

IDENTIDADES, SUJEITOS E LÍNGUAS INDÍGENAS: “ENTRE O CORTE DO EXCESSO E O SEMEAR DA FALTA”

Adria Simone Duarte de Souza
Carlos Guillermo Rojas Nino

RESUMO

Propõe uma discussão sobre a noção de língua nacional definida através do pressuposto da unidade lingüística e sustentada por afirmações do tipo “a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”. Esta afirmação começa a ser reestruturada pelo reconhecimento oficial da diversidade lingüística brasileira e das dificuldades no trato com estas questões, tanto em nível acadêmico quanto nos demais níveis de poder. Levantam-se alguns questionamentos acerca das políticas lingüísticas articuladas junto à política de Educação Escolar Indígena no Brasil e especificamente na Amazônia. De um lado estão os povos indígenas que, por motivos históricos alheios a sua vontade, não falam uma língua que se possa denominar como propriamente indígena. De outro lado, discute-se como se organizam as práticas de escolarização em comunidades indígenas de fronteira que falam não somente uma, mas até cinco línguas, incluindo as indígenas e as línguas dos países limítrofes. O que fazer, então, se todas estas realidades estão sujeitas ao “modismo reducionista” imposto pela legislação da educação escolar indígena bilíngüe?

PALAVRAS-CHAVE

Educação; Educação escolar indígena; Políticas lingüísticas

NATIVE IDENTITIES, CITIZENS AND LANGUAGES: "IT ENTERS THE CUT OF THE EXCESS AND SOWING OF THE LACK"**ABSTRACT**

This article propose a discussion about the national language defined throught the presuppose of the language unity and supported by affirmations as like “the portuguese language is the oficial language of the Federative Republic of the Brazil”, this affirmation begin to be restructured by the oficial recognizement of the brazilian languages diversities and the difficulties in treat with these questions, as much in the academic level as others power’s levels. Some questions are raising about the articulateds languages’ political by politicals of the indigenous school education in the Brazil and specially in Amazônia. On one side are the indigenous peoples with their historicals reasons oblivious to wish themselves don’t speak their own languages. In opposite case, discuss how are organized the practices’school in the natives communities of the border who don’t speak one language only, but more than five languages, including the indigenous languages of the other neighboring countries. What to do if all these realities are subject to “reductionist model” by law of the bilingual native school education.

KEYWORDS

Education; Native school education; Languages politicals

INTRODUÇÃO

Este texto tratará da questão relacionada aos fenômenos do monolingüismo/bilingüismo/multilingüismo e identidades nos processos educativos escolares das comunidades indígenas da região amazônica. Nesta realidade, deparamo-nos com um problema de difícil solução e rico em possibilidades, assentado numa problemática altamente potencializadora na esfera dos desenvolvimentos culturais na região e na particularidade que se apresenta *cada língua* como expressão de um processo *simbólico, cosmogônico e único* na história da humanidade e de sua relação com as diferenças.

No mundo das trocas simbólicas que as relações interétnicas têm permitido ao longo dos séculos, a permanência destes povos nos espaços que a natureza tem aberto à criatividade em uma mútua relação de respeito, esta relação se rompe na medida em que a busca pelo *El Dorado* é colocada como condição *sine qua non* e em algum momento da nossa corrida, sem freio, sem crítica e que de uma forma ou de outra, aparece nas expressões corriqueiras da língua nas escolas e particularmente nas escolas indígenas, onde se pretende levar um português com intenções instrumentais para a inserção dos indígenas nos processos de compra/venda e do consumismo como forma de sobrevivência, que se oferta a estas comunidades.

Caminhando nesta perspectiva, surgem algumas indagações: como se organiza a questão dos povos indígenas entre os quais a língua indígena praticamente não é mais falada, sendo substituída pelo português? E, inversamente, como se organizam as práticas de escolarização em comunidades onde são falados duas, muitas vezes cinco línguas indígenas?

Como resolver o paradoxo que se apresenta na Educação Indígena na particularidade amazônica, onde a situação colocada pelo espírito homogeneizador das teorias/legislações vai de encontro à realidade rica em possibilidades?

Em um extremo, povos que lutam pela sua legitimidade étnica, desde sua posição de indígenas luso-falantes, ainda que dentro dos ajustes dialetais necessários e em outro extremo, povos que se apresentam como detentores de uma pluralidade lingüística: agrupações que falam e se comunicam até em cinco línguas ou mais que a materna (somando o espanhol, o inglês, o francês e suas formas dialetais de fronteira) e do português que transita de “boca em

boca” de missionários, comerciantes e também do português falado pela educação escolar indígena, português “culto” que transita nas academias.

Esta problemática apresenta ao estudioso um campo profissional das relações entre culturas, entre os diversos cosmos de estruturação da realidade, de nomeação da natureza, da criação de novas realidades que interagem entre si e que na sua dinâmica desvendam novos mundos, relações e possibilidades de entender o presente e projetar o futuro.

AS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS NO BRASIL: INSTITUCIONALIZAÇÃO E REGULAÇÃO

A institucionalização da educação escolar indígena, legitimada através de medidas legais como a Constituição de 1988 e, mais claramente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – de 1996, despertou para uma maior clarificação do espaço multilíngüe nacional, ao mesmo tempo em que trouxe para discussão, junto à esfera pública, questões sobre as políticas lingüísticas na educação.

Percebe-se que a discussão sobre a língua nacional, que anteriormente era definida através do pressuposto da unidade lingüística, e sustentada por afirmações do tipo “a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”¹, começa a ser reestruturada pelo reconhecimento oficial da diversidade lingüística brasileira e das dificuldades no trato com estas questões, tanto em nível acadêmico quanto nos demais níveis de poder.

Contudo, mesmo diante do reconhecimento da diversidade lingüística brasileira, verifica-se que a política do Estado, com suas práticas de institucionalização, tem regulado a constituição dos processos identitários principalmente no tocante às línguas indígenas. É possível perceber dois vieses diante desta postura: no primeiro o sujeito indígena é “obrigado” a falar a língua que ele não fala mais (no caso a língua indígena) e no segundo, inversamente, a “calar” a língua que ele fala (no caso o português). Como afirma Honório (1999):

¹ Constituição Federal de 1988.

O discurso bilíngüe, entendido no interior de um espaço enunciativo regulado pelo estado, ao produzir um efeito de ampliação das possibilidades dos povos indígenas, tem trabalhado em duas direções: a) no silenciamento do sujeito da enunciação, fazendo falar a língua que ele não fala; b) no silenciamento do sujeito multilíngüe, fazendo calar as línguas que ele fala”. Em ambos os casos, diríamos que há um certo tipo de construção de um sujeito bilíngüe, produzido no espaço enunciativo que controla a diversidade.² (HONÓRIO, 1999, p.8).

Neste sentido, percebe-se que o modo como a identidade indígena vem se construindo nos espaços onde transitam sujeitos e línguas tem se pautado no “corte ao excesso” e no “semear da falta”³.

O PRIMEIRO CASO: POVOS INDÍGENAS PLURILÍNGÜES E O “CORTE DO EXCESSO”

Primeiramente há o caso das comunidades indígenas pertencentes ao município de São Gabriel da Cachoeira (Amazonas). Este município, com 112.000 km², situado no Alto Rio Negro, no extremo noroeste do Amazonas, faz fronteira com a Venezuela e Colômbia. Nele, 95% da população - cerca de 27.000 habitantes⁴ - é indígena de uma das 22 etnias⁵ da região, que falam *pelo menos dezesseis diferentes línguas* (Mapa Livro: 1998:29). São Gabriel é uma região plurilíngüe, onde alguns indivíduos falam duas, às vezes três línguas ou mais; *é a região mais plurilíngüe do Brasil e, talvez, de toda a América*⁶.

Torna-se importante salientar que mesmo no cenário enunciativo plurilíngüe descortinam-se também políticas de corte do excesso, pois através da Lei Municipal n.º 145, de 11 de dezembro de 2002, fica estabelecido que o Município de São Gabriel da Cachoeira/AM passa a ter como línguas co-oficiais as línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa. Vale ressaltar que esta lei municipal foi aprovada pela Câmara Municipal composta em sua maioria por legisladores Tukano e não-indígenas.

Neste processo, a identificação da diversidade etno-lingüística se dá através do reconhecimento da existência de diversos falantes, e a oficialização de três línguas aponta

² HONÓRIO, Maria Aparecida. Escolas Indígenas: na poética do cotidiano. Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade do Amazonas, 99/00. Editora da universidade do Amazonas. 2000. p.8.

³ Esta terminologia é colocada por Honório (2000) no artigo da revista Amazônida e foi utilizada durante a escrita deste artigo por expressar claramente o completo “desconhecimento” das políticas lingüísticas no tocante a diversidade regional.

⁴ Segundo dados da Coordenadoria de Planejamento do Governo do Amazonas de 1997.

⁵ De acordo com a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN).

⁶ Lei N.º 145 de 11 de dezembro de 2002.

para a possibilidade de não terem que mudar de língua (no caso o português) sempre que queiram se expressar publicamente para tratar aspectos da vida civil.

Sabemos que em termos práticos esta legislação pode oferecer algum benefício, pois nos pronunciamentos públicos, nos documentos oficiais há necessidade e facilidade em discursar e propor ações em uma destas três línguas. Contudo, esse processo produz uma distinção: ao falar uma das três línguas co-oficiais (ou invés do português), o indígena reafirma seu caráter identitário; no entanto, ao escolher uma das três línguas co-oficiais para se expressar em público, ele mesmo produz a “discriminação” com as outras treze línguas não-oficiais. Podemos afirmar que esta medida permite instalar na região formas inovadoras de colonização que necessitam de uma reflexão mais profunda para não ressuscitar práticas já superadas de “silenciamentos e esquecimentos” culturais.

O SEGUNDO CASO: POVOS INDÍGENAS MONOLÍNGUES E O “SEMEAR A FALTA”

Para refletir sobre este segundo caso é preciso citar o exemplo de um segundo povo habitante dos Rios Madeira e Tapajós. As primeiras notícias desta comunidades são datadas de 1770 quando os Munduruku, de certo modo, ocuparam o lugar dos índios Mura nas crônicas guerreiras da Amazônia; posteriormente, devido ao caráter combativo, foram recrutados pelo governo colonial para enfrentar povos hostis no vale amazônico. Com esta atitude conseguiram manter, por um longo período, certa integridade e autonomia da comunidade⁷.

Assim, desde o século XVIII, quando foram identificados pela primeira vez, os Munduruku⁸ vêm sofrendo um contínuo processo de transformação em seu cotidiano. Os contatos ocorridos com os povos da região do rio Madeira e Tapajós mudaram completamente a rotina destas comunidades e promoveram significativas transformações na cultura deste povo.

Santos (2002), em seu livro sobre os Munduruku, relata como se concretizaram os primeiros contatos desta etnia com a sociedade envolvente:

⁷ Para aprofundar a temática sugiro a leitura do livro Os índios e a civilização de Darcy Ribeiro.

⁸ Conforme Peter Paul Hilbert apud Santos (2002) “O rio Tapajós é o “habitat” tradicional dos Munduruku, mas por volta de 1750 a 1768 houve grande movimento migratório para a região do rio Madeira, quando estes índios se dispersaram pelos rios Sukunduri, Canumã, Mawé-Açu, Abacaxis e tributários, coincidindo com a expansão da extração da borracha que envolveu toda a região do Amazonas”.

Em meados do século XVIII, o Estado português procurava manter o domínio da região dos rios Tapajós e Madeira, ainda em litígio com o governo espanhol. Tal questão já se arrastava desde quando as fronteiras foram “empurradas” rumo a este pelos colonialistas lusos, além dos marcos de Tordesilhas(...) Foi no calor desse processo de demarcação (...) que os portugueses entraram em choque com os mundurucus e com várias outras nações indígenas que há muito tempo povoaram o território em disputa pelos europeus. (SANTOS, 2002, p.117).

De 1912 até a década de 20, quando a ênfase dada à extração econômica de alguns produtos naturais e à produção de farinha foi se transferindo para extração da borracha e da castanha, os Munduruku da região do rio Madeira e Tapajós, via imposição, foram gradativamente adaptando-se ao *modos vivendi* característico das populações brasileiras de origem colonial.

Nestes mais de dois séculos de “contato” com a sociedade envolvente, os Munduruku vêm tendo que adaptar-se através das demandas econômicas impostas pela população regional, primeiro com a comercialização da farinha e, depois, com a extração da borracha e castanha, acarretando mudanças profundas no modo de pensar, produzir e transmitir seus conhecimentos.

Vale ressaltar que, diferentemente dos índios Munduruku habitantes do Rio Madeira, no Estado do Amazonas, os índios Munduruku que ocupam toda a extensão do Rio Tapajós, no Estado do Pará, mantiveram a maioria dos aspectos identificatórios da cultura indígena, mesmo com o contato prolongado com a cultura circundante.

Neste sentido, Manuelzinho, o Capitão da Aldeia Munduruku de Kwatá, em uma conversa sobre a necessidade de revitalização dos costumes “esquecidos” pelos Munduruku, manifestou a vontade em desenvolver um intercâmbio entre as crianças moradoras da comunidade e as crianças da comunidade de Jacareacanga, do Alto Tapajós, no estado do Pará.

Este intercâmbio teria o objetivo de (re)vitalizar a língua e os costumes Munduruku “perdidos” através do longo contato com a sociedade envolvente, além de levar ao conhecimento dos Munduruku do Tapajós elementos da identidade e cultura preservados pelos moradores da aldeia Kwatá do rio Canumã.

No caso dos Munduruku⁹ a política indígena apresenta-se através do “semear a falta”, já que após um intenso contato com a sociedade envolvente este povo hoje tenta reestruturar uma língua indígena para ser ensinada na escola.

Sabemos que não se trata de um caso isolado, pois outros povos também passam por situações semelhantes, como é caso do povo indígena Mura e Baré, também habitantes da região amazônica, que por motivos históricos não falam a língua indígena, mas, para manter a determinação “escola indígena bilíngüe” nos cursos de formação de professores e projetos da comunidade, adotaram e estudam o Nheengatu como sua língua.

Este artigo não se destina à discussão da “legitimidade” ou não do Nheengatu como língua indígena, já que esta discussão teria que analisar caso a caso as “adoções” de língua como parâmetro de identificação indígena, aí o português, o espanhol ou qualquer outra língua também poderia ser “aceita” como língua indígena, se o povo que as adotasse assim decidisse. Entretanto, por ser uma questão mais complexa, não nos deteremos nela. Não obstante isso, sabemos que o Nheengatu, também conhecido como “língua geral”, foi desenvolvido pelos jesuítas nos séculos 16 e 17, com base no vocabulário e na pronúncia tupi, que era a língua das comunidades da costa, tendo como referência a gramática da língua portuguesa, enriquecida com palavras portuguesas e espanholas¹⁰. Desta forma, não tivemos um povo indígena que originalmente falasse Nheengatu (já que ele nasceu de uma necessidade de comunicação **de** brancos **para** indígenas), mas ele foi naturalmente adotado como língua indígena nos casos em que as outras línguas indígenas, tais como Baré e Mura, foram extintas.

No entanto, este artigo pretende refletir sobre como a questão da “educação indígena bilíngüe”, proposta nos documentos oficiais, se realiza na prática, onde a língua indígena é praticamente inexistente, ainda que a mesma legislação tenha construído no imaginário coletivo destes povos a necessidade da língua como forma prioritária do resgate identitário e o usufruto de direitos decorrentes (escola indígena diferenciada, acesso a programas e projetos vinculados a esta proposta).

⁹ O caso específico do povo Munduruku é particularmente estudado na Dissertação de Mestrado intitulada “Identidade, Educação Escolar Indígena e Bilingüismo na Aldeia Munduruku” de Adria Simone Duarte de Souza/Universidade Federal do Amazonas/UFAM.

¹⁰ A língua geral foi usada correntemente pelos brasileiros de origem ibérica, como língua de conversação cotidiana, até o século 18, quando foi proibida através do Diretório Pombalino.

Assim, diante deste dilema, o professor indígena “fala a língua Munduruku ou Mura ou Baré”, mas de forma diferente, ou melhor, “não sabe falar direito” e também “precisa aprender” para “revitalizar a identidade étnica”, como tarefa colocada a ele pela comunidade indígena e pela sociedade envolvente.

Surge então um questionamento: qual o real espírito da legislação referente à educação escolar bilíngüe e como esta se aplica em determinados povos, onde a língua materna¹¹ é praticamente inexistente? E no caso oposto, quando se falam mais de uma língua indígena, como é o caso das comunidades indígenas do Alto Rio Negro? Quais línguas devem ser privilegiadas? O Nheengatu, o português, o Tukano? Estas línguas representam a pluralidade lingüística desta realidade?

Assim, cabe-nos discutir os modos pelos quais as práticas de educação escolar indígena refletem processos de redefinição das identidades indígenas, tendo em vista o momento sócio-histórico atravessado na atualidade por elas. Além disso, buscamos esclarecer quais os motivos que levaram o povo indígena ao movimento por uma educação escolar indígena bilíngüe e como este processo educativo indígena vai se construindo na prática junto aos povos indígenas.

Os discursos referentes a esforços de “preservação” e “recuperação” de línguas indígenas, em suas modalidades orais e escritas, são discutidos não só por se mostrarem como fatores preponderantes nos processos de reconstrução das facetas de identidade dos sujeitos investigados, mas também por demonstrarem que os atores do processo de construção da educação escolar bilíngüe possuem motivações variadas.

Assim, as lideranças e os educadores querem que através da educação escolar indígena ocorra a recuperação e/ou a preservação da língua indígena. Já os pais pretendem que, através da escola, os seus filhos dominem a leitura e a escrita (que podem ser em língua indígena ou não). Contudo, todos são unânimes em falar que, para atender a todos os interesses da comunidade, o projeto de educação em construção deverá ser uma educação específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe.

¹¹ Lembramos que como esclarecemos anteriormente o sintagma nominal “língua materna” apresenta-se na comunidade Munduruku como a língua indígena e não a língua portuguesa.

Diante desta colocação, cabe uma indagação: qual o significado dos conceitos *escola diferenciada*, *ensino bilíngüe* e *ensino/currículo intercultural*, contidos nos documentos produzidos e distribuídos pelos órgãos governamentais e utilizados como parâmetros para a construção/discussão da questão educativa indígena?

Será que esses discursos estão falando das mesmas coisas? Em muitos casos estes conceitos esvaziam-se de seu conteúdo político, desqualificando a luta dos povos indígenas, que se insere num contexto mais amplo de lutas por políticas públicas mais abrangentes.

Assim, o termo *escola diferenciada* muitas vezes aplica-se a experiências de “adaptação” do currículo de ensino fundamental não-indígena, com componentes curriculares anedóticos que buscam dar conta da “diversidade cultural” indígena. Na realidade, o termo *diferenciada* deveria ser entendido como própria, única, característica daquela determinada comunidade, enraizada na sua história singular.

Para o termo *ensino bilíngüe*, como alertam alguns pesquisadores e lingüistas, não pode ser a simples alfabetização/tradução em português por um professor não-indígena, numa comunidade monolíngüe de língua indígena, como não pode ser alfabetização/tradução em língua indígena numa comunidade falante de português. Há que se considerar a hegemonia da língua portuguesa em alguns casos, e as situações sociolingüísticas reais de uso social das línguas.

Já o termo *ensino/currículo intercultural* não se apresenta apenas em como trabalhar o processo de “contato” entre culturas nos currículos e processos escolares indígenas. Serve também para suscitar a necessária análise das relações de poder que esse processo produz, em seus componentes econômicos, políticos e sociais que devem permear as práticas educacionais das comunidades indígenas.

Contudo, algumas experiências de escolarização indígenas empreendidas no Brasil são ricas e diversificadas, assumindo características próprias de comunidade indígena para comunidade indígena, e mesmo dentro de um mesmo povo, apresentam características diferenciadas de uma comunidade para outra. Portanto, não podemos falar em uma educação escolar indígena única no país, dada a variedade sócio-cultural de cada grupo indígena, pois é importante recuperar historicamente a trajetória de cada povo devido à especificidade identitária dos grupos e dos contextos étnicos e sócio-culturais de acordo com suas projeções futuras.

Novaes (1993) pondera em sua obra “Jogos de espelhos” que a identidade é um recurso indispensável ao sistema de representação dos sujeitos, pois implica “a descoberta – ou mesmo criação cultural - de suas semelhanças que um grupo qualquer, numa situação de confronto e de minoria, terá condições de reivindicar para si o espaço social e político de atuação” (p. 24).

Assim, neste processo de *identificação, de busca e/ou fortalecimento da identidade*, torna-se necessário resgatar os “elementos indígenas”, que no caso dos povos monolíngües, perpassam pela necessidade de “recriar” e/ou “revitalizar” a língua indígena.

Fica aclarado que o uso da língua indígena e experiências de escolarização indígena são pontos sobre os quais muito se avançou em termos de reflexão e pouco se concretizou em termos de prática em sala de aula nos últimos anos, em todo o Brasil. Não há um modelo único de escola indígena que possa dar conta das diferentes situações sociolingüísticas vivenciadas pelos povos indígenas. Há povos que são monolíngües em sua língua de origem, outros que falam mais de uma língua indígena e, ainda, aqueles para os quais a língua portuguesa tornou-se sua língua de expressão.

Não se trata de definir o que é “certo” ou “errado” para cada povo. Trata-se de estabelecer que, se determinado povo deseja “recuperar/revitalizar” sua língua, é porque isso é importante para estes sujeitos e não uma mera determinação externa, “criada” através de uma medida legislativa e totalmente alheia à vontade coletiva, colocando-os em uma situação de desgaste e frustração (por não falar uma língua indígena e ter que aprendê-la de qualquer maneira).

Mesmo sabendo que muitas línguas indígenas hoje no Brasil correm o risco de desaparecer, principalmente quando poucos são os seus falantes, ou quando os pais não mais se comunicam com os filhos usando sua língua. Nestes casos, a escola indígena pode ter um papel importante na manutenção e na valorização das línguas indígenas, e têm sido muito ricas as experiências nesse sentido, como já demonstraram as pesquisas de Maher (1994), Honório (1999), Souza (2004).

Contudo, voltamos a afirmar que esta vontade de retomar algo que foi “perdido”, neste caso a língua indígena, deve estar situada não somente como resultante de processos sociais

contraditórios, mas também como parte do “corpus” de reivindicações ideológicas e políticas dos povos indígenas diretamente afetados por esta situação e dentro de um processo real, histórico e crítico desta luta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo uma realidade tão complexa como a questão da língua e sua relação com a educação escolar indígena, não podemos estabelecer soluções simplórias e sim suscitar reflexões a partir das realidades complexas. Para o caso da legislação municipal que estabelece três línguas “co-oficiais” para o Município de São Gabriel salientamos que se trata de um produto perverso que remonta ao início da colonização européia e reorganiza-se para uma colonização local, que anula as raízes culturais, as línguas e as possibilidades de desenvolvimento cultural da maioria dos povos indígenas habitantes do Município de São Gabriel da Cachoeira/AM.

No caso oposto, onde a comunidade indígena fala “somente o português”, surge um novo dilema, pois o professor indígena que “não sabe falar direito a língua indígena” terá que “aprender a falar” para “revitalizar a cultura”. Salientamos que muitas vezes esta tarefa é colocada à comunidade pela sociedade envolvente através da legislação e interesses particulares que, em alguns casos, não refletem as reais necessidades educativas destas comunidades.

Diante disto, chamamos a atenção para os teóricos e legisladores do Ministério da Educação sobre a problemática do bilingüismo indígena na educação, propondo que deveria ser feito um trabalho realmente diferenciado de povo por povo, pois, definitivamente, na educação indígena cada povo é “*específico e diferenciado*”, como já prevê a legislação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 18.ed. São Paulo, Saraiva, 1988.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: nova LDB (Lei nº 9.394/96), Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1997.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. MEC/SEF/CGAEI. Brasília, 1998.

HONÓRIO, M. A. **Espaço enunciativo e educação escolar indígena: saberes, políticas, línguas e identidades.** 2000. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. Escolas indígenas: na poética do cotidiano. **Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Amazonas, Manaus, ano 4-5, n. 1-2, p.1-14, 1999.**

MAHER, Tereza Machado. O Ensino de Língua Portuguesa nas Escolas Indígenas. **Em Aberto, Brasília: v. 14, n. 63, p.69-77, jul./set., 1994.**

NOVAES, S. C. **Jogos de espelhos: imagens da representação de si através dos outros.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

SANTOS, F. J. **Além da conquista: guerras e rebeliões indígenas na Amazônia pombalina.** 2.ed. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2002.

SILVA, Rosa Helena Dias; BONIN, Iara Tatiana. Pedagogia e escola indígena, escola e pedagogia indígena. **Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Amazonas, Manaus/AM, v. 2, n. 2/1, p. 133-150, 2002.**

SOUZA, Adria Simone Duarte de. **Identidade, Educação Escolar Indígena e Bilingüismo na Aldeia Munduruku.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2004.

ADRIA SIMONE DUARTE DE SOUZA

Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Docente da Faculdade Salesiana Dom Bosco e Chefe do Núcleo de Educação Escolar Indígena da Secretaria Municipal de Educação - SEMED/AM

E-mail: adriasimone@bol.com.br

CARLOS GUILLERMO ROJAS NIÑO

Mestre e Doutor em História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Docente da Graduação e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas

E-mail: carlosguillermorojas@hotmail.com

Recebido em:09/01/2008

Publicado em:20/06/2008