua indígena e da língua portuguesa para a comunidade da aldeia Januária?",** o estudante responde que:

> Bom, enquanto estudante indígena pra mim a língua materna é importante para manter a cultura, costumes, crenças e a preservação daquele povo, bem como a identidade cultural. A língua portuguesa também é importante e necessária, pois, nos ensina a estrutura, especificidades e a gramática em um todo, e por isso, as duas línguas são essenciais dentro da comunidade. **Fonte**: Resultado da pesquisa (2024).

O estudante indígena destaca a importância tanto da língua materna quanto da língua portuguesa. A língua materna é fundamental para preservar a cultura, costumes e identidade cultural, enquanto a língua portuguesa é essencial para ensinar estrutura, especificidades e gramática de forma abrangente. Ambas as línguas desempenham papéis cruciais na comunidade, contribuindo para a transmissão de conhecimentos e a preservação da riqueza cultural e linguística.

E por fim, na sétima questão: "**E para os alunos, quais são as estratégias utilizadas pelos professores para ensinar Língua Portuguesa de forma a respeitar a cultura indígena na aldeia Januária?**", o estudante também esclarece que: "Os professores procuram trazer a realidade indígena para as aulas, envolvendo saberes, práticas e conhecimentos, fazendo essa troca de valorização das línguas". **Fonte**: Resultado da pesquisa (2024).

A visão dos estudantes sobre a importância das línguas na comunidade indígena destaca a relevância de ambas as línguas - a materna e a portuguesa - na preservação da cultura e na aprendizagem abrangente. Isso ressalta a importância de políticas educacionais que promovam o multilinguismo e o respeito às línguas e culturas indígenas como parte essencial do processo educacional. Isso evidencia como as políticas públicas e linguísticas estão sendo implementadas e vivenciadas na prática, contribuindo para a promoção da educação indígena de forma mais inclusiva e respeitosa.

Todos esses textos transcritos e analisados abordam a evolução da formação de professores, os primeiros profissionais de ensino na Aldeia Januária, mudanças no público-alvo ao longo do tempo e estratégias para o ensino de línguas na comunidade. Os relatos refletem as falas dos entrevistados, destacando a contribuição dos primeiros professores para a educação tradicional indígena e a expansão do sistema educacional até o ensino médio.

A pesquisa evidencia as estratégias dos professores para preservar a cultura indígena, destacando a valorização da língua materna inclusive durante as aulas de Língua Portuguesa. Paralelamente, os relatos dos estudantes enfatizam que o bilinguismo é fundamental tanto para a preservação cultural quanto para uma educação abrangente dentro da comunidade.

CONSIDERAÇÕES

O estudo sobre o ensino de língua portuguesa na Aldeia Januária, em contraste com a educação indígena tradicional, revela uma transformação significativa ao longo dos anos. A análise destaca aspectos cruciais que emergiram das respostas obtidas por meio de entrevistas com membros da comunidade escolar.

De acordo com os relatos, a evolução na formação docente é notável, evidenciando uma mudança qualitativa nos últimos 15 anos. Inicialmente precária, a capacitação dos professores indígenas enfrentava graves desafios de acesso ao ensino superior; contudo, a implementação de licenciaturas específicas a partir de 2016 e o aproveitamento de oportunidades como o PAES e o ENEM contribuíram para um avanço positivo nessa qualificação.

Os pioneiros do ensino foram fundamentais para a educação tradicional, desempenhando um papel decisivo na transição para o modelo atual. Nomes destacados pela diretoria demonstram a contribuição histórica desses profissionais na preservação da cultura local. Paralelamente, a expansão do sistema educacional na Aldeia Januária, inicialmente focado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, progrediu para a inclusão das séries finais e do Ensino Médio, refletindo um aprimoramento contínuo das etapas de ensino na região.

A relevância do idioma nativo na manutenção da identidade cultural é reforçada pelos depoimentos docentes, que indicam um esforço para consolidar a língua indígena como disciplina. Visando fortalecer o idioma e as tradições, estratégias de interdisciplinaridade buscam envolver, inclusive, professores não indígenas no processo de valorização da língua materna. Essa abordagem colaborativa e integrada promove não apenas o aprendizado linguístico, mas também a salvaguarda dos costumes locais.

A visão dos estudantes corrobora essa dualidade, enfatizando a importância tanto do idioma materno quanto da língua portuguesa. Para os discentes, a língua materna é o alicerce da cultura e da identidade, enquanto o português é essencial para o domínio de estruturas formais e da gramática normativa, necessários ao diálogo com a sociedade nacional. Diante dessas reflexões, percebe-se uma mudança positiva na abordagem educacional na Aldeia Januária, adaptando-se às necessidades e contextos específicos da comunidade.

Contudo, persiste o desafio de equilibrar o ensino do português com a preservação da cultura originária. A interculturalidade e a valorização das línguas autóctones são pilares essenciais para um diálogo pedagógico significativo e respeitoso. Este estudo contribui para a compreensão de tais avanços e obstáculos, fornecendo subsídios relevantes para o aprimoramento da educação escolar indígena e servindo de base para futuras pesquisas na área.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Decreto N. 87.846, de 22 de novembro de 1982. **Homologa a demarcação da área Indígena que menciona, no Estado do Maranhão**. Brasília - DF, 1982.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília - DF, 2018.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília - DF, 1988.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília - DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1996.

GRUPIONI, Luís. Línguas indígenas e educação escolar: desafios e perspectivas.**Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 203-222, 2015.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Diversidade linguística indígena**: estratégias de preservação, salvaguarda e fortalecimento. Brasília: IPHAN, 2020.

JANUÁRIA. **Projeto Pedagógico do Centro de Educação Escolar Indígena Januária**: terra indígena Rio Pindaré do povo Tentehar (Guajajara), 2020.

LOBO, Marinete. **Formação de professores indígenas**: travessia para um ensino diferenciado na aldeia Canela Ramkokamekrá. Dissertação (Mestrado em Ensino) Universidade do Vale do Taquari, 2018.

MACIEL, Guilherme; GUAJAJARA, Ivanilson. **O ensino de Língua Portuguesa em constrate com a Educação Indigíena tradicional e atual na Aldeia Januaria**. TCC (Graduação em Letras). Universidade Estadual do Maranhão, 2024. Disponível em: https://repositorio.uema.br/jspui/handle/123456789/2687, acesso em: 20 de jun. 2025.

MARANHÃO. Resolução N. 358/2004-CEE. **Estabelece normas para o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências**. Conselho Estadual de Educação, 2004.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL MIRIM, Website. **Jeitos de aprender**. Disponível em: https://mirim.org/pt-br/como-vivem/aprender, acesso em: 27 de outubro de 2024.
ZANNONI, Cláudio (org.). **Conflito e coesão:** o dinamismo tenetehara. São Paulo: CPA, 1999.

QUANTIFICAÇÃO NA LÍNGUA APURINÃ: numerais e quantificadores nominais

Roseane Pereira Cordovil [47]

Resumo:

Este artigo busca apresentar uma proposta didático-pedagógica para o ensino da língua apurinã, voltada para o trabalho com a noção de quantificação. Apurinã é um povo indígena que vive, principalmente, no sudeste do estado do Amazonas, ao longo de vários afluentes do rio Purus, cujos falantes mais jovens, majoritariamente, já não usam mais a língua, sendo, portanto, uma língua ameaçada de extinção. Por esse motivo, trabalhos voltados para o ensino de apurinã são relevantes, para que haja meios de se estudar a língua, dando oportunidade ao povo de resgatá-la, por meio de seu ensino. Assim, inicialmente, serão apresentados os pressupostos teóricos que embasaram este trabalho (Ifrah (1995); Pereira (2009); Santos (2023, 2022); Silva (2017); Facundes (2000); Freitas (2017), Cordovil (2021), entre outros) para, então, descrever e apresentar uma proposta didático-pedagógica para o ensino da quantificação na língua apurinã.

Palavras-chave: Quantificadores. Apurinã. Ensino-aprendizagem.

[47] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras – Universidade Federal do Pará

1 INTRODUÇÃO

O ato de conferir, contar e quantificar corresponde a um conjunto de práticas naturais no dia a dia do ser humano, e essas práticas acompanham a trajetória humana desde os primórdios. De certo que os hábitos culturais e a necessidade de cada comunidade acabam por determinar a forma de um povo quantificar as grandezas existentes na natureza e no mundo.

Ao longo do tempo, em diferentes sociedades, a ideia de quantidade e a prática de quantificação ocorrem naturalmente entre os indivíduos, pois tal engenho é inerente à percepção sensorial das coisas do mundo realizadas na mente humana, percepção esta que ocorre anteriormente à ciência e convenção de um dado sistema numérico e sua respectiva representação de contagem (Ifrah, 1995).

Estudar os sistemas numéricos utilizados nas línguas permite conhecer uma parte relevante da maneira como seus falantes compreendem a noção de quantificação. Por este motivo, neste trabalho, voltamo-nos para o estudo da quantificação em apurinã visando a elaboração de um material didático-pedagógico. Esta escolha se justifica pelo fato de haver poucos trabalhos desta natureza disponíveis, em um cenário em que os jovens já não dominam mais sua língua ancestral, por conta do contato com o português.

Para tanto, inicialmente, apresentamos as seções teóricas que embasaram este trabalho, discutindo acerca das noções de número, representação de contagem, sistema numérico e número linguístico. Em seguida, passamos à apresentação do povo e caracterização geral da língua apurinã, focalizando o sistema numérico da língua. Como principal parte deste trabalho, apresentamos uma proposta pedagógica para o ensino de apurinã, voltada para a quantificação na língua. Por fim, apresentamos as considerações finais.

2 NÚMERO, REPRESENTAÇÕES DE CONTAGEM, SISTEMAS NUMÉRICOS E NÚMERO LINGUÍSTICO

Quando falamos em número, rapidamente nos vem à mente o conceito de elemento matemático puramente dito, quantidades e sua representação simbólica. De acordo com Ifrah (1995), podemos dizer que **sistema de contagem** corresponde à forma e aos recursos utilizados no processo da contagem. Cada cultura apresenta seu sistema de contagem e seus respectivos recursos de quantificação.

Nesse contexto, “apesar dos recursos de contagem serem diferentes, tipologicamente, apresentam-se bastante simples, são de apenas três bases: base quatro, base dez e base vinte” (Pereira, 2009). A quantidade de bases numéricas entre as culturas pode ser relativamente pequena, conforme a autora, o que não quer dizer que a compreensão dessas bases seja tão simples, pois os variados sistemas numéricos são desenvolvidos de acordo com suas respectivas bases, de acordo com cada cultura, e o domínio de compreensão se dará de forma natural para os indivíduos inscritos nessa cultura. A **Base numérica**, por outro lado, determina a quantidade de algarismos de um dado sistema numérico, ou seja, uma base numérica decimal apresenta um sistema de numeração de dez algarismos e assim por diante. É importante ressaltar que diferentes línguas podem compartilhar a mesma base numérica e se diferenciar em sua representação numérica (Santos, 2023).

Para o processo de quantificação, os recursos utilizados podem ser variados e podem ser, por exemplo, pelo uso de pedras, nós em corda, dedos das mãos, outras partes do corpo, gravuras, uso dos numerais etc. Vale lembrar que, dependendo da comunidade, pode ser utilizado um ou mais recursos de quantificação e combinado(s) ou não ao uso de numerais. Já a **representação numérica** é o agrupamento dos números representados graficamente, alinhado ao passo do sistema numérico dado a uma base numérica de uma língua, organizados conforme cada cultura. **Algarismos** são símbolos que constituem a representação gráfica dos números, de acordo com cada sistema numérico, determinados por sua base numérica. De outra forma, podemos dizer que **número** expressa a ideia de quantidade de coisas do mundo, podendo conter um ou mais algarismos e que, por sua vez, é utilizado no processo de quantificação, que vai da unidade ao agrupamento dessas, ou seja, da singularidade à pluralidade (Silva, 2017).

Algumas sociedades, como os papuas da Nova Guiné, utilizavam partes do corpo como sistema de contagem, em que cada membro do corpo representava um valor específico. Além das representações de contagem supracitadas, é possível que inúmeros sistemas de contagem não tenham sido registrados ao longo do tempo, pelo fato de serem provenientes de línguas ágrafas.

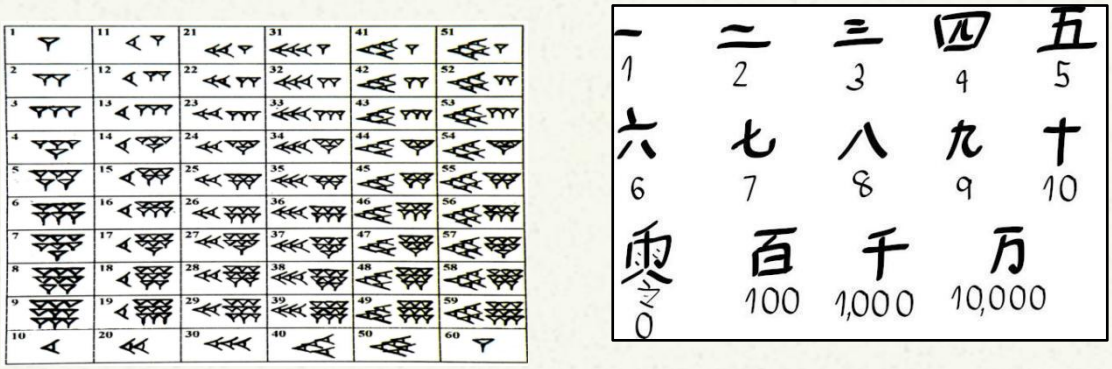
Porém, alguns sistemas de contagem perduram até os dias de hoje e são utilizados por diversas sociedades e civilizações, como o sistema de contagem em que se utilizam as mãos e os dedos no processo de contabilização. Seja no processo de ensino e aprendizagem dos numerais e quantificação das coisas do mundo, seja

no uso cotidiano em diversas culturas, vê-se a contagem manual massivamente em inúmeras culturas nos dias de hoje.

Conforme Silva (2017), a criação de um sistema numérico está imbuída no processo de formação de uma língua, com suas devidas particularidades e complexidades e da mesma forma em que as línguas humanas variam, de acordo com cada cultura e civilização. É por isso que há diferentes sistemas de numeração no mundo. A seguir, alguns exemplos:

Figura 1: Sistema de numeração sumério e babilônico (a) e chinês (b).

(a) (b)



Fonte: Mundo Educação[48]

Os exemplos acima mostram a diversidade de possibilidades, em se tratando dos diferentes sistemas numéricos. Tais sistemas, nas línguas do mundo, são codificados de diferentes maneiras, por isso, é relevante compreendermos a noção de número linguístico, o que discutiremos em seguida.

Tendo visto os conceitos elementares da ideia de número por uma perspectiva matemática, a partir de agora daremos outro tratamento ao termo por um viés linguístico. A maioria das gramáticas das línguas naturais possui a classe dos numerais, além da ideia de número (singular e plural). Quanto à classe dos numerais, sua importância é relativamente reconhecida pelos linguistas.

Em alguns trabalhos, lhe é reservada uma simples nota de rodapé, apesar dos importantes estudos recentes a respeito do tema. Vale ressaltar, entretanto, que o processo de quantificação de uma língua não é tão simples quanto dois mais dois são quatro.

---

48 Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/matematica/sistema-numeracao.htm. Acesso em 04 de janeiro de 2025.

Quanto à categoria número, segundo Corbertt (2001, p. 43), esta “é a mais subestimada das categorias gramaticais. É enganosamente simples e é muito mais interessante e variada do que a maioria dos linguistas imagina”. Na língua portuguesa, por exemplo, a flexão do nome (substantivo) se faz pela flexão de número (singular e plural), que é basicamente a oposição entre ambos, em que o singular faz referência à quantidade de uma unidade do nome determinado.

O plural, por sua vez, faz referência a mais de uma unidade. Vejamos o exemplo a seguir: ao analisarmos o termo “caneta” do português, podemos dizer que se trata de uma palavra pertencente à classe dos nomes, que significa utensílio utilizado na escrita, e esse nome, entre outras características, pode ser classificado como singular, por se tratar de apenas uma unidade. Já o termo “canetas” trata-se de uma palavra pertencente à classificação de plural, o que significa se tratar de mais de uma unidade, marcada morfologicamente pela letra “s”, nesse caso. Ainda podemos, por exemplo, antes da palavra “canetas” acrescentar um quantificador cardinal ou nominal sem ferir a sentença gramaticalmente, como em “três canetas” e “muitas canetas”.

Diante disso, vemos que a ideia de nome e a ideia de número são indissociáveis no processo de quantificação de uma língua, seja na forma singular, seja na forma de plural, combinado ou não a um número cardinal ou a um quantificador nominal, como mostrado anteriormente no exemplo em português.

Após estas breves considerações acerca da quantificação, passaremos, na próxima seção, ao estudo da língua apurinã, para, então, apresentar o sistema de quantificação dessa língua.

3 BREVE CARACTERIZAÇÃO DO POVO E DA LÍNGUA APURINÃ

O povo Apurinã é uma das etnias indígenas que vivem no Brasil, autodenominados Pupỹkary ou Pupỹkarywakury. Estão situados ao longo do território da bacia do rio Purus, nas proximidades de seus afluentes, mais precisamente no baixo Purus. Sua localização é influenciada pela cultura tradicional migratória deste povo, pela prática pesqueira, fugas repentinas por conta de conflitos internos, epidemias, mortes de familiares ao longo da história dos Apurinã etc.

De acordo com as informações contidas em Freitas (2017), o número exato de indivíduos apurinã é difícil precisar, pois a população dessa etnia não se encontra reunida em um único território. De acordo com as informações do SIASI/SESAI, a estimativa, em 2020, era de aproximadamente de 10.228 indivíduos. Os dados mais atuais são do último Censo do IBGE, os quais, no entanto, ainda não foram divulgados.

Assim como quantificar o contingente populacional apurinã, é difícil também mensurar o número de falantes dessa língua, por conta da vasta quantidade de comunidades indígenas e sua dispersão ao longo, principalmente, do território do estado do Amazonas e algumas aldeias fora dele. A estimativa de falantes, de acordo com os dados fornecidos em Facundes (2000), é de aproximadamente 30% dos indivíduos da população apurinã.

Sobre a língua, conforme Facundes (2000), a língua apurinã vem de uma tradição linguística ágrafa, em que a oralidade é instrumento de transferência da memória, da história, da cultura e da própria língua deste povo. Segundo o autor, apurinã possui características morfológicas de uma língua **polissintética**, ou seja, traz na composição da palavra morfemas presos em sua estrutura, morfemas gramaticais e lexicais, na maioria das vezes, em formas proclíticas pronominais e outras marcas morfêmicas presas aos verbos. A ordem sintática sentencial na língua Apurinã é predominantemente OV (objeto + verbo), porém, a ordem mais frequente em textos da língua corresponde à ordem VO (verbo + objeto) (Facundes, 2000).

De acordo com Freitas (2017), com base em Facundes (2000), o alfabeto apurinã é constituído por 15 consoantes, são elas: ‘p’, ‘t’, ‘k’, ‘m’, ‘n’, ‘nh’, ‘s’, ‘r’, ‘x’, ‘tx’, ‘ts’, ‘th’, ‘h’, ‘w’ e ‘i’. O alfabeto Apurinã também possui 5 vogais, são elas: a, e, i, y, u. As vogais podem ser orais, nasais, curtas e longas.

Após o breve panorama da língua apurinã apresentado, passaremos ao estudo dos numerais na língua.

4 NUMERAIS EM APURINÃ

Assim como em todas as culturas humanas, os Apurinã também possuem um sistema de contagem e sua respectiva representação numérica, criado de acordo com as necessidades e possibilidades que lhes cabiam.

Segundo Facundes (2000), nas variações dialetais que há na língua Apurinã, em sua representação numérica são encontrados dois numerais, são eles: (h)ãty/(h)ãtu ‘um/ uma’ e epi ~ipi ‘dois’. O número (h)ãty/u recebe flexão para os gêneros masculino e feminino.(h)ãty é a forma masculina para o numeral ‘um’ e (h)ãtu é a forma feminina para o numeral ‘um’. Há variação dialetal no uso do numeral (h)ãty/ (h)ãtu, em que, em algumas comunidades, pronuncia-se o segmento consonantal fricativo glotal surdo /h/ no início desse numeral. O número epi ~ ipi ‘dois’, não possui flexão de gênero e também sofre variação dialetal, em que, em certas comunidades se pronuncia [‘epi] e em outras [‘ipi].

Para contar mais que dois, os apurinã utilizam a combinação dos dois numerais (h)ãty/ (h)ãtu e epi ~ ipi, acrescentados da forma pakyny ‘mais’ (palavra que designa ideia de adição). Vejamos o esquema a seguir:

Quadro 1: Os números Cardinais em Apurinã

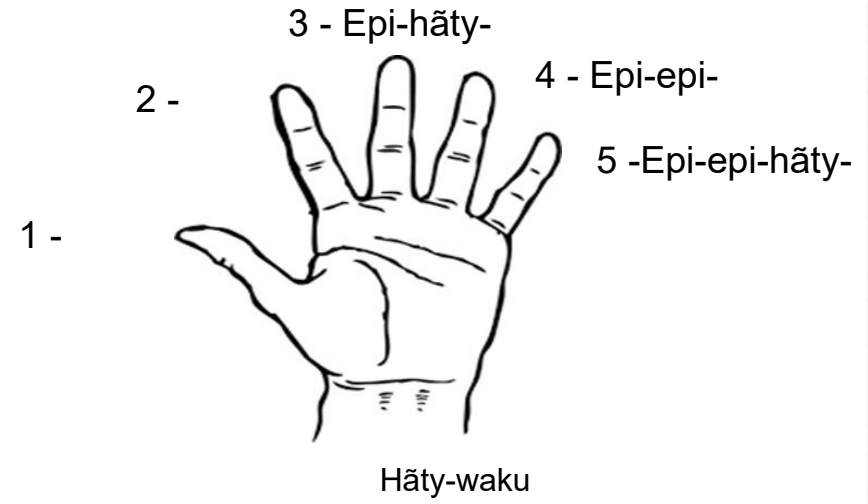
Nomes dos números em apurinã	Números	Nomes dos números em português
(h)ãty/(h)ãtu	1	‘um’ / ’uma’
Epi ou ipi	2	‘dois’
Epi-(h)ãty-pakyny	(2+1) = 3	‘três’
Epi-epi-pakyny	(2+2) = 4	‘quatro’
Epi-epi-(h)ãty-pakyny	(2+2+1) = 5	‘cinco’

Fonte: Freitas (2017, *adaptação nossa*).

Segundo os próprios apurinã, é muito comum em sua cultura utilizarem o termo (h)ãtywaku ou (h)ãtypiu para designar o número cinco, em que -waku ou -piu correspondem aos nomes inalienáveis que designam o termo ‘mão’, havendo variação lexical entre esses dois termos, condicionada por fatores geográficos, já que a quantidade de dedos que possui uma mão é de cinco (Freitas, 2017).

Diante dessa informação, vê-se que o povo Apurinã, assim como outras culturas e povos, fez uso da representação de contagem manual, aludindo à mesma quantidade de dedos para se referir ao número cinco.

Figura 2: Representação de contagem manual em Apurinã



Fonte: Cordovil (2022).

Conforme Facundes (2000), em alguns depoimentos dados a ele e equipe, em viagens feitas a diferentes comunidades Apurinã, em pesquisas de campo, quando os Apurinã tentavam contar, por meio do sistema de contagem dessa etnia, quantidades maiores que cinco, os indígenas, em certos casos, conseguiam (os mais jovens), na maioria das vezes se confundiam, a operação se tornava complexa e o evento encerrava. Atualmente, dado o contato com o português, em situações em que os Apurinã precisam contar grandes quantidades numéricas específicas, estes usam o português para tal. É válido ressaltar que a utilização de números específicos em português ocorre em comunidades que envolvem contato massivo dos Apurinã com os falantes da língua portuguesa, o que é algo bastante comum na atualidade. Vejamos a seguir alguns exemplos de frases utilizando o sistema numérico tradicional apurinã de um a cinco:

a. *hãt-u* *yapa*
um-F[49] capivara
'uma capivara'

b. *epi* *kuryky-ny-ru*
dois colher-PL-F
'duas colheres'

c. *epi-hãt-y-pakyny* *kyky-waku-ry*
dois-um-M-mais homem-PL-M
'três homens'

[49] Siglas utilizadas neste artigo: F = feminino; M = masculino; PL = plural; SG = singular; O = objeto.

d. *epi-epi-pakyny* *aiku-ny-ry*
dois-dois-mais casa-PL-M
'quatro casas'

e. *epi-epi-hãt-u-pakyny* *sytu-waku-ru*
dois-dois-um-F-mais mulher-PL-F
'cinco mulheres'

Os dados mais atuais após os trabalhos descritivos em Facundes (2000) e Freitas (2017), a respeito da quantificação Apurinã, foram obtidos em uma entrevista realizada por uma das autoras do presente trabalho com um dos colaboradores, o professor Moisés Apurinã, o qual relatou que, em uma conversa com um de seus parentes mais velhos, sobre como eles se referiam à quantidade, por exemplo, de dez peixes, a resposta foi a seguinte: "o velho mostrou as duas mãos espalmadas para frente e respondeu epi-waku-pakyny". Diante da resposta do apurinã mais velho e a partir das informações contidas neste trabalho sobre os números em apurinã e a respeito do termo hãty-waku-pakyny, que significa 'cinco', pudemos deduzir que o termo **epi-waku-pakyny** significa a quantidade 'dez', já que esse termo faz referência a duas mãos (Cordovil, 2022).

5 QUANTIFICADORES NOMINAIS EM APURINÃ

Como já dito anteriormente, os falantes apurinã costumam quantificar os elementos até o número cinco, além destes valores numéricos, eles costumam contar utilizando os numerais em português ou utilizam outros quantificadores. Segundo o colaborador Erivaldo Apurinã, quando utilizam outros quantificadores na sua língua, normalmente fazem isso para trazer a ideia de uma grande, pequena ou nenhuma quantidade, de maior ou menor intensidade. Vejamos alguns exemplos e notações a seguir:

a. Para designar a ideia de grande quantidade, encontra-se a forma *Kaiãu*, que ocorre, em certos casos, com o morfema distributivo – *puku.*

Kaiãu-puku *ximaky* *ny-maĩka*
muito peixe 1SG-pegar
'Eu peguei muito peixe'

b. Para designar pequena quantidade, encontra-se a forma *puiãu*.

Ywa *maĩka* *puiãu* *ximaky*
3SG.M pegar pouco peixe
'Ele pegou pouco peixe'

c. Para designar pequena quantidade, os Apurinã também usam a negação *kuna* e, normalmente, nestas construções utilizam a forma *ithury* (muito).

Kuna	*ithury*	*ximaky*	*ywa*	*maĩka*
não	muito	peixe	3SG.M	pegar

'Ele pegou poucos peixes'

d. A forma *puiãu,* em certos casos, também pode ser utilizada de modo mais escalar, indicando uma quantidade relativamente pequena.

Uwa	*aputyyta*	*puiãu*	*amãtyyry*
3SG.F	apanhar	pouco	fruta

'Ela apanhou algumas (um pouco de) frutas'

e. Para quantificar determinados elementos em sua totalidade, utilizam-se os termos *ykynypuku* ou *makynyka.*

Ywa	*nhika-ry*	*makinyka*	*nhipukury*
3SG	comer-3SG.M.O	tudo	comida

'Ele comeu toda a comida'

Makynyka	*nynuwa*	*putxukunuata*
tudo	3PL	estar.feliz

'Todos estão felizes'

kumyry,	*iumiãry,*	*txipari,*	*anãna,*	*mutu,*	*kypary*	*ykynypuku*	*ny-taka*
mandioca	macaxeira	banana	abacaxi	cará	batata.doce	tudo	1SG-plantar

'Mandioca, macaxeira, banana, abacaxi, cará, batata doce, tudo eu planto'

f. Para designar quantidade nula (nenhuma), os Apurinã utilizam a negação *Kuna*. E para designar a palavra 'nada' utiliza-se a negação mais o verbo existir/haver.

Ywa	*kuna*	*maĩka-ry*	*ximaky*	*kuna*	*awa-ry*
3SG	não	pegar-3SG.M.O	peixe	não	haver-3SG.M.O

'Ele não pegou nenhum peixe'

Com base nas informações anteriores, sobre os numerais em apurinã e de seus quantificadores nominais, apresentaremos, na próxima seção, uma proposta didático-pedagógica para o ensino dos numerais em apurinã.

6 PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

As atividades apresentadas mais adiante foram retiradas do material didático *“PAHIAI[50]”* – “*Pupÿkary apaiuwãkakary hãty ipi atuku inhakary*”, em português “Cartilha Numérica: aprendendo os numerais e quantidades em Apurinã” (no prelo), de mesma autoria das idealizadoras deste trabalho. O referido material é produto do projeto de pesquisa coordenado pela Profª. Drª. Marília Freitas, em que foi desenvolvido o plano de trabalho intitulado “Quantificação em construções nominais em apurinã”, o qual resultou na elaboração do trabalho de conclusão de curso de uma das autoras do presente trabalho.

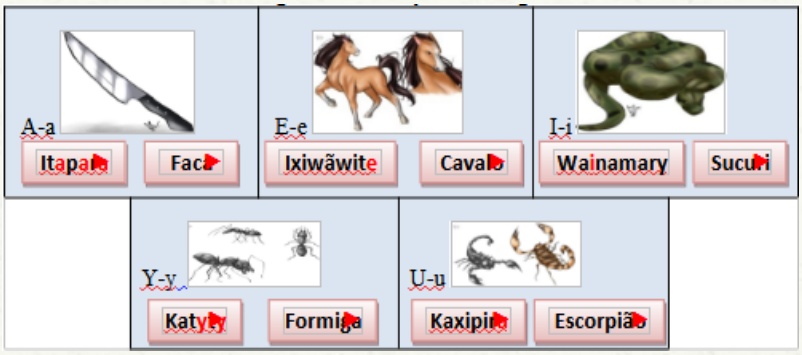
O material didático apresentado no presente trabalho tem o intuito de auxiliar na revitalização da língua indígena apurinã e tem como conteúdo principal a apresentação e caracterização dos numerais e os quantificadores nominais em apurinã. Até este momento, ainda não foi possível efetivamente aplicar o referido material em um contexto de ensino-aprendizagem da língua apurinã, sendo este apenas uma proposta.

Na elaboração da cartilha numérica, tivemos a preocupação de inserir conteúdos e ilustrações que envolvessem atividades do dia a dia, contemplando a cultura e a cosmologia desse povo. Além das preocupações com as questões socioculturais, utilizamos recursos visuais, com cores e formas em suas páginas, a fim de envolver e fixar a atenção do leitor aprendente, principalmente o público mais jovem e infantil, já que essas faixas etárias apresentam um déficit maior quanto ao conhecimento da língua apurinã, pois a maioria dos falantes são os indivíduos mais velhos. Já a maioria dos indivíduos mais jovem não fala a língua apurinã, o que dificulta o processo de perpetuação da língua entre ele e, o que coloca a língua não somente em risco de extinção, mas em caráter de urgência por providências científico-pedagógicas em prol de seu fortalecimento e revitalização.

[50] Sigla composta pelas iniciais do nome da cartilha em apurinã.

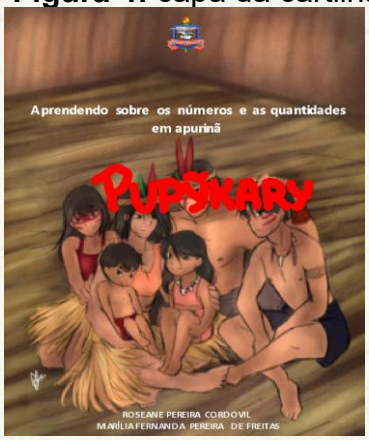
A seguir, mostraremos algumas das partes constitutivas do material didático elaborado:

Figura 3: Ilustrações das vogais curtas orais.



Fonte: Cartilha Numérica *"PAHIAI"* (No prelo)

Figura 4: capa da cartilha.



Fonte: Cartilha Numérica "*PAHIAI*" (no prelo)

A utilização de cores e formas no material elaborado pode propiciar um maior interesse dos alunos, de modo a tornar o processo ensino-aprendizagem mais lúdico e prazeroso. Passaremos agora à apresentação de duas das atividades que constituem o material.

Uma das atividades propostas na cartilha se volta para o reconhecimento dos nomes dos numerais em apurinã, por meio da associação entre as palavras e a quantidade de elementos ilustrados, conforme figura a seguir:

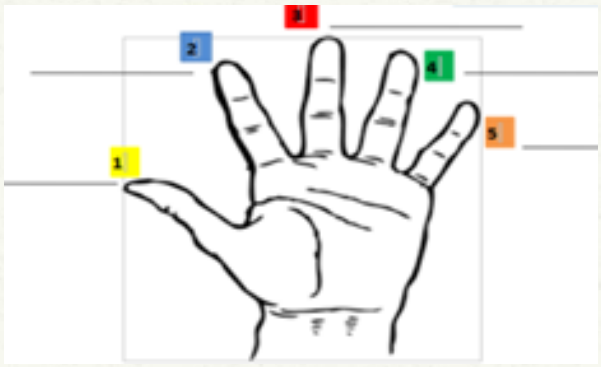
Figura 5: Atividade III **-** Relação entre quantidade de elementos x números respectivos.

Fonte: Cartilha Numérica "*PAHIAI*" (no prelo).

Para esta atividade, espera-se que os alunos reconheçam os nomes para os numerais em apurinã, por meio de sua associação com a quantidade de imagens apresentadas. Ainda que pareça uma atividade pouco complexa, constitui uma etapa importante do processo de aquisição dos numerais em apurinã, na medida em que pressupõe o reconhecimento não só do léxico envolvido na nomeação dos numerais na língua como também de seu sistema de numeração. Obviamente, em momento anterior, apresentam-se na cartilha os conhecimentos utilizados nas atividades, com explicações e exemplos.

Outra atividade que também faz parte do material elaborado representa um passo adiante na compreensão do sistema numérico e léxico relativo aos numerais em apurinã. Nessa outra atividade, os alunos não só são convidados a reconhecer o sistema numérico em apurinã como também se solicita deles o domínio da escrita por extenso desses numerais, atividade mais complexa do que o mero reconhecimento e associação, vistos na atividade anteriormente apresentada. A figura a seguir ilustra tal atividade.

Figura 6: Atividade IV - Representação de contagem manual.



Fonte: Cartilha Numérica "*PAHIAI*" (no prelo).

Diversas outras atividades são apresentadas no material, com diferentes graus de complexidade, mas todas voltadas para o ensino-aprendizagem da quantificação em apurinã. Neste artigo, não foi possível mostrar todas, por restrição de páginas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos sistematizar panoramicamente alguns conhecimentos implicados no modo de quantificar em apurinã, com o propósito de apresentar um material didático de ensino da língua voltado para essa questão. Com isso, pretendemos contribuir, ainda que em pequena escala, com os constantes esforços do povo apurinã e de alguns pesquisadores, no sentido de resgatar a língua de um estado de ameaça, uma vez que são relativamente poucos apurinã que ainda falam a língua, daí a importância de trabalhos dessa natureza, para que cada vez mais indivíduos dessa etnia tenham a oportunidade de aprender sua língua.

REFERÊNCIAS

CORDOVIL, Roseane Pereira. **Números Cardinais e Quantificadores Nominais em Apurinã:** material didático como proposta pedagógica para o processo de ensino e aprendizagem da língua. Universidade Federal do Pará (Trabalho de Conclusão de Curso), Belém/Pará, 2022.

FACUNDES, Sidney da Silva. T**he Language Of The Apurinã People of Brazil (Maipure/Arawak)**. Nova York, Búfalo: Faculty of the Graduate School of State University of New York at Buffalo (Tese de Doutorado), 2000.

FREITAS, Marília Fernanda Pereira de. **A Posse em Apurinã:** descrição de construções atributivas e predicativas em comparação com outras línguas Aruák.

Belém: Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará (Tese de Doutorado), 2017.

IFRAH, Georges. **Os números:** história de uma grande invenção. São Paulo: Globo, 1995.

PEREIRA, Antonia Alves. **Estudo morfossintático do Asuriní do Xingu**. Orientação: Lucy Seki, Doutorado, UNICAMP, 2009.

SANTOS, Murillo Henrique Monteiro. Bases Numéricas: **Um estudo além do Sistema Decimal**. Universidade Estadual de Goiás (Trabalho de Conclusão de Curso), Anápolis/Goiás, 2023.

SILVA, Islayne Aparecida da et al.. **A história dos números:** uma temática pouco abordada em sala de aula. Anais IV CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/35263. Acesso em: 22 set. de 2022.

RUPTURA HEGEMÔNICA EM TEMPO DE OUSAR, DE DANIEL MUNDURUKU

Shirley Laianne Medeiros da Silva (UFPA) [51]
Italo Ramon Francisco de Melo Lima Ximenes (UEMA) [52]

RESUMO:

Os estudos decoloniais são uma área de pensamento e prática crítica que procura questionar e desfazer as estruturas de poder, conhecimento e existência que foram criadas e mantidas pela colonialidade, dentre elas a ideia de raça, que segunda Quijano (2000) foi criada durante a colonização das Américas e se tornou uma categoria básica para legitimar a hierarquia social e o controle econômico. Um dos frutos da hierarquização de raças é a subjugação dos povos e cultura indígenas e, nesta perspectiva, este trabalho visa refletir sobre as visões de mundo e a decolonialidade no conto indígena de ensinamento *Tempo de Ousar*, de Daniel Munduruku. O objetivo consiste em investigar e discutir as contribuições do conto para a compreensão das perspectivas decoloniais e das cosmovisões indígenas, e como é possível subverter a estrutura de poder mantida pela colonialidade. Para o embasamento teórico fundamentamo-nos na teoria decolonial (Mignolo, 2000; Quijano, 2000), que questiona as estruturas de poder e a hegemonia da Europa; e nas discussões sobre literatura (Candido, 2000, 2011; Zilberman, 2005, 2012) que permitem uma leitura sobre a literatura e sua relação com a sociedade. A metodologia utilizada neste trabalho é a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, visto que serão consideradas as interpretações teóricas acerca da narrativa indígena enquanto experiência reflexiva. A análise permitiu evidenciar como a narrativa descentraliza o olhar ocidental, apresentando uma perspectiva interna e autóctone dos eventos e da realidade. Isso subverte a lógica colonial que frequentemente posiciona o "outro" (o indígena) como objeto de estudo ou como uma figura exótica, e não como sujeito de sua própria história e conhecimento.

Palavras-chave: Decolonialidade; Ruptura Hegemônica; Conto Indígena.

[51] Graduada em Letras Língua Portuguesa Literaturas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestra em Letras pelo programa de Pós-graduação em Letras PPGL UFPA, área de concentração Estudos Literários. Doutoranda em Letras pelo programa de Pós-graduação em Letras PPGL UFPA, área de concentração Estudos Literários. E-mail: shirley.lsilva@escola.seduc.pa.gov.br.

[52] Graduado em Letras Inglês/Português e respectivas literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras PPGLetras UEMA, área de concentração Teoria Literária. Doutorando em Letras pelo programa de Pós-graduação em Letras PPGL UFPA, área de concentração Estudos Literários. E-mail: italoramonmelo@outlook.com.

1 INTRODUÇÃO

O século XIX traz à baila importantes questionamentos no que se refere à manutenção das estruturas vigentes, estabelecidas a partir de processos colonizatórios. Vê-se hoje uma movimentação intelectual profícua a partir de comunidades que estiveram marginalizadas e alheias ao domínio hegemônico de poder, em que tais pensadores questionam esta hegemonia e reificam a importância, relevância e necessidade da valorização de suas tradições culturais.

Este trabalho busca desenvolver uma discussão nesse sentido ao lançar-se à análise de “Tempo de Ousar” de Daniel Munduruku, dialogando juntamente a esta obra, discussões acerca de decolonialidade que permitem a reflexão e questionamento do *status quo* das sociedades colonialistas a partir desta visão atual de decolonialidade que será desenvolvida a seguir.

2 HEGEMONIA E SUBJETIVIDADE: apontamentos teóricos

Antonio Gramsci, um dos mais influentes pensadores marxistas do século XX, dedicou grande parte de seus Cadernos do Cárcere à análise da subjetividade e da hegemonia. Longe de uma visão determinista da sociedade, Gramsci concebeu a hegemonia como um processo complexo de liderança intelectual e moral, no qual a classe dominante não apenas impõe sua vontade pela força, mas principalmente conquista o consenso das classes subalternas.

O conceito de hegemonia foi desenvolvido e utilizado ao longo dos seus escritos, no entanto, não teve uma elaboração imediata, só sendo possível a sua compreensão a partir do entendimento de todo o arcabouço e categorias discutidas nos textos de Gramsci. Logo, o conceito foi discutido ao longo da obra a partir das reflexões de um teórico marxista, e foi definido a partir do materialismo histórico-dialético formulado por Marx. Esse conceito é o que Gramsci (1999, p. 242) chama de “ciência-ação”.

O conceito em questão é desenvolvido progressivamente em seus Cadernos. No Caderno 1, a ideia começa a ser formulada dentro da análise do materialismo histórico-dialético, que ele denomina Filosofia da Práxis (Gramsci, 1999). Inicialmente, a hegemonia está ligada à consciência política e à formação do senso comum, influenciada por elementos religiosos e populares. Nesse estágio, Gramsci ainda não a conecta claramente à estrutura filosófica dos intelectuais, indicando que o conceito

estava em elaboração e não abarcava a totalidade de sua interpretação do sistema capitalista.

A partir do Caderno 12 o filósofo já apresenta uma compreensão mais estruturada da hegemonia, ao discutir o papel dos intelectuais (Gramsci, 2001). Ele aprimora essa concepção no Caderno 13, onde se encontram os escritos mais significativos para sua compreensão, fundamentando-a em sua relação com outras categorias (Gramsci, 2007). Assim, para o filósofo, a hegemonia se revela como um conjunto complexo de análises que culmina na apreensão da ação dialética entre a sociedade civil e a sociedade política, elemento crucial para a definição dessa categoria, ao que se vê

> Por enquanto, podem-se fixar dois grandes 'planos' superestruturais: o que pode ser chamado de 'sociedade civil' (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como 'privados') e o da 'sociedade política ou Estado', planos que correspondem, respectivamente, à função de 'hegemonia' que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de 'domínio direto' ou de comando, que se expressa no Estado e no governo 'jurídico'. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas (Gramsci, 2007, p. 21).

Nos apontamentos do filósofo no caderno 13 a hegemonia é desenvolvida com foco em sua atuação na superestrutura, manifestando-se através de uma escala de funções de direção que se estende até os grupos sociais subalternos, combinando liderança e coerção. Nesse processo, a figura dos intelectuais emerge como um ponto crucial para a compreensão desse conceito. Há uma implícita necessidade de instrumentalizar o sistema capitalista e sua ideologia, o que requer indivíduos capazes de sua operacionalização formal, seja por meio da persuasão ou da hierarquização social, para o avanço das forças produtivas e das relações de produção. O desafio dos estudos de Literatura e Decolonialidade consistem em perceber em que aspecto na literatura produzida a hegemonia europeia se manifesta ou mesmo quando ela é subvertida, seja de maneira clara ou implícita.

Nesse contexto, tanto a subjetividade dos sujeitos quanto a subjetividade do texto literário, não são meramente um produto passivo das estruturas econômicas, mas um campo de batalha crucial. Gramsci explora como as ideologias dominantes moldam o "senso comum" e as formas de pensar e agir dos indivíduos, e como a contra-hegemonia exige a construção de uma nova subjetividade, uma "filosofia da práxis" que permita às classes subalternas desenvolverem sua própria consciência crítica e se tornarem sujeitos ativos na transformação social.

Ainda no tocante a subjetividade, Stuart Hall (2005) observa que as concepções de identidade que antes eram pilares da organização social estão em declínio, dando lugar a novas formas de identificação e à fragmentação do sujeito contemporâneo. O que ele descreve como uma crise de identidade é, na verdade, parte de um processo de mudança mais amplo, que resulta em uma sensação de instabilidade na ancoragem social dos indivíduos.

Hall (2005) apresenta três concepções de identidade. A primeira é a do sujeito do Iluminismo, caracterizada por um indivíduo totalmente centrado, unificado e com um "eu" como núcleo essencial de sua identidade. A segunda é a do sujeito sociológico, que, influenciado por pensadores como Mead e Cooley, é concebido como um ser em constante interação com seu ambiente, tanto interno quanto externo. Essa visão ressalta a inseparabilidade entre indivíduo e sociedade, sugerindo que nossa subjetividade, ao ser projetada no mundo social e cultural, se entrelaça com a estrutura da sociedade. Tais reflexões podem ser associadas ao conceito de subjetividade apresentado por Cornelius Castoriadis (1999) ao afirmar que

> O sujeito é essencialmente aquele que faz perguntas e que se questiona, seja no plano teórico ou no que chamamos prático. Chamarei subjetividade a capacidade de receber o sentido, de fazer algo com ele e de produzir sentido, dar sentido, fazer com que cada vez seja um sentido novo. (Castoriadis, 1999, p. 35)

Logo, o sujeito é definido por sua natureza questionadora, tanto no pensamento quanto na ação. A subjetividade, por sua vez, é a habilidade de compreender, processar e, crucialmente, criar significados, garantindo uma constante renovação de sentido. Em resumo, ser sujeito é interrogar e gerar significado continuamente.

Este trabalho se direciona a observar como os contos de ensinamento de Daniel Munduruku atuam na superestrutura, ou mesmo como esses textos se comunicam com uma camada subalterna, de modo a difundir as visões e cosmovisões indígenas e a interação das temáticas abordadas com o ambiente interno e externo. Tal análise possibilitará refletir sobre a ruptura hegemônica de conceitos perpetuados pela colonialidade. Antes, porém, faz-se necessário discutirmos a colonialidade e a influência na relação entre os indivíduos.

2.1 Colonialidade do Poder e a relação com o Outro

Walter Mignolo, professor e pesquisador argentino radicado nos Estados Unidos, é conhecido por sua crítica contundente à modernidade ocidental e por desvendar a relação intrínseca entre modernidade e colonialidade. Para ele, a colonialidade não é um resquício do passado colonial, mas sim uma matriz de poder que continua a operar no presente, estruturando as relações globais de conhecimento, poder e ser.

> *El imaginario del mundo moderno/colonial no es el mismo cuando se lo mira desde la historia de las ideas en Europa que cuando se lo mira desde la diferencia colonial: las historias forjadas por la colonialidad del poder en las Américas, Asia o Africa. Sean estas historias aquéllas de las cosmologías anteriores a los contactos con Europa a partir del siglo XVI, como en la constitución del mundo moderno colonial, en el cual los Estados y las sociedades de Africa, Asia y las Américas tuvieron que responder y respondieron de distintas maneras y en distintos momentos históricos* (Mignolo, 2000, p. 61).

As ideias apresentadas desafiam a ideia de uma história universal eurocêntrica, propondo que se olhe para as "histórias forjadas pela colonialidade do poder" nas Américas, Ásia e África. Essa perspectiva permite compreender que o "imaginário do mundo moderno/colonial" se transforma radicalmente quando visto das margens, dos territórios e dos corpos que foram e continuam sendo subalternizados. É essa perspectiva de leitura que propõe-se olhar para as crônicas de Clarice Lispector, de modo a observar se a escrita da autora reproduz a história forjada, ou se ela apresenta uma narrativa vista da margem colonializada.

Mignolo argumenta que a modernidade não é apenas uma construção europeia, mas sim um projeto global que se constituiu com e através da colonialidade. Ou seja, a colonialidade não é uma consequência ou um acidente da modernidade, mas sim sua condição de possibilidade, seu lado constitutivo e inseparável. Ainda nessa perspectiva, Mignolo (2005) analisa a relação com o "outro" através da lente da decolonização epistêmica, focando na ideia de que a relação com o "outro" é marcada pela diferença colonial e pela necessidade de pensar fora do centro eurocêntrico do conhecimento.

Essa difusão epistêmica também constitui matéria dos estudos decoloniais na literatura, logo, as colunas de jornal, por serem instrumentos de comunicação, podem difundir ideais e conhecimentos eurocentrados, ou ao contrário, podem decolonizar o conhecimento a partir de uma narrativa que contemple as particularidades das margens fora da Europa.

Seguindo uma linha de pensamento semelhante, Aníbal Quijano (2005) identifica a América como o marco inicial de um novo padrão de poder mundial, construído através da classificação racial da população e da organização do trabalho em torno do capitalismo. Ele argumenta que a ideia de raça foi criada durante a colonização das Américas e se tornou uma categoria básica para legitimar a hierarquia social e o controle econômico. Essa classificação racial não apenas determinou os papéis sociais, mas também se tornou um instrumento para organizar o trabalho, conectando raça e exploração.

O autor também aponta como o conceito de "raça" se tornou o primeiro critério universal para classificar a população, perpetuando a lógica colonial mesmo após o fim do colonialismo direto. Esse padrão permitiu que a Europa acumulasse riqueza e recursos, reforçando seu papel como centro da modernidade. A "Colonialidade do Poder", portanto, é definida como o elemento estruturante desse sistema mundial, presente em dimensões políticas, sociais e epistemológicas.

> *Esto quiere decir que la colonialidad del poder basada en la imposición de la idea de raza como instrumento de dominación, ha sido siempre un factor limitante de estos procesos de construcción del Estado-nación basados en el modelo eurocéntrico, sea en menor medida como en el caso norteamericano o de modo decisivo como en América Latina. El grado actual de limitación depende, como ha sido mostrado, de la proporción de las razas colonizadas dentro de la población total y de la densidad de sus instituciones sociales y culturales* (Quijano, 2000 p. 238).

O autor argumenta que a colonialidade do poder, que se estabeleceu ao impor a ideia de "raça" como ferramenta de dominação, sempre dificultou a formação dos Estados-nação baseados no modelo europeu. A intensidade dessa limitação varia: foi menos impactante nos EUA, mas muito mais decisiva na América Latina. O motivo dessa diferença, segundo o texto, está na proporção de grupos racializados e colonizados dentro da população total, e na força de suas instituições sociais e culturais. Quanto maior a presença desses grupos e a vitalidade de suas estruturas, maior a dificuldade para o modelo eurocêntrico se impor plenamente.

A colonialidade do poder, fundamentada na hierarquização racial, é um elemento essencial para entender as nações e seus respectivos Estados. Contudo, na América Latina, as elites dirigentes internalizaram a visão eurocêntrica, aplicando um modelo de Estado-nação europeu a realidades intrinsecamente moldadas por relações coloniais. Essa imposição gerou um impasse persistente, onde os desafios históricos e estruturais são evidentes, mas as soluções eficazes permanecem esquivas.

Desse modo, importa para a literatura observar em que medida ainda há a manutenção dessa colonialidade poder ou em que instância essa colonialidade é subvertida. Em se tratando de Literatura produzida por povos indígenas, como os textos de Daniel Munduruku, esse olhar se torna ainda mais necessário, uma vez que os povos originários tendem a ser um grupo subalternizado e constantemente apagado, mesmo em um contexto latino-americano, pois é assim que a hegemonia europeia inscreve as sociedades colonizadas. Faz-se necessário, portanto, discutir a cultura e a literatura indígena do Brasil.

2.2 Cultura e Literatura Indígena: visões e cosmovisões

As narrativas e expressões culturais dos povos indígenas são ricas em visões e cosmovisões que há muito tempo desafiam e subvertem a lógica dominante. Ao invés de serem vistas como meras curiosidades etnográficas, a literatura indígena — particularmente o conto — emerge como uma poderosa ferramenta para a ruptura hegemônica. Essas histórias, mitos e saberes ancestrais não apenas resistem à marginalização imposta por estruturas de poder coloniais, mas também oferecem um novo olhar sobre a realidade, descolonizando o imaginário e as percepções. Um importante instrumento de preservação dessas culturas é o território, ao que se constata:

> Desde o passado até os dias atuais, o território e a cultura indígenas têm sido as linhas mestras de determinação para a sustentação de um povo. Quando dizemos “território”, não estamos simplificando o termo para algo simples e final; estamos expandindo o termo para algo mais digno no que se refere aos direitos dos povos indígenas (Potiguara, 2013, p. 119).

A autora destaca a relação intrínseca entre território, cultura e a própria existência dos povos indígenas. Ao rejeitar uma visão simplista e meramente geográfica do termo território, a autora o expande para um conceito que abrange a totalidade de sua vida, incluindo seus direitos, sua identidade e sua sobrevivência.

O texto sugere que o território é mais do que um espaço físico: é o alicerce fundamental onde a cultura é sustentada, as tradições são preservadas e a autonomia é exercida. Dessa forma, a defesa do território indígena é, na realidade, a defesa de toda uma civilização e de seus direitos inalienáveis, além da defesa da cultura e literatura.

Em se tratando de literatura, vamos situar a literatura indígena no contexto da literatura brasileira contemporânea, uma vez que com as rupturas do modernismo, foi possível olhar para as literaturas ditas marginalizadas. Interessa esclarecer que isso não significa que não havia produção literária indígena anterior a isso, sobretudo na tradição oral, mas é verdade que só na contemporaneidade autores indígenas alçaram notoriedade no país.

> A literatura indígena brasileira contemporânea comporta uma multiplicidade de autores e de vozes, de temas, de resistência e, sobretudo, de uma autoexpressão criativa irrigada e orientada pela ancestralidade, pelas tradições indígenas (Dorrico, 2018, p. 17).

A literatura indígena brasileira contemporânea é um universo plural e dinâmico. Longe de ser um gênero monolítico, ela abrange uma grande variedade de autores, temas e estilos. Dorrico (2018) enfatiza que essa produção literária é, em sua essência, uma forma de resistência e autoexpressão. Além disso, sublinha um ponto crucial: a fonte de inspiração e a força criativa dessas obras vêm da ancestralidade e das tradições indígenas, que orientam e nutrem as vozes e as narrativas presentes na literatura atual.

Tal percepção trouxe novos horizontes para a produção literária indígena, é que se percebe na narrativa de Eliane Potiguara (2013), em seu texto que é teórico e ficcional, ela sinaliza sonhos e esperança de respeito aos povos originários:

> Um dia, deitado sob uma árvore e enfraquecido pelas dificuldades, fome, desesperança e enfermidades, mas, enaltecido, glorificado pela força interior, teve um sonho. Sonhou que estava em uma grande sala, cheia de cadeiras envernizadas e muitos indígenas, inclusive representantes de seu povo [...] Via vários guerreiros usarem a palavra e serem ouvidos e respeitados. Ouvia várias línguas indígenas e estrangeiras. Via o grupo indígena apresentando papéis para uns homens brancos de roupas pretas e cinzas. [...] Os homens brancos, engravatados, acatavam as decisões indígenas, porque havia estatutos, leis, mecanismos internacionais, tratados, pontos na Constituição que haviam sido trabalhados pelos indígenas durante séculos e séculos, aquilo constituía uma vitória para os povos indígenas. Os brancos diziam que estavam reconhecendo a dívida histórica [...] (Potiguara, 2013, p. 146-147).

A escritora apresenta uma visão onírica e profundamente simbólica da vitória e do reconhecimento dos direitos indígenas. O sonho, que ocorre em um momento de desespero e fragilidade, contrasta a realidade de dificuldades com uma imaginação de empoderamento e justiça. Nele, a lógica colonial é completamente subvertida: os indígenas não apenas ocupam espaços de poder, mas suas leis e conhecimentos, construídos "durante séculos e séculos", são a base para a legislação internacional e nacional. A cena dos "homens brancos, engravatados" acatando as decisões indígenas e, mais ainda, "reconhecendo a dívida histórica", é uma poderosa metáfora

para a decolonização efetiva e o reparo histórico. O sonho se torna, assim, uma representação de um futuro possível, onde a luta, a perseverança e a sabedoria ancestral dos povos indígenas são finalmente glorificadas e transformadas em poder real e legitimidade.

As visões e cosmovisões da cultura e da literatura indígenas revelam-se, portanto, como muito mais do que a simples representação do passado ou a descrição de paisagens naturais. Elas são a essência de uma ruptura hegemônica, funcionando como instrumentos de resistência e ferramentas de futuro. A partir de suas narrativas e de seus saberes ancestrais, os povos indígenas constroem um universo simbólico que confronta o olhar colonizador, reescreve a história e, de forma poética e política, projeta um mundo onde seus territórios, culturas e direitos são soberanos. Ao revelar a riqueza de suas cosmovisões, a literatura indígena nos convida a desaprender e a reexistir, reconhecendo que a verdadeira riqueza da humanidade reside na diversidade e na capacidade de sonhar com um futuro que honre a dívida e a sabedoria de seus povos originários.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este estudo utilizou uma metodologia baseada em pesquisa bibliográfica, com o propósito de examinar como a narrativa indígena de ensinamento de Daniel Munduruku rompe com a hegemonia colonial. Para a pesquisa bibliográfica, foram usados dados e categorias teóricas já estabelecidos por outros autores, que serviram como fontes para o desenvolvimento da pesquisa, conforme descrito por Severino (2013, p. 106).

O estudo bibliográfico consistiu na revisão e análise crítica de livros, artigos científicos e outros trabalhos acadêmicos sobre os conceitos de Hegemonia, Subjetividade e Colonialidade do Poder. Após a seleção e análise dos materiais, procedeu-se à análise interpretativa do texto literário, estabelecendo uma relação crítica com a teoria decolonial.

Essa abordagem metodológica foi fundamental para ancorar as discussões teóricas em uma narrativa marginalizada pelas estruturas de poder coloniais. Com isso, foi possível demonstrar como tais estruturas atuam na contra hegemonia que se impõe sobre as narrativas e as culturas dos povos indígenas.

A integração da pesquisa bibliográfica com a análise de um texto literário marginalizado permitiu a construção de um arcabouço metodológico capaz de não apenas identificar, mas também desconstruir as narrativas hegemônicas. Ao contrapor a teoria decolonial à literatura indígena, a pesquisa buscou revelar as formas sutis e explícitas de poder que moldam a subjetividade e as expressões culturais, oferecendo, assim, uma perspectiva crítica e engajada na valorização dos saberes e das vozes que historicamente foram silenciadas.

4 VISÕES DE MUNDO E DECOLONIALIDADE EM TEMPO DE OUSAR, DE DANIEL MUNDURUKU

A obra “Tempo de Histórias”, da autoria de Daniel Munduruku, consiste em uma antologia de narrativas biográficas que abordam importantes momentos da vida do autor em seu processo de formação tradicional e intelectual. Tais narrativas são desenvolvidas a partir do que o autor chama de tempo da natureza e mesclam reflexões sobre os aprendizados tradicionais de sua comunidade, em que o autor enfatiza sempre as histórias contadas pelo avô, importante figura de sua formação, mas também, registros de como Daniel, em sua escolarização teve contato e compreendeu a cultura ocidental vigente e hegemônica, na visão de Gramsci (2021).

O texto analisado, “Tempo de ousar”, corresponde ao capítulo 6 da obra, no qual Daniel Munduruku desenvolve a perspectiva da escolha de ser professor, deixando sua comunidade para lançar-se à formação intelectual nos moldes ocidentais de matriz europeia.

Ao longo da construção narrativa “Tempo do ousar”, observa-se a presença de três momentos, organizados gradativamente, no que diz respeito à construção do pensamento decolonial na obra. São eles:

1) Questionando a estrutura vigente: momento em que o narrador, ao falar da tomada de decisão de ser professor, questiona como o fará, enfatizando as diferenças entre os saberes de sua tradição e os saberes estabelecidos pela sociedade Ocidental, como fica posto no excerto a seguir:

> Foi assim que desejei ser professor, confessor dos meus sonhos. Fruto de uma promessa feita sobre o túmulo de meu velho avô. Tinha esperança de que assim pudesse passar a sabedoria que ele tinha me deixado como herança. Minha dúvida, porém, era como fazer isso. Como transmitir o saber tradicional dentro de uma escola, lugar que prima por fazer as coisas bem convencionais? Como falar do tempo da natureza num lugar regido pelo tempo do relógio? Como dizer da importância de viver cada dia como um presente ganho dos céus, dos espíritos da Mãe-Terra, num lugar onde as pessoas vivem planejando seu futuro? (Munduruku, 2021, p. 64).

2) Dominando as ferramentas e traçando estratégias: momento da narrativa em que o autor relata sobre o acesso ao pensamento Ocidental, comparando-o ao seu saber tradicional e definindo aproximações e diferenças presentes entre essas estruturas de pensamento:

> Tinha que aprender como funcionava esse mundo, que equipamentos ele utilizava para funcionar desse jeito meio confuso. Minha passagem pela escola pública me possibilitou iniciar esse meu aprendizado social. Ali, no início, coloquei toda minha alma a serviço do conhecimento. (Munduruku, 2021, p. 65).
> [...] Minhas primeiras leituras – além das obrigatórias – foram poemas de Alberto Caieiro, que só bem mais tarde eu soube que era o próprio Fernando Pessoa lendo o mundo como outra "pessoa". Ele me ajudou a dar importância à minha aldeia, ao modo de vida que sempre levei. Caieiro ajudou-me a reafirmar a minha identidade (Munduruku, 2021, 64-65).

3) Conhecendo e desconstruindo a hegemonia do pensamento ocidental: este é o momento da narrativa que traz a clareza da valorização, por parte do autor, de sua própria cultura e tradição, não anulando ou substituindo a cultura ocidental, mas reconhecendo a importância de manter viva a cultura e o pensamento de sua comunidade, reconhecendo-os tão importantes quanto a cultura hegemônica vigente:

> Fazer um curso universitário foi um grande avanço na minha vida. Cursar Filosofia foi surpreendente. [...] Eu, que vinha de uma tradição de oralidade, achei maravilhoso conhecer os caminhos que o ocidente percorreu na construção de sua história. Isso me ajudou a compreender muitíssimo bem o pensamento "quadrado" que o ocidente desenvolveu [...] foi assim que compreendi o que minha cultura tradicional tinha de tão fundamental e como era importante mantê-la viva. [...] Sócrates, um pensador grego apaixonado pelo ser humano, afirmava que era preciso buscar as respostas dentro de si mesmo: "Conhece-te a ti mesmo", dizia ele em tom de sabedoria. Não era isso que eu aprendi quando criança ao ouvir as histórias de meu avô? Não era isso que ele nos ensinava quando nos mandava ouvir o rio, ou o ar, ou o fogo ou o vento? (Munduruku, 2021, p.71-72).

Ao cursar Filosofia e assimilar a lógica ocidental, o autor não busca a anulação de sua origem, mas sim a validação profunda de seu saber tradicional. Em sua narrativa o autor estabelece uma ponte inegável entre a sabedoria milenar indígena e o imperativo socrático ocidental, desfazendo a hierarquia de saberes. Daniel Munduruku demonstra que a filosofia europeia, ao invés de ser um saber superior, é apenas um dos caminhos para a mesma verdade que ele já havia internalizado em sua aldeia. Nesse ato de reconhecimento mútuo, ele efetivamente desconstrói a hegemonia do pensamento ocidental, afirmando que a manutenção da cultura de sua comunidade não é um retrocesso, mas sim uma fonte de conhecimento fundamental e universal, essencial para um entendimento mais completo e plural do ser humano e do mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa Tempo de Ousar, da autoria de Daniel Munduruku, apresenta importância a ser reconhecida no que tange à perspectiva da construção de um pensamento decolonial. Refletir o processo educacional, questionar a estrutura vigente e compartilhar essa experiência a partir de um discurso prosaico, da naturalidade da oralidade, permeado de tradição e ancestralidade, demonstram que a construção do conhecimento que o autor compartilha conosco fortalece o seu apreço e o seu compromisso com sua cultura ancestral, bem como promove a amplificação e a difusão desta cultura para a sociedade, utilizando, para tanto, os próprios meios estabelecidos por uma estrutura colonial vigente.

A estratégia narrativa de Daniel Munduruku em "Tempo de Ousar" não se restringe à simples auto-reflexão biográfica, ela se configura como um ato político e epistemológico de resistência. Ao integrar a oralidade ancestral em uma estrutura textual formal e utilizar as ferramentas do sistema educacional ocidental (a escrita, o livro, a citação acadêmica) para validar e difundir o saber indígena, o autor executa, na prática, o princípio da decolonialidade do saber. A obra transcende a dicotomia "nós versus eles", pois demonstra que a verdadeira "ousadia" reside em subverter a lógica da dominação pela inclusão, posicionando o conhecimento tradicional como matriz filosófica tão válida quanto a de Sócrates. Assim, a narrativa não apenas registra um percurso individual, mas estabelece um paradigma metodológico para a pesquisa e o ativismo: o uso estratégico da estrutura hegemônica como plataforma para a amplificação e legitimação das cosmologias subalternizadas, solidificando o compromisso do autor com a pluriversalidade do conhecimento.

REFERÊNCIAS

CASTORIADIS, Cornelius. (1999). **Para si e subjetividade.** In: A. Pena-Vega & E. P. do Nascimento (Orgs.), O pensar complexo. Edgar Morin e a crise da modernidade (p. 35-46). Rio de Janeiro: Garamond.

DORRICO, Julie. **Vida e voz indígena**: A literatura de Eliane Potiguara. In: POTIGUARA, Eliane. Metade Cara, Metade Máscara. Rio de Janeiro: Grumin Edições, 2013. p. 17-18.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: os intelectuais**. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política**. Rio de Janeiro:Civilização Brasileira, 2007, v. 3.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MIGNOLO, Walter. **La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad**. In E. Lander (Comp.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas (p. 55-85). CLACSO, 2000.

MUNDURUKU, Daniel. **Antologia de contos indígenas de ensinamento: tempo de histórias**. São Paulo: Richmond, 2021.

POTIGUARA, Eliane. **Metade Cara, Metade Máscara**. Rio de Janeiro: Grumin Edições, 2013.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In E. Lander (Comp.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas (p. 201-246). CLACSO, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] / Antônio Joaquim Severino. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.1,0 MB; e-PUB.

INVASÃO E RESISTÊNCIA NA TERRA INDÍGENA PINDARÉ:
impactos nas práticas culturais e na língua indígena

Wanderson Castro de Sousa (UEMA) [53]
Antônio Jefferson dos Santos Sousa (UEMA) [54]

RESUMO:

A Terra Indígena Pindaré, em Bom Jardim (MA), com 15 mil hectares e sete aldeias, enfrenta invasões e conflitos constantes. Anísio Guajajara Filho, na cartilha “Quem é o dono da terra: desmatamento e conflito na terra indígena Pindaré” (2014), denuncia que intrusos acessam a área para pesca, caça e criação de gado, principalmente no verão, com cercamentos ilegais intensificando o problema. Este trabalho discute como essas invasões afetam a vida, as práticas culturais e a língua dos povos indígenas do Pindaré. A pesquisa se baseia em autores como Alfredo Wagner, Darcy Ribeiro e Ailton Krenak. Utilizando uma metodologia qualitativa, com foco na pesquisa bibliográfica e valorizando a narrativa indígena como experiência reflexiva, o estudo destaca as vozes dos indígenas, em consonância ao relativismo cultural de Franz Boas. A análise revela que, mesmo após a demarcação, a comunidade enfrenta invasores persistentes. Raimundo Nonato Guajajara lamenta a perda territorial: “A gente diz que antigamente era melhor porque nessa época o Tirirical era da gente […] mas depois que chegaram pra lá, pronto”. Pedro Viana ilustra a gravidade da situação ao mencionar cercas ilegais que já adentram a reserva: “[…] já esse arame já fica dentro da reserva, então como a gente vai fazer pra tirar esse arame de lá!”. Diante dessas ameaças, a língua assume um papel central na resistência e preservação cultural. Pedro Guajajara ressalta: "Eu falo na minha língua, eu canto na minha língua pra eu não esquecer da minha cultura." Contudo, Rosilene Caragiu Guajajara expressa preocupação com a perda da fluência linguística, apesar dos esforços educacionais: "a gente na escola trabalha muito isso, essa coisa de preservar e valorizar nossas tradição, nossa língua, para a gente não perder, se eu disser que a comunidade inteira fala a língua indígena eu estou mentindo".

Palavras-chave:
Invasores. Terra Indígena Pindaré. Língua indígena.

---

[53] Graduado em Ciências Sociais (licenciatura) pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Mestre em Cartografia Social e Política da Amazônia pelo Programa de Pós-graduação PPGCSPA, UEMA, área de concentração: Estado comunidade tradicional e territorialidade da Amazônia. Professor de Sociologia da SEDUC MA - E-mail: w-andersoncastro@hotmail.com

[54] Graduando em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Santa Inês.
E-mail: antoniojeffersondossantos2019@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

As inquietações que norteiam este trabalho foram suscitadas a partir da leitura da revista "Terra Indígena Pindaré, Bom Jardim", material fruto do projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, desenvolvido entre 2013 e 2014. A revista documenta um curso e uma oficina de mapas realizados diretamente com os indígenas da Terra Indígena Pindaré. Nesses encontros, os próprios “moradores” compartilharam relatos detalhados sobre as diversas situações e os conflitos que enfrentam no dia a dia da aldeia.

Conforme destacado por Manuel Guajajara (2014), a Terra Indígena Pindaré, situada no município de Bom Jardim, no Maranhão, abrange uma área significativa de 15 mil hectares. Sua localização estratégica faz divisa com os municípios de Monção, Santa Inês, Tufilândia e Pindaré-Mirim, o que a posiciona como um importante território no contexto regional. Este vasto território é o lar de aproximadamente 300 famílias indígenas, distribuídas por sete aldeias: Piçarra Preta, Novo Planeta, Tabocal, Areião, Januária, Areinha e Aldeia Nova. A presença dessas comunidades é fundamental para a preservação cultural e ambiental da região.

A partir da denúncia de Anísio Guajajara Filho (2014) sobre a intensificação das invasões na Terra Indígena Pindaré, com intrusos acessando a área para pesca, caça e criação de gado, e cercamentos ilegais se proliferando especialmente no verão, este trabalho tem como objetivo geral analisar de que forma essas invasões impactam a vida cotidiana, as práticas culturais e a vitalidade da língua dos povos indígenas da Terra Indígena Pindaré.

A pesquisa se baseia em autores como Alfredo Wagner (2014), Darcy Ribeiro (1996) e Ailton Krenak (2020). Utilizando uma metodologia qualitativa, com foco na pesquisa bibliográfica e valorizando a narrativa indígena como experiência reflexiva, o estudo destaca as vozes dos indígenas, em consonância com o relativismo cultural de Franz Boas.

Nesse sentido, o trabalho está estruturado da seguinte forma: introdução, onde é apresentado a justificativa, o objetivo e a metodologia, seguido de desenvolvimento onde são apresentados os resultados da pesquisa e as considerações finais.

2 “SE NÓS NÃO ARRENDAR A TERRA OS ESPERTINHO VÃO CHEGANDO”

A afirmação contundente de Pedro Guajajara, (Almeida, 2014, p. 04) ressoa como um alerta sobre a constante ameaça às terras indígenas e a necessidade de estratégias para sua proteção. Essa preocupação com a invasão e a perda territorial não é recente, estando intrinsecamente ligada ao processo histórico de formação das aldeias e à resistência dos povos originários. Para compreender essa dinâmica, é fundamental mergulhar nas narrativas que recontam a criação desses espaços de vida e refúgio. Sobre o processo de formação da Terra Indígena Pindaré, Pedro Viana compartilha uma perspectiva ancestral, revelando os motivos por trás da fundação da primeira aldeia:

> A primeira aldeia fundada foi a aldeia Januária, pelo meu avô Mané Viana. Faz parte de uma história, pra ir diretamente na fundação da aldeia Piçarra Preta, **no período dele fundar a aldeia Januária, aí teve mudança de pessoal que veio de outras regiões e de outras aldeias que hoje não existe mais, Wanajá, Lagoa Comprida, é de várias aldeias que a gente não lembra mais, todos esses indígenas vieram dessas aldeias, agora por quê? Porque as terras deles na época foram tomadas pelos brancos**. Como eles não tinham resistência pra lutar, pra defender suas terras, vieram pra aldeia Januária, aonde tava meu avô (...) vinha de cima do rio Pindaré correndo com medo dos índios Urubu, que na época era Urubu Kaapó, eles brigavam muito Guajajara, Guajá e Urubu Kaapó, e para ele não perder sua vida e das famílias que já estavam extinta. (Almeida, Et.al, 2014 p.03, grifo nosso)

A formação da aldeia Januária é um reflexo complexo das pressões e deslocamentos sofridos pelos povos indígenas na região. Ela não se deu apenas pela chegada de diversos grupos indígenas que, expulsos violentamente de suas terras pelo avanço do "homem branco" e suas frentes de expansão, buscavam um novo lar e refúgio. Além dessa diáspora forçada, tensões intertribais também desempenharam um papel crucial. O medo e os conflitos com grupos como os Urubu-Ka'apor levaram muitas famílias a buscarem segurança em um local que oferecesse maior proteção e a possibilidade de reconstruir suas vidas e tradições. Assim, a aldeia Januária emergiu como um ponto de confluência para diferentes histórias de resistência e busca por um futuro mais seguro.

> Desde os tempos coloniais, a questão do que fazer com a parte da população que sobreviveu aos trágicos primeiros encontros entre os dominadores europeus e os povos que viviam onde hoje chamamos, de maneira reduzida, de terra indígena. Levou a uma relação muito equivocada entre o Estado e essas comunidades (Krenak, 2020 p.38)

Em novembro de 1982, um passo crucial foi dado em direção ao reconhecimento dos direitos territoriais do povo do Vale do Pindaré. Naquele mês, a demarcação administrativa da área foi formalmente homologada pela Fundação Nacional do Índio, a FUNAI (Brasil, 1982). A partir de então, a região passou a ser oficialmente conhecida como Terra Indígena Rio Pindaré. Este ato representou um marco significativo: o Estado brasileiro finalmente reconheceu de maneira oficial e legal que aquela terra, tão vital para a cultura, subsistência e identidade desse povo, lhes pertencia. Essa homologação não foi apenas um trâmite burocrático, mas a validação de uma luta histórica, garantindo a partir daquele momento a proteção e o usufruto exclusivo da terra pelos seus legítimos ocupantes.

Imagem 01 – Entrada da Aldeia Januária

Fonte: Almeida, Et.al 2014 p.04

Na Imagem 01, é apresentada a entrada da aldeia Januária, destacando-se também a Pedra do Marco da terra indígena. Este elemento físico ressalta a grande importância do território para o povo. Conforme pontua Raoni Metuktire (2023), um território abrange não apenas a floresta, os animais e os rios, mas também a essência das culturas e tradições de um povo. Desse modo, a defesa da terra e da floresta torna-se fundamental para a continuidade da vida dos povos nativos, assegurando que as gerações futuras disponham do território necessário para preservar suas vidas, culturas e costumes.

2.1 “Os invasores arrancam os marcos, eles tem raiva”

A expressão que abre esta seção: "Os invasores arrancam os marcos, eles têm raiva", proferida por Domingos Guajajara, dá o tom da violência e do desrespeito sofridos pelas comunidades indígenas. Essa fala não é meramente uma constatação; é um grito de alerta que se conecta diretamente à materialidade da demarcação territorial, expressa na presença das pedras do marco. O ato de arrancar esses marcos não é um simples vandalismo, mas uma tentativa deliberada de apagar a visibilidade e a legalidade da terra indígena, desorientando seus legítimos ocupantes e abrindo caminho para a invasão.

Imagem 02 – Pedra de demarcação e estrada construída por fazendeiros dentro da terra indígena.

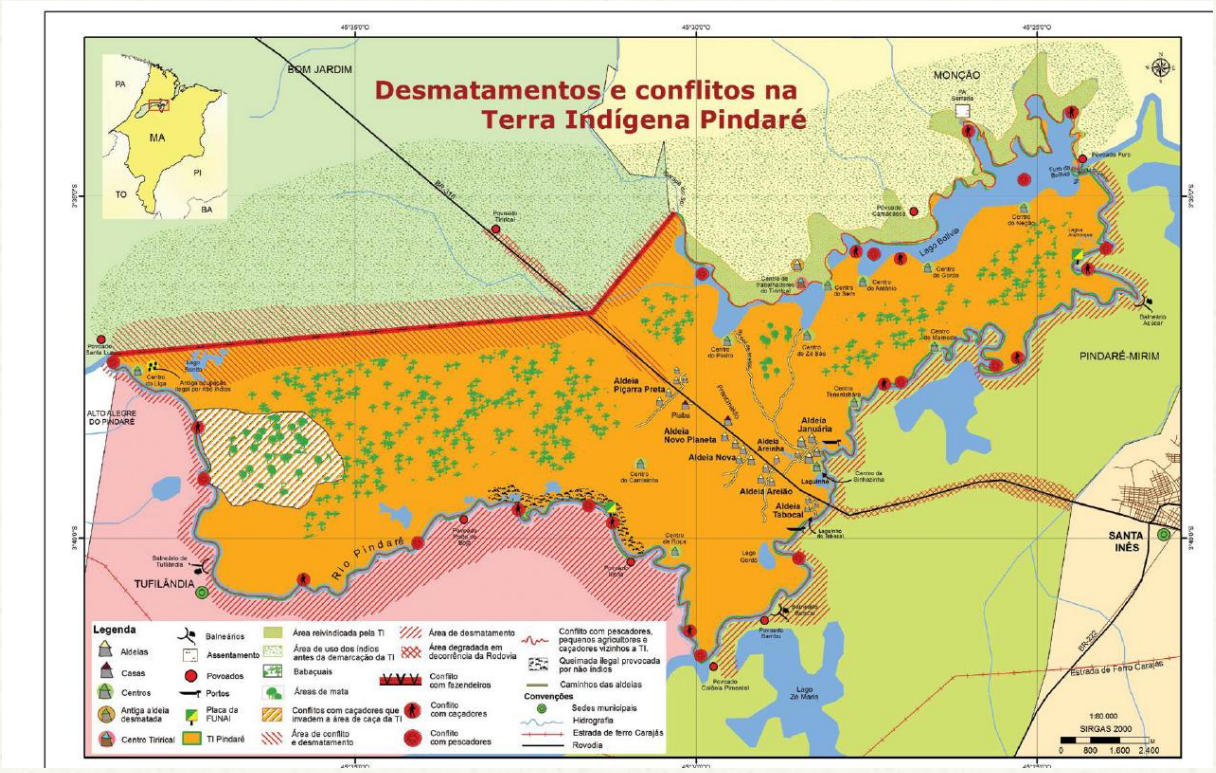
Fonte: Almeida, et.al 2014 p.06

Reginete Viana Guajajara reforça essa dura realidade ao trazer relatos contundentes sobre essas práticas criminosas: “Uma vez eu ouvi dizer que tiraram a pedra do lugar. O pessoal tirou a pedra do lugar e colocaram onde ela se encontra agora” (Almeida, et.al. 2014 p. 6). A movimentação desses marcos não só desfigura a delimitação oficial, mas também semeia a incerteza e o desamparo, como evidencia a fala de Joaquim, da Aldeia Tabocal:

> Antigamente a pedra de rumo era bem ali depois desta pintada bem aí, cortava aqui, lá na frente colocaram uma placa aí pra frente e foram embora, de lá pra cá o índio se cruzou os braços, não sabe nem por onde é que foi demarcado, a primeira demarcação e aí hoje tá aí, e até hoje a gente tá perdido e não sabe nem onde é (...)

Essa violência contra os marcos físicos e a desorganização territorial têm raízes históricas profundas na forma como os povos indígenas são tratados. Já em 1951, durante sua segunda expedição à aldeia Kapor, o renomado antropólogo Darcy Ribeiro relatava em suas cartas o contato com os Guajajaras da região do Pindaré, e já descrevia as violências e a discriminação sofridas: “A população cabocla das vizinhanças os discrimina perversamente, considerando-os como pessoas perigosas, perversas, ladras, porcas e por todos os títulos inferiores” (Ribeiro, 1996, p. 310). A fúria dos invasores, que se manifesta ao arrancar os marcos, é, portanto, uma continuação de uma longa história de preconceito e violência que busca deslegitimar a existência e os direitos dos povos indígenas sobre suas terras.

Imagem 03 mapa desmatamentos e conflitos na Terra Indígena Pindaré



Fonte: Almeida, et.al 2014 p.04

No mapa apresentado na Imagem 03, os indígenas da Terra Indígena Pindaré destacam os desafios que enfrentam. Conforme a legenda do mapa, são evidenciados conflitos recorrentes com diversos grupos: pescadores, pequenos agricultores e caçadores que são vizinhos da território. Além disso, o mapa aponta confrontos com fazendeiros, que representam uma fonte significativa de tensão na região. As

queimadas ilegais, frequentemente provocadas por não indígenas, também são um problema grave, contribuindo para o aumento do desmatamento dentro da Terra Indígena. O mapa revela uma grande área desmatada na região, indicando a extensão dos impactos ambientais e sociais desses conflitos.

2.3 “Eu falo na minha língua, eu canto na minha língua pra eu não esquecer da minha cultura”

Pedro Guajajara, da Aldeia Januária, ressalta a importância de preservar a língua e os cantos de seu povo como um pilar para a manutenção da cultura. Ele questiona a ideia de que os Tenetehara deveriam abrir mão de suas tradições, argumentando que, se o "caraí" (não indígena) não esquece suas festividades como a boiada ou o carnaval, os Tenetehara também não deveriam esquecer a sua cultura. Pedro Guajajara finaliza expressando sua forte convicção de que sua cultura não será esquecida**.**

A interação constante entre indígenas e não-indígenas preocupa Ezequiel Ventura Guajajara, da Aldeia Piçarra Preta, que questiona se essa mistura cultural estaria levando os jovens a perderem o interesse em falar a língua nativa. Para ele, é uma "decepção" e uma "vergonha" ouvir um indígena afirmar que não sabe falar a própria língua, especialmente por serem um povo com uma identidade e uma língua tão particulares.

Essa preocupação com a perda cultural não é nova. Ailton Krenak, em sua obra, já destacava como o colonizador projetava o desaparecimento das comunidades indígenas desde o início da ocupação do território. Krenak (2020 p. 39) enfatiza que "a maior parte das previsões apostava que as populações indígenas não sobreviveriam à ocupação do território, pelo menos não mantendo formas próprias de organização capazes de gerir suas vidas." Essa perspectiva histórica ressalta a resistência contínua dos povos indígenas em manter suas identidades e modos de vida, mesmo diante das pressões externas.

Rosilene Caragiu Guajajara compartilha uma perspectiva importante sobre a evolução da educação em sua comunidade. Ela relata que, inicialmente, a educação era responsabilidade da FUNAI, com professores não-indígenas. Quando a responsabilidade passou para o Estado, a situação não melhorou; as aulas continuaram sendo ministradas exclusivamente em português, o que, segundo

Rosilene, contribuiu significativamente para a lacuna de conhecimento dos jovens em relação à própria cultura e língua indígena.

A partir de 2005, a comunidade conseguiu articular e implementar mudanças cruciais: a língua indígena foi introduzida como disciplina, assim como Direitos Indígenas. Ela enfatiza que a escola agora se dedica intensamente a preservar e valorizar as tradições e a língua. Rosilene reconhece que nem todos na comunidade falam a língua indígena fluentemente, e que alguns, especialmente os jovens, sentem vergonha de falar, mesmo que a compreendam. No entanto, ela observa que a maioria ainda fala, principalmente os mais velhos, e que eles estão em um esforço contínuo para melhorar a cada dia.

A profunda interconexão entre língua, cultura e identidade para os povos indígenas é um tema central. As vozes de Pedro Guajajara, Ezequiel Ventura Guajajara e Rosilene Caragiu Guajajara convergem para a luta incessante pela preservação cultural, especialmente diante das pressões externas e das históricas tentativas de aniquilação, como destacado por Ailton Krenak. A educação surge aqui como um campo de batalha e esperança, onde a inserção das línguas e dos direitos indígenas nas escolas representa não apenas uma conquista pedagógica, mas um ato contínuo de resistência e reafirmação da própria existência. Apesar dos desafios e da vergonha que alguns jovens ainda sentem, as tradições permanecem vivas e em constante esforço de revitalização.

3 METODOLOGIA

Este estudo foi conduzido sob uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa bibliográfica e documental. A escolha por este delineamento metodológico justifica-se pela sua adequação para analisar a complexidade dos fenômenos sociais, culturais e linguísticos decorrentes dos conflitos territoriais na Terra Indígena (TI) Pindaré. A metodologia permitiu uma análise aprofundada das dinâmicas de invasão e resistência, fundamentada em fontes que documentam a realidade local e em referenciais teóricos que oferecem suporte à interpretação dos dados.

3.1 Cenário e Fontes da Pesquisa

O cenário da pesquisa é a Terra Indígena Pindaré, localizada no município de Bom Jardim, no estado do Maranhão. A TI abrange uma área de 15.000 hectares, abrigando sete aldeias e aproximadamente 300 famílias indígenas. Sua localização faz divisa com outros municípios, como Monção, Santa Inês, Tufilândia e Pindaré-Mirim, o que a torna um ponto focal de tensões e conflitos territoriais na região.

O *corpus* da pesquisa foi constituído por um levantamento e análise de fontes documentais e bibliográficas selecionados de maneira intencional, sem coleta de dados primários em campo. A principal fonte de dados empíricos foi a publicação "Quem é o dono da terra: desmatamento e conflito na terra indígena Pindaré" , resultado de um projeto da Nova Cartografia Social da Amazônia (2013-2014) , que contém relatos, narrativas, mapas e denúncias produzidas em colaboração direta com os moradores da TI Pindaré.

Para a fundamentação da análise, utilizaram-se obras de autores essenciais à discussão sobre questões indígenas, territoriais e culturais, como Alfredo Wagner, Darcy Ribeiro e Ailton Krenak. Adicionalmente, o contexto histórico-legal foi compreendido a partir da consulta ao Decreto nº 87.846, de 22 de novembro de 1982, que homologou a demarcação administrativa da terra, um marco legal para a compreensão da luta histórica pelo território.

3.2 Procedimentos de Coleta e Análise de Dados

Os procedimentos para a construção do estudo seguiram uma sequência lógica. Primeiramente, realizou-se um levantamento das fontes bibliográficas e documentais pertinentes ao tema. Em seguida, procedeu-se à leitura e fichamento do material, com foco na extração de dados relevantes do documento produzido pela Nova Cartografia Social da Amazônia. Foram selecionados trechos de narrativas, relatos de conflitos, imagens e mapas que ilustram o objetivo geral do trabalho: analisar o impacto das invasões na vida cotidiana, nas práticas culturais e na língua indígena na TI Pindaré.

A análise dos dados foi realizada de forma qualitativa e interpretativa, considerando o princípio do relativismo cultural de Franz Boas. O método consistiu em articular os dados empíricos (as vozes dos indígenas e os registros de conflitos

extraídos da fonte documental) com as discussões teóricas dos autores de referência. Este estudo valorizou a narrativa indígena como uma experiência reflexiva e uma fonte legítima de conhecimento, tratando as falas de Pedro Guajajara, Rosilene Caragiu Guajajaras, Pedro Viana, entre outros, não apenas como dados, mas como interpretações válidas de sua própria realidade. A análise buscou evidenciar como a língua e a cultura emergem como ferramentas centrais de resistência diante das ameaças territoriais e da violência histórica, conforme descrito nas fontes.

Por se tratar de uma pesquisa documental baseada em material já publicado, as considerações éticas se concentram no respeito à autoria e às vozes presentes nas fontes. O estudo prezou pela fiel representação das narrativas indígenas, creditando-as devidamente e utilizando-as para dar suporte e centralidade à perspectiva da comunidade sobre os conflitos vivenciados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise documental e bibliográfica revelou três eixos centrais de impacto das invasões sobre a Terra Indígena Pindaré, sendo eles a perda e ameaça territorial, que foi observado nas narrativas que destacam a retirada de marcos de demarcação, cercamentos ilegais e apropriação indevida da terra para caça, pesca, criação de gado e agricultura por não indígenas. O mapa elaborado pela Nova Cartografia Social da Amazônia (2014) evidencia áreas de desmatamento significativo e conflitos com diferentes agentes externos.

Outro eixo é a fragilização das práticas culturais, visto que os relatos coletados ressaltam que a invasão e o contato constante com não indígenas desestruturam rituais, deslocam famílias e interferem na transmissão de tradições. A fala de Pedro Guajajara reforça que a língua e o canto são formas de resistência diante das pressões externas. Outrossim, o terceiro eixo diz respeito a vitalidade linguística em risco, embora iniciativas recentes tenham inserido a língua indígena nas escolas (a partir de 2005), a comunidade reconhece que há perda gradual da fluência, especialmente entre os mais jovens, que muitas vezes sentem vergonha de falar o idioma. Essa preocupação foi expressa por Rosilene Caragiu Guajajara, que vê na escola um espaço de preservação, mas admite os limites dessa política frente à força da aculturação.

Definitivamente, os resultados indicam que, mesmo após a homologação da Terra Indígena Pindaré em 1982, as invasões continuam sendo um desafio permanente. A retirada dos marcos de demarcação e a implantação de cercas no interior da TI revelam não apenas a disputa material pelo território, mas também a tentativa simbólica de invisibilizar e deslegitimar os direitos indígenas. Esse cenário confirma a observação de Darcy Ribeiro (1996), que já denunciava a persistente discriminação e violência sofrida pelos Guajajara desde meados do século XX. No campo cultural, as falas dos indígenas mostram que a resistência se manifesta sobretudo na preservação da língua e dos rituais. O ato de cantar e falar em Tenetehara não é apenas uma prática linguística, mas uma reafirmação identitária. Essa interpretação dialoga com Ailton Krenak (2020), que problematiza a histórica aposta no desaparecimento dos povos indígenas: ao contrário do que previa o colonizador, a vitalidade cultural sobrevive e se reinventa.

Entretanto, há contradições. Se por um lado a escola indígena, após 2005, passou a ser um instrumento de valorização da língua e da tradição, por outro, a presença do português como idioma hegemônico e o convívio intenso com não indígenas contribuem para o enfraquecimento da fluência. O resultado inesperado é que o espaço escolar se torna, simultaneamente, um campo de resistência e um lugar de tensão linguística. As implicações teóricas reforçam a perspectiva do relativismo cultural de Franz Boas, adotada neste estudo: compreender os povos indígenas a partir de suas próprias narrativas é essencial para analisar as formas de resistência cultural. Do ponto de vista prático, os dados sugerem a necessidade de políticas públicas que fortaleçam o ensino da língua indígena, ampliem a fiscalização da terra e apoiem projetos de cartografia social que deem visibilidade aos conflitos.

Entre as limitações da pesquisa, destaca-se o fato de ter sido conduzida com base em fontes secundárias e documentais, sem trabalho de campo. Futuras investigações podem ampliar esse quadro, incorporando entrevistas atualizadas, observação participante e comparações com outras terras indígenas que enfrentam desafios semelhantes. Em síntese, os resultados e a discussão apontam que a Terra Indígena Pindaré é um espaço de luta contínua, onde a invasão territorial ameaça não apenas a posse da terra, mas também a transmissão cultural e a vitalidade da língua. Entretanto, a resistência cotidiana, seja por meio da memória ancestral, da educação escolar ou do canto na língua Tenetehara, reafirma a persistência desse povo em existir e projetar seu futuro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, ao explorar a realidade da Terra Indígena Pindaré, revela uma narrativa complexa de invasão e resistência, na qual a persistência dos desafios e a resiliência cultural dos povos indígenas se destacam. As vozes de Pedro Guajajara, Ezequiel Ventura Guajajara e Rosilene Caragiu Guajajara tecem um panorama vívido das ameaças territoriais e culturais enfrentadas diariamente, desde a perda de fluência na língua materna até os conflitos diretos com invasores que buscam apagar os marcos da demarcação. A demarcação de 1982, embora um marco legal, não cessou as pressões, sublinhando como a visão dos colonizadores, descrita por Ailton Krenak, que apostaram no desaparecimento das comunidades indígenas, ainda ressoa nos desafios atuais.

Nesse cenário de adversidades, a resistência cultural emerge como uma força vital, manifestada na defesa da língua e das tradições como pilares da identidade. A iniciativa da comunidade, a partir de 2005, de inserir a língua indígena e os Direitos Indígenas como disciplinas nas escolas (Almeida, et.al. 2014 p. 9) é um exemplo poderoso de autonomia e adaptação estratégica. É crucial, portanto, que as ferramentas de visibilidade e autorrepresentação, como a revista "Terra Indígena Pindaré, Bom Jardim", fruto do projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, sejam não apenas valorizadas, mas continuamente atualizadas e replicadas. Essa colaboração entre a comunidade e projetos de pesquisa é fundamental para que os relatos detalhados dos conflitos e das transformações territoriais, culturais e linguísticas permaneçam vivos e acessíveis, fortalecendo a luta pela proteção do território e a vitalidade de suas práticas culturais e da língua indígena.

A continuidade e o aprimoramento dessas iniciativas de cartografia social são essenciais para o empoderamento das comunidades indígenas, permitindo que elas construam e divulguem suas próprias narrativas territoriais e culturais. Ao se apropriarem de ferramentas e metodologias que documentam sua realidade e seus conflitos, os povos indígenas não apenas resistem à invisibilidade, mas também abrem caminhos para a solidificação de seus direitos e a garantia de um futuro em que sua autonomia e diversidade cultural sejam plenamente respeitadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; PEREIRA JÚNIOR, Davi (coord.). **Mapeamento social como instrumento de gestão territorial contra o desmatamento e a devastação**: processo de capacitação de povos e comunidades tradicionais quilombolas do rio Andirá: Quem é o dono da terra: desmatamento e conflito na terra indígena Pindaré. Manaus: UEA, 2014. (Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia).

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 87.846, de 22 de novembro de 1982**. **Homologa a demarcação da área Indígena que menciona, no Estado do Maranhão.** Brasília, DF: Presidência da República, 1982. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-87846-22-novembro-1982-437935-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 19 jun. 2025.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo. 2ª**. Ed. São Paulo, companhia das letras, 2020.

RAONI METUKTIRE. Apud AGÊNCIA BRASIL. **Demarcações são fundamentais para futuras gerações, diz cacique Raoni**. *Agência Brasil*, Brasília, DF, 27 out. 2023. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-10/cacique-raoni-defende-demarcacao-de-terras-indigenas. Acesso em: 19 jun. 2025.

RIBEIRO, Darcy. **Diários índios: os Urubus-Kaapor**. São Paulo, companhia das letras, 1996.

INSTITUCIONAL

REITOR

Prof. Dr. Walter Canales Sant'Ana

VICE-REITOR

Prof. Dr. Paulo Henrique Aragão Catunda

DIRETOR DE CAMPUS SANTA INÊS

Prof. Dr. Marcelo Henrique de Vasconcelos Mourão

DIRETOR DE CURSO DE LETRAS

Prof. Dr. Antonio Cilírio da Silva Neto

COMISSÃO ORGANIZADORA

Ana Claudia Menezes Araujo
Daniela de Fátima Ferraro Nunes
Robson de Macêdo Cunha

COMISSÃO CIENTÍFICA

Ana Claudia Menezes Araujo
Daniela de Fátima Ferraro Nunes
Ítalo Ramon Francisco de Melo Lima Ximenes
João Henrique Santos de Souza
Robson de Macêdo Cunha