unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

FRANCISCO VANDERLEI FERREIRA DA COSTA

REVITALIZAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA INDÍGENA: interação entre sociedade e gramática

ARARAQUARA – S.P.

2013

FRANCISCO VANDERLEI FERREIRA DA COSTA

REVITALIZAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA INDÍGENA: interação entre sociedade e gramática

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino Aprendizagem de Línguas: Análise dos procedimentos linguísticos desenvolvidos pelos falantes no ensino/aquisição da língua materna.

Orientadora: Profª. Drª. Cristina Martins Fargetti

ARARAQUARA – S.P.

2013

Ferreira da Costa, Francisco Vanderlei
Revitalização e ensino de língua indígena: interação entre sociedade e gramática / Francisco Vanderlei Ferreira da Costa – 2013

354 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara
Orientador: Cristina Martins Fargetti

l. Língua tupi. 2. Língua indígena. 3. Ensino de língua Indígena. 4. Revitalização da língua. 5. Comunidade tupinambá. I. Título.

FRANCISCO VANDERLEI FERREIRA DA COSTA

REVITALIZAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA INDÍGENA: interação entre sociedade e gramática

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.
Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas: Análise dos procedimentos linguísticos desenvolvidos pelos falantes no ensino/aquisição da língua materna.

Orientador: Profª. Drª. Cristina Martins Fargetti

Data da Defesa: 23/05/2013

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profª. Drª. Cristina Martins Fargetti
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Membro Titular: Prof. Dr. Wilmar da Rocha D'Angelis
Universidade Estadual de Campinas

Membro Titular: Profª. Drª. Rosane de Andrade Berlinck
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Membro Titular: Profª. Drª. Gladis Massini-Cagliari
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Membro Titular: Profª. Drª. Mônica Veloso Borges
Universidade Federal de Goiás

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

À Odete Gomes Pereira (mamãe), sem a visão futurista desta mulher, eu não teria a garra para este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, irmãos e demais familiares.

À minha orientadora Cristina Martins Fargetti, aceitou acompanhar-me neste trabalho e, sempre muito presente, foi decisiva nos encaminhamentos adotados nesta empreitada.

Aos indígenas Tupinambá, eles me aceitaram em suas comunidades e colaboraram muito com este trabalho. Posso citar alguns nomes: Cacique Valdelice, Cacique Valdenilson, Cacique Kátia, Cacique Sinval, Cacique Juvenal, Cacique Babau, Cacique Alício, entre outras lideranças Tupinambá, todas empenhadas na luta do grupo. Glicéria Tupinambá, Dona Maria e seu Liro de Serra do Padeiro. Também Macica, liderança de Acuípe de Baixo, com sua família que inúmeras vezes me recebeu em sua casa. Professores Katu, Amatiri (Gersonilda), Fernanda, Driele. A diretora da Escola Tupinambá de Olivença Cleuza com sua equipe. Aos vários velhos e velhas que se dispuseram a falar sobre suas experiências, fato que possibilitou a coleta de dados e consequentemente esse trabalho.

Aos vários amigos que incentivaram muito para a realização deste trabalho. Especialmente João Veridiano, por suas leituras atentas; Solange Lustosa, sempre mantendo contato para animar a produção da tese. A José Daniel da Silva, aluno de computação, parceiro na coleta de dados e na elaboração de Software Livre para devolver as palavras coletas à escola.

Oração ao sol

Oração tupinambá, recolhida no século XVI

Grande espírito, cuja voz ouço nos ventos e cujo alento dá vida a todo mundo, ouve-me!
Sou pequeno e fraco, sou pequena e fraca, necessito de tua força e sabedoria.
Deixa-me andar em beleza e faz com que meus olhos possam sempre contemplar o vermelho e o púrpura do pôr-do-sol.
Faz com que minhas mãos respeitem tudo o que fizeste e que meus ouvidos sejam aguçados para ouvir a tua voz.
Faz-me sábio, faz-me sábia para que eu possa compreender as coisas que ensinaste ao meu povo.
Deixa-me aprender as lições que escondeste em cada folha, em cada rocha.
Busco força, não para ser maior que meu irmão, que minha irmã, mas para lutar contra meu maior inimigo – eu mesmo, eu mesma.
Faz-me sempre pronto, faz-me sempre pronta para chegar a ti com as mãos limpas e o olhar firme a fim de que, quando a vida apagar, como se apaga o poente, meu espírito possa estar contigo sem se envergonhar.

RESUMO

Este trabalho discute a interação da Comunidade Tupinambá com a língua indígena Tupi/Tupinambá, língua que se encontra em processo de revitalização. Para isso, adota-se a postura de iniciá-lo trazendo a própria comunidade Tupi, com suas várias nomeações, isso nos séculos XVI e XVII, indicando as particularidades desse vasto e heterogêneo grupo que ocupava grande parte do litoral da região que seria nomeada de Brasil. Esse primeiro estudo tem a função de localizar a ancestralidade reclamada pela comunidade Tupinambá, mostrando o espaço do grupo Tupi na construção da História nacional. Em seguida, o trabalho volta-se para a comunidade Tupinambá do final do século XX e início do século XXI. Nesta etapa, já mostra a comunidade atual com sua luta para ser reconhecida oficialmente, a luta pela terra e pelos seus direitos, os quais continuam sendo desrespeitados. A História do grupo continua sendo feita, assim é importante mostrar que ele não ficou parado no tempo enquanto as autoridades brasileiras não os reconheciam sequer como índios. Eles continuaram a existir, mantendo sua cultura e sendo sujeitos de suas próprias mudanças étnicas. Por meio de seu movimento organizado, obtiveram as vitórias conquistadas. A partir da localização deste grupo, foi possível direcionar este estudo para a língua que ele pretende revitalizar. Desta forma, revitalização é o assunto seguinte da tese. Nessa seção, discute-se a situação das línguas no mundo, trazendo as políticas internacionais que estão em voga para tentar frear a morte de línguas. Dessas, atinge-se o cenário nacional e local, chegando ao grupo Tupinambá e expondo os motivos da escolha pela revitalização de uma língua indígena, também explorando o porquê dessa língua ser aquela mais estudada no Brasil, o Tupi. Nessa parte, verifica-se a forte ligação da língua escolhida com a identidade da comunidade Tupinambá, pois há fortalecimento do grupo advindo da volta da língua Tupi/Tupinambá. Assim o assunto seguinte é o levantamento dos dados da língua indígena ainda presente na comunidade Tupinambá, coletados com Tupinambá das três comunidades envolvidas: Olivença, Serra do Padeiro e Patiburi. A discussão final traz o ensino da língua indígena na comunidade Tupinambá. Nesta parte, o estudo concentrou-se nas escolas e nos profissionais que possuem a incumbência de ensinar a língua escolhida, além de verificar os materiais didáticos e paradidáticos disponíveis nas salas de aula. A soma destes temas apresenta a situação da língua indígena na comunidade Tupinambá do Sul e Extremo-Sul da Bahia.

Palavras-chave: Língua Tupi/Tupinambá, Comunidade Tupinambá, Revitalização de língua, Ensino de língua Indígena, Língua indígena.

ABSTRACT

This thesis intends to discuss the interaction with the Tupinambá Community and the Tupi/Tupinambá language which is nowadays in a process of revitalization. In order to do so the Tupinambá started the revitalization inside the community, which has several names. These names came from the XVI and XVII centuries indicating particularities of this large and heterogeneous ethnic group whose territory is a large part of the seaside. This place nowadays is named Brasil. This first study intends to reach the Tupinambá Community claimed ancestry, in order to expose the Tupi group participation on the National History development. Afterwards the thesis intends to study the Tupinambá community between the last years of the XX Century and the beginning of the XXI Century. During this period which shows the community and its struggle in order to be officially recognized as an indigenous group, besides that it shows the struggle for the land and the rights which are not respected so far. The history of this group is still on development, therefore it is important to show that the Tupinambá history is not part of the ancient history, although the Brazilian decision makers do not recognize this group as indigenous. The Tupinambá still exist keeping their culture and acting as masters of their own ethnic changes. They have achieved many victories through their organized movement. From the Tupinambá localization, it was possible to stablish objectives to study the language which this people intends to revitalize. Therefore, revitalization is the subject of this thesis. In this section it is discussed the situation of languages all over the world, reviewing the current international politics to avoid the death of endangered languages in the national and local territory. The Tupinambá was the chosen one. The thesis intends to show the reasons to the indigenous language revitalization, besides that analyzes the reasons why Tupi is the most studied language in Brasil. In this section, it is verified the strong bonds between the chosen language with the Tupinambá community identification because the language revitalization strengthens the Tupi/Tupinambá identity. The subsequent subject is the search for data from indigenous language (words) still present in the Tupinambá community. These data were collected from 3 (three) communities: Olivença, Serra do Padeiro e Patiburi. The final discussion is the indigenous language teaching in the Tupinambá community. In this section the research focused on the schools and teachers who have the responsibility to teach the chosen language, besides that it has verified the textbooks and other teaching materials available in classrooms. These themes present the indigenous language situation on the Tupinambá community from South and Far South of Bahia.

Key-words: Tupi/Tupinambá language, Tupinambá Community, Revitalization of a language, Indigenous Language Teaching, Indigenous Language

Ilustrações

Figura 1-Extensão Territorial dos Povos Tupi-Guarani no Século XVI. Métraux (1928). 26
Figura 2- Construção de malocas voltadas para o mesmo núcleo, onde se veem mulheres dançando em torno do prisioneiro Hans Staden. Staden (2009). 34
Figura 3- Tupinambá, figura apresentada por Jean de Léry, cronista do século XVI. (LÉRY, 2009) 56
Figura 4- Fonte: Fundação Nacional do Índio – Coordenação Técnica Local de Ilhéus 73
Figura 5- Mapa das Comunidades Tupinambá. Fonte: Fundação Nacional do Índio – Coordenação Técnica Local de Ilhéus. 74
Figura 6- Cacique Valdelice na X Caminhada Tupinambá – 2010. 80
Figura 7- Esquema das retomadas em Serra do Padeiro. Fonte: Teti (José Aelson) Tupinambá de Serra do padeiro. Desenho inicialmente feito a lápis. 91
Figura 8- Mapa das línguas em perigo no mundo. Fonte: www.unesco.org (Acesso agosto de 2011) 107
Figura 9- Mapa das línguas em perigo no Brasil. Fonte: www.unesco.org (Acesso em 06 agosto de 2011)..... 113
Figura 10- Quadro das línguas indígenas ainda faladas no Brasil. Fonte: Aryon Rodrigues (2005) 129
Figura 11 - Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença 233
Figura 12 - Núcleo Gravatá 234
Figura 13 - Núcleo Itapoã..... 235
Figura 14 - Núcleo de Taba Jairy 236
Figura 15 - Salas de aulas da Escola de Serra do Padeiro 237
Figura 16 - Construção da escola definitiva em Serra do Padeiro 238
Figura 17 - Posto de saúde, sala de aula e cantina da Escola de Patiburi..... 243
Figura 18 - Construção de sala de aula (visão frontal e traseira) 244
Figura 19 - Cartilha Tupy utilizada nas escolas 277
Figura 20 - Apostila utilizada na escola 278
Figura 21 - Apostila utilizada na escola 279
Figura 22 - Texto extraído do livro *Método Moderno de Tupi Antigo* de Eduardo de Almeida Navarro..... 281
Figura 23 – Exemplo de avaliação de Tupi aplicada na escola 286
Figura 24 – Espaço para guardar livros na Escola Indígena Patiburi 287
Figura 25 - Tradução de música para o Tupi..... 290

Sumário

INTRODUÇÃO 13

1. A COMUNIDADE TUPI OU TUPINAMBÁ NOS PRIMEIROS SÉCULOS DE CONTATO COM NÃO-ÍNDIO 24

1.1 Localização do povo Tupinambá 24

1.2 Habitantes Tupinambá 28

1.3 Organização nos grupos locais 30

1.4 Subsistência Tupinambá 35

1.5 A guerra para a sociedade Tupinambá 39

1.6 Língua Tupi ou Tupinambá 46

1.7 A pessoa Tupinambá 54

2. A SOCIEDADE TUPINAMBÁ NO FINAL DO SÉCULO XX E NA CONTEMPORANEIDADE 57

2.1 Auto-denominação e denominação oficial 60

2.2 Território, localização espacial e população 67

2.3 Caciques e lideranças 77

2.4 Economia 83

2.5 Retomadas 87

2.6 Língua 94

3. REVITALIZAÇÃO DE LÍNGUA INDÍGENA 99

3.1 Línguas em Perigo 105

3.2 Línguas ameaçadas de extinção no Brasil 110

3.3 Revitalização de línguas 119

3.4 Revitalização da língua indígena para a comunidade Tupinambá 130

4 – A DESCRIÇÃO DE ELEMENTOS LINGUÍSTICOS CARACTERÍSTICOS DOS TUPINAMBÁ DO SUL E EXTREMO-SUL DA BAHIA – COLETA DE DADOS 140

4.1 Descrição da língua coletada entre os Tupinambá do sul e extremo-sul da Bahia – dados 161

4.2 Palavras e língua indígena 183

4.3 Indicações fonéticas/fonológicas e gramaticais dos dados coletados 193

4.3.1 Fonemas vocálicos orais 194

4.3.2 Fonemas vocálicos nasais 196
4.3.3 Fonemas consonantais 199
4.4 Nome da língua indígena mais conhecida no Brasil e o Tupinismo 209
5. ENSINO DE LÍNGUA INDÍGENA 215
5.1 Educação Escolar Indígena 215
5.2 Ensino de Língua Indígena na comunidade Tupinambá 248
CONCLUSÃO 292
Referências Bibliográficas 300
ANEXOS 308
ANEXO A – Entrevista com Cacique Babau 309
ANEXO B – Entrevista com seu Liro 318
ANEXO C – Entrevista com Dona Maria mãe de Babau 323
ANEXO D – Entrevista com Núbia 327
ANEXO E – Entrevista com Pedrísia 335
ANEXO F – Entrevista com Cacique Valdelice 343

INTRODUÇÃO

O debate de língua indígena na região Nordeste do Brasil, a qual apresenta uma realidade que ainda espraia por estados de outras regiões brasileiras como Minas Gerais e Espírito Santo, exige que seja iniciado mostrando que a língua não é condição básica para o reconhecimento de um grupo como indígena, ou seja, falar uma língua indígena não indica, por si só, que um grupo seja índio. Apresentado por esse viés, essa afirmativa parece nula; entretanto, ao invertê-la, ganhará novos significados. Assim, não falar uma língua indígena não indica por si só que uma comunidade seja considerada não-índia. Nesta situação, encontram-se muitos dos grupos indígenas brasileiros e quase todos os da região Nordeste do Brasil.

As diversas etnias do Nordeste brasileiro, com exceção dos Fulni-ô, não falam mais uma língua indígena, têm no português sua primeira e única língua, sendo que essa substituiu a língua dos ancestrais nas interações com índios e não-índios. Esse fato descontextualizado não consegue justificar essa pesquisa, pois o ato de não falar mais a língua não pode ser usado, e não será aqui usado, para aferição de indianeidade. Ser índio não tem na língua sua condição única de existência, essa será a premissa deste pesquisador. A direção adotada neste trabalho considera que a língua é um importante dado cultural e uma não pode ser substituída por outra sem algum tipo de perda, entretanto, não considera que a perda da língua signifique igualmente a perda da cultura. Os grupos possuem diversas maneiras de reagir aos ataques sofridos e mesmo nesta região do país, a qual sofreu inúmeras violações dos direitos dos povos ameríndios, eles conseguiram manter traços culturais específicos, que os diferenciam da comunidade envolvente.

Ver a relação do grupo com sua língua não significa que se deve simplesmente considerar a morte de uma língua como um fator natural, nem ver a

língua como um organismo vivo que tem nascimento, amadurecimento e morte. Significa, muito mais, pensar que a morte da língua está ligada a políticas externas a ela. As interações dos grupos decidem o futuro das línguas. Políticas podem ser adotadas e sempre o foram para dar status ou enfraquecer determinados falares. A substituição de uma língua é uma escolha, na maioria das vezes, com uma única opção. Adotar a língua de uma maioria ou de um grupo economicamente mais forte é uma estratégia quase sempre imposta e não adotada livremente.

Assim, considerar que a língua indígena, ao deixar de ser falada, leva junto consigo a cultura de um grupo representa muito mais um problema que uma possibilidade de olhar as línguas das comunidades indígenas nordestinas. A direção mais acertada parece configurar outra plataforma, aquela que mostra que mesmo sem a língua, o grupo permanece indígena e detém o direito de tentar voltar a falar um idioma que considere mais diretamente ligado à sua ancestralidade. Isso aponta para a revitalização de uma característica social que o grupo adquiriu o direito de reivindicar. Como a perda foi forçada, não permitir políticas que deem apoio para aprendizagem dessa língua de construção identitária étnica significa forçar novamente um caminho, principalmente, porque a própria ciência, a Linguística, não conseguiu provar que a revitalização de uma língua desta região não é possível, até porque não se dedicou a isso. Inicialmente a direção dos trabalhos científicos deve ser de buscar demonstrar a possibilidade da revitalização.

Na situação nordestina, as línguas passam por um processo de revitalização ainda mais complexo, não havendo falantes em quase todas elas. Nesta parte do país, falar em revitalização e ensino de língua é pensar em uma construção que passa muitas vezes pela necessidade de busca detalhada em várias fontes para se construir um novo falar. As etnias deixaram de falar a língua do grupo e adotaram o português, isso dentro

de contextos, quase sempre violentos. Agora querem fazer o movimento inverso, sem, no entanto, abandonar o português. Pretendem ser bilíngues.

Como já existem casos de revitalização de uma língua que funcionaram, e outros que estão em processo, sem dados conclusivos, é válido e científico posicionar o processo de retorno de um língua como uma questão ainda em estudo, que precisa ser melhor explorada para oferecer subsídios para a tomada de decisão do grupo. Não que a ciência consiga frear ou acelerar o processo que hoje acontece em muitas etnias, que é a busca da língua indígena deixada de ser falada, pois os grupos estão construindo alternativas, mas seria interessante a Linguística não ignorar as demandas que surgiram e surgem nas comunidades, quando essas adotam políticas próprias com poucos recursos e apoios técnicos.

Desta maneira, esta tese busca estudar a revitalização da língua Tupi[1] (ou Tupinambá) pela comunidade Tupinambá do sul e extremo-sul da Bahia, buscando debater as ações educacionais adotadas por esse grupo em prol desse objetivo. Ou seja, esse grupo possui uma discussão sobre voltar a falar a língua Tupi, ao mesmo tempo e em consequência disso, criou em suas escolas disciplina que versa sobre esse idioma, entretanto, não possui em seus quadros professores que o falem. Assim, esse ambiente escolar, que responde a uma necessidade da comunidade, é um dos espaços deste estudo. Somam-se a ele a própria língua indígena que ainda se mantém em parte com os

[1] Nesta tese, será adotado o termo "Tupi" para definir a língua que está em processo de revitalização. Essa escolha se deve ao fato de que a maioria das pessoas ouvidas sobre a revitalização da língua sempre afirmou querer voltar falar a língua Tupi e não Tupinambá, o termo concorrente. Assim, mesmo que este estudo considere todos os debates sobre a língua Tupi, Tupinambá e Geral, ainda se percebe a importância do nome que é dado pelo próprio grupo, sendo que assim ele reflete de forma mais adequada e completa o que o povo espera. Entretanto, durante as pesquisas é perceptível que os estudos feitos pelos professores Tupinambá, com auxilio de linguistas, direcionam-se para nomear a língua de Tupinambá. Os professores de Olivença, Ilhéus, estão mais propensos a nomear a língua por esse segundo nome, considerando-o mais atual. Mesmo assim, as pesquisas de campo, pelas especificidades desse grupo, não indicam que essa tendência deverá ser mantida; o grupo de profissionais da educação ainda precisará fazer um longo trabalho para convencer as lideranças. Assim ainda não é seguro afirmar qual das duas nomeações ficará, então adotar aqui uma ou outra não representa a escolha para a adoção da aqui colocada, indica somente o respeito ao que foi visto com a maioria, fato que pode ser alterado ou mantido independentemente da pesquisa. Essa discussão aparecerá nestas duas formas nas seções da tese, como direito político da comunidade na terceira seção e como o debate acadêmico apresenta na quarta seção.

Tupinambá mais velhos e as propostas e motivos do grupo para voltar a falar a língua indígena mais estudada no Brasil.

Os dois tópicos centrais do estudo são a revitalização e o ensino da língua Tupi. Todavia, o Tupi aqui não se trata somente da língua descrita nos séculos XVI e XVII. É esse, acrescido do que já há na fala dos mais velhos da própria comunidade. Essa é somente uma das várias variáveis que surgem quando se inicia um estudo desta natureza. Espera-se que várias outras surjam, fato que tem acontecido.

A metodologia adotada para esse estudo é bastante diversificada. Ele mesmo exigiu isso. Assim talvez seja interessante já falar da metodologia ligando-a às seções da tese. Isso se deve ao fato de que o estudo exigiu diferentes etapas e durante cada etapa surgiram exigências de confirmação de dados.

Assim a primeira seção versa sobre os Tupinambá da época da colonização portuguesa, grupo vasto e que ocupou grande parte do território nacional a beira mar. Os Tupinambá do século XXI são diversos daqueles do início da colonização portuguesa, entretanto, é nestes que está presente grande parte da referência que aqueles buscam para afirmação cultural e política. Escutam-se muito as comparações que o grupo faz entre si e os outros de tempos atrás. Considerando que toda comunidade muda e uma que sofreu muita pressão externa não poderia ser diferente, não se espera encontrar hoje na Bahia os Tupinambá do século XVI, o grupo atual é Tupinambá, tem ligações com aquele grupo de séculos atrás, mas, sem dúvida, apresenta traços culturais com muitas diferenças.

Para essa seção, em virtude da quantidade de material disponível, o trabalho foi bibliográfico, havia muitas leituras para serem efetuadas. A quantidade de dados históricos, linguísticos e culturais disponíveis, inclusive com bons materiais sendo reeditados, contribuiu ao oferecer os dados que esta seção precisaria. O objetivo desta

parte é mostrar como era esse grupo e como foi o contato com o não-índio. Mostrando inclusive traços culturais que ainda podem estar presentes no grupo atual, então, não fazia parte do objetivo, ao escrever sobre esse grupo, a comparação com o grupo atual, mas mostrar o espaço da etnia Tupinambá na história do Brasil e suas lutas contra as ocupações de suas terras, fato que ainda hoje se repete.

Já a segunda seção ocupou-se com a comunidade Tupinambá atual, mostrando sua luta para voltar a ser reconhecida enquanto indígena e, também, mostrando que após o reconhecimento a luta continua. Os desafios enfrentados encontram no preconceito sua grande barreira. Mostrar onde está esse grupo, seu tamanho, seus traços culturais, para tudo isso já era necessária uma pesquisa etnográfica, sendo que os dados observados eram comprovados por meio de entrevistas com lideranças. Assim, para saber sobre a língua, a qual esperavam voltar a falar, era importante, além da observação, também questionar, porque as dúvidas que a observação levantaria poderiam ser sanadas na entrevista. Essa metodologia trouxe bons resultados, foi uma somatória que esclareceu muitas dúvidas.

Essas entrevistas são analisadas tanto na seção dois quanto na seção três da tese. Como as perguntas já nasceram de um ambiente de inserção do pesquisador, elas trazem embutidos detalhes que a observação já havia respondido, sendo, então, complementares para a observação. Isso traz um aprofundamento para o debate. Não invalida a observação, pois tais perguntas só surgiram após a observação, após a etnografia com o grupo. Essa somatória é interessante para um ambiente em que a questão de pesquisa não está somente no próprio grupo, mas na ancestralidade dele, sendo que essa história do grupo é de imenso conhecimento acadêmico. Além disso, como para a língua indígena voltar, tema desta tese, é importante considerar a língua que existia há quatro ou cinco séculos, a comunidade lida com esses dois elementos, o

antigo em livros e o atual com os mais velhos. Essa soma traz questões que precisam ser explicitadas e não somente observadas.

Na seção três, a questão da revitalização com suas várias faces surge. Nela é debatida a situação atual das línguas do mundo, com um afunilamento passando pelas línguas brasileiras, até chegar ao grupo Tupinambá com a língua Tupi. O processo global de morte de língua precisa ser explanado, pois a realidade local está sendo perpassada pela realidade global e vice-versa. O interesse internacional por línguas em perigo demonstra o quadro atual das línguas minoritárias, há muitos programas internacionais para revitalização de língua e também estão em franco desenvolvimento programas nacionais sobre o mesmo assunto. Não será esse, contudo, o enfoque dessa seção, a qual se restringirá a mostrar o quadro atual de perigo em que muitas línguas se encontram, a discussão sobre revitalização e o processo de revitalização adotado pela comunidade Tupinambá.

A quarta seção tem a finalidade de mostrar os dados linguísticos presentes na própria comunidade, os quais são nomeados internamente e externamente de "língua de índio". Nessa seção, estão descritos elementos da língua indígena ainda presente na comunidade Tupinambá do Sul e Extremo-Sul da Bahia. São dados coletados junto principalmente aos mais velhos das aldeias, e entre esses, alguns adultos não velhos também colaboraram. A coleta aconteceu nas três comunidades – Olivença, Serra do Padeiro e Patibury[2] – onde pessoas que conheciam a língua eram indicadas. O conteúdo dessa seção exigiu que sua metodologia estivesse presente na introdução dela mesma. Isso foi necessário em decorrência da relação íntima entre a metodologia e a análise, e nesta seção estão muito mais próximas. A coleta de dados exigiu especificidades bastante singulares. Separá-la da análise que será empreendida pode prejudicá-las, pois

[2] A divisão política do grupo será apresentada na seção dois.

ambas caminham paralelas. As ações empreendidas para coleta de dados são responsáveis pelos encaminhamentos adotados para analisá-los, assim, colocar um ao lado do outro trouxe mais clareza para o entrelaçamento de dados e a análise.

A quinta seção direcionou-se para o ensino da língua indígena dentro da comunidade, tendo a escola como um espaço privilegiado para a divulgação e ensino da língua indígena, em que há profissionais com carga horária específica para a lida com essa prática. Nessa seção, fica bastante palpável como a língua indígena tem ganhado espaço político dentro do grupo e na comunidade envolvente, deixando inclusive o lugar de morta para adentrar no espaço de uma língua que tem muito a contribuir na luta do grupo. As lutas indígenas levaram os grupos a acreditarem na possiblidade de recuperar característica cultural muito visível nas relações interetnicas: a língua. As ações adotadas pela etnia Tupinambá para formalizar na escola essa necessidade do grupo, constituem essa seção, a qual mostra a escola indígena Tupinambá dentro de um contexto de escola indígena com suas várias lutas em comum e com suas, talvez muito mais, especificidades. A metodologia é novamente etnográfica, com dados coletados a partir da convivência com o grupo pesquisado.

A tese ainda conta com uma conclusão e com Referências Bibliográficas, e algumas entrevistas com lideranças e idosos da comunidade.

À guisa de introdução ao que se irá desenvolver a seguir, pode-se dizer que a metodologia de pesquisa adotada como carro chefe no levantamento de dados foi a pesquisa qualitativa. Essa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2011, p. 21). Dá espaço para levantamentos menos exatos e quantificáveis, mas que possuem real poder para alavancar explicações seguras para dados sociais com entornos largos e fora de grandes grupos quantificáveis. Esse universo de signicados ajudou a construir a coleta das

informações para todos os capítulos. Lidar com um grupo com tantas especificidades pode ser impossível se o intuito for buscar números fora do contexto de seus significados. Não se desencoraja, com isso, o uso de dados quantitativos, tanto que aparecem nesta tese, mas mostraram que precisam, para este estudo, estarem dentro das especificades de uma metodologia mais abrangente.

Para Pires (2010), a metodogia não pode estar presa a hierarquias e a dogmas, ela precisa se libertar de elementos que a coloca como uma prisioneira de métodos e técnicas: "A liberdade criadora quanto às regras de métodos não se obtém por via anárquica: ela se domestica na própria prática da pesquisa" (p.44). Assim não foi a priori a escolha da metodogia, mas durante a coleta de dados se percebia que era necessária uma metologia que abrisse caminho para novas maneiras de olhar os dados, pois eles abriam uma imensidão de possibilidades com muitas alternativas explicativas. A criatividade colocada não é referente somente ao pesquisador, mas muito mais aos contextos sociais que são inerentes aos grupos pesquisados. Surgem tantas conotações e direções que fechá-las em grupos estanques as impediriam de expressar as riquezas que portam de seus grupos.

Álvaro Pires (2010, p. 53) ainda coloca que uma pesquisa qualitativa não deve apenas estar voltada para mostrar algo escondido, algo que não é visto, mas que será revelado pela pesquisa. Muitas vezes o que mais deve ser debatido está na superfície dos dados, é óbvio, mas não é desnudado o suficiente para tornar-se elemento de discussão. Muitas pesquisas centram-se na descoberta como se essa fosse a procura por algo quase invisível, senão invisível. É fato que muitas pesquisas trazem elementos a tona, elementos submersos, mas elas podem também esclarecer dados que estão às claras, mas que não têm sua significação plenamente explicada, ou que ainda a significação não está completamente encaixada no objetivo que a gerou. Os dados são

então capazes de revelar não somente o escondido, mas o presente e reconhecio como externo.

> Mais do que uma técnica de coleta de dados, e menos do que um novo paradigma de análise e de interpretação, o procedimento qualitativo traz, poderíamos dizer, uma nova visão, um novo questionamento permitindo reconceituar as problemáticas sociais. (GROULX, 2010, p. 102)

Groulx confirma que a posição de qualitativa não pode ser encarcerada dentro de uma técnica de pesquisa, porque não se trata disso. Não é uma nova metodologia, sendo mais rico vê-la dentro de um campo macro de possibilidades ao estudar determinado processo. As problemáticas sociais exigem outros procedimentos que não são atendidos em estatísticas, por exemplo, não que essas não possam contribuir em um estudo, mas não abrangem o campo macro de debates que nascem dentro de uma coleta de dados em uma sociedade. Os quais se particularizam e levam a várias interpretações, pois muitas vezes se entrelaçam, mas muitas vezes de distanciam. Este jogo é interessante, mas não é visto em sua plenitude fora de uma visão qualitativa.

A preocupação com a metodologia deve ser somente para evitar problemas com a análise dos dados, tornando o trabalho de pesquisa mais claro para os leitores. Não se deve, portanto, transformar a pesquisa em um excessivo compartilhamento de metodologias, trazendo desordenadamente diversas teorias metodológicas. Luna (2010) utiliza todo o seu capítulo de livro para demonstrar o outro lado dessa preocupação. Na parte inicial do parágrafo é descrita uma grandiosa preocupação com métodos e técnicas envolvidos na pesquisa, fato que leva muitos a classifacar um pesquisador com essas características de Positivista. Em outra direção também é complicado, não apresentar métodos pode dificultar o entendimento dos objetivos alcançados. Nesta direção que Sérgio Luna procura desafiar seus leitores, mostrando que não se deve usar a metodologia como um limitador de pesquisa, mas se precisa reconhecer sua

importância. A preocupação inicial do autor é afirmar que faz pesquisa "calcada sobre uma metodologia experimental" (p. 25), contudo não se considera positivista.

Esta tese foi uma pesquisa que certamente não pode ser nomeada de positivista, pois está ligada a uma metologia que conseguiu coletar os dados oferecendo segurança para a análise teórica, mantendo equilíbrio ao escolher uma metodologia não fechada e pronta para dados sociais.

Esta pesquisa desenvolvida com os Tupinambá foi do tipo etnográfica qualitativa. A pesquisa etnográfica, para André (2005, p. 25), trata-se de um tipo muito usado pelos antropólogos, isso em estudo dos grupos sociais. Obviamente para uma pesquisa linguística que tem um grupo social como o sujeito da pesquisa, essa metodologia será muito bem vinda. A convivência com o grupo social mostra com mais clareza os processos que estão em funcionamento, tornando o pesquisador menos estrangeiro aos movimentos no grupo. Essa observação interna também facilita a aplicação de métodos complementares como entrevista e questionários, já que as questões levantadas serão mais familiares ao pesquisador. Erickson (1984) considera a etnografia como um processo guiado pela visão. A observação é central para levantamento dos dados da pesquisa:

> O etnógrafo procura descrever o grupo social da forma mais ampla possível – sua história, religião, política, economia e ambiente –, pois parte do princípio de que descrição e compreensão do significado de um evento social só são possíveis em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto. (Godoy, 1995, p.28)

Essa pesquisa trabalha com essa forma ampla, mostrando que a revitalização da língua indígena é um passo grande, o qual para manter-se equilibrado necessita do envolvimento de toda a sociedade Tupinambá. Esse envolvimento do todo mostra que não é possível chegar a conclusões seguras com metodologias que não englobem as várias características que surgirão durante a pesquisa. Assim, a metodologia que se

mostrou mais profícua para a coleta de dados e o tratamento dado a eles foi a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico.

O acompanhamento e as observações das discussões do grupo mostraram mais que palavras em uma língua, vislumbraram uma relação de apropriação e uso de uma língua indígena em ambientes internos e extenos à comunidade. Assim, a escolha da metodologia obedeceu às exigências dirimidas pela ação de coleta de dados, a partir da qual, foi-se desenhando qual técnica e método melhor ofereceria a liberdade necessária para se chegar aos dados e, com clareza, analisá-los.

Com a visão geral do grupo e com a escolha da metodologia, os instrumentos foram surgindo: o levantamento de material bibliográfico sobre os Tupi dos séculos XVI e XVII; as entrevistas informais acompanhadas de outros índios para coleta de palavras da língua indígena; as entrevistas com lideranças, professores e caciques; coleta de provas dadas na aula de Tupi; documentos disponíveis sobre as aulas e as observações no convívio com a comunidade. Estes instrumentos forneceram os dados e, em sua somatória, conseguiram dar segurança para a análise.

Com a metodologia escolhida, a pesquisa de campo foi iniciada e a contextualização da pesquisa ganhou direção, mostrando, inclusive, a divisão interna necessária para a tese. A qual se segue.

1. A COMUNIDADE TUPI OU TUPINAMBÁ NOS PRIMEIROS SÉCULOS DE CONTATO COM NÃO-ÍNDIO

O povo Tupinambá, como já é de conhecimento geral, mantêm contato com o não-índio desde a chegada destes ao Brasil. Foi um contato que trouxe muitas mudanças para índios e não-índios. Pode-se afirmar que comunidades indígenas e não indígenas não passaram incólumes pelos séculos de contato. Olhando a sociedade indígena e não-indígena em território brasileiro verificam-se influências múltiplas advindas desse novo contato, ainda hoje nomeado de descoberta. Não poderia ser diferente. A influência dos costumes e línguas das sociedades tradicionais afetou a vida dos não-índios europeus que chegaram a terras brasis, também o inverso aconteceu.

Nesta seção, não serão ainda tratadas as mudanças, mas o povo Tupinambá do início da colonização brasileira, sem, no entanto, estar falando de uma só etnia, pois muitas vezes os cronistas do século dezesseis usam essa denominação para falar de um grupo maior, no qual estariam agrupadas outras comunidades, portanto "parece-me lícito, portanto, o uso do têrmo Tupinambá para indicar os grupos tribais assim designados nas próprias fontes. Sabe-se atualmente que de fato êles constituíam grupos tribais distintos, espacialmente segregados e solidàriamente diferenciados." (FERNANDES, 1948. p. 17). Assim, nesta primeira seção, a intenção é trabalhar com as comunidades que foram nomeadas pelos primeiros cronistas como Tupinambá ou Tupi, mostrando a localização, as interações e a língua deste grupo.

1.1 Localização do povo Tupinambá

Hans Staden ([1557] 2009), já em sua bastante citada obra de 1557, fala da localização do povo Tupinambá dos quais foi prisioneiro, afirmando que este povo vivia perto do mar, mas tendo um território que adentrava várias milhas para o interior, rodeados por outras etnias, das quais muitas eram inimigas. O autor faz questão de

mencionar a quantidade de lutas empreitadas por esse grupo, mostrando que se tratava de um povo preparado para defender seu território e ainda conquistar novos espaços. Tanto que o próprio aprisionamento de Staden fora realizado fora de um combate, mas dentro de uma ação organizada de enfrentamento aos portugueses.

A destreza com arco e flecha é outra questão que esse autor procura descrever com detalhes, mostrando que esses guerreiros eram muito bons no manuseio destes objetos. O exemplo trazido pelo autor também é esclarecedor do valor funcional destas armas, pois não eram somente usadas para atacar os inimigos, faziam parte da caça e pesca, com o objetivo de angariar alimento para o grupo. Como conseguiam localizar os animais nas árvores e dificilmente não os pegavam, demonstravam como eram arqueiros de primeira. Transferindo isso para a guerra, certamente eram perigosos em posse de um arco e flecha.

Quanto ao local em que viviam e como plantavam, Hans Staden esclarece como cortavam árvores e depois as queimavam para tornar a terra própria para o plantio. Sendo que ao considerar aquele local não mais produtivo ou seguro, o abandonavam e iam para outros lugares. Isso revela que esse povo era migrante, exigindo um espaço territorial grande para manterem seus costumes. Nestes deslocamentos poderia haver alguma etnia para ser desalojada.

Voltando à localização espacial dos Tupinambá, Fernandes (1948) detalha a localização destes nos estados do Rio de Janeiro, da Bahia, do Maranhão e do Pará, além de fazer alguns comentários sobre Pernambuco. No mapa, fornecido por Métraux (1928), é fácil verificar que os povos Tupi-Guarani ocupavam vasta extensão do território hoje brasileiro. Todo o litoral do Nordeste, região do Rio de Janeiro e São Paulo, além do interior do Estado, indo em direção à região pertencente à Espanha.

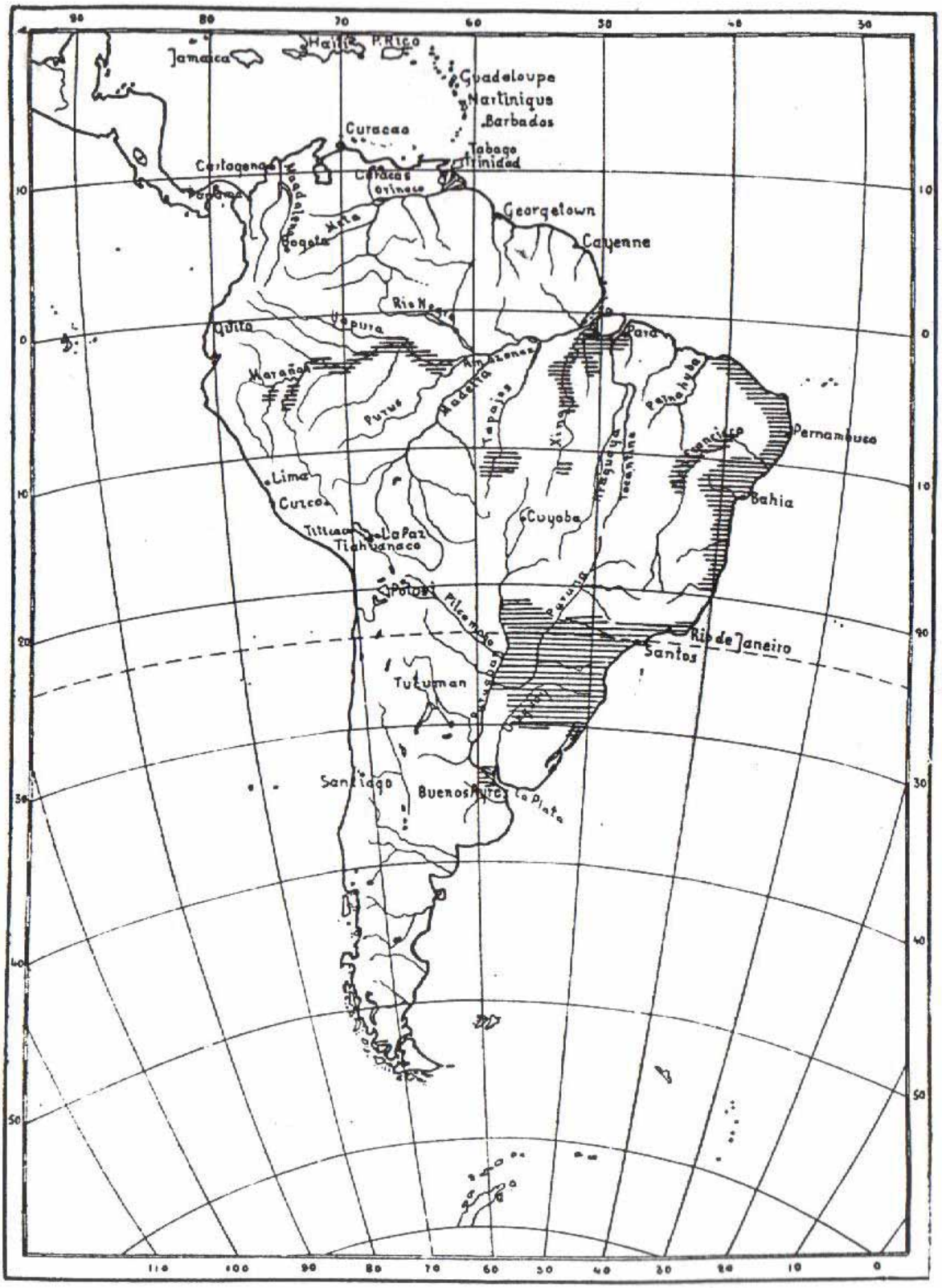


Figura 1-Extensão Territorial dos Povos Tupi-Guarani no Século XVI. Métraux (1928).

Os costumes destes grupos eram ecoados por grande parte do espaço português no Novo Mundo, com isso não é difícil imaginar que esse grupo certamente representou um marco na conquista do além-mar português. Assim, enquanto eram aliados dos europeus conquistadores/invasores, não representando um obstáculo, foram mantidos, quando não aceitaram as imposições e se rebelaram, tornaram-se um obstáculo forte a ser vencido para que o empreendimento de uma colônia pudesse ser colocado em ação. O Nordeste, com seus terrenos que logo viraram plantação de cana de açúcar (DANTAS; SAMPAIO; CARVALHO, 1992), foi um local que para satisfazer aos interesses do colonizador teve os indígenas expulsos de seus locais tradicionais de morada e este entregue a novos donos, para cumprir novas funções, das quais os grupos indígenas não faziam parte, a não ser enquanto trabalhadores.

Junto ao fato de serem muitos, eram fortes guerreiros, prontos para defenderem seu território, isso contra qualquer invasor. Como o novo habitante destas terras não estava disposto a dividir o território com o antigo morador, índio e não-índio envolveram-se em disputa. Os Tupinambá eram bem localizados, conheciam seus territórios e sabiam bem se administrar, isso talvez justifique o fato de os europeus terem sido categóricos em não só vencer a guerra, mas tentar exterminar o índio inimigo. O reflexo disso foi a quantidade de confrontos com mortes para ambos, sendo que o indígena, além de ser retirado de sua morada, foi obrigado a abrigar-se em novos lugares, os quais também em seguida não mais seriam dele.

> As páginas precedentes mostram que o contacto com os brancos teve efeitos letais para os Tupinambá. Primeiramente, foram desalojados de suas posições na biosfera pelos portugueses. Em conseqüência, abandonaram o litoral e as regiões mais férteis de seu primitivo *habitat*. Mais tarde precisaram tentar migrações mais extensas, abandonando as terras do Rio de Janeiro e da Bahia. Os grupos tribais Tupi que se fixaram no Maranhão, no Pará e na Ilha de Tupinambarana tiveram posteriormente o mesmo destino. Em todos esses lugares, os que persistiram em contacto com os brancos foram exterminados lentamente (FERNANDES, 1948, p. 53).

Portanto, foram tratados como inimigos pelos portugueses, e o fato de terem um bom espaço na costa brasileira de então, certamente, fez com que a perseguição do não-índio fosse ainda mais voraz. Não era somente a briga com o morador da terra, era uma guerra pelas riquezas que esse novo continente poderia trazer. A grande extensão ocupada pelos grupos Tupi era fértil, tinha madeira, era possuidora de riquezas que interessavam aos novos moradores.

1.2 Habitantes Tupinambá

O número de habitantes do grupo Tupi é bastante representativo, são muitos moradores. Levando em consideração a grande extensão ocupada, a quantidade de aldeias, os cronistas acabaram por fazer vários levantamentos. Só índios aldeados na Bahia, ainda no século XVI, seriam cerca de 40.000 (FERNANDES, 1948). Levando em consideração que vários estavam foragidos e muitos foram assassinados, a quantidade de Tupi nesta região era muito maior. Esta quantidade estava dentro das fronteiras impostas pelos missionários, e como nestes espaços havia tentativas de romper com as tradições e a imposição de novas maneiras de agir e interagir, muitos indígenas saíram destes aglomerados. Fernandes também ressalta que com toda essa quantidade, ainda naquele século, desceram da Bahia mais 20.000 para os missionários e continuou-se a transportar indígena para suprir a carência das lavouras, em número próximo a 2.000 por incursão.

Este mesmo autor mostra que a marcha deste povo fugindo das agressões no Rio de Janeiro era composta por mais de 30.000 indivíduos. Isso, portanto, era pós-lutas, pois mesmo com um número alto de mortes ocorridas durante as batalhas, nas quais morriam guerreiros, mulheres e crianças, ainda restava um número alto de pessoas

que, sem alternativa, migravam para outras terras à procura de lugar mais tranquilo para viver.

Já no Maranhão e Pará, as estimativas de Fernandes (1948) contabilizam, sempre mostrando que são abaixo do número real, em torno de 35.000 Tupi. Outro número alto. São indígenas advindos de outras migrações por alguns consideradas tendo origem mais ao Sudeste do Brasil e para outros vindos da Bahia. De qualquer maneira, representa um número alto de habitantes que teriam muitas contribuições para com o local, mas que também representavam uma dificuldade social, pois uma quantidade significativa de pessoas exige uma quantidade adequada de terra, isso para poderem viver e a falta de espaço sempre geraria novas guerras, acabando por envolver também os europeus.

Outra contribuição interessante de Fernandes (1948) mostra que os desequilíbrios provocados pela falta de víveres eram numerosos. E em conseqüência da elevada concentração demográfica em certas áreas do litoral, a taxa de mortalidade da população nativa aumentou sensivelmente. A relação é bastante direta, falta de alimentos não aceita alta concentração de pessoas, esse encontro é desastroso, só podendo resultar em ações desesperadas. Como antes da chegada dos portugueses, essas questões eram resolvidas, as sociedades indígenas não ficaram à mercê da situação, resultando em vários massacres.

Foram desalojados de suas terras e envolvidos em um grande número de guerras, tanto que tiveram que sair do Rio de Janeiro e Bahia, deslocando-se para outros estados, porém as perseguições continuaram, resultando em um quase extermínio já no século dezoito. Como era um grupo que estava oferecendo muita resistência aos colonizadores, declará-lo extinto era maneira para enfraquecê-lo e desarticulá-lo. Ou seja, mesmo que ficasse no litoral submetendo seus costumes aos missionários ou à

escravidão portuguesa, ou ainda migrasse para o sertão e outros locais no litoral, não representaria segurança para os europeus, pois era um grupo inteiro que não aceitava o projeto europeu.

Fernandes (1948, p. 55) indica que os números quanto à população indígena não são satisfatórios. Os dados fornecidos estão ligados a grupos específicos e são advindos de contato direto de algum cronista. Situação que após cinco séculos não mudou muito. Os censos continuam ineficientes em relação à população indígena brasileira, as políticas ainda não conseguem dar conta de dados seguros quanto ao número das comunidades indígenas. Por isso, é possível pensar que nos séculos dezesseis e dezessete a falta de estatísticas deixava os grupos indígenas à mercê de políticas do conquistador. Assim, como o grupo Tupi foi considerado um obstáculo para os objetivos da coroa, várias políticas de extermínio e escravização foram praticadas.

A quantidade de habitantes indígenas Tupinambá na Bahia, segundo ainda Fernandes, é pouco precisa, pois os cronistas conheciam mal esse local. Para o Maranhão é mais precisa devido à quantidade de visitas oficiais. Mas sempre se levava em consideração a quantidade de grupos locais, às vezes inferindo sobre a quantidade geral de indivíduos. “Deve-se, portanto, abandonar por impraticável a possibilidade de estabelecer conjecturas seguras ou prováveis sobre o número de grupos locais Tupinambá existentes nos séculos XVI e XVII.” (FERNANDES, 1948, p. 59). A falta de dados quanto à quantidade de grupos gera uma incerteza quanto à quantidade de membros. Também outra semelhança com dados atuais. Por outro lado, a falta de dados contundentes facilita a manipulação dos números que são apresentados. Facilita inclusive a criação de dados.

1.3 Organização nos grupos locais

Pode-se iniciar essa discussão mostrando o posicionamento que os velhos recebiam na comunidade. Jean de Lery[3] ([1578] 2009) discute com bastante precisão essa questão, mostrando que tanto o homem quanto a mulher mais velhos casavam[4]-se com mais jovens. A escolha pelo parceiro mais jovem revela a preocupação desta sociedade indígena com a perpetuação de seus costumes e modos de vida, sendo que não raro havia líderes com muitas mulheres e elas conseguiam, para surpresa dos cronistas, espaços definidos e sem brigas. Cada uma tinha sua roça e sua responsabilidade para com o homem, criança e grupo com que vivia. Isso aparece de outra maneira também, os principais (lideranças) tinham várias mulheres, todas com suas ocupações definidas, porém havia ciúmes entre elas, principalmente em direção da primeira que era normalmente a mais velha e que tinha mais privilégios (GABRIEL SOARES DE SOUSA[5], [1587] 1971).

A importância dada aos velhos também era percebida na ida para a guerra, neste caso eram os mais velhos, mas não anciões, que, por já terem mudado várias vezes de nome em decorrência de ter capturado e comido inimigos, podiam ir à frente de um grupo (LERY, [1578] 2009). Essa é mais uma demonstração da importância dada à experiência, pois somente quem podia provar seu valor ocuparia determinados espaços. Neste caso, as mulheres mais velhas também podiam repassar valores às mais jovens. Esse respeito para com o conhecimento que é adquirido durante anos de vivência mostra como o povo Tupi construiu uma base grupal com ocupações específicas para seus membros, dando à experiência um local privilegiado.

[3] Cronista do século XVI.

[4] A escolha desta palavra não consegue abarcar o que era essa relação, certamente para eles essa aproximação não representava o mesmo significado que é para sociedade não-índia. Não estava relacionado, por exemplo, a convívio para toda a vida, mesmo que várias vezes isso pudesse acontecer. Parece estar muito mais relacionado, isso quando acontecia entre mais jovens com mais velhos, à necessidade de perpetuar o modo de vida daquele grupo.

[5] Cronista do início da colonização portuguesa.

A liderança principal da aldeia também era alguém com experiência, tanto que Gabriel Soares de Sousa ([1587] 1971) afirma com segurança que em cada aldeia havia um cabeça, que deveria ser índio antigo e aparentado, para que os outros que vivessem nestas casas possuíssem respeito. O tratamento respeitoso era dirigido a alguém que prestou anteriores serviços à comunidade; esses normalmente já haviam ido para guerra e mostrado a bravura esperada das lideranças. Esse mesmo autor esclarece que os mais velhos eram quem despedaçava o "contrário" capturado e morto para ser comido. Após a morte do prisioneiro, os velhos cortavam-no para ser então assado, sendo que "velhos e velhas eram os que mais comiam".

Fernandes (1952, p.156) mostra que para esse grupo um "homem alcançava o máximo de "poder[6]" depois de quarenta anos". Com essa idade ele poderia ocupar posições sociais privilegiadas "os indivíduos podiam ser chefes de malocas, de grupos locais, líderes guerreiros e pajés.". A valorização da experiência e a bravura do guerreiro se somavam para formar os grandes líderes. Para esse autor, era esse o ápice da vida masculina, portanto o *tujuáe* era, então, a soma de valores reconhecidos pela comunidade. Eram insígnias que marcavam o sujeito e concediam direitos e, claro, mais deveres.

O jovem Tupinambá para ter uma companheira em sua responsabilidade teria que provar possuir condições para isso. Por exemplo, quantos inimigos teria comido. Como para comer o inimigo, ele teria de adquirir certa idade para antes ir à guerra e, então, comer aquele capturado por ele, isso tinha como conseqüência a idade avançada para poder casar.

Os grupos locais Tupinambá constituíam na maloca um importante espaço social (FERNANDES, 1948; STADEN, [1557] 2009). Neste local, várias famílias eram

[6] Marcação do autor.

organizadas. Nele vivia um grupo grande de pessoas, em um espaço sem divisórias, e cada família possuía sua incumbência dentro do grupo. Não só cada família, mas cada membro devia cumprir sua função naquele grupo. E naquele espaço, portanto, a maloca imprimia deveres aos seus moradores e estes também cumpririam atividades relacionadas ao grupo local (ou aldeia). Como a extensão do grupo local dependia de vários fatores, entre eles quantidade de membros e fertilidade da terra, a maloca era o espaço mais restrito dentro deste grupo. A manutenção da maloca era atribuição geral.

O crescimento vegetativo de uma família resultaria na necessidade de construção de uma maloca, na qual a nova liderança deveria ter cerca de quarenta homens e mulheres que o acompanhariam (HANS STADEN, [1557] 2009). Esta forma de organização da maloca era uma maneira de manter um grupo capaz de defender seu espaço e contribuir com o fortalecimento do grupo maior, ou seja, a aldeia estaria melhor defendida se cada maloca tivesse uma quantidade adequada de habitantes, sem mencionar que essa quantidade também prevenia a necessidade de construção de muitas moradias. Era um espaço com regras até para sua constituição. Desta forma, a coletividade possuía primazia, pois mesmo quando se queria sair de um grupo e construir outro espaço, esse novo espaço também seria coletivo e teria funções sociais garantidas.

A maloca constituía um espaço micro dentro do macro, representado pela comunidade indígena. Os cronistas mostram sempre mais de uma dessas habitações por comunidade, sendo que o centro de cada comunidade estava localizado no espaço compreendido entre essas ocas. Cada uma era direcionada para o mesmo local, gerando um terreiro coletivo (FERNANDES, 1948) e neste aconteciam os vários rituais que a comunidade Tupinambá fazia. Os desenhos estampados na obra de Hans Staden mostram bem a funcionalidade desta maneira de formar as comunidades, em que o

núcleo, espaço entre as malocas, era usado pelos Tupinambá de muitas maneiras, tanto para os rituais de antropofagia quanto para a defesa contra inimigos.

Figura 2- Construção de malocas voltadas para o mesmo núcleo, onde se veem mulheres dançando em torno do prisioneiro Hans Staden. Staden (2009).

O grupo Tupinambá, como já mencionado, possuía muitas comunidades, estas podiam distanciar-se bastante umas das outras, não havendo um tamanho uniforme padrão, nem uma distância mínima entre elas. Como suas terras não conheciam os limites hoje impostos, havia outros elementos que definiam estes distanciamentos, por exemplo, a capacidade de expulsar outras etnias, e também a capacidade de negociação (ou luta) com portugueses. Inclusive a quantidade de moradores por maloca e/ou comunidade era variável. Fernandes (1948) mostra bem essa inconstância ao esclarecer que vários cronistas apresentam distâncias diferentes entre as comunidades indígenas Tupi, fato que leva à conclusão de distâncias diferentes entre comunidades deste grupo.

A movimentação do grupo acontecia em prazos não regulares, tanto que Fernandes (1948, p. 95) traz o seguinte quadro.

1) De cinco a seis meses (Léry, p. 209);
2) De ano a ano (Pe. Navarro, Cartas Avulsas, pgs. 50-51);
3) De três em três anos (Evreux, pgs. 71-72);

4) De três a quatro anos (Luís da Grã, Novas Cartas, pg. 186; Gabriel Soares, pg. 366; Cardim, pg. 271; Salvador, pg. 56);
5) De quatro a cinco anos (Nóbrega, Novas Cartas, pg. 105)
6) De cinco a seis anos (Abbeville, pg. 222);

Fernandes coloca esses dados, mas prefere corroborar com o prazo de três a quatro anos, entretanto, sugere que essas fontes são muito confiáveis, inclusive com autores que viveram bastante tempo no país. Esses dados revelam também que vários fatores influenciavam no tempo de permanência de um grupo em um local específico. A migração é um fator socialmente influenciado, questões culturais, de guerra e de subsistência contribuíam para mudanças do grupo. Os grupos migravam, mas não com tempo definido.

Os movimentos de conquista foram sempre bastante importantes, tanto antes quanto depois da chegada dos brancos (FERNANDES, 1948). A expansão do espaço dos Tupinambá, por meio das migrações, é fator relevante para conhecer os costumes deste grupo. Também a guerra como ação reguladora, organizadora e expansionista para essa comunidade, levando inclusive a novos espaços, será discutida posteriormente.

Esses indígenas conheciam muito bem seu terreno, isso pode ser explicado por toda essa movimentação que empreendiam. Conseguiam movimentar-se também fora dos espaços conhecidos, pois sabiam orientar-se dentro da floresta. Um exemplo de Sousa ([1587] 1971) mostra que um indivíduo após fugir do Rio de Janeiro, onde estava preso, deslocou-se para a Bahia, revelando que seu senso de localização e orientação era bastante desenvolvido. Visto que se deslocava pelo mato para não ser novamente capturado, não bastava somente conhecer os locais, mas era preciso orientar-se de alguma forma a conseguir chegar a seu grupo na Bahia.

1.4 Subsistência Tupinambá

A quantidade de bens produzidos por essa comunidade advinda da caça, pesca e raízes era a suficiente para sua subsistência. A palavra ‘bens’, portanto, não dá conta da economia desse povo, mas é válido mantê-la pela proximidade que faz para com a produção atual das comunidades, que não conseguem distanciar-se da necessidade de bens produzidos fora dos grupos. A caça e a pesca eram função essencialmente masculina; a plantação e colheita da mandioca e outros produtos agrícolas, essencialmente feminina. O preparo da terra para plantio ficava a cargo dos homens (FERNANDES, 1948). As funções eram divididas, e havia justificativa para cada uma delas, mas não eram exclusivas de cada grupo, eram bem adequadas para cada membro da sua sociedade. Não é preciso ir aos cronistas para concluir que as mulheres trabalhavam mais tempo na produção de alimentos, tendo como recompensa a proteção que era obrigação masculina e essa atribuição cobrava mais tempo deles.

Essa comunidade adotou horários dedicados também à roça, para a qual ambos, homens e mulheres, começavam cedo e iam até bem após o almoço trabalhando na terra; somente almoçavam após o trabalho, quando voltavam para a aldeia. Os homens roçavam, limpavam e queimavam e as mulheres plantavam a roça. Os homens buscavam a lenha e as mulheres acendiam e mantinham o fogo (SOUSA, [1587] 1971). Era uma troca social que não se distribuía em classe social, mas organizava atividades por grupos.

Métraux (1928) mostra que o povo Tupinambá era essencialmente agrícola, retirando da terra quase a totalidade do necessário. Eram amigos da lavoura (SOUSA, [1587] 1971). Desta forma, a fertilidade da terra e a fartura de peixe e caça eram elementos importantes para fixação do grupo em determinada área. E também influenciavam nas proporções de área requerida para um grupo; desta maneira, as fontes econômicas de qualidade não requereriam uma área grande, enquanto o contrário

exigiria mais terra. Para Lery ([1578] 2009, p. 142), o país dos Tupinambá "tem capacidade para alimentar dez vezes mais gente do que possui atualmente, posso gabar-me de ter tido à minha disposição mais de mil jeiras de terras melhores que as de Beauce.". À disposição dos indígenas havia muita terra e de qualidade suficiente para suprir suas necessidades.

Uma comunidade agrícola tendia a conhecer bem o clima, associando acontecimentos a mudanças climáticas. A chuva era outro fator importante para essa comunidade, assim tendia a estudar elementos ligados à previsão da chuva, como, por exemplo, o vento (FERNANDES, 1948). Também conhecia regularidades que eram capazes de indicar os fenômenos climáticos. Este mesmo autor mostra que eles usavam o conhecimento dos movimentos do sol e da lua para pescar. Inclusive sabiam bem sobre a piracema, aproveitando-se desta migração dos peixes para conseguirem mais alimentos.

Para o enfeite, gostavam de pedras e cristais, também ligados à terra. Fernandes (op. cit.) descreve que normalmente não faziam trocas, comprar não era prática, então produziam esses elementos culturais em suas dependências mesmo. As atividades da economia eram caça, pesca, hoticultura, coleta de plantas, de frutos nativos, de ovos e filhotes de pássaros, de pedras e cristais suficientes, sem sobras. (FERNANDES, 1948, p. 81).

A falta de tato para a permuta pode ser vista na narrativa sobre um acontecido que foi repassado por um intérprete a Lery. A troca era entre um Maracajá (*Morgaiat*) ou Carajá (*Cara-ía*) ou Tupinambá (*Toüoupinambaoult*) com um inimigo Guaitacá (*Ouetaca*):

> Mostram-lhe de longe o que têm a oferecer, foice, faca, pente, espelho ou qualquer outra mercadoria e perguntam-lhe por sinais se quer fazer a troca. Se concorda, o *Oueteca* exibe por sua vez plumas, pedras verdes que coloca nos lábios, ou outros produtos de seu território.

> Combinam então o lugar da troca, a 300 ou 400 pés de distância; aí o ofertante deposita o objeto da permuta em cima de uma pedra ou pedaço de pau e afasta-se. O *Oueteca* pega o objeto e deixa no mesmo lugar a sua oferta, afastando-se igualmente, a fim de que o *Margaiat* ou outro venha buscá-la. Enquanto isso se passa, são mantidos os compromissos assumidos. Acabada, porém, a troca, a trégua é rompida e assim que ultrapassam os limites do lugar fixado para a permuta cada um procura alcançar o outro a fim de arrebatar-lhe a mercadoria. E parece-me inútil dizer quem quase sempre leva a melhor, pois como sabe, os *Oueteca* são excelentes corredores (LERY, [1578] 2009, p. 101).

Portanto, a permuta não era algo seguro, principalmente com alguém que conseguia correr como o *Oueteca*, neste caso o melhor era procurar outras formas de negociação. Ou ignorar a produção que não era conseguida no interior do seu grupo social. Vale ainda ressaltar que a permuta com o inimigo era negativa, mas com os amigos, inicialmente portugueses e depois franceses, acontecia. Tanto que o Pau Brasil tornou-se uma boa mercadoria para negociação com os franceses.

A não-adoção do comércio por essa nação era evidenciada quando ela mostrava não ter interesse pelas "coisas deste mundo" (LERY, [1578] 2009, p. 174). Sentiam vergonha quando viam um vizinho sentindo falta de algo que eles possuíam. Desta forma, a coletividade era fortalecida a ponto de dividir com os outros qualquer produto adquirido. Isso, inclusive, evitava a divisão em classes sociais. Eram grupos em que não havia bem para uns e não para outros, todos eram donos daquilo que os membros do grupo adquiriam. Então, a permuta dentro do grupo não era bem vinda, devia-se dar ao outro o que se tinha e o outro precisava, sendo vergonhoso possuir algo e o vizinho ter a falta disso. Sousa ([1587] 1971) nomeia os Tupinambá de Frades Franciscanos, fazendo alusão à não pretensão de São Francisco na aquisição e manutenção de bens. Como esse grupo não acumulava bens e preferia comer pouco a deixar o outro membro da comunidade sem comer, isso mostra uma postura bastante

diferente daquela adotada pelos europeus conquistadores e invasores do continente americano.

1.5 A guerra para a sociedade Tupinambá

A guerra pode representar um fator social de organização e reorganização para uma sociedade. Em se tratando da Tupinambá, as lutas eram um momento de envolvimento de todo o grupo. Todos participavam das batalhas, fosse na saída do grupo combatente, fosse na volta desse. Havia sempre maneiras para inserir todos da população. Tanto que quando comiam o inimigo, esse era inimigo do povo e não do guerreiro que o capturara.

Em diferentes atividades pós-guerra, principalmente, se percebe a participação do grupo indígena e não somente dos que iam às batalhas. Staden ([1557] 2009) mostra que ao chegar capturado na aldeia foi recebido por um grupo de mulheres que cantavam e dançavam em torno dele, depois afirma que isso pôde ser visto em outros retornos com prisioneiros. As mulheres e os mais velhos também participavam ativamente do ritual da morte, elas pintavam o instrumento, maça, para a morte do inimigo, também pintavam o rosto dele, além de colaborarem com os insultos que eram proferidos e, por último, comiam bastante carne dos sacrificados, junto com os mais velhos.

Também estavam presentes no ritual gente de outras aldeias e crianças (LERY, [1578] 2009). A presença das crianças é bastante significativa, pois ao contrário de muitas mulheres que também iam à guerra, a idade necessária para participar das batalhas não permitia que crianças fossem. Elas tinham outras funções, mas participavam das batalhas por meio dos rituais. Eram, portanto, um público ativo e cativo dos rituais. Não eram meros espectadores de uma ação gerida pelos adultos, estavam ali para também comerem aqueles que eram inimigos de todos no grupo. Isso

também construía uma base para continuidade desta prática, esses futuros guerreiros aprendiam suas funções, sabendo que a guerra era um elemento sempre presente nesta comunidade.

A entrega da mulher Tupinambá para o contrário aprisionado, o que não eliminava a morte ritual dele e consequente antropofagia, também mostra como a sociedade Tupinambá era participativa no evento guerra (LERY, [1578] 2009; FERNANDES, 1948). A mulher deveria adotar o prisioneiro como seu homem, porém não poderia atrapalhar o ritual para morte dele, pelo contrário, deveria participar tendo função importante, entregando-o para sacrifício e tecendo lamentações após a morte, nem por isso, deixando de comer da carne dele. Ou seja, são questões complexas e históricas, que não se limitavam ao embate no campo de batalha, pois a guerra vinha para a sociedade Tupinambá mesmo que os inimigos não estivessem duelando nessa aldeia.

Outra forma do envolvimento dessa sociedade, mesmo no pós-guerra, eram as entregas dos capturados como presente para outros da comunidade, e com isso, esses outros teriam o direito ao sacrifício e à troca de nome. A guerra não acabava na batalha, ela estava suspensa em relação ao que estava distante, mas continuava presente na presença do capturado. Desta forma, aquele que não foi à luta por qualquer motivo possível e aceito pela comunidade, ou que foi, entretanto não capturou alguém, poderia ser presenteado, fazer o ritual e mudar de nome. A guerra continuava rotineiramente presente.

Também a entrega do capturado ao homem mais jovem, para que esse o sacrificasse e pudesse adquirir mulher para si, era representativo do poder da guerra. Tratava-se de um incentivo para que os jovens guerreiros lutassem, conseguindo trazer seu próprio prisioneiro. Os homens mais jovens sentiriam essa necessidade, pois de

outra maneira não poderiam ter mulher. Aos jovens que ainda não pudessem ir à guerra ou não conseguiram capturar algum inimigo, eram entregues, como presente, o inimigo para o ritual antropofágico (LERY, [1578] 2009).

O inimigo capturado era visto também de forma coletiva, tanto que não era um guerreiro inimigo, esse era representante de todo um grupo de inimigos. Staden ([1557] 2009) era chamado sempre de português, pois esse povo era inimigo dos Tupinambá, naquele momento. Além dos outros indígenas, essa etnia somente mantinha contato com portugueses e franceses, sendo que os franceses eram aliados e os portugueses inimigos. Um alemão[7], que não era francês, só poderia ser português. Desta forma, o inimigo era um representante do povo português e deveria ser comido, afinal, de outra forma ele não poderia ser tratado. Inclusive, ao comer essa pessoa, estariam vingando as mortes causadas por todos os membros da tribo dele. Portanto, eram envolvidos todos os Tupinambá e todos da etnia contrária:a guerra era coletiva para os dois lados.

A guerra era algo constante, não se limitava a questões pontuais. Por isso, as batalhas podiam acontecer sempre, pois a questão da vingança de seus pais e amigos presos e comidos pelos inimigos podia gerar sempre novos embates. Lery ([1578] 2009) discute com riqueza de detalhes essa necessidade de novas batalhas, mostrando que os porquês da guerra normalmente não eram pontuais e resolvíveis. Mesmo que certamente houvesse a luta pela posse de novos territórios, alguns cronistas (STADEN, [1557] 2009; SOUSA, [1587] 1971) oferecem exemplos de ataques de que não tinham conhecimento ou, para os quais, não havia uma motivação explícita diferente da vingança pelos antepassados comidos[8].

[7] Staden era alemão.
[8] Florestan Fernandes, em sua clássica obra *A função social da guerra na sociedade Tupinambá*(1952), confirma que vários cronistas citam, com riquezas de detalhes, como a vingança era uma marca

> Os selvagens não se guerreiam para conquistar países e terras uns aos outros, pois sobejam terras para todos; tampouco pretendem enriquecer com os despojos dos vencidos ou o resgate dos prisioneiros. Não são movidos por nada disso. Eles próprios confessam serem impelidos por outro motivo: o de vingar pais e amigos presos e comidos, no passado, do modo que contarei no capítulo que segue (LERY, [1758] 2009, p. 183).

Esse ódio eterno representava não somente o presente, mas todo o passado de um povo. O inimigo era desde sempre, pois como ele conseguia comer parentes e amigos, ou seja, membros do grupo Tupi, aos contemporâneos era imputada a responsabilidade pela vingança. Esse motivo social inviabilizava um fim para batalha, transformando esse povo em um grupo totalmente pronto para lutar.

O antes da guerra também era muito importante e coletivo, tanto que havia reuniões de conselhos, em que a participação era permitida às lideranças, para decidirem sobre como fariam a guerra (SOUSA, [1587] 1971). A liderança central, além de participar dessa decisão, precisava repassá-la a todos os demais, passava de moradia em moradia falando sobre a importância da guerra e porque cada um devia dela participar[9]. Então, não saía um grupo de guerreiros, todos da comunidade estavam envolvidos desde esse momento que fora decidido pelo conselho e repassado pela liderança principal.

Nas ações que eram empreendidas antes do embate, deviam os membros ocupar vários lugares. Havia a confecção das armas, feitas pelos homens, a comida (farinha), feita pelas mulheres. Eram espaços que realmente envolviam o grande grupo, pois possuíam muitas armas e diferentes maneiras para usá-las. Até os sonhos que todos tinham serviam para a empreitada: se a maioria sonhasse com a carne do inimigo sendo comida isso seria bom, porém se sonhasse com a própria carne sendo preparada, não

---

importante para guerra nessa sociedade.Tanto que exemplifica com uma mulher Maracajá, que preferiria ver seu filho ficar e vingar dos Tupinambá a ir para a França viver em "segurança".

[9] Sousa (1971) chama de pregação, talvez pelo poder de convencimento, seguido da necessidade de motivar todos para tornar a luta vitoriosa.

deveria continuar (STADEN, [1557] 2009). Não se tratava de um único sonho, seria o sonho da maioria, para garantir a ida à guerra.

Andavam juntos, realizando paradas providenciais (SOUSA, [1587] 1971), eram vários dias para chegar aos inimigos e para não se cansarem, claro, era necessário parar e dormir com qualidade, quase sempre à beira de rios. A batalha era, então, o ponto culminante, mas não o único. Todos os passos antes e depois dela eram feitos com cuidado e recebiam significações importantes. Essa é a justificativa para deixar a batalha para ser mencionada em derradeiro nesta parte dedicada à guerra. Nesta a vontade de lutar aparecia nos urros que eram emitidos no contato com o inimigo e na vontade com que se deslocavam para encarar a batalha. Todos os presentes não representavam a vontade de somente um líder, o qual não estaria lá (como acontece com as guerras ocidentais), mas estariam lutando em causa própria, vingando os seus. Desta forma, a guerra nessa sociedade integrava o sistema organizatório tribal, ou seja, os fins para a guerra eram determinados de maneira social[10] (FERNANDES, 1952). Nesse ínterim, o envolvimento, como em toda guerra, trazia os reflexos de vitórias e derrotas, todos venciam a batalha, mas todos a perdiam, quando fosse o caso. Os constantes deslocamentos, dos quais os grupos serviam-se, representavam bem esse envolvimento coletivo. As mortes dos guerreiros sofridas na volta da batalha também mostravam esse envolvimento de todos. A determinação cultural para guerra era latente, havia uma busca para confirmação de movimentos concretos para manutenção e renovação de tradições.

A guerra não era somente interna e Fernandes (1952) discute a relação que era mantida entre as etnias por meio da guerra, tanto que os vários cronistas deixam sempre claro quem eram os amigos e quem eram os inimigos de cada tribo. Citam-se

[10] Esse autor deixa claro que em "nenhuma situação a guerra constitui um fim em si mesma" (FERNANDES, 1952, p. 40). Fala isso buscando confirmação em vários autores.

sempre os portugueses como inimigos dos Tupinambá e os franceses como amigos. Os Maracajá eram inimigos, entre vários outros. Essa relação de amizade e cooperação, por um lado e de inimizade e batalhas, por outro, localizava as etnias, sendo um ponto de referência para os estudiosos.

O homem Tupinambá não era separadamente o guerreiro ou o caçador. As armas que eram usadas na guerra podiam ser usadas durante a caça. Esses instrumentos, como o arco e a flecha, acompanhavam o guerreiro e o caçador, identidades que se entrecruzavam no mesmo guerreiro adulto – *avá ou tujuáe* (FERNANDES, 1952). A impregnação social transformava os instrumentos de caça em armas de guerra a depender da necessidade. Pode-se portanto encarar a atividade da caça como um treinamento para a guerra, pois, mesmo que isso não possa ser confirmado pelos estudiosos, pode-se chegar a essa conclusão quando se percebe que ao caçar o guerreiro tornava-se um arqueiro melhor e mais seguro. Certamente essa especialização era útil para a batalha.

Lery ([1578] 2009) exemplifica sua visão de batalha, narrando sobre uma que ele presenciou. Vê-se claramente em sua fala que a sua visão européia da guerra, com suas organizações próprias, contribuiu para com a conclusão desse cronista, sugerindo uma batalha muito mais apaixonada que organizada. Logicamente suas conclusões não podem ser consideradas por si. Florestan Fernandes (1952) se preocupa em mostrar que com a quantidade de guerreiros aliada às distâncias percorridas e ao tempo gasto, era necessária uma organização deste grupo. Tanto que se preparavam para os ataques, escolhiam os melhores horários e como seria sua retirada. Não se tratava de um grupo de homens armados e lutando com ‘primitivos’ desorganizados e sem objetivos. Eram treinados e se comportavam como especialistas, que inclusive seguiam orientações de lideranças, desde a conversa inicial para dirigir-se à guerra. Staden

(2009), ao narrar sua ida à batalha com esse grupo, apresenta vários momentos de organização antes do combate e alia isso ao furor quando estavam no embate corpo-a-corpo.

Mesmo sendo um grande contingente de combatentes, esses não saíam em marcha sem direção, marchavam juntos e organizados e com locais específicos para descansarem, além de pararem para reabastecer se isso fosse necessário. A visão às vezes um pouco obscura dos cronistas pode ser revista na fala de Lery ([1578] 2009, p. 187):

> depois de nomeados os chefes entre os velhos que já mataram e comeram maior número de inimigos, põem-se todos a caminho. Não observam ordem de marcha nem categoria dos combatentes; os mais valentes, porém, vão na frente e marcham todos juntos, parecendo incrível que tanta gente se possa acomodar espontaneamente e se erguer para uma nova marcha ao primeiro sinal. Tanto no momento da partida como ao levantarem acampamento nos lugares onde param, sempre há alguns com cornetas da grossura e comprimento de meia lança, mas de quase meio pé de largura

O pequeno trecho "não observam ordem de marcha nem categoria de combatentes" fica espremido e desconexo, pois antes ele mostra uma organização – os velhos são nomeados – e para que isso acontecesse havia exigências, eles precisavam ser experientes na guerra, e já ter matado e comido inimigo. Já após o trecho, esclarece-se que os mais valentes iam primeiro, levando o cronista a admirar como a comunidade conseguia mover-se com tranquilidade, isso dentro de uma possível desorganização. Logicamente, havia ordem e organização, porém diferentes do modelo adotado pelos europeus. O som emitido pelas 'cornetas', o qual elevava o ânimo para a guerra, representa outra forma de mostrar como seguiam elementos externos ao próprio ser. Não havia caos, havia posturas e decisões que precisavam ser respeitadas por todos.

A batalha não se restringia ao elemento masculino da sociedade. As mulheres tinham seu espaço nos comboios destinados à guerra. Durante os

deslocamentos, elas eram responsáveis por várias atividades, como carregar a alimentação, garantindo a farinha como alimento. Não participavam das atividades militares, mas apoiavam os guerreiros para conseguirem combater com a veemência necessária. Neste caso, elas também poderiam ser capturadas pelos inimigos, sendo também comidas por essas outras comunidades. Igualitariamente, as mulheres inimigas eram muitas vezes capturadas e levadas para a comunidade Tupinambá. Então, a batalha militar era função masculina (FERNANDES, 1952), contudo outras funções diretamente envolvidas na luta, as mulheres assumiam.

Os membros Tupinambá participavam da batalha, antes, depois e durante. Com posições específicas, mas significativas para que o grupo obtivesse êxito na empreitada.

1.6 Língua Tupi ou Tupinambá

A língua Tupi era a mais falada na costa do Brasil, "ainda que os tupinambás (sic) se dividiram em bandos, e se inimizaram uns com outros, todos falam uma língua que é quase geral pela costa do Brasil" (SOUSA, [1587] 1971). Os Tupinambá tinham a língua que maior contato teve com os colonizadores, pois essa língua era falada por muitos habitantes do Novo Mundo e esses mantinham bastante contato com os portugueses, mais que com indígenas falantes de outros idiomas. Esse contato pode ser medido pela quantidade de estudos que essa língua recebeu, tornando-se uma das poucas línguas indígenas com razoável documentação e estudos. Logicamente, os estudos e a documentação acerca desse povo não se restringiram à sua linguagem, há estudos sobre suas armas, seu modo de ser e outras informações que tem favorecido a perpetuação dos debates sobre ele.

O Tupi é incontestavelmente a língua indígena mais conhecida pelos brasileiros, não que isso signifique que é falada pelo povo, mas quando se fala em

língua indígena, a memória dessa nação direciona-se para a língua do povo Tupinambá. A quantidade de palavras dentro da língua portuguesa que nasceu na língua indígena – empréstimos – mostra a importância e a dimensão que essa língua possuiu durante muitos anos. Até o século dezoito, o Brasil certamente não se via como monolíngüe, diferentemente do que se insiste atualmente, a língua indígena possuia seu merecido espaço. Rodrigues (2002) mostra que, até o século XVIII, o uso da língua Tupi era geral entre a população luso-brasileira, isso de norte a sul do Brasil, tanto que precisou de um decreto português para iniciar a imposição da língua européia. Esse autor esclarece ainda sobre o espaço assumido pelo Tupi ao mencionar a quantidade de palavras dessa língua que está em uso para denominar nome de aves – de mil nomes, trezentos e cinqüenta são de origem indígena. Entre os nomes de peixe essa percentagem aumenta ainda mais – de 550 nomes colhidos, 225 têm origem na língua autóctone. O inverso parece não ser verdadeiro, na língua Tupi, pelo menos no início do contato, não há empréstimos do português. Os empréstimos eram unilaterais, o tupi fornecia e o português incorporava (BACELAR & GOIS, 1997). Porém, essa prática não foi duradoura além desse período, tanto que as modificações que o Tupi sofreu mudaram-no para Nheengatu. O Tupi Moderno apresenta muitas influências do português.

Em uma obra com pretensões limitadas, Ribeiro (2004) traz uma contribuição bastante interessante. O nome da obra é *Contribuições da Língua Tupi e da Jê ao português no Brasil*, o título não é capaz de mostrar como o conteúdo pesa para o lado Tupi: enquanto as "contribuições" das línguas Jê se limitam a menos que duas páginas, as da língua Tupi roubam a maior parte do livro. Isso lembra Urban (1992), ao referir-se à falta de estudo sobre o tronco macro-jê. Ele discute a necessidade de se aumentar os debates em direção a essas línguas, pois no caso do tronco Tupi existe um

conhecimento bastante promissor. Essa falta de conhecimento do povo brasileiro em relação a essas línguas gerou menos influência sobre a língua portuguesa.

Essa língua de maior penetração na sociedade brasileira é hoje muito mais denominada Tupi Antigo, ou seja, a língua falada na costa do Brasil é hoje nomeada de Tupi Antigo (MONTSERRAT, 2000). Essa nomeação serve ainda para realçar o Nheengatu, uma língua com origem no Tupi Antigo. Muitos a chamam de Tupi Moderno. Como há muitas diferenças entre essas duas línguas, prefere-se nomeá-las diferentemente. Também existe o fato do espaço que o Tupi possui na nação brasileira, é muito conhecido e estudado, esses fatores pedem essa dupla nomenclatura, caso contrário, não haveria problema em não se realizar tal divisão. A palavra 'tupi' já era uma generalização de várias línguas faladas na costa do Brasil, então, a preocupação para diferenciar Tupi de Nheengatú não está somente na diferenciação interna da língua, está também na representatividade que o Tupi tem na nação brasileira. Essa proximidade de várias línguas, as quais eram colocadas como se fossem uma, é evidenciada pelas línguas Chiriguano, Guarani e Tupinambá, mostrando uma rota de migração desse povo; são três línguas que eram muitas vezes colocadas como uma só (URBAN, 1992).

Seki (2000) mostra que 'tupi' é uma denominação que abrange algumas variedades de fala, mostra que também foi chamada de *brasílica*, recebendo esses dois nomes durante os séculos XVI e XVII; já no século XVIII recebeu o nome de língua Tupinambá e Tupi-guarani. Porém para a comunidade nacional o nome 'tupi' para essa língua continua tendo ampla aceitação. Já a comunidade Tupinambá atual, quando quer se referir à sua língua tradicional, prefere a palavra 'tupi', pois, mesmo que 'tupinambá' pareça ser mais diretamente ligado ao nome da própria etnia, não é essa a escolha, a outra denominação é a que melhor consegue abranger o que o povo reconhece ser sua

língua. Nos meios acadêmicos também se escuta mais essa denominação, tanto que os estudiosos dessa língua são denominados Tupinólogos e estudam, com mais ênfase, a língua dos dois primeiros séculos, a língua descrita nos anos 1.500 e 1.600, portanto, dentro da classificação Tupi.

Essa autora (SEKI, 2000) ainda sugere que os estudos dessa língua ficaram em mãos de religiosos, os quais tinham como ofício (ou objetivo) a catequese, uma vez que as línguas mais descritas no início da colonização – Tupi, Guarani Antigo, Kariri – foram estudadas para embasar a aproximação dos missionários para conseguirem falar de Deus e da necessidade da conversão. Essa prática levou à produção de Catecismos, Vocabulários, Orações e Artes de Gramática e outros textos em diversas línguas indígenas. Sobretudo hoje é fácil encontrar publicações de bíblias na língua indígena. Ou seja, os missionários continuam nas comunidades, porém cada vez mais o estudo científico das línguas ocupa espaço, sendo realizado por linguistas não-missionários.

Então esta tese chamará de Tupi essa língua descrita nos séculos XVI e XVII e parte do XVIII, mas também, por hora, será Tupi a língua que a comunidade atual está revitalizando, pois além de ser assim nomeada por eles, também é na língua registrada nos primeiros séculos da chegada dos portugueses que a comunidade Tupinambá atual está buscando apoio para voltar a ter uma língua indígena.

Um comentário muito conhecido sobre a língua Tupi aparece no texto de Sousa ([1587] 1971), cronista quinhentista que relaciona a falta de “letras” (sic) com a falta de funções na sociedade Tupinambá. As letras que faltam são F, L, R

> coisa muito para se notar; porque, se não têm *F*, é porque não têm fé em nenhuma coisa que adorem; nem os nascidos entre os cristãos e doutrinados pelos padres da Companhia têm fé em Deus Nosso Senhor, nem têm verdade, nem lealdade a nenhuma pessoa que lhes faça bem. E se não têm *L* na sua pronunciação, é porque não têm lei alguma que guardar, nem preceitos para se governarem; e cada um faz lei a seu modo, e ao som da sua vontade; sem haver entre eles leis com que se governem, nem têm leis uns com os outros. E se não têm esta

> letra *R* na sua pronunciação, é porque não têm rei que os reja, e a quem obedeçam, nem obedecem a ninguém, nem ao pai o filho, nem o filho ao pai, e cada um vive ao som da sua vontade; para dizerem Francisco dizem Pancico, para dizerem Lourenço dizem Rorenço, para dizerem Rodrigo dizem Rodigo; e por este modo pronunciam todos os vocábulos em que entram essas três letras (p. 302).

A análise não é sofisticada, nem poderia ser, não se trata de um estudioso de linguagem, no entanto, tal comentário embasa uma análise muito usada, fornecendo dados históricos ricos para conhecer a língua Tupi. Ou seja, essa análise mostra que a língua não possuía alguns sons, logicamente a explicação dada pelo cronista para essa falta não é linguística, mas é social. Justifica a falta de atores sociais que eram considerados importantes para a sociedade europeia. Análise centrada no mundo europeu. Entretanto, para esse caso essa análise é válida, não por ela mesma, mas pela fotografia da língua de uma época. São exemplos que trazem dados na língua portuguesa, mas que mostram a ausência de sons na língua indígena. Revelam, contudo, como a língua aparece em textos que olham a sociedade Tupinambá e não somente a língua que esse grupo usava.

Vale aqui trazer o trecho da obra de Gândavo[11] ([1576] 1980), "A lingua deste gentio toda pela Costa he, huma: carece de tres letras —scilicet, não se acha nella F, nem L, nem R, cousa digna de espanto, porque assi não têm Fé, nem Lei, nem Rei; e desta maneira vivem sem Justiça e desordenadamente.", ao mencionar essas duas falas, o intuito é mostrar como havia uma construção pejorativa sobre a língua indígena. Mesmo que essa fosse a mais usada, certamente, não possuía o mesmo status que a língua européia. A visão, também aqui, é sobre a sociedade indígena, a língua é somente a base para sustentar a argumentação. Há um registro da realidade, o qual é acessível somente pela vivência que vários cronistas tiveram. Documentaram o que viram, trouxeram os diferentes elementos constitutivos da sociedade indígena em questão,

[11] Outro cronista dos primeiros séculos da chegada dos portugueses.

etnocentricamente, mas cabe aos estudos atuais direcionarem seus olhares críticos e realizarem pesquisas em que se problematize o contato com *o outro*

Essas várias falas sobre a língua indígena posicionam essa língua ainda em relação ao que existia nas línguas européias, pois tratava-se de uma análise que mantinha no centro o povo e a língua do velho mundo, colocando a língua e consequentemente o povo do novo mundo como inferiores. Não se pode negar, em uma visão centralizadora, a posição negativa para o indígena ao não ter rei, ou fé, isso facilitava as ações dos missionários e dos colonizadores portugueses. Quando mais de um cronista traz a mesma informação pode-se concluir que essa forma de ver a sociedade indígena era recorrente, ou seja, havia já um olhar negativo sobre a língua e o povo, ambos eram de menor importância.

Essa documentação histórica tem um valor inestimável para estudos linguísticos. Mesmo que muitos desses autores não tivessem formação na área, forneceram dados que contribuíram com os estudos atuais. Rodrigues (2009), no prefácio à edição de 2009 da obra de Jean de Lèry, confirma como este autor trouxe significativas contribuições para o conhecimento da língua Tupi. Mostra que esses vários cronistas, ao descrever atividades sociais de contato, colocaram palavras que ajudaram a mostrar como era a língua e a sociedade daquela época. Aryon Rodrigues reforça esse debate em outra obra sua, mostrando que ainda no século XVI o Tupi Antigo foi documentado, "em 1575 e 1578 foram publicados os primeiros textos nessa língua pelos franceses André Thevet e Jean de Léry, sendo que este último publicou também as primeiras observações gramaticais sobre a mesma" (Rodrigues, 2002, p. 20). Esses dois franceses vieram ao Brasil com funções menos descritivas da língua e da sociedade indígena e mais religiosas, mas ao relatar suas vivências, construíram vias de perpetuação de uma comunidade e também da língua desse povo.

Rodrigues (2002) ainda apresenta outro autor, agora com preocupações mais gramaticais, portanto mais voltadas para a língua: foi a publicação em 1595 da gramática da língua Tupi do padre Anchieta. Para Drumond (1990), essa obra é portadora do "legítimo tupi falado pelos grupos indígenas do litoral brasileiro" (p. 8), nomeando como legítimo, aquele que ainda não tinha sofrido influências da língua européia, que ainda não era a língua geral, conhecida por índios e não-índios residentes na nova nação. Trata-se de outro texto significativo para o estudo da língua indígena, sendo que esse é muito mais promissor para a revitalização de língua que está sendo discutida pelas comunidades atuais. Ele essencialmente traz a língua que ainda era somente indígena. A valorização que os Tupinambá do sul e extremo sul da Bahia dão ao Tupi pode ser um reflexo dessa tentativa de retomar uma língua ainda sem influência das línguas européias.

Drumond (1990) ainda ressalta o tempo de estudos, para somente em seguida se publicar tal obra: para ele foram pelo menos quarenta anos de dedicação à língua dos indígenas, só então Anchieta produziu a gramática[12]. O posicionamento de Drumond em relação à primeira gramática Tupi chega ao argumento final de que se se levar em conta o momento histórico da elaboração desta obra, ela conseguirá resistir a todas as críticas. Leite (2003) também argumenta a favor de tal gramática, mostrando que todas as obras dessa natureza são construídas seguindo padrões de alguma teoria, além de sempre terem determinado objetivo. Desta forma, mesmo aceitando as críticas a tal livro, não é possível não reconhecer o valor que essa obra conseguiu ao longo dos séculos de construção da história do Brasil.

Essa gramática serviu logicamente para padronizar o Tupi (BARROS, 2003), facilitando a ação dos missionários que queriam aprender a língua dos índios e

[12] Dados questionados atualmente, mas ainda válidos para descrever a importância de tal obra.

contribuindo para tornar o Tupi a língua geral, incentivando ações portuguesas para que outros grupos indígenas aprendessem tal língua. Em uma nação com a diversidade linguística que havia em terras brasileiras naquele momento, forçar uma língua geral era facilitador das ações da coroa. Seria muito mais difícil atingir a ocupação espacial da colônia, tendo que lidar com mais de mil línguas diferentes. Essa política de valorização de uma língua sempre finaliza por desvalorizar todas as outras.

A valorização do Tupi não ultrapassou a metade do século dezoito, já que o Marquês de Pombal teve outra maneira de ver a importância das línguas, dando poder ao português e proibindo qualquer outra língua. O preço alto foi pago pelos nativos. Eles foram forçados a aprender a língua europeia. Essa narrativa ainda é ouvida em várias comunidades indígenas, onde sempre relembram como essa proibição perdurou por séculos, facilitando a destruição da variedade linguística presente nestas terras.

A língua geral e oficial passou a ser o português, fato que perdura ainda hoje. As quase duzentas línguas indígenas são faladas por uma minoria absoluta da sociedade, sendo que para comunicação com outros brasileiros não resta outra língua a não ser o português. Como muitas comunidades não aceitaram tal imposição e conseguiram burlar a repressão, estão falando a língua indígena e muitas vezes deixando de serem ouvidas, porque a política monolíngue de Pombal ainda tem ecos fortes na vida de muitos brasileiros, inclusive nas escolas no ensino de língua.

Essa mudança é citada por Borges (2003) como uma característica do Estado-nação e seria uma exigência da nova realidade portuguesa. De qualquer forma, foi uma política integracionista e intervencionista que trouxe o benefício de colocar uma língua geral e materna única para todo um povo, mas trouxe os problemas de ignorar as línguas não nacionais, levando ao extermínio de línguas e de falantes. Construiu-se fortemente um espaço para o monolinguismo. Ignora-se que países como Paraguai, que

está nas nossas fronteiras, permanece bilíngüe. E que mesmo o Brasil, em diversas regiões, possui falantes poliglotas.

Não é mais possível defender que o Tupi seja a língua geral do Brasil, também nenhuma outra língua indígena parece caminhar para tal direção. Entrementes, é necessário construir pontes entre as línguas indígenas e a língua geral do Brasil, fortalecendo as línguas minoritárias, reconhecendo inclusive o papel que estas línguas tiveram na construção de uma nação brasileira. Pois se é possível ter tantos brasileiros bilíngües em português e inglês, não pode ser problema empoderar as línguas indígenas e seus falantes, tendo-se em mente que para valorizar uma língua deve-se oferecer condições de respeito a seus direitos (já garantidos no papel pela Declaração dos Direitos Linguísticos), diminuindo a exclusão para os seus falantes.

1.7 A pessoa Tupinambá

A partir dos debates colocados nas sub-seções anteriores é possível fazer aqui uma descrição da pessoa Tupinambá do início da colonização. As características dos povos autóctones da América chamaram a atenção dos colonizadores e para dar continuidade a esta tese, que tem como objetivo descrever o povo Tupinambá, sua escola e sua língua indígena atual, realizar uma descrição física desse povo servirá não para comparar com os atuais Tupinambá, mas para desenhar o povo de antes da chegada dos portugueses. Para tal empreitada, os cronistas do século XVI e XVII são os mais indicados.

Para Staden (2009, p. 140) essa comunidade é formada por

> pessoas bonitas de corpo e de estatura, tanto homens quanto mulheres, da mesma forma que as pessoas daqui, exceto que são bronzeadas pelo sol, pois andam todos nus, jovens e velhos, e também não trazem nada nas partes pubianas. Mas desfiguram-se eles mesmos com a pintura. Não têm barba, pois extraem os pêlos da barba com a raiz tão logo crescem. Fazem furos no lábio inferior, nas bochechas e nas orelhas e

> neles penduram pedras. É sua ornamentação. Também ornam-se com penas.

Para Thevet (1944, p. 185)

> Os índios americanos têm a tez avermelhada, puxando à cor da pelle do leão. Cabe aos naturalistas explicar a razão disso e por que não é Ella tão queimada quanto a dos negros da Ethiopia. No mais, são de membros bem formados e proporcionaes, não obstante seus olhos mal feitos, isto é, negros, tortos, de aspecto quase que selvagem. Possuem elevada estatura, sendo dispostos, alegres e pouco sujeitos às doenças, a não ser quando recebem alguma flechada em combate.

Para Sousa (1971, p. 305)

> Costumam os mancebos tupinambás se depenarem os cabelos de todo o corpo, e não deixar mais que os da cabeça, que trazem tosquiados de muitas feições, o que faziam antes que tivessem tesouras, com umas canas, que por natureza cortam muito; e alguns o trazem cortado por cima das orelhas, e muito bem aparado; os quais cobrem os membros genitais com alguma coisa por galantaria, e não pelo cobrir; e pintam-se de lavores pretos, que fazem com tinta de jenipapo, e se têm damas, elas têm cuidado de os pintar; também trazem na cabeça umas penas amarelas, pegadas pelos pés com cera, e arrecadas de ossos nas orelhas, e grandes contas brancas, que fazem de búzios, lançadas ao pescoço; aos quais as mesmas damas rapam a testa com umas caninhas, e lhes arrancam os cabelos da barba, pestanas, sobrancelhas, e os mais cabelos de todo corpo, como já fica dito.

Para outro cronista quinhentista Léry (2009, p. 133), pode imaginar

> Um homem nu, bem conformado e proporcionado de membros, inteiramente depilado, de cabelos tosados como já expliquei, com lábios e faces rachados e enfeitados de ossos e pedras verdes, com orelhas perfuradas e igualmente adornadas, de corpo pintado, coxas e pernas riscadas de preto com o suco de *Genipat*, e com colares compostos de uma infinidade de pequenos fragmentos de conchas que eles chamam *Vignol*, pendurados ao pescoço, e havereis de vê-lo tal como é ordinariamente em seu país e tal como o vereis retrato mais adiante, com apenas seu crescente de osso bem polido sobre o peito e sua pedra no buraco do lábio.

Essas descrições mostram bem como era o homem Tupinambá fisicamente e as descrições anteriores esclarecem como ele vivia, enfatizando sua relação com os

outros povos indígenas e não-indígenas. Daqui por diante é possível então concentrar-se no povo Tupinambá atual que vive na Bahia.

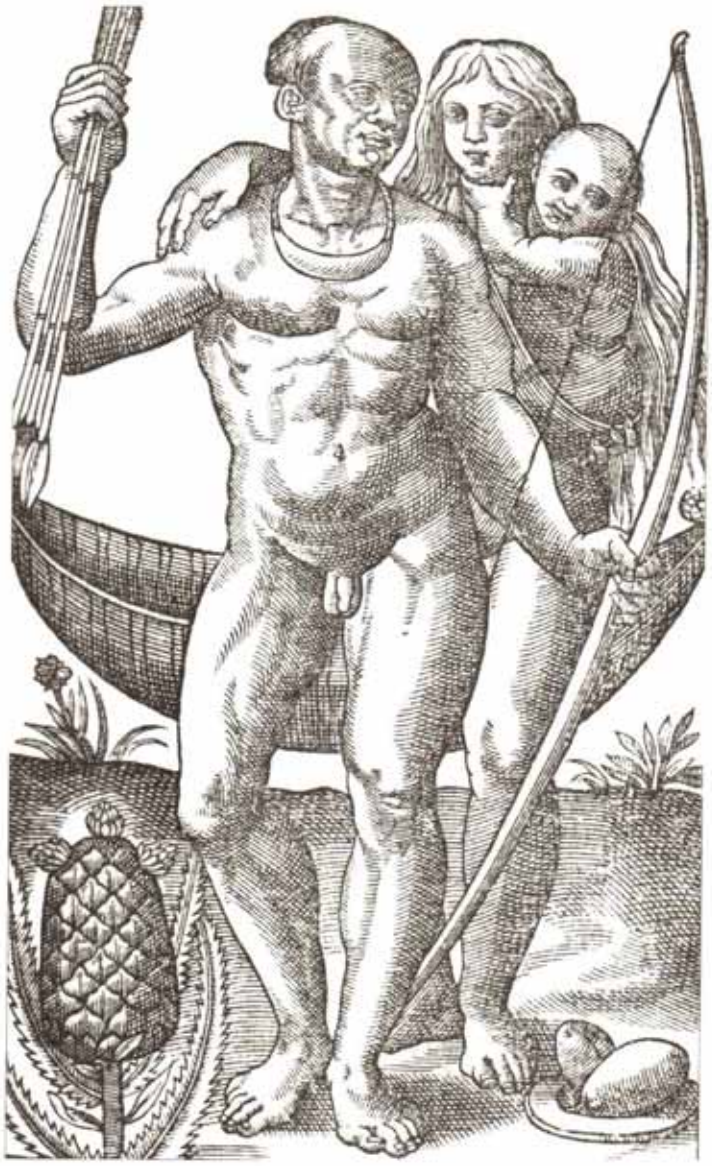


Figura 3- Tupinambá, figura apresentada por Jean de Léry, cronista do século XVI. (LÉRY, 2009)

2. A SOCIEDADE TUPINAMBÁ NO FINAL DO SÉCULO XX E NA CONTEMPORANEIDADE

A sociedade Tupinambá superou todas as adversidades impostas pela vinda do branco europeu para o continente americano e, mesmo com constantes tentativas para a extinção desse grupo, continuou a existir e só muito recentemente conseguiu novamente ser oficialmente reconhecida. As barreiras foram muitas, desde a junção forçada pelos missionários, quando os uniram a outros grupos indígenas, até a guerra constante com portugueses na disputa pelo espaço e pelo direito à liberdade. E durante todo desenrolar desta história, o direito de ser índio deixou de existir, ficando várias comunidades sendo reconhecidas não mais como indígenas, mas como caboclas.

A palavra 'caboclo' já demonstra miscigenação. Uma mistura que, mesmo muito forçada pela colonização, pela vinda do branco e do negro, é sinônimo de tentativas de colocar o Tupinambá em uma posição de não-índio. Ilustrando isso, nos textos jornalísticos apresentados por Viegas (2007), surge a figura do lendário Marcelino, liderança Tupinambá do início do século XX, como um caboclo, ainda mencionando que ele "se fez caboclo". Além de não ser reconhecido como indígena, ainda para enfraquecê-lo tentam posicioná-lo fora do seu grupo de 'caboclo'. Na entrevista com cacique Babau, a importância dada à palavra 'Tupinambá' não ignora o uso de caboclo (entrevista completa no anexo A):

> ***Babau:*** *E nós? Nós tratava e... Nós, pra nós, aqui, tupinambá, caboco e índio é a mesma coisa, pra nós num tem... Tem pessoas que acha discriminação. A gente acha que índio é um nome genérico que deram pra nóis e caboco é a..., essa genérico... É essa questão mesma de, das pessoas tratá primeiro por causa da questão dos rituais da gente, dos incantados e a gente trata entre nóis que a..., quando estamos com os incantados em nós, nós estamos encabocado. Como nós lida esse nome encabocado, as pessoas que frenquenta os..., e na..., começo lidá com essa questão também de caboco, mas caboco do lado positivo e do lado negativo também, principalmente o*

> *lado negativo. Nós usa entre nós encabocado que tá com uma entidade, ou seja, está com um encantamento no corpo e tá fazeno curan..., curas. E eles não, eles usa caboco como forma pejorativa, como alguém rural, alguém sem cultura, alguém sem..., né? Alguém besta, alguém preguiçoso, usa da forma genérica, da.., genérica não, pejorativa [pesquisador ao fundo diz: pejorativa], pejorativa.*
> ***Pesquisador:*** *Então, ainda hoje, se alguém te chamar de caboclo você vai... será que o senhor... Por exemplo, alguém que, lógico, não esteja, não se..., pode... Sem a gente saber se essa pessoa é racista ou não, se ela te chamar de caboclo, hoje, você vai interpretar isso como?*
> ***Babau:*** *Eu num... Do mesmo jeito. Eu num, eu num pego as falhas das pessoas pra mim achá. É a forma que o país educa seu povo. Então, eu, como sempre fiz, sou caboco com muita honra, muito obrigado. Num é assim que você identifica um índio? Então. Que pra mim recebo não como uma ofensa, mas como um... com orgolhu. (...) Somo chamado de caboco há tantas gerações, por que não...? Alívio, caboco. Agora, quando ele fala: você é o que? Eu digo: Eu sou tupinambá. Tupinambá não é índio, num é caboco. É um povo, é uma Nação. Tupinambá.*

A palavra ‘caboclo’ (ou caboco) ainda hoje perdura dentro da comunidade, sendo que não recebe o valor negativo que anteriormente os não-índios deram a ela, porém em virtude de suas características próprias, os índios aqui estudados preferem a palavra ‘Tupinambá’, colocando as denominações genéricas em reserva, com pouco momento de uso. Como as palavras ‘índios’ e ‘indígena’ já fazem parte da história do Brasil e da referência externa a esses grupos, recontextualizá-las não depende somente deles, entretanto, é fácil perceber a diferença entre nomeá-los de caboclos, índios ou de Tupinambá.

A fala do cacique Babau é bem significativa nessa direção. Mostra que ele é índio, é caboclo, mas é principalmente Tupinambá. Somente essa última palavra consegue exprimir o sentimento de pertença dessa liderança.

O movimento Tupinambá então não é recente. A quantidade de debates já existentes na literatura sobre esse grupo aponta que durante o século XX aconteceram

outros movimentos (PARAISO, 1987; MAGALHÃES, 2010; VIEGAS, 2007). Dois recebem atenção especial. O primeiro foi liderado pelo Caboclo Marcelino na década de 30; nome ainda hoje muito comentado dentro do grupo, sendo tratado como uma liderança que lutou em prol dos direitos dos Tupinambá, além de mostrar que não estavam extintos. Outro movimento datou da década de 80, e neste alguns membros da comunidade foram a Brasília em busca de reconhecimento, pois ainda eram tratados como Caboclos de Olivença. Nos dois momentos houve forte retaliação por parte das autoridades para atender aos interesses de grupos dominantes. Conseguiram evitar o reconhecimento e ainda retiraram muito espaço desse grupo, porém o movimento foi sendo fortalecido e, em novo contexto, o povo voltou a discutir seu reconhecimento na década de noventa.

Oliveira Filho (1998) questiona diversos termos conceituais na descrição dos movimentos sociais ligados às comunidades indígenas: Etnogênese, Emergência Étnica, Índios Emergentes, Novas Etnicidades. Mostra que esses termos geram mais dificuldades que alternativas para pensar tais movimentos. Arruti (2006) levanta ainda os termos ‘ressurgimento’ e ‘viagem de volta’, preferindo o termo ‘Etnogênese’, mas já alertando para a incapacidade deste de abarcar a diversidade de ações que têm acontecido, principalmente na região Nordeste. O seguinte trecho, extraído de um texto deste autor, mostra o quanto essa ação está sendo executada nessa região.

> A partir da metade dos anos 70, levanta-se uma nova onda de etnogêneses indígenas. Entre 1977 e 1979 surgem cinco grupos reivindicando a identificação oficial como remanescentes indígenas, entre 1980 e 1989 surgem mais dez e entre 1990 e 1998 mais nove, existindo ainda informações sobre um grande número de demandas no estado do Ceará. (op. cit. p. 52).

Outro termo interessante é “Sociogênese” (MAGALHÃES, 2010), mas ainda considerando que a segunda raiz presente na construção dessa palavra não deve localizar em tempo presente o início dos debates deste grupo. Pelo menos durante todo

o século XX, esse lutou pelos seus direitos e continua buscando novas conquistas. A complexidade que envolve a totalidade dos movimentos indígenas brasileiros, vindos das muitas características apresentadas em cada movimento, gera diferentes formas de agir. Mesmo no Nordeste brasileiro, não é fácil pensar em uma nomenclatura única para todas as ações movidas pelos grupos. Levando Magalhães (2010, p. 22) a falar de "*sociogênese* de um *movimento* específico", mesmo assim ainda mostrando a longevidade desse movimento, não estando restrito ao final do século XX. Voltar a Arruti (2006, p. 54) parece sensato para utilizar o termo "índios resistentes". Esse autor já o coloca entre aspas duplas, mostrando que é retirado de outro(s) autor(es), em seguida esclarece tratar-se de uma forma escolhida pelos próprios indígenas, isso pelas inconsistências das várias formas disponíveis para essa função de nomeação. Neste momento, surge como mais importante o estudo das particularidades de cada movimento, que uma conceptualização abrangente.

Isto posto, nesta seção, os temas são as comunidades atuais denominadas Tupinambá e os movimentos empreendidos por essa comunidade no final do século XX e início do século XXI.

2.1 Auto-denominação e denominação oficial

Já em 1997 (VIEGAS, 2007), o nome 'Tupinambá' para essa comunidade ganhou forma e significado, visto que eles já se consideravam indígenas, e uma vez que quem os posicionava fora dessa condição eram os não-índios. Como a sociedade envolvente insistia em não os reconhecer e de dar a eles o título de caboclo, além da quantidade de etnias que foram colocadas lado a lado no mesmo espaço, surgiram possibilidades outras para nomear essa etnia. Viegas menciona ainda que nas conversas surgiam nomes como 'Tupiniquim', 'Guarani' ou 'Tupinambá' para designá-los. Fato bastante natural em um grupo que foi desalojado e realocado, sendo forçado a ficar em

locais escolhidos pelos governos ou por missionários, sendo que todas essas influências fazem parte hoje desse grupo.

A entrevista de Núbia[13] contribui bastante para entender o processo de adoção do nome (entrevista completa no anexo D):

> *Pesquisador: então só me esclarece um pouco mais, como foi que surgiu, surgiu não, como foi que vocês decidiram que vocês eram e que sempre foram Tupinambá?*
> *Núbia: é bom entender que muita gente, eu e outras pessoas sabe que existe uma miscigenação uma mistura de etnias na aldeia Tupinambá, mas nós na reunião sempre dizia: vamos levantar com os mais velhos quem era o povo antepassado nosso que aqui vivia. Era sempre esses mesmos nomes, só que aí na reunião nós vamos ter que dizer, começamos a levantar quantas famílias existiam que falavam que ouvia dos avós, bisavós,tataravós qual era a etnia, então a maioria das famílias era Tupinambá, minha família muitas famílias. Hoje tem famílias sabe que são Kamakãs, mas quem tá na aldeia hoje se afirma como Tupinambá que foi a identidade mais forte que todo mundo se sentiu,foi numa reunião, a gente tava buscado e fez o ritual da lua que é o Jaci, quem fez foi a filha de dona Genilda, a filha dela Geovanda, e dona Alice, três mulheres, lembro na época, e me chamou chamou Pedrizia e puxaram a música "Jaci é a nossa lua que clareia a nossa aldeia". Conhece? Então essa. Em português, hoje já tem na língua, e depois disso eu perguntei gente nós temos que dizer quem a gente é, porque a gente sabe que a gente é índio, mas lá fora a sociedade, o governo vão querer saber, mas vocês são índio mesmo de que, nós temos uma raiz uma etnia. Aí foi que seu Manoel Manezinho, chegou no centro, ele tava muito emocionado ele disse, "aqui eu sempre soube dos meus avós do meu pai, que era terra do povo Tupinambá" [...] aí ele falou isso, mas ele falou com uma propriedade que foi uma coisa como se fosse uma energia dele em um grande círculo, lembro que tinha mais de 300 pessoas, fora crianças, não lembro se tenho lista de presença, a gente não ligava muito para fazer lista, depois com o tempo que a gente começou a fazer lista até para poder apresentar para Funai, mas tinha mais de trezentas pessoas nessa reunião, ele foi até o centro pegou um cajado assim, bateu e disse com toda firmeza "essa aldeia sempre foi do povo Tupinambá", outras pessoas foram levantando, outras começaram a chorar e aí foi somos Tupinambá, aí saiu Tupinambá Tupinambá Tupinambá e foi uma coisa assim de emoção muito forte, quem tava no dia foi Guga[14]. Guga tava*

[13] Núbia e Pedrizia são Tupinambá da região de Olivença e participaram ativamente do movimento para reconhecimento da etnia.
[14] José Augusto Laranjeira Sampaio, antropólogo.

> *nesse dia. Povo Tupinambá foi assim que surgiu, essa identidade da etnia Tupinambá, que eu sou Tupinambá, eu sei que sou Tupinambá, entendeu, a partir desse externar sentimento de pertencer o povo Tupinambá.*

A entrevista mostra que o nome 'Tupinambá' surge de dentro da comunidade, vindo de um idoso. Obviamente não era um nome isolado. Como falado anteriormente, esse nome já estava entre os possíveis, fato que indica que essa palavra não foi definida por uma única pessoa, ela já estava fortemente arraigada a um valor identitário. Faltava somente a confirmação dessa escolha. A comunidade já sabia que qualquer denominação seria questionada por não-índios, isso em virtude das exigências fundiárias que acompanhariam tal escolha. Então qualquer nome exigiria da FUNAI ações em direção à demarcação do território, o que envolve fazendeiros e governos nos processos indígenas. Assim a palavra 'Tupinambá' já possuía o seu espaço na mente daqueles que conduziam a luta pela autodenominação e a confirmação do ancião serviu para fortalecer essa escolha e direcionar a luta para novos passos, visto que a etnia já estava decidida.

Também a fala de Pedrizia reforça a participação de todos no movimento que culminou no reconhecimento da etnia e no ganho de várias de suas reivindicações (entrevista completa no anexo E).

> *Pesquisador: quem são esses 'nós'? Qual foi o seu papel nesses 'nós' de movimento? Vamos primeiro a primeira pergunta. Quem eram esses 'nós' .*
> *Pedrizia: O povo daqui mesmo Tupinambá, era meu tio, minha tia, meus primos, Núbia, aí a gente organizou a educação...*

Nesses anos introdutórios de luta, a partir principalmente de 1997, mas iniciada antes, havia passos a serem tomados. O primeiro deles foi a organização do grupo, e isso aconteceu principalmente em torno da escola e dos agentes de saúde. O segundo passo foi o nome da etnia. Viegas (2007) mostra que essa luta pela organização

e pela autodenominação foram passos impostos pela prática social desse grupo, pois, para participarem de determinados eventos, deveriam estar inseridos em um grupo indígena previamente reconhecido oficialmente, além de a luta pela terra também exigir tal status. Tanto que eram Índios de Olivença ou Caboclos de Olivença, mas isso não era suficiente para que a professora, citada por Susana Viegas, pudesse participar do curso de formação de professores indígenas oferecido pelo estado da Bahia. Naquele momento, a indefinição foi resolvida com a professora sendo alocada dentro da etnia Pataxó Hãhãhãe.

Na fala de Núbia, indígena Tupinambá de Olivença, fica marcado o nascimento do movimento ligado ao auto-reconhecimento (anexo D):

> *Pesquisador: Há quanto tempo você está trabalhando com o movimento Tupinambá?*
> *Núbia: Eu no movimento exatamente desde 95, mas até 2004.*
> *P: Você ficou de 95 a 2004?*
> *N: Aí eu dei uma parada e não fiquei envolvida diretamente, até aí eu estava diretamente envolvida.*
> *P: Qual era sua função no movimento?*
> *N: Eu fui para identificar se tinha índio na aldeia, por saber da minha mãe, que tinha índio, Olivença era uma aldeia indígena, eu fui para lá em 95 fazer uma visita com o pessoal do CIMI exatamente em sapucaieira, na família de Pedrizia, Pedro Braz, Domingas, onde tem a escola hoje. Chegando lá reuni alguns, da família Braz, que é a família de Damasio, dona Domingas e seu Pedro Braz, reuniu ali, e ali pude identificar que tinham parentes e que eram todos índios, porque tavam viviam todos em família, família do tio de Pedrizia seu Luís Luís Damásio.*

Núbia inicia a discussão em 95, amadurecendo o debate para em 1997 vir o auto-reconhecimento firme e determinado para fora do grupo. Internamente já havia tal debate. A escolha serviu para formalizar o grupo perante os outros grupos étnicos e Viegas coloca como marco dessa escolha a fala de "uma jovem professora" ao afirmar "Meu avô era de Olivença e é Tupinambá" (VIEGAS, 2007, p. 26). Porém, o etnônimo ainda não era fator central para o reconhecimento da etnia, não existia ainda a

Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho[15]. Desta maneira, os Tupinambá precisaram concorrer a novas empreitadas na direção da exigência do reconhecimento oficial, fato que cobrou um debate sobre a identidade indígena desse grupo.

O reconhecimento oficial veio em maio de 2002.

A nomeação 'Tupinambá' representa não somente a retomada de uma nomenclatura que sempre foi desta comunidade. O próprio ato de nomear merece ser discutido. Na explicação sobre o surgimento de novas palavras, Foucault (2002) afirma que houve uma época em que a ligação do significante com o significado não era arbitrária, a língua dava o significado pedido por cada coisa, havia uma ligação direta. A denominação era natural, diferentemente da visão de arbitrariedade trazida por Saussure (1987). A palavra Tupinambá não é nova, mas no contexto externo ao grupo indígena e até mesmo dentro deste grupo, ela recebeu um novo significado, claramente não arbitrário. Passou a significar nova identidade étnica com traços de heranças seculares[16], mas que estava sendo mascarada sob a alcunha de 'caboclo'.

Fairclough (2001, p. 230) fala das relações com as escolhas que cercam o uso de determinado léxico, ou seja, como cada palavra deverá ser usada. Se há escolha quanto ao uso, significa que há uma manipulação dela por parte do falante, o que já tira o caráter imparcial que alguém pudesse atribuir ao texto ou ao léxico que significa um texto. Por exemplo, a escolha de 'caboclo', 'índio de Olivença' ou 'Tupinambá' reflete

[15] A Convenção 169 da OIT no artigo primeiro diz "2. A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção".

[16] Nova porque esse grupo não é o grupo dos séculos XVI e XVII, principalmente porque a cultura não é estática. E já existente porque há uma tradição que foi mantida, hábitos e ethos que foram construídos durante séculos. Também não se deve ignorar que os estudos antropológicos mostram o fato das nomenclaturas dos grupos por meio de 'etnias', ou nomeando as etnias, não é originário dos povos ameríndios, já é resultado do contato. Portanto, antes da chegada dos portugueses aqui, essas pessoas (que os portugueses classificaram como grupo étnico Tupinambá) não se autodenominavam como Tupinambá, isso não era necessário, passou a ser necessário com as relações de contato e de poder imbuídas nestas relações.

nas lutas travadas para reconhecimento, sendo que o último termo não é somente mais significativo, como também desenha melhor os objetivos e identidades presentes.

Esse dado do parágrafo anterior também informa que o léxico está sempre em possível modificação de significado. E que pode haver confronto entre um significado principal e os possíveis significados secundários desse léxico. Isto é facilmente observado quando se usa uma palavra que no meio social tem um significado e no dicionário aparece outro. Com isso, o significado vai ser fluido, vai depender tanto do contexto, quanto dos sujeitos participantes e também do próprio léxico.

A identidade flui no discurso por meio dos modalizadores e avaliadores, sendo que os implícitos são parte deles e significam mais, isto por serem geralmente mais comprometidos com o locutor. E, portanto, são mais trabalhados (no sentido de cuidado) pelos jogos realizados dentro da língua.

Ilari (2001, p.92) comenta este tipo de implícito como algo que não pode ser previsto com base apenas no sentido literal. Relata a importância deles para a compreensão final da mensagem. E também diz que o ouvinte procura recuperar as intenções do falante. O implícito é extralinguístico e está certamente presente nas escolhas, principalmente quando está relacionado a um ambiente de lutas como no caso das etnias do Nordeste: o grupo sabe que ser Tupinambá carrega vários significados históricos e sociais. Esse nome que veio da sugestão dos mais velhos abrange as identidades dos atuais índios desta região, contudo também representa poder para esse grupo. Ducrot (1977, p.20) já mostrava que o não explícito nos enunciados, mas presente neles, representa um espaço de uso bastante corriqueiro.

Os indígenas certamente percebem que o termo ‘Tupinambá’ é muito mais forte que qualquer outro termo; isto está presente na fala do Cacique Babau no início do capítulo.

> Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1986, p. 113, grifos do autor)

Os locutores e os interlocutores, respectivamente índios e não-índios, reconhecem na palavra 'tupinambá' o poder ancestral desse termo. Ele remete à capacidade organizadora de uma sociedade que se manteve firme por séculos, sem sequer poder assumir seu nome, representa um marco na relação desse grupo indígena com a sociedade envolvente e os outros indígenas. Portanto, dizer-se Tupinambá não representa um ato discursivo vazio de significado, pelo contrário, localiza esse grupo em relação aos demais grupos indígenas do Brasil e aos não-indígenas: a ponte entre essa etnia e os outros é construída de forma mais adequada pelo termo 'tupinambá', significado que a palavra 'caboclo' não abarca e sequer atinge. Com isso, o poder reconhecido nacionalmente e internacionalmente a essa palavra, o qual foi construído durante cinco séculos de europeus em terras brasileiras, é completamente diferente de qualquer outra definição. Não se diz com isso que haja mais ou menos importância no nome, porém, que conforme Bakhtin (anteriormente citado), essa palavra foi escolhida para a construção de um significado, sem desconsiderar sua história de significação.

Essa discussão aprofunda o entendimento sobre palavra para trazer o conceito de enunciado, afinal 'tupinambá' não é somente uma palavra, representa uma interação social dos grupos étnicos, fazendo perpassar outros discursos sobre si, uma construção histórica e concreta. "A enunciação se dá, formada por discursos que circulam socialmente, reiterando a integração constitutiva entre o plano verbal e os demais que lhe são constitutivos" (BRAIT & MELO, 2005, p.77). São planos

significativos que a palavra não consegue abarcar, somente o enunciado, inserido em uma enunciação única, traz o sentido que a palavra ‘tupinambá’ recebe dos brasileiros em geral e dos índios do Sul da Bahia que viram nela sua história, seus ancestrais, sua tradição, seu direito a luta por terra. Portanto, não se trata de uma palavra, mas de um enunciado concreto. O “enunciado está ligado não só aos elos que o precedem mas também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 320). Essas palavras do mestre Bakhtin são bastante diretas para esclarecer a escolha por esse termo, elucidando que essa escolha não foi aleatória, mas interativa e contextualizada, estabelece o elo desse povo com sua história.

2.2 Território, localização espacial e população

A discussão sobre território iniciar-se-á pela seguinte colocação de Milton Santos:

> O território em si, para mim, não é um conceito. Ele só se torna um conceito utilizável para a análise social quando o consideramos a partir do seu uso, a partir do momento em que o pensamos juntamente com aqueles atores que dele se utilizam (SANTOS, 2000, p. 22).

Mesmo que esse debate seja bastante alargado, ao se olhar a quantidade de produção envolvendo o conceito de Território (HAESBAERT, 2011), quando o relaciona ao uso, este torna-se um debate primordial para as comunidades indígenas. Logicamente o uso aqui está diretamente ligado à condição social para reprodução cultural e para produção de condições suficientes para sobrevivência. Para os indígenas Tupinambá foi um marco poder lutar pelo reconhecimento, exatamente porque o uso de sua terra vai além da produção econômica, sua ligação com a terra é bem mais profunda e envolve muitos elementos da própria sociedade. Isso leva ao repúdio pela transferência desse grupo para outro espaço, pois seu território nesta área de Olivença não é constituído somente pelos hectares que são disputados com não-indígenas, é

constituído pelos seus mortos, seus rituais, sua história e sua ligação com toda a tradição desse povo.

Essa última colocação leva o conceito de território para o que Haesbaert (2011) coloca como "Território nas perspectivas idealistas". Ele inclusive cita o termo 'comunidades indígenas', mostrando a importância que essas pessoas dão para esse local político, econômico e cultural. Nesta visão de território, o uso então envolve vários meios, que necessariamente não dependem somente do que as pessoas estão fazendo naquele momento, pois vem daí a questão histórica, as tradições, os rituais, entre outros elementos marcantes desta sociedade. Esses elementos ultrapassam o uso prático da terra, levando a outras características relevantes para a sociedade indígena.

Os vários locais de moradia escolhidos pelos Tupinambá possuem marcas que foram deixadas por seus ancestrais, tais como os pés de árvores frutíferas citados por Viegas (2007), comprovadas quando da visita a uma área de retomada habitada pelo grupo Tupinambá ligado ao Cacique Valdenilson. Ao ir à nascente onde havia água limpa, de que precisavam para a alimentação, o cacique foi mostrando as escolhas para futuras moradias. Nestes locais existiam árvores frutíferas e não havia mais moradores, só alguns restos de construção. Para explicar isso ele dizia que eram antigos locais de moradia de seu povo. Então o uso do presente busca no passado orientações que só podem ser dadas pelo território, ou seja, há outras fontes de pesquisa a esse passado, como os mais velhos, os rituais, a tradição, e também o uso anterior que foi feito, com suas marcas sociais crescidas no próprio espaço habitado, fato que o tornou território.

O rico elenco de pensadores mostrado por Haesbaert (2011) contribui com o conceito de território, trazendo elementos novos, chegando inclusive ao 'Poder' que o território abarca. Claro que a comunidade indígena estará fortalecida dentro do seu território, e portanto a prática de transferência de um povo do seu território tradicional,

adotada várias vezes no Brasil e comentada por Souza (2007), não leva em consideração que a luta pela terra não significa somente um local para viver e conseguir sobreviver. O local envolve muitas outras etapas da construção social de um povo indígena, sendo que até a escolha por aquela área está adequada ao modo de viver desse povo. Transferi-los para outros espaços não levará junto com eles os outros elementos que são constituintes de seu território, tais como os mortos enterrados naquele local. Certamente pode-se alegar que há movimentação entre os povos indígenas, pois eles não se fixavam permanentemente em um espaço, entretanto o processo de escolha de um novo território envolve rituais que não são seguidos nestes processos de transferência, sem falar que atualmente o deslocamento é visto como forma de desalojá-los.

Portanto, há no território indígena elementos outros que precisam estar envolvidos em um processo de reconhecimento e esses elementos são constituintes da identidade do povo indígena. A luta pela terra não é a luta por um pedaço de terra, constitui-se muito mais a luta pelo território, em que a escolha de um local significou a perpetuação dos ritos, dos pensamentos, dos costumes e das necessidades desse povo. Nesse sentido, para a comunidade Tupinambá, a qual foi perdendo espaço, vendo seu território cada vez mais ocupar menos terra, significou muito conseguir ser reconhecida, pois esse reconhecimento trouxe a legitimação para lutar pelo seu território. Pensando-se na especificidade da questão, o conceito de território trazido por Haesbaert é viável, mas limitado para o debate indígena "o território é um ato, uma ação, uma *rel-ação*, um movimento (de territorialização e desterritorialização), um ritmo, um movimento que se repete e sobre o qual se exerce um controle" (HAESBAERT, 2011, p. 127; grifos do autor). Mesmo sendo tudo isso, ainda é histórico, tradicional e até invisível, isso levando em consideração que os encantados habitam em locais específicos da comunidade.

Em um texto de Haesbaert de 2005, mais recente[17], há uma definição de território complementar à anteriormente citada, entretanto ela é colocada como uma crítica do autor, para justificar a não existência da desterritoritorialização. Penso que falta somente uma ligação do conceito com a realidade de comunidades tradicionais.

> Assim, poderíamos falar em dois grandes "tipos ideais" ou referências "extremas" frente aos quais podemos investigar o território, um mais funcional, outro mais simbólico. Enquanto "tipos ideais" eles nunca se manifestam em estado puro, ou seja, todo território "funcional" tem sempre alguma carga simbólica, por menos expressiva que ela seja, e todo território "simbólico" tem sempre algum caráter funcional, por mais reduzido que ele seja. (HAESBAERT, 2005, p. 4)

O território indígena é bastante simbólico[18], e há um discurso nas comunidades da incapacidade de existência de uma etnia sem o seu território. Fato que é confirmado pela grande quantidade de etnias que foram extintas desde a época da chegada dos portugueses ao Brasil. Seus territórios foram tomados, muitos dos seus foram mortos, essa soma acabou levando esses grupos ao extermínio. Por outro lado, há grupos indígenas que foram retirados de seus territórios tradicionais e mesmo assim continuaram existindo, realizando o processo de reterritorialização em um novo local. A comunidade Tupinambá hoje transita por territórios diferentes dos existentes nos séculos XVI e XVII. Enfrentaram guerras constantes com portugueses, foram mortos, escravizados em larga escala e expulsos de suas terras, até serem considerados extintos pelos seus inimigos – os portugueses – porém continuaram existindo com nova definição, "caboclos". Tudo isso não foi suficiente para perderem seu território, nisso as colocações do autor são completas, a multiterritorialidade da etnia os manteve vivos, mesmo diante de tanta perseguição.

---

[17] No texto desse autor, citado anteriormente, foi colocado o ano 2011, porém já é reedição, foi publicado em 2004. Por isso, esse texto, agora colocado como 2005, é mais recente.

[18] Há outros territórios também considerados simbólicos e até sagrados. A luta entre Israel e Palestina é um exemplo disso.

São então duas realidades, uma em que a desterritorialização levou ao extermínio dos grupos, as resistências não foram suficientes, e a reterritorialização levou a mudanças drásticas para o grupo, integrando-o à sociedade envolvente. Em outra, a resistência do grupo a esse processo foi exitosa, e neste caso, a existência da multiterritorialidade permitiu a continuação da etnia, que foi desterritorializada, mas reterritorializada em outro espaço.

A questão da territorialização e desterritorialização é bastante relevante para as comunidades indígenas que estão em processo de reconhecimento oficial e até auto-reconhecimento, pois muito da sua terra havia sido levado e agora com as demarcações, as retomadas e o reconhecimento oficial, surgem espaços para o reavivamento de elementos perdidos. Há, nesta ação, a necessária reterritorialização do grupo. Essa passagem de um território para outro envolverá também as relações sociais dos Tupinambá, uma vez que eles hoje mantêm um contato diário com a comunidade envolvente. Suas idas à cidade, local de trabalho de vários, suas negociações com Brasília ou com o governo da Bahia, a venda de seus produtos para não-indígenas e a compra de bens advindos dos meios urbanos, levam à construção de vários territórios que não estavam presentes na comunidade nos séculos anteriores.

Assim, para fechar essas afirmações a respeito de território, um posicionamento muito interessante de Haesbaert (2005, p.18) que oferece um apoio para os debates indígenas é “Pensar multiterritorialmente é a única perspectiva para construir uma outra sociedade, ao mesmo tempo mais universalmente igualitária e mais multiculturalmente reconhecedora das diferenças humanas”. Mesmo que haja discordância quanto ao debate de território, principalmente porque há vários conceitos, muitos complementares, a questão da multiterritorialidade surge como básica para as

comunidades indígenas que convivem com outras comunidades indígenas e com não-indígenas.

A comunidade Tupinambá está localizada no sul e extremo sul da Bahia. A maior parte concentra-se nas Terras de Olivença, que ocupa parte dos municípios de Una, Ilhéus e Buerarema.

Divisão Política Tupinambá

Área	Divisão da área	População
Terras de Olivença	Serra do Padeiro	6.500
	Olivença, Acuípe de Baixo, Acuípe do Meio, Acuípe de Cima, Sapucaeira I, Sapucaeira II, Santana, Santaninha, Serra das Trempes I, Serra das Trempes II, Maruim, Barro Branco, Itapoã, Serra Negra, Pixixica, Cururutinga, Jairy, Serrote, Lagoa do Mabaço, Parque de Olivença, Potiu, Guarani, Mamão, Gravatá, Taba Jairy, Rio Una, Tucum e Tecoba.	
Patibury (Município de Belmonte)	Patibury	32 famílias (em torno de 130 pessoas)
Município de Itapebi	Vereme	4 famílias (cerca de 20 pessoas)
	Encanto da Patioba	25 famílias (em torno de 100 pessoas)

Fonte: FUNAI e FUNASA[19].

Terras de Olivença é uma área tradicional habitada pela maioria dos Tupinambá.

[19] Há documentos internos nos dois órgãos com dados quanto à população, consultei tais documentos e ainda aos grupos para tentar chegar a números mais confiáveis quanto à população e à quantidade de áreas em cada Terra Indígena.

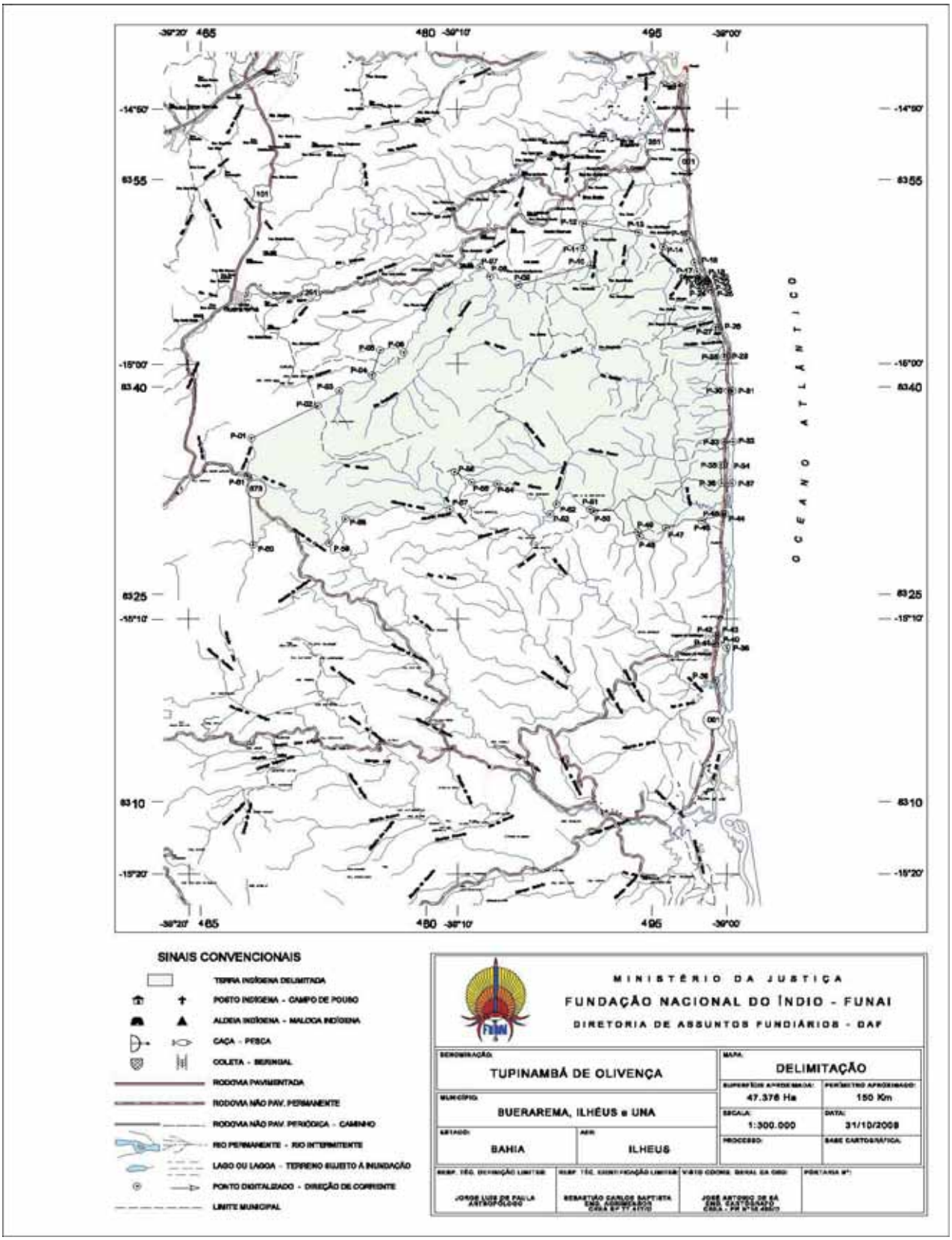


Figura 4- Fonte: Fundação Nacional do Índio – Coordenação Técnica Local de Ilhéus

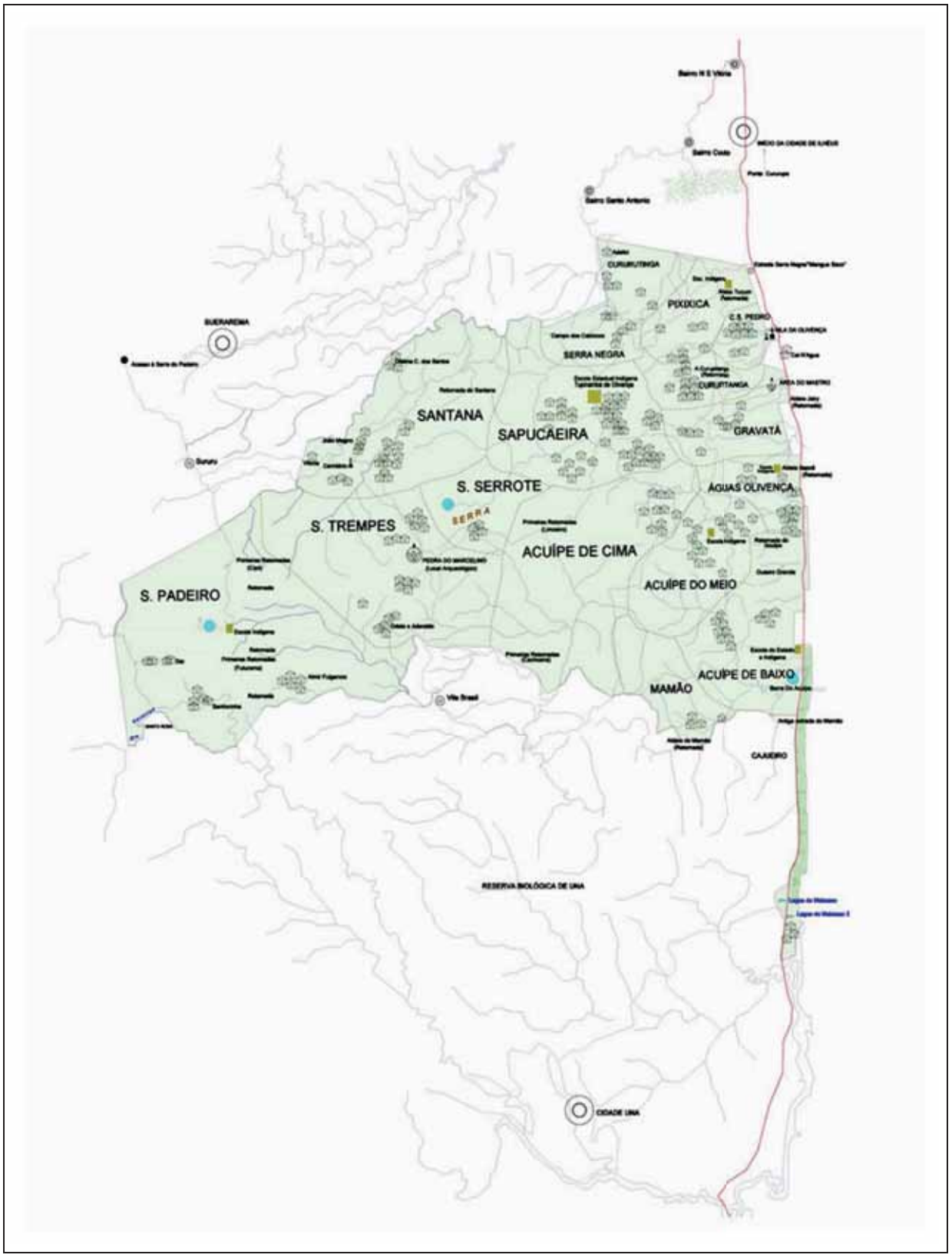


Figura 5- Mapa das Comunidades Tupinambá. Fonte: Fundação Nacional do Índio – Coordenação Técnica Local de Ilhéus.

Os próprios habitantes não-índios de Sapucaieira, região interna das Terras de Olivença, mostraram que os primeiros habitantes dessa região eram indígenas (VIEGAS, 2007). Esse fator é fortalecedor da questão de direito fundiário dos indígenas nesta região. Contudo, mesmo que a terra não esteja nas mãos deles, houve diversos fatores que determinaram isso. Entre um deles, os moradores sempre fazem questão de mencionar que seus antepassados foram obrigados a entregar suas terras por cachaça. Essa fala pode ser interpretada de duas maneiras: a primeira refere-se aos valores irrisórios oferecidos aos indígenas, a segunda aos negócios que eram feitos após a ingestão de bebidas alcoólicas.

Os baixos valores ofertados, muitas vezes, teriam que ser aceitos, isso em virtude da imposição do poder econômico e da ausência do Estado. O fazendeiro poderia comprar a fazenda oferecendo muito pouco em troca, visto que havia outros fatores para que o negócio fosse efetivado. Ou seja, o dinheiro que era dado era muito pouco e só dava para beber cachaça. Viegas (2007) mostra que muitos indígenas vendiam suas terras e iam mais para o interior, onde ocupavam outras terras. Ela ainda mostra que para o indígena vender sua terra não era um fator negativo, pois ele era acostumado a trocar de moradia, somente não previa que seu espaço estava sendo cada vez mais restrito com a entrada do homem 'branco'. Isso resulta hoje na diferença entre a terra a ser demarcada, já colocada nos estudos antropológicos e a terra que efetivamente está ocupada pela comunidade.

A fala de seu Almir, ancião morador de Serra do Padeiro, mostra bem essa questão dupla, a entrega da terra por um valor muito baixo e ao mesmo tempo a indicação da retomada, a questão de que a terra perdida pode ser recuperada.

> *Pesquisador**:** E mas a..., a terra..., como é que foi essa questão da venda que o senhor falou, esse valor? Ela... Como é que foi que tiraram dele?*

> *Almir**:** Bom, o... Que, que quando ele morreu, ele divia um Conto de Réis, que era mil reais naquele tempo. Um Conto de Réis. Esse Conto de Réis foi tomado tudo: fazenda, cum boi, cum porco, cum milho, cacau, tudo, foi tomado tudo. Um Conto de Réis... E nós teve, ele botou adevogado, mas num teve jeito, perdeu a fazenda que é esta onde eu moro hoje em dia, que nós retomemu.*

Já o território no município de Belmonte, aldeia Patibury, também é terra tradicional com habitação há muitos anos pelas comunidades indígenas. Já está bastante organizada, os contatos com indígenas Tupinambá de Olivença acontecem sempre, mesmo estando a muitos quilômetros de distância.

Os indígenas que estão no município de Itapebi formaram duas comunidades. Um estudo da FUNAI em 2008 concluiu que as terras em que eles estão não são tradicionais, isso tanto Vereme quanto Encanto da Patioba. Eles estão nas duas terras há mais de oito anos (contando o ano de 2011 como final).

A terra de Vereme está sendo divida com o movimento de trabalhadores rurais. Isso principalmente em virtude do estudo da FUNAI, pois ao verem o não reconhecimento enquanto terra tradicional e a perda de uma ação que finalizou em uma liminar[20] exigindo a retirada deles, perceberam a necessidade de encontrar outras formas para permanência no local. Segundo o Chefe da Coordenação Técnica de Porto Seguro da FUNAI, senhor Irajá, os indígenas estão pedindo outro estudo, mas mesmo que não seja uma área tradicional, há a necessidade de se trabalhar para a fixação desse grupo na terra, procurando alternativas para isso. Nesta terra eram 39 famílias vindas principalmente de Patibury, com a ação de despejo restaram 09, sendo que 22 se deslocaram para o movimento dos trabalhadores rurais e as outras foram para comunidades indígenas fora da área disputada. Ainda aconteceram outras desistências, ficando hoje cerca de 04 famílias no local.

[20] Essa liminar fixou o tempo de retirada dos indígenas entre 05/02/2011 e 28/02/2011.

Encanto da Patioba vive outra realidade, está dentro de uma fazenda tomada pelo Banco do Brasil de proprietários com dívida. Essa área está sendo debatida para ser colocada nas mãos dos indígenas para que a organização desse grupo possa acontecer. Permanecem no local vinte e cinco famílias. Trata-se de uma área de difícil acesso, onde não é possível chegar de carro ou moto: deve-se deixar o carro e andar cerca de três quilômetros para chegar à comunidade. Esse grupo já pediu reavaliação do estudo que não considerou o local como terra tradicional indígena. Eles foram obrigados a sair da terra no ano de 2008, mas voltaram em 2011 para um local próximo onde estavam anteriormente. Os dois locais fazem parte do mesmo território em debate.

A terra tradicional dessa região abarca Encanto da Patioba e Vereme. Com as duas comunidades dentro da mesma terra, dividida somente por uma montanha, passa-se de um grupo para o outro sem sair da área exigida pela comunidade Tupinambá.

2.3 Caciques e lideranças

A liderança mais lembrada pela comunidade tupinambá é o Caboclo Marcelino, isso em virtude da resistência organizada por ele no final dos anos vinte e durante a década seguinte. Nas conversas com a comunidade, esse nome é sempre citado como sinônimo de luta e de autoafirmação de valores étnicos. Ele representa a pessoa Tupinambá, a qual não espera a invasão de sua terra, mas se organiza e enfrenta as adversidades. Esse líder tinha contra si, além dos empresários que queriam transformar Olivença em um balneário, a imprensa local (VIEGAS, 2007) e a administração pública.

Ainda hoje não se percebe uma interação satisfatória entre os governantes municipais e as lideranças indígenas. Então os Tupinambá que foram calados na década de trinta, para a imposição de políticas de turismo, agora que obtiveram outras

conquistas e nasceram novos líderes fortes, têm com o município, principalmente de Ilhéus, a falta de diálogos para reconstruir a história dessa etnia, principalmente com a demarcação da terra. Nos outros municípios, principalmente Una e Buerarema, também o diálogo não é satisfatório, mas é possível ver conversas que mostram mais aproximação, resultado de confrontos e conquistas indígenas.

Atualmente, na sociedade Tupinambá, percebe-se a separação política muito clara entre Olivença, Serra do Padeiro, Belmonte e Itapebi. Sendo que Serra do Padeiro está com um cacique, Babau. Este é responsável pela área fronteiriça da terra Tupinambá. Trabalha com a colocação de lideranças em diversas áreas e em diversas frentes. Por exemplo, nas áreas que são retomadas (discussão a ser realizada posteriormente) são colocadas lideranças jovens, e segundo o cacique isso facilita a aprendizagem da liderança, pois esses jovens aprenderão ainda com os mais velhos vivos, ou seja, eles são as lideranças, mas devem seguir as orientações dos mais sábios da comunidade. O cacique ainda afirma que se esperar o mais velho morrer para repassar para outro, este não teria o acompanhamento necessário para conseguir exercer uma boa liderança. Há então lideranças, ligadas ao cacique, em todas as áreas que são devidas à comunidade de Serra do Padeiro.

Além dessas ainda há lideranças para atividades consideradas importantes. A escola tem um responsável, a saúde outro, a agricultura outros (neste caso mais de um). Sendo que essas funções são assumidas por homens e mulheres, mas mesmo que estejam mais homens assumindo essas lideranças, parece não haver preferência por gênero e sim por capacidade para gerenciar alguma atividade. Portanto, há um grande número de lideranças que trabalham diretamente com o cacique, sendo que todas elas devem participar do encontro mensal da Associação, criada pela comunidade de Serra para gerenciar todas as atividades. Em tais reuniões mensais, acontecidas no primeiro

domingo do mês, todos os assuntos referentes ao grupo são trazidos, todos os presentes têm direito a voz em todas as atividades de interesse coletivo, principalmente com relação ao uso de recurso financeiro.

A liderança do cacique é acompanhada por outras lideranças, além de sempre ser mencionada a importância quase igual que é dada ao pajé dessa comunidade. Ele é o pai do cacique, mas possui a garantia de ser pajé por apresentar características outras, tais como ter contato direto com encantados (COUTO, 2008).

Outra função interessante imbuída ao pajé de Serra é a procura, que moradores das cidades vizinhas fazem, pelas rezas que ele ministra. Há inclusive na sala de reza diversas fotos que são trazidas para receberem as rezas e para agradecer o objetivo alcançado. Sua função, portanto, não está restrita à comunidade, ele tem um papel de ligar as crenças indígenas às buscas religiosas dos não-índios. Por issso, observam-se carros que chegam normalmente com várias pessoas, as quais ficam esperando a disponibilidade do rezador para logo em seguida voltarem para a cidade. Isso mostra que não vieram a essa comunidade, afastada do centro urbano em cerca de 18 km, para outra atividade diferente dessa.

A outra área que compõe a Terra de Olivença, juntamente com Serra do Padeiro, é nomeada de Olivença, a qual vai do mar até Serra das Trempes e possui pelo menos dez caciques. A primeira cacique indicada[21] – Valdelice – era responsável por toda a área inclusive Serra do Padeiro, mas por questões internas houve muitas divisões. Essa quantidade de caciques, sendo que há entre eles duas mulheres[22], define que a administração do cacique está muito ligada às pessoas e menos ao território. Esses caciques se posicionam como cacique de Olivença, portanto, a delimitação de sua área de cacicado não é determinada por área geográfica. Mesmo que haja áreas que são

[21] Esse dado é de 2011.
[22] Em 2012 mais uma mulher tornou-se cacique nesta região, chegando a três caciques ou cacicas.

administradas por um único cacique, isso dentro do grande território, é fácil encontrar pessoas que podem estar nessa área, mas que estejam ligadas à liderança de outro cacique.

Quando perguntado sobre sua área de atuação, a resposta de um cacique foi "eu sou de Olivença, pois há pessoas em outras áreas que estão comigo". Também justificam que no bairro de Olivença, parte urbana da comunidade, as pessoas não estão com o mesmo cacique. Outra fala que é bastante ouvida é "fulano(a) agora está comigo", ou seja, os caciques tem áreas geográficas, não totalmente habitadas por Tupinambá que os apoiem e as pessoas mudam de liderança dependendo de vários fatores, tal como a capacidade de organizar o grupo.

Foto: Francisco Vanderlei Ferreira da Costa

Figura 6- Cacique Valdelice na X Caminhada Tupinambá – 2010.

Em Sapucaeira tem muita gente com a cacique Valdelice, mas também tem pessoas com outros caciques. Da mesma forma que Acuípe tem várias divisões e vários caciques, com áreas não totalmente estabelecidas de lideranças. Percebe-se então que o território Tupinambá, na área de Olivença, possui caciques que não só dividem as áreas geográficas, mas compartilham tais áreas que formam o grande grupo. Tem inclusive uma pequena área na praia que pertence à família de Babau, cacique de Serra do Padeiro. Essa organização em espaços geográficos não é a divisão político/administrativa da comunidade, inclusive o que se percebe é a instabilidade da própria forma de organização, que parece ainda estar em período de adequação, recebendo análise por vários membros do grupo.

Relação de Caciques e Comunidades Indígenas que representam:

Alício Amaral	Comunidade Acuípe do Meio
Cleido	Comunidade Maruim
Ivonete	Comunidade Santana
Gildo	Comunidade Sirihiba
Nery	Comunidade Sirihiba
Ramon	Comunidade Parque de Olivença
Rosevaldo	Comunidade Parque de Olivença
Sinval (Nane)	Comunidade Campo de São Pedro
Valdelice	Representa diversas comunidades
Valdenilson	Comunidade Acuípe de Baixo

Fonte: Fundação Nacional do Índio – Coordenação Técnica Local de Ilhéus[23]

A Tabela acima, organizada a partir de dados coletados junto à FUNAI, mostra a quantidade de caciques da área de Olivença, entretanto se compararmos com o mapa da terra de Olivença, faltarão locais que não estão colocados nela. Nas visitas a

[23] Dado do início de 2011.

estes locais ficou claro que não estão todos com um só cacique, dividem-se entre esses vários nomeados acima.

Há ainda entre esses caciques alguns que não vivem na área prioritariamente sob sua liderança. São casos em menor escala, mas são visíveis, e em uma delas, inclusive, havia um alarido de mudança de cacique por causa deste fator. Como Olivença é uma comunidade grande, posicionada em um espaço curto, pois a terra ainda não está demarcada, a luta pela sobrevivência exige uma administração segura e bem guiada.

Nesta região, de Olivença, há um discurso crescente em direção à criação de um cacicado, que tenha somente uma posição para cacique, e com isso os outros caciques tornar-se-iam então lideranças. Essa proposta parece estar nascendo de parte dos professores. Os caciques ainda falam pouco disso, não demonstrando uma posição segura. De conversa informal, deduzi que muitos afirmam já possuírem o amadurecimento necessário para ocupar tal posição. Defendem inclusive que se mantenha essa quantidade de caciques, definindo a área de cada um.

As verbas à disposição desses caciques não são grandes e para consegui-las é necessário um trabalho sério, quase sempre por meio de projetos para concorrerem a editais públicos. Desta forma, não é difícil verificar que alguns caciques estão à frente na construção de projetos e na obtenção de benfeitoria para a comunidade. Vem junto a essa prática acusações de desvios de verba e favorecimento próprio, entretanto não se percebe nenhum cacique rico ou com bens de maior valor que outros. Não é garantido que não possa haver tais ocorrências, mas pelo valor e pela organização interna, elas podem ser resolvidas. As áreas indígenas estão buscando projetos que auxiliem na sustentabilidade da comunidade e os caciques desempenham papel importante na sua elaboração.

Quanto à posição de pajé na área de Olivença, ela é controversa, fato que revela que ela não é tão importante neste grupo. Não se percebe a busca desta figura por parte de alguns caciques, isso para ser posicionada como uma liderança. Há normalmente rezadores e rezadoras que contribuem com as famílias, sem, no entanto, possuírem o reconhecimento de pajé. Estando a meio termo, não são pajés, mas desempenham funções que podem ser colocadas como pertencentes a eles.

Nesta área, homens e mulheres ocupam com certa naturalidade as posições de liderança, tanto que a palavra 'cacica' está sendo bastante usada, mostrando que a criação da palavra está ligada ao fato social latente. A presença das caciques está exigindo da língua uma nova maneira para se referir a esses papéis sociais e não se percebe resistência a essas funções serem exercidas por mulheres.

Em Belmonte, com uma comunidade menor, há somente uma cacique. A cacique Kátia é responsável pela articulação e manutenção da união do grupo. Da sua divisão, mas também pelo re-aldeamento de alguns indígenas, surgiram as duas comunidades no município de Itapebi, sendo que em cada uma há um cacique. Em Vereme, o cacique é Astério e em Encanto da Patioba, a liderança principal é Juvenal.

2.4 Economia

O Cacau desperta ainda uma reação em meio à população do Sul da Bahia capaz de reforçar todo o fascínio que encantou prosadores como Jorge Amado. Para a comunidade indígena, a cacauicultura, iniciada e incentivada ainda no século XVIII pela coroa portuguesa (GUIMARÃES, 2001), contribui para a sustentabilidade do grupo, principalmente em Serra do Padeiro. Mas também na busca pela sustentabilidade, há diferenças entre os diversos grupos Tupinambá.

Em Serra do Padeiro, a produção do cacau divide espaço com a mandioca, o abacaxi, a banana, o cupuaçu e o gado. Em ordem de importância para o grupo, a

mandioca é o produto principal da agricultura, o cacau é importante em seu período de comercialização, durante seis meses do ano. Percebe-se com facilidade que esse grupo, organizado em torno de uma associação, procura produzir para a família e para a coletividade. Cada família deve fornecer trinta por cento de sua produção para a coletividade e isso dá condições para que a Associação tenha fôlego para suprir algumas carências que anteriormente só podiam ser resolvidas pelo poder público. Esperar pelo poder público representava, na maioria das vezes, atrasos nos exames médicos, nas viagens e nas lutas. Glicéria Tupinambá fala várias vezes sobre a atuação dessa organização, mostrando sempre que antes eles não possuíam a mobilidade de hoje. Não é difícil ouvir também do cacique Babau como a Associação consegue manter a movimentação do grupo, contribuindo com a luta pela terra. Também há relatos sobre emergências que são supridas pelo dinheiro coletivo.

O grupo organizou uma maneira de valorizar o trabalho familiar e individual, pois cada jovem ou adulto que trabalha participa da Associação, mas também agrega valor para a comunidade. Por exemplo, em Serra do Padeiro, muitos jovens circulam, nos mais de dezoito quilômetros entre a cidade de Buerarema e a comunidade indígena, em motos adquiridas com o trabalho oferecido na própria comunidade. Inclusive eles têm a facilitação no crédito negociado pelas lideranças que coordenam a Associação. Por causa desta organização, não se veem famílias com maiores dificuldades financeiras, pois todas conseguem um espaço para produzir e obrigatoriamente devem ter seus filhos na escola.

Outro espaço que mostra a sustentabilidade desse grupo são as hortas escolares: é comum a existência de duas de bom porte, produzindo ao mesmo tempo alimentos que contribuem para melhorar a merenda escolar. Os próprios alunos cuidam do espaço de produção.

Voltando à Associação, os membros dessa se reúnem uma vez por mês para discutir as ações tomadas e pensar nas ações futuras. Através dela, todas as propostas externas que envolvam o povo são apresentadas ao coletivo, assim, esse espaço não é só econômico, é também de decisão para diversas outras discussões e permissões. Além disso, há coordenadores para algumas áreas de produção e a escola indígena já dispõe de um ensino médio técnico, com curso de Técnico Agrícola. Esse curso é uma escolha sustentável, contemplada a necessidade da comunidade para sua proposta. Nele, todo o direcionamento pedagógico/didático está voltado para a realidade da comunidade, em que as respostas são vistas diariamente, com a aplicação da teoria na prática social do grupo. Este diálogo entre escola e comunidade se concretiza inclusive porque os(as) alunos(as) Tupinambá já sabem em qual direção a escola deve levá-los(las), pois eles(as) também direcionam a escola.

Toda essa organização pode ser vista na água potável das casas, nas casas de farinha[24], que são pelo menos duas (uma bastante nova), na produção de vários itens agrícolas. Não se percebe que queiram outra forma de produção, nem parecem estar dispostos a saírem daquele refúgio, o qual apresenta muitas áreas preservadas de florestas e muitas áreas em que as árvores foram mantidas em virtude do cacau.

Em Olivença e região, outra região das Terras de Olivença, principalmente no grupo que está mais próximo ao mar, percebe-se que o turismo e a pesca mantêm a economia do local. Ali também se pode encontrar plantação, através da qual várias famílias conseguem sua subsistência. Nessa região, o emprego temporário ofertado pelas pousadas, durante a alta estação, consegue movimentar a população, mas a colheita de piaçava ainda acontece diariamente, mantendo a economia ativa. Embora

[24] Há uma narrativa (muitos confirmam isso) em que se afirma que a farinha dos Tupinambá – Serra do Padeiro e Serra das Trempes, principalmente - é a melhor do estado da Bahia. Isso se deve ao fato da fama da farinha de Buerarema, munícipio Baiano com sede próxima às duas áreas citadas, que vende a melhor farinha da região; entretanto, quem fornece o produto são as duas áreas Tupinambá.

haja reclamações quanto ao preço acalçado por este produto, isso não contribui para diminuir a atividade de coleta. Nesta, a piaçava é retirada e colocada na água para depois ser vendida, isso em pequenas quantidades. Há reclamações quanto à coleta realizada em períodos não adequados, pois deveria se esperar dois anos para realizar nova coleta, mas pela necessidade financeira, esse tempo não é respeitado.

A pesca em alto mar é vista como uma atividade que algumas lideranças indígenas conhecem bem. Dependendo do horário que se vai à praia na região do Acuípe de Baixo, se verão muitos indígenas na beira do mar, a maioria na busca da pesca para consumo da família. Entretanto, nesta região a pesca é usada também como fonte de renda para as famílias, com emprego de redes em alto mar e outras formas de pesca.

Fora das regiões de serra, a terra é pouco fértil, ocasionando outro cultivo, o da mandioca e consequente produção de farinha, mas se vê também plantação de melancia, milho e quiabo, a depender da época do ano. Além disso, em toda a região, há plantação de mamão e de cana de açúcar, sendo que na região de serras há também cacau e seringa, com todos os produtos apresentando mais produtividade. Como não possuem uma cooperativa ou associação, normalmente vendem seus produtos a compradores que podem ser nomeados de atravessadores (compram para revenda), fato que não agrega valor ao produto produzido.

A atividade de produção e venda de artesanatos é outra maneira de manter a família. São objetos que são levados para os locais de permanência dos turistas para serem vendidos. Os Tupinambá que moram em Olivença também têm alguns comércios de pequeno porte, além de vários estarem empregados na cidade de Ilhéus e outros serem funcionários do Estado da Bahia. O cacique Neri conseguiu a aprovação de um

projeto bastante interessante, que prevê a instalação de um local para visitação de turistas na própria comunidade indígena.

Já na área em Belmonte produzem-se abóbora, feijão, melancia, aipim, batata doce (entre outros) que são vendidos nas feiras das cidades próximas. Recentemente conseguiram um projeto para criação de ovinos. Há várias hortas e roças. Seus produtos são fonte de renda e alimentação para as famílias. Na comunidade de Vereme em Itapebi, a própria condição de estar inserida em um ambiente pouco propício à produção, além da constante diminuição da presença indígena, a economia está na subsistência. Também em Itapebi, mas na comunidade de Encanto da Patioba, a produção, voltada para subsistência, está em produtos como o feijão, o milho e a mandioca.

Apesar de todas estas possibilidades econômicas, há vários relatos de famílias que estão em condição insuficiente para a sobrevivência, mas são poucas que ainda não conseguiram se organizar no novo espaço social desse grupo.

2.5 Retomadas

As Retomadas são ações para ocupação de áreas internas ao território tradicional que, porém, continuam nas mãos de terceiros não-índios[25]. Também servem para definir a área ocupada durante essas ações. Essa nomeação separa em três a área, em mãos indígenas, de acordo com a maneira com que chegou ao seu poder. Primeiramente a área entregue em virtude de negociações políticas, fruto de espaços demarcatórios, nos quais houve o envolvimento direto da FUNAI e outros órgãos governamentais. Outra área é aquela que já estava nas mãos dos indígenas, antes inclusive do auto-reconhecimento, pois vários grupos familiares conseguiram manter-se no local, sendo proprietários de pequenas fazendas, agora pertencentes ao coletivo, mas

[25] As falas dos Tupinambá revelam bem isso: “vamos fazer uma retomada” ou “retomada foi feita em tal período”. A ação deu nome ao espaço.

ainda ligadas aos antigos moradores. Por último, as áreas em que o povo reuniu-se, normalmente ligado a um cacique, e conquistaram áreas tradicionais, que continuavam nas mãos de outros. Há demora para reconhecer a terra que é reivindicada por essa comunidade, visto que o próprio relatório, que teve o grupo constituído para produzi-lo em 2004 e sua publicação pela FUNAI em 2009, continua ainda sem aprovação final e a demarcação da terra está sem data definida. Aliada a essa questão, está a quantidade de indígenas colocados em um espaço pequeno, os quais, devido à condição em que a terra está, precisam de colaboração estatal e essa não vem ou quando vem não consegue ser adequada à realidade. Além disso, enquanto estão brigando por uma terra que é de direito, percebem que muitas das fazendas estão abandonadas ou precariamente funcionando, mostrando que, nas mãos da comunidade, o retorno seria muito mais eficiente. Todas essas questões impulsionam um movimento político muito importante para a sociedade indígena nacional: a Retomada.

Patrícia Navarro Couto (2008, p. 89) afirma que em "Serra do Padeiro as retomadas são realizadas somente mediante 'ordem' dos encantados, sobretudo do encanto/caboclo Tupinambá". Trata-se da importância que é dada a esse aspecto da vida desses indígenas, que reconhecem que esse movimento social envolve a cultura e o jeito de ser. A sociedade Tupinambá incluiu as retomadas em suas ações, não mais de forma esporádica, mas com objetivos e técnicas próprias, sendo uma reação à falta de presença do poder público nas áreas indígenas, e ao desrespeito presente na não demarcação das terras. Também Magalhães (2010) procura mostrar como a retomada é importante para os Tupinambá, mostrando que as ações desenvolvidas por Serra do Padeiro tem procurado usar esse movimento como forma de fortalecimento do grupo, envolvendo todo um ritual antes da ida para a ocupação do território.

Isso faz lembrar um acontecimento presenciado em Serra do Padeiro, no qual o cacique Babau seria convocado pela justiça para responder por uma retomada perto de Olivença. Ele afirmava sequer ter conhecimento de tal ação, creditando tal iniciativa ao grupo de Olivença. Perguntado sobre seu envolvimento, ele afirmava que houve um bilhete enviado ao fazendeiro avisando que ele, Babau, iria retomar a fazenda daquele sujeito. Perguntei sobre a necessidade desse bilhete e fui informado que, ao usar o nome desse cacique, a retomada seria tratada, pelo não-índio, como uma ação com mais força. Isso mostra como a Comunidade de Serra do Padeiro conseguiu dar a esse movimento uma dinâmica de sucesso, o qual atingiu um reconhecimento em toda a região. É uma organização que tem fortalecido bastante o grupo. Olivença já tem também diversas retomadas e outros grupos também.

A falta de política que corresponda às expectativas e exigência dos Tupinambá, e das outras etnias Brasil afora, gera a necessidade de ações para cobrir tal lacuna. Portanto, a falta de ação do Estado é a responsável pela necessidade de iniciativas das comunidades, sendo que essas geram as tensões que são vistas nas áreas com maiores conflitos entre fazendeiros e indígenas. No Sul da Bahia, essa tensão é clara, pois além do uso da força pelo ‘branco’, para em datas anteriores ocuparem a terra indígena, ainda hoje se vê uma comunidade colocada às margens de uma sociedade municipal que apresenta significativa dificuldade para reconhecer que existem populações indígenas na região. Assim, continua presente, e forte, a ideia geral da inexistência de indígenas, qualificando as pessoas que lutam pelos seus direitos como aproveitadores de uma ancestralidade perdida.

Essa falta de reconhecimento pela sociedade envolvente, a qual é enevoada por diferentes interesses, entre esses a posse da terra, visto que, para reivindicarem aquele espaço, a condição de indígena é primordial, ganha adeptos trazidos

principalmente pela massiva participação de uma imprensa elitista que insiste em oferecer subsídios para questionar até a etnicidade de um povo. Imprensa tanto regional quanto nacional, que faz com que pensar o indígena torne-se um objetivo pouco importante.

Essas questões adversas encontram uma barreira de embate nos movimentos indígenas e nas parcerias históricas desses movimentos. E as Retomadas definem outro campo de ações nas regiões de conflito fundiário: por exemplo, na região do Mato Grosso do Sul, com os Guarani e Kaiowá, os conflitos continuam gerando muitas mortes, com muitos indígenas fora de suas terras tradicionais. No Sul da Bahia, a questão fundiária que envolve Tupinambá e Pataxó Hãhãhãe também é grave. As tensões que envolvem a questão fundiária são alarmantes e podem ser vistas nas leituras da própria imprensa nacional, além da especializada.

Outra questão desnudada pelas Retomadas foi o posicionamento dos governos municipal, estadual e federal em relação aos embates no campo. As polícias continuam sendo usadas para garantir a permanência do *status quo*. As Retomadas são tratadas como invasões e a repressão é muito violenta, tanto por parte das organizações que representam fazendeiros[26] quanto das ações que a Polícia Federal desencadeia. As comunidades são posicionadas como inimigas da ordem pública, e com isso ações violentas do próprio Estado, para proteger tal ordem, são naturalizadas, além de serem mantidas fora do conhecimento do grande público. Com isso, as ações de uma polícia estatal são usadas para garantir a manutenção da desigualdade hoje vista.

[26] Essa afirmação baseia-se na fala dos indígenas que narram fatos ligados às ações de fazendeiros na região. Muitas dessas ações estão ligadas ao uso da máquina pública para definir a posse da terra, sem, no entanto, reconhecer o movimento histórico de mudança de mãos dessas terras, as quais saíram dos indígenas para os não-índios muitas vezes de forma irregular e sem poder de escolha por parte das comunidades tradicionais.

Em Serra do Padeiro, a quantidade de Retomadas mostra bem como esse movimento está trazendo os resultados mais significativos no processo de expansão das terras indígenas em direção à reconquista do espaço tradicional.

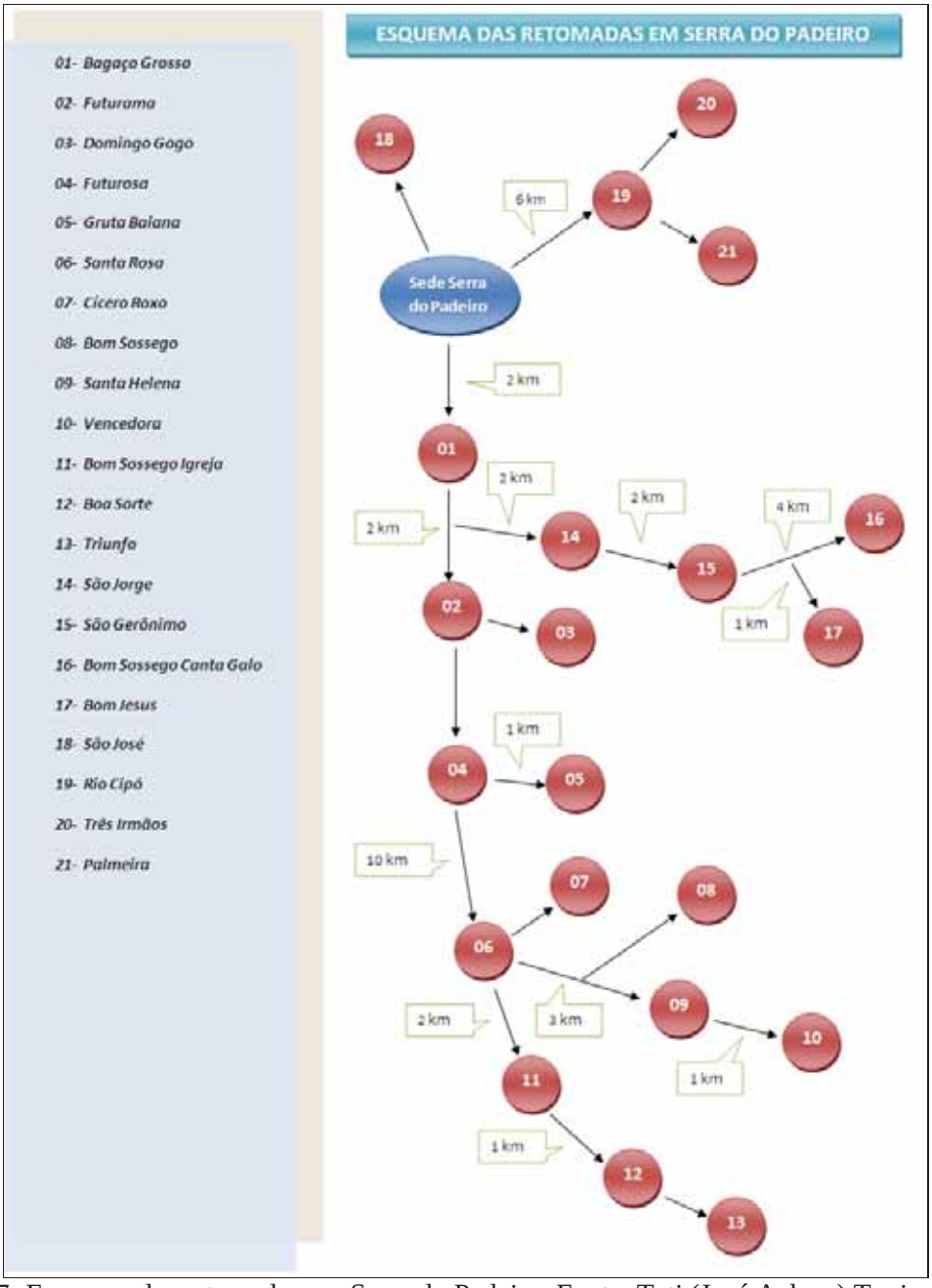


Figura 7- Esquema das retomadas em Serra do Padeiro. Fonte: Teti (José Aelson) Tupinambá de Serra do padeiro. Desenho inicialmente feito a lápis.

As primeiras retomadas foram de Bagaço Grosso e Futurama, ainda em 2005. As áreas nas mãos dos indígenas eram pequenas glebas de terra, em média 15 hectares, locais que já pertenciam às famílias Tupinambá, mas eram espaços curtos para

a quantidade de membros das famílias. Em virtude de desmatamentos e outros usos indevidos dos espaços, além da escassez de terra para produção, as retomadas foram iniciadas, resultando em novo espaço, mais de três vezes o anterior às ações.

Em Olivença, a prática de retomada também é bastante antiga e também bem aproveitada. São muitas retomadas promovendo mais acesso ao território tradicional. A tabela abaixo mostra que os vários caciques adotam essa ação, sendo que essas terras a ser retomadas, além de estar dentro da área tradicional, são próximas às áreas em que esses caciques são os responsáveis.

Retomada	Nome	Cacique	Tempo em relação a 2011
Santana	Abaeté	Ivonete	3 anos
Santana	Santana	Valdelice	2 anos
Santana	Potiú	Luciano	1 ano
Parque Olivença	Tucum	Ramon	5 anos
Jairi	Taba jairi	Neri	3 anos
Acuipe	Tucumã	Val	2 anos
Acuipe	Tecoaba	Val	1 ano
Água de Olivença	Itapoã	Valdelice	5 anos
Sirihiba	Gwarini taba atã	Gildo	3 anos
Gravatá	Aldeia velha	Rose	1 ano
Curupitanga	Fercal	Nani	3 anos
Acuipe	Tupã	Rosalho	2 anos

Fonte: Katu Tupinambá, indígena morador de Olivença e professor da Escola Indígena de Sapucaeira.

Nesta tabela, o tempo é bastante discutível. Por não haver documentos formais marcando as datas das retomadas, o informante recorreu à própria memória e à dos parentes para colocar o tempo, que mesmo sendo em anos, ainda não deve ser visto como exato, mas um tempo aproximado. Fato que não desqualifica esta informação, pois mostra que essa prática está se tornando uma ação habitual para reestabelecer a terra em mãos de indígenas.

As duas Terras Indígenas no município de Itabepi, Vereme e Encanto da Patioba, são áreas de pretensas retomadas, que foram feitas por indígenas moradores de área urbana e da comunidade de Patibury em Belmonte. Apresentam, entretanto, um

diferencial: não foram reconhecidas como terra tradicional e isso as desenquadra do conceito usado normalmente para retomada.

Em resposta às retomadas, surgem as reintegrações de posse, ações normalmente violentas que colocam em risco toda a comunidade e a posicionam de forma marginal e contraventora no cenário fundiário nacional. São ações impetradas na justiça contra as retomadas, tendo o desfecho favorável ou desfavorável. Quando é contra o povo indígena, normalmente, a Polícia Federal é convocada para colocar as famílias para fora do território e nesta parte a violência pode ser escancarada. Para ilustrar o desfecho de uma ação desta natureza, é esclarecedor trazer um texto em que este pesquisador mostra uma ação de reintegração de posse em Acuípe de Baixo:

Comunidade Tupinambá é retirada à força de território tradicional na Bahia[27]

Inserido por: *Administrador em 01/02/2012.*
Fonte da notícia: *Cimi Regional Leste - Equipe de Itabuna (BA)*

Francisco Vanderlei Ferreira da Costa

Pesquisador e professor do IFBA

Esta semana as aulas do Tempo Escola Comunidade da Licenciatura Intercultural Indígena do Instituto Federal da Bahia (IFBA) estão acontecendo em Olivença, região no Sul da Bahia, próxima a Ilhéus. Durante as aulas, foi noticiado, pelos alunos, que havia a possibilidade de reintegração de posse de uma área, Acuípe de Baixo, que está em mãos Tupinambá. Essa área está dentro da região já definida por estudos como sendo pertencente aos Tupinambá. Como a demarcação ainda não se efetivou, esse grupo indígena fica sujeito a ações agressivas, vindas de sujeitos representantes do Estado brasileiro. São atitudes desrespeitosas, que visam criminalizar o movimento social indígena.

Na manhã desta quarta-feira (1º), a comunidade Tupinambá de Acuípe de Baixo, por volta de seis horas e trinta minutos, foi novamente tratada como se fosse composta por criminosos. Muitos policiais federais com armas em punho chegaram para realizar a tal nomeada reintegração. Obviamente os indígenas são colocados de frente para as paredes para procedimento de revista, começando, assim, um ritual indigno para um grupo que viu sua terra ser invadida, sem nunca dispor da justiça para pedir reintegração.

[27] Texto publicado no site do cimi, http://www.cimi.org.br, no mesmo dia do ocorrido.

Como tenho dois alunos Tupinambá que residem na localidade dessa retomada, os quais não foram para as aulas da Licenciatura, eu estava no momento da chegada da PF em Acuípe. Vi velhos, crianças, mulheres e homens adultos serem destratados. O único interesse da Justiça naquele momento era entregar novamente a Terra Indígena Tradicional a sujeitos não-indígenas, mostrando a incapacidade do Estado em reconhecer o direito das comunidades.

Os policiais chegaram portando armas e gritando, isso durante uma chuva, colocaram todos em uma área, quando fui visto, as únicas palavras indiretamente direcionadas a mim foram "esse é índio", como se em uma comunidade indígena somente índios pudessem estar lá. Quando me identifiquei, indicaram-me um carro para deslocamento para Olivença.

Até esse momento a violência estava no ato do grito, na chegada sem avisar, nas armas em punho, entretanto, um Tupinambá sentiu-se no direito de cantar, acompanhado de seu maraká. Ele foi imediatamente retirado do carro, arrancaram seu maraká e ele, sob um discurso de acusação de estar atrapalhando o serviço da Polícia Federal, foi colocado ajoelhado na chuva. Cena dantesca para com um ancião, ele cometeu 'o delito de ser Tupinambá'.

Os dois alunos da licenciatura não participaram das aulas do IFBA, não possuíam condições psicológicas para isso, também, como o Estado brasileiro espera formar professores indígenas, se as comunidades continuam sem a Terra? Esse direito precisa ser respeitado.

2.6 Língua

No estudo antropológico de Couto (2008), durante uma entrevista de coleta de dados é documentada a seguinte fala de uma moradora da região de Olivença:

> *Mas meu pai dizia que aqui tudo era moradia de índio, meu pai encontrava índio nesta mata aí do padeiro, com as cangalha de palha de Jussara no cangote cheio de barro, e encontrava com meu pai e eles dizia assim quando via meu pai: Up! E meu pai respondia:*
> *O que é compadre? E eles respondia:*
> *- Hum Hum Hum.*
> *E meu pai tornava a perguntar:*
> *- O que é compadre?*
> *E eles dizia:*
> *- Hum Hum Hum...*
> *E meu pai não entendia nada que eles falava, Ra uma fala diferente...*
> *Meu pai disse que eles tinha roça e tirava milho pra comer, e eles dava milho pra meu pai, quando pai ia na moradia deles, eles corria tudo só ficava um de frente, era o cacique, com certeza, e os outro se escondia, e aí meu pai vinha embora. E o outro dia meu pai via os rastro, tinha muita gente na aldeia mas*

> *meu pai só via os rastro, os índio tapavam também os rastro na mata pra não serem perseguidos, meu pai contava assim que via muito índio nesta mata aí, e falava com ele que ele não entendia a fala deles.*
> *Eles faziam assim: Hum Hum Hum... e meu pai não entendia o que era, meu pai falava com Eles mas não sei se eles entendiam também meu pai não entendia a linguagem deles não [...]* (op. cit., p. 71)

Há nesta entrevista dois momentos interessantes, acontecem quando a fala do índio vira "Hum Hum Hum", certamente não era essa a fala dos indígenas. Essa aparente interjeição, neste caso, serve para agrupar palavras que não foram entendidas. Considerando que Day, a entrevistada, tinha 76 anos em janeiro de 2007[28], esse acontecimento narrado deve ter se passado nas décadas de 40 ou 50 do século XX, época da forte chegada dos não-indígenas na região de Olivença, no Sul da Bahia, tempo em que a língua desse grupo ainda se mantinha. Mesmo que consideremos que pudessem ter um português interiorano típico, ou mesmo étnico, a dificuldade na interação mostra a presença de uma língua indígena.

Havia certamente a presença do jeito de ser Tupinambá e isso dificultava a interação, mas no caso da língua havia então uma marca muito própria do grupo. A entrevistada também demonstra não saber se os índios entendiam a fala do pai, o que leva para a hipótese da presença de uma língua diferente da portuguesa na região. Esse fato se comprova pelo isolamento desse grupo até por volta da década de trinta, que assegurou o uso da língua indígena.

Atualmente ainda se pode notar a presença de muitas palavras da língua indígena, provavelmente remanescente do Tupi. Quando perguntados sobre sua língua, surgem inúmeras palavras[29] que creditam à língua de seus ancestrais, sendo que essas palavras são ditas por pessoas que são consideradas "falantes da língua". São pessoas

[28] Informação fornecida pela dissertação de Couto (2008).
[29] Essas palavras serão analisadas em capítulo posterior.

que usam a língua portuguesa, mas conhecem palavras que não podem ter origem na língua portuguesa. E seu português apresenta diversas marcas que são muito próprias.

Quanto ao português marcado, característico da comunidade indígena da região de Olivença, Viegas (2007) apresenta uma seção bastante interessante nomeada de "*Fala de índio" e auto-ironia*. O título da seção já é bastante esclarecedor para o lugar reservado para esse português: ele é para ser usado somente por índios e vai ser ironizado até pelos próprios Tupinambá. A autora mostra que só ouviu essa fala de índio em Sapucaeira, local no interior da comunidade, distante da vila de Olivença (cerca de 18 Km), mas que nunca ouviu essa forma de usar a língua portuguesa na própria vila. Traz a fala de uma índia velha que morou muito tempo na roça "quando eu vivia na roça eu não falava assim não, falava índio mesmo ...", ou seja, em pleno final de século XX, falantes de uma variedade de português nomeado de *Fala de índio* permaneciam (e ainda permanecem) naquela região. Ainda na fala desta entrevistada percebe-se a tentativa da escola de apagar essa marca, porque trata-se mais uma vez da tentativa de tornar a língua portuguesa única, situação de que a sociolinguística tanto mostra a impossibilidade: "a professora mandava que os outros meninos mangassem de mim p'ra mim esquecer"[30], evidência da presença de um português não aceito pela classe dominante e nem pela escola, representante ainda forte da elite.

Susana Viegas ainda mostra como os próprios indígenas achavam engraçada a fala e as ações que o falante dessa variedade trazia. Isso mostra como a língua não se desgruda do seu contexto de uso, de sua sociedade. Ela não serve a outro propósito a não ser o social. Então, ela tornou-se a *fala de índio*, uma variedade que representa um grupo social, que além de ser indígena, fato já marcado por preconceitos, também não é

[30] Fala transcrita de Viegas (2007, p. 186) "quando eu vivia na roça eu não falava assim não, falava índio mesmo. [Quando vim para vila] Então a professora mandava que os outros meninos mangassem de mim p'ra mim esquecer. Você não vê aquelas falas daqueles índios de lá da roça, como é tudo diferente? Aquelas *fala meio cansada, arrastada*, né? Mesmo assim eles falam". (grifos no original)

igual ao indígena da cidade, que tem mais contato com 'brancos'. Logicamente cada vez menos pessoas estão falando esse português, e isso se deve ao forte contato com o não-indígena. Aquele morador isolado, que vivia mais distante, já está tendo forte contato com o português padrão, seja via pessoas da cidade que transitam pela comunidade, por contato com rádio e TV ou, ainda, pela necessidade desse cidadão de cada vez mais sair da aldeia.

Os indígenas comentam muito sobre esse jeito de falar, que para eles representa uma tentativa de reavivar uma língua perdida, mas principalmente é uma resistência à língua portuguesa, que foi imposta. Desta forma, não é difícil ouvir narrativas sobre famílias que falam essa língua, e além disso, enquanto na prática se percebem as brincadeiras com o português 'estucado'[31], nas conversas com algumas lideranças ele é valorizado. E mesmo que não se tenha percebido ações de fortalecimento dessa variedade, parece haver nela uma certa marca de indianidade. Seria um retorno ao tempo em que na região das Terras de Olivença ainda havia uma língua indígena, a qual fornecia uma privacidade e uma autonomia étnica que hoje é questionada por pessoas que insistem na argumentação de que não há indígena nesta região.

Recorrendo a Tereza Maher (1998, p. 115), o português dificilmente pode ser visto como marca de indianidade, mas as comunidades indígenas deram a essa língua uma direção bastante própria, podendo considerar determinada variedade como um *Português Índio*. Esse grupo indígena demonstrou que tem sua marca na língua portuguesa, levando-a a um distanciamento do português padrão, inclusive obtendo rejeição em virtude desse afastamento do português aceito.

[31] Nome percebido por Viegas (2007) e por este pesquisador nas conversas com os indígenas, quando definem essa variedade da língua.

Acredito que possa estar ocorrendo uma mudança de posicionamento em relação a esse português por parte dos Tupinambá. Isso porque essa variedade que está sendo usada por esse pequeno grupo interno pode ser valorizada para mostrar um elemento cultural, dentre vários outros, que resistiu à imposição da comunidade envolvente. Entretanto, esse debate de fortalecimento, que ainda é recente e pouco efetivo, se for definido pela sociedade indígena, precisa ser incentivado para que a invasão do português escolar não extinga essa variedade indígena da língua.

O processo envolvendo a língua indígena escolhida[32] pela comunidade será tema da próxima seção.

[32] A palavra 'escolhida', certamente, não é a melhor, pois não se trata somente de escolha. Entretanto, espera-se que o próprio debate contribua para mostrar como esse processo é encaminhado na comunidade.

3. REVITALIZAÇÃO DE LÍNGUA INDÍGENA

As transformações das sociedades sempre alteraram as condições das línguas no planeta e o status de algumas línguas acompanhou o apogeu das comunidades que as usavam. Grandes impérios levaram suas línguas para além de suas fronteiras, mas também importaram outras línguas. O grego, o latim, o francês, o inglês são exemplos de línguas que ocuparam lugares de destaque no mundo. Cada um teve seu espaço, inclusive, o inglês hoje mantém um longo reinado. Logicamente, já se veem algumas mudanças, como o ensino com mais frequência do espanhol e do mandarim, mas tudo isso ainda não sacudiu as bases fortes dadas ao inglês como língua internacional.

A questão é que são poucas línguas que ocupam esse espaço de alta valorização e outras, também poucas, possuem um grande número de falantes. A maioria esmagadora tem poucos falantes. E a globalização, em uma vertente homogeneizadora, colabora com a diminuição do número de falantes de línguas que já estão sendo pouco faladas. Logicamente, há reações a essa perda, as quais são o objeto desta parte deste estudo.

As línguas não existem isoladas, sem contato com outras, sendo que aquelas com mais prestígio internacional, decorrente principalmente do poder econômico de seus falantes, exercem mais influências que outras (CRYSTAL, 2005). Assim, mesmo que seja esperado contato e influência entre línguas, há algumas, como o francês, o inglês, o espanhol, o chinês, entre outras, que colaboram mais com as mudanças. Enfatize-se que são poucas as chances de uma língua isolar-se tão completamente que impeça a adoção de empréstimo. Crystal (op. cit.) ainda mostra que esse isolamento acarretará mais problemas que proteção. Como o envolvimento dos falantes é essencial para essa manutenção das línguas, a tentativa de controle terá poucas condições de se

afirmar, pois mesmo em comunidades com poucos falantes, um policiamento linguístico terá que contar com muito empenho e, às vezes, sem um real valor social. Não se trata, então, de fixar o isolamento da língua para que ela continue viva, uma vez que não são os empréstimos que a empobrecem, mas sim a falta de uso pelos seus falantes.

Como o contato entre comunidades linguísticas sempre ocorreu, a morte de línguas não é fenômeno recente, mas nas últimas décadas, segundo Crystal (2005, p.58), principalmente a partir da década de 90 do século passado, o desaparecimento de línguas tem-se intensificado. Comparando esse fato com o fortalecimento do inglês e de outras línguas, isso em aliança com grandes movimentos mundiais, as línguas minoritárias estão sentindo a pressão das grandes línguas internacionais e nacionais. Assim, a extinção se intensificou, chamando a atenção de organismos internacionais e despertando nos falantes ações de revitalização.

Várias políticas locais têm sido implementadas para fortalecer as muitas línguas que estão em perigo, inclusive com legislações colocando línguas minoritárias como co-oficiais em determinadas regiões. No Peru, o espanhol divide o título de oficial com línguas ameríndias, principalmente o Quechua. No Paraguai, o guarani é falado amplamente no país, mas só recentemente recebeu a qualificação de oficial, permanecendo, porém, como menos valorizado socialmente em relação ao espanhol. No Brasil, de maneira municipalizada, foram co-oficializadas, junto ao português, a língua guarani em Mato Grosso do Sul no município de Tacuru; e as línguas tucano, baniwa e nheengatu, já são, há mais tempo, co-oficiais em São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas. O Guarani também é hoje língua oficial no MERCOSUL[33].

[33] A República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai assinaram em 26 de março de 1991 o Tratado de Assunção, criando o Mercado Comum do Sul, MERCOSUL. A partir de 2006, após assinatura de protocolo de adesão em uma reunião de cúpula especial na capital Caracas, a Venezuela está em vias de se tornar o 5º membro do Mercosul. (fonte: http://www.mercosur.int/t_generic.jsp?contentid=3862&site=1&channel=secretaria&seccion=2 consulta em 12/01/2012)

Essas políticas, entretanto, não são isoladas, acontecem dentro das transformações conseguidas por meio de lutas, uma vez que as comunidades locais e internacionais têm-se mobilizado para alterar esse quadro de desrespeito em relação às línguas com poucos falantes. Elas são a maioria que compõem as mais de 6.000 línguas no mundo (de acordo com Ethnologue[34] 6.909), e esse patrimônio linguístico precisa ser preservado, logicamente considerando as mudanças e variações dentro de cada língua.

A Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial da UNESCO, datada de 2003, representa a movimentação internacional em torno da discussão sobre a proteção de outros bens mundiais. Nestes a língua está inclusa:

> *Para os fins da presente Convenção,*
> *1. Entende-se por "patrimônio cultural imaterial" as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. Para os fins da presente Convenção, será levado em conta apenas o patrimônio cultural imaterial que seja compatível com os instrumentos internacionais de direitos humanos existentes e com os imperativos de respeito mútuo entre comunidades, grupos e indivíduos, e do desenvolvimento sustentável.*
> *2. O "patrimônio cultural imaterial", conforme definido no parágrafo 1 acima, se manifesta em particular nos seguintes campos:*
> *a) tradições e expressões orais, incluindo o idioma como veículo do patrimônio cultural imaterial;*
> *b) expressões artísticas;*
> *c) práticas sociais, rituais e atos festivos;*
> *d) conhecimentos e práticas relacionados à natureza e ao universo;*
> *e) técnicas artesanais tradicionais.*

[34] Para maiores informações: www.ethnologue.com.

Portanto, a língua é vista como um campo vasto para propagação de diferentes tipos de Patrimônio Imaterial, sendo também por si só um destes patrimônios. Esse reconhecimento, em documento internacional de um órgão que abriga grande parte das nações do mundo, dá visibilidade às línguas minoritárias, isso porque dentro dos Estados nacionais é que não existe uma política de fortalecimento, ou essa é bastante diminuída. Mostrar internacionalmente essa preocupação com patrimônios menos concretos e tangíveis abre caminho para a preservação destes elementos imateriais.

A própria definição de Patrimônio Imaterial é reforçadora de uma nova prática internacional, a de valorizar elementos sociais que fortalecem os grupos locais, mas que também são as únicas fontes de determinadas características de um povo. O cultural toma o espaço do material, elementos não tocáveis, mas existentes, menos contáveis e mais sentidos. Laraia (2004) afirma que é positivo o registro do patrimônio imaterial, pois isso representa o reconhecimento por parte do Estado e da sociedade, os quais assumem a responsabilidade pela preservação, "sem com isto assumir o papel de intervenção no processo criativo espontâneo da sociedade" (p. 18). Esse reconhecimento do Estado brasileiro está expresso na Constituição Federal de 1988, mais precisamente no artigo 216.

> *Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:*
> *I - as formas de expressão;*
> *II - os modos de criar, fazer e viver;*
> *III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;*
> *IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;*
> *V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.*
>
> *§ 1º - O Poder Público, com a colaboração da comunidade,*

> *promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.*
> *§ 2º - Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.*
> *§ 3º - A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais. § 4º - Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.*
> *§ 5º - Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.*

Entre as formas de expressão dos povos indígenas certamente está a língua, o que justifica essa lei. Essa foi regulamentada pelo Decreto 3.551 de 4 de agosto de 2000, tendo como resultados várias ações adotadas atualmente.

As línguas do mundo, minoritárias ou não, são patrimônios que não podem ser esquecidos. Em entrevista à revista *Veja*, David Crystal faz um breve, mas significativo comentário "Quando me fazem essa pergunta [o que se perde quando uma língua morre?], costumo rebater com outra: como seria o mundo se a sua língua não houvesse existido? O que você teria perdido, o que todos teríamos perdido se não existisse o português?" (Crystal em entrevista para TEIXEIRA, 2007). Também Hagège (2000, p.175) mostra que cada língua é parte da cultura de um povo, não é toda ela, mas sim um "componente fundamental" e recebe tantas particularidades dessa cultura que a morte de um grande número de línguas pode ser vista como uma "espécie de catástrofe", porque se perdem junto com elas dados de toda a humanidade. Isso é problemático quando se deve pensar na língua que é usada para todas as atividades, todos os sentimentos, todas as aspirações: quantas coisas não seriam diferentes, caso também a língua do grupo mudasse?

Na *Declaración universal sobre la diversidad cultural* (UNESCO, 2001), a diversidade lingüística entre os países membros já era uma preocupação. A primeira das medidas a serem adotadas diz respeito à diversidade linguística, mostrando a

necessidade do apoio à expressão, criação e difusão do maior número possível de línguas. Os Estados membros, então, deveriam não mais dar atenção somente às línguas oficiais e majoritárias, precisariam voltar-se para todas que estão em seu território, e isso independente da quantidade de falantes, mostrando que a heterogeneidade traz contribuições bastante significativas para a humanidade.

Mattoso Câmara (1979, p. 16) corrobora com uma problemática muito pertinente ao afirmar que "a língua é, antes de tudo, forma" e complementa falando que os elementos culturais são integrados pela configuração formal de cada língua. Ele apresenta bons exemplos para essa afirmação, já reconhecendo o grau de questionamento que se pode levantar. Mesmo que possa ser questionada, tal fala mostra que a substituição de uma língua não é mera retirada de uma língua e colocação de outra em seu lugar. Quando se muda a língua de um povo, apagam-se traços culturais que foram alocados dentro da estrutura linguística formadora daquela língua e agregam-se elementos culturais novos que estão presentes na língua a ser adotada. Deve-se perceber, então, que a morte de uma língua leva consigo sua estrutura, a qual é formada por elementos culturais que correm o risco de desaparecer junto com ela. Se alguns desses elementos estiverem somente presos à estrutura da língua, morre a possibilidade de se apreender conhecimentos próprios de um grupo. Esta última afirmação é confirmada pela fala desse autor, quando mostra que "a língua é em si mesma um dado cultural" (p. 18)[35].

Somente três línguas indígenas brasileiras, das muitas deixadas para trás, foram descritas nos séculos passados. O Tupinambá ou Tupi antigo, o Guarani antigo e o Kiriri foram documentados nos séculos XVI e XVII (MONSERRAT, 2000). Entre as

[35] Não está implícita neste debate a possibilidade de que a cultura seja sinônimo de língua, ou seja, não considero que perder uma língua indique a perda da cultura, mas parte desta. Esse caminho, então, mostra que a língua traz alguns elementos de cultura que não serão transmitidos para outra língua. É sabido, contudo, que outros serão construídos.

outras centenas de línguas perdidas, essas três talvez possam ser de alguma forma recuperadas, uma vez que contam com algum tipo de documentação/registro, mas as outras dificilmente poderão.

Tornar as línguas indígenas um patrimônio imaterial de uma sociedade que não oferece espaços para elas não contribui para o fortalecimento delas. Não basta adotar a discussão proposta pela UNESCO, se essa não modifica a relação da sociedade envolvente com as comunidades que falam línguas minoritárias. Não basta, portanto, tornar a língua patrimônio, porque isso por si só não devolve o espaço perdido, ou roubado, dela. Assim, é preciso trabalhar para que ela não volte de maneira superficial, ou já fadada a desaparecer novamente. Quando membros de grupos indígenas se dispõem a aprender a sua língua tradicional novamente, eles não estão interessados na questão do patrimônio, porque para eles o que interessa é recuperar algo que foi retirado. Entretanto, o interesse pelo patrimônio deve ser de toda uma sociedade, que precisa ver a língua não como algo a ser embalsamado e guardado, mas sim a ser fortalecido, vivificado e protegido pelo coletivo.

Os movimentos estão em níveis locais, nacionais e internacionais; portanto, não são de forma alguma isolados, são questões sociais que afetam o interior e o exterior das fronteiras, são ações que podem implicar em perdas do que dificilmente pode ser recuperado, ou são ações que podem implicar em ganhos reais. Todas essas afirmações são cabíveis na condição da esmagadora maioria das línguas do mundo. Essa seção versará sobre esse conteúdo, ou seja, sobre a condição das línguas no mundo, concentrando, com maior nitidez, nas línguas indígenas brasileiras e particularmente na língua Tupi entre a comunidade Tupinambá.

3.1 Línguas em Perigo

Cerca de 97% da população mundial fala aproximadamente 4% das línguas do mundo, inversamente 96% das línguas do mundo são faladas por aproximadamente 3% dos habitantes do mundo (BERNARD, 1996, p. 142; apud UNESCO, 2003a)[36]. A heterogeneidade das línguas, portanto, está representada por poucos falantes. Essa pequena representatividade cria uma pressão sobre as línguas minoritárias, fazendo com que os próprios falantes deixem de usar suas línguas, transferindo todas as suas práticas sociais para outras de maior prestígio. Isso configura-se um tipo de violência sofrida por essas comunidades, além das físicas e psicológicas já existentes, tais como a necessidade da interação, nem sempre simétrica, com outros falantes de línguas majoritárias. Contudo, as comunidades veem na interação oportunidades para sua sobrevivência, principalmente em regiões onde elas foram alijadas de suas terras e de seus meios de sustento.

Diante desse quadro, as línguas, por muitos fatores, correm risco. Muitas comunidades estão com pouquíssimos falantes, às vezes um, sendo que a morte desse significará a morte da língua. Muitas comunidades foram abandonando seu idioma, por várias razões, mas sempre por pressão externa e adotaram a língua nacional como a sua. Isso resultou no que é apresentado pelo Atlas Interativo das Línguas do Mundo em Perigo, colocado logo a seguir.

[36] David Crystal (2000, p. 14) coloca dados parecidos “Acontece que 96% das línguas mundiais são faladas por apenas 4% das pessoas”.

Figura 8- Mapa das línguas em perigo no mundo. Fonte: www.unesco.org (Acesso agosto de 2011)

Das quase sete mil línguas existentes no mundo[37], mais de duas mil e quinhentas estão em perigo. O mapa assusta com a quantidade de marcações, pois em todos os locais do globo terrestre há língua sendo abandonada. As sociedades se concentraram em línguas majoritárias, novamente por muitos motivos, e essa escolha expõe um mapa preocupante. As muitas marcações mostram como as nações pobres e ricas não diferem em suas capacidades de abordar a heterogeneidade linguística.

Para avaliar a vitalidade das línguas no mundo, ainda no documento da UNESCO de 2003a, foram escolhidos mais de um fator, sendo que o próprio documento justifica a impossibilidade do uso de poucos fatores para chegar a uma conclusão um pouco mais segura. Assim, foram escolhidos seis fatores para avaliar a vitalidade das línguas, dois fatores para verificar as atitudes diante das línguas e um fator para avaliar a urgência da documentação da língua[38].

Vitalidade das línguas:

[37] Colocarei sempre uma totalidade aproximada, pois o próprio conceito de língua influencia na classificação de língua ou variedade de língua. Assim as classificações nem sempre são concordantes, fato que não as desabilita, mas apenas exige certo cuidado quando o assunto é quantidade de línguas. Essa discussão é aprofundada em Crystal (2000).

[38] Tradução feita a partir do documento em espanhol. Não se trata de uma transcrição literal, somente fazendo a tradução, houve supressão de algumas partes para fazer sentido nesta seção.

1- Transmissão das gerações mais velhas para as novas gerações;

2- Número absoluto de falantes;

3- Proporção de falantes no conjunto da população;

4- As alterações das áreas de utilização da língua;

5- Respostas a novos ambientes e meios;

6- Disponibilidade de materiais para a aprendizagem e o ensino de língua.

Atitudes diante das línguas:

1- Atitudes e políticas dos governos e das instituições para as línguas, incluindo seu caráter oficial e o uso;

2- Atitudes dos membros da comunidade para com a sua própria língua.

Urgência da documentação:

1- Tipo e qualidade da documentação.

A soma desses fatores, sendo que vários deles têm uma escala interna, chegou à classificação das línguas, porém, o próprio documento aconselha a não fazer análises somente baseadas em números, o que é justificável, pois língua não pode ser vista somente por meio de estatísticas, é necessário um trabalho mais local. Finalmente, os fatores enumerados servem de apoio para estudar as condições de cada língua, e somam-se a eles as especificidades locais.

Outra convenção da UNESCO, agora de 2005, que versa sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais, também procura apoiar políticas destinadas ao fortalecimento dos elementos culturais locais, dentre eles, a língua está presente. Trata-se de mais uma tentativa de unir esforços em torno da luta pela preservação das marcas identitárias intranacionais.

Essas políticas chegam ao século XXI com caráter de perda, pois o fato de várias línguas terem morrido e muitas outras estarem em vias de extinção mostra o

atraso dessas ações, contudo ainda podem contribuir com a revitalização de línguas que continuam sendo abandonadas em prol de outras línguas com maior poder político. Contudo, voltando ao mapa mundi das línguas em perigo, o símbolo que indica a extinção já é bastante presente: o globo inteiro está marcado, e não bastam, então, políticas locais, pois apesar de elas serem importantes e precisarem acontecer, é necessário um movimento internacional, tendo dentro dele espaço para as realidades micro. Assim, percebe-se que as mortes das línguas são locais, mas têm causas quase sempre globais.

A perda dos patrimônios nacionais não representam prejuízos somente para os grupos locais; logicamente esses são muito atingidos, pois basta imaginar os indígenas sendo obrigados a falar a língua majoritária do país em detrimento da sua para concluir que eles sofrem mais, e sofrem inclusive agressão física. Contudo, para além desta perda localizada, todos são afetados, porque não se pode dimensionar o alcance das contribuições de cada povo com outros povos, mesmo que distantes. Por exemplo, um grupo da Austrália pode fornecer um conhecimento que contribua com carências percebidas na Itália. Porém, ressalte-se que os conhecimentos milenares que foram construídos dentro de determinadas línguas podem se perder quando são transferidos para outras línguas.

Fatos e histórias do abandono não são remotos[39]. Diagnosticar as perdas das línguas já é uma realidade, pois o fato de que elas estavam sendo abandonadas em prol de uma pretensa globalização já era conhecido. Implementar políticas de fortalecimento,

[39] Durante uma conversa com uma indígena Guarani de Dourados MS, houve o relato de que conhecimentos tradicionais sobre plantas medicinais de sua aldeia não estavam sendo repassados para mulheres mais jovens, pois havia recebido um caráter de venda. As mais velhas precisavam do dinheiro da venda dos remédios feitos a partir das ervas. Nesta comunidade, a língua guarani também está perdendo espaço para o português. Também a necessidade do trabalho para sustentar seus membros tem levado muitos membros de grupos minoritários a abandonar sua língua, pois precisam de outra para manterem-se empregados, ou mesmo para conseguirem uma vaga. Esse discurso do mercado de trabalho é muito forte.

porém, passa pelo reconhecimento da importância dos falantes de tais línguas, proporcionando a elas os espaços, como citado pelo estudo da UNESCO.

3.2 Línguas ameaçadas de extinção no Brasil

A chegada dos portugueses ao Brasil representa um marco que proporcionou diversas mudanças nas línguas autóctones desta nova terra. Das línguas faladas na terra recém-'descoberta', segundo Aryon Rodrigues (1993; 2005) cerca de 1.300, muitas foram sendo modificadas pela necessidade tanto de catequização quanto de tornar os sujeitos daqui súditos da realeza portuguesa (MARIANI, 2004). Além de muito mais outras serem abandonadas ou extintas em virtude de seus falantes serem exterminados ou forçados a falarem outra língua. Constata-se então que as línguas indígenas sofreram modificações para atender às exigências do colonizador.

Mudanças nas línguas já são algo bastante aceito atualmente na linguística. As línguas mudam. Uma discussão bastante básica de Mattoso Câmara (1979, p. 68) sobre esse assunto pode colaborar bastante, em que afirma que as línguas mudam e que já no século XIX era aceita uma mudança paulatina e gradual. Porém, o que se vê no Brasil é o excesso de mudanças referentes à situação de uso das línguas. Não se trata de mudança no sistema da língua, mas de mudança na condição de existência de uma língua. Assim, muitas são abandonadas por diversos problemas sociais, normalmente externos à comunidade, sem que seus membros possam decidir sobre tais perdas. Segundo Seki (2000, p. 238), a perda linguística é "devido ao desaparecimento físico dos falantes, em decorrência de epidemias, extermínio direto, escravização, redução de territórios, destruição das condições de sobrevivência e aculturação forçada", fatores externos, portanto, que contribuíram para com a atual situação.

Os poucos falantes das línguas minoritárias são ignorados em prol de políticas mais robustas que atentem para grupos maiores: os poucos são alocados no

contexto da maioria. Devido a isso, a extinção de línguas indígenas deve muito a políticas centralizadoras portuguesas e depois brasileiras, pois mesmo após a independência do Brasil, a sobrevivência de outras línguas dentro do território nacional continuou ameaçada, e ainda hoje estão em constante ameaça. Apesar de vários centros de pesquisa promoverem várias iniciativas em prol do estudo de línguas indígenas, ainda não são claros os alcances desses estudos, isso porque a capacidade de manutenção de uma língua depende de sua capacidade de corresponder às necessidades de seus falantes; quando a língua portuguesa ocupa esse espaço, gera entre os falantes uma certa frustração quanto ao uso de sua língua vernácula. Então, o que morre não é unicamente a língua, são as condições para a manutenção desta língua.

Discuti-se melhor estas afirmações, começando por dizer que. as línguas em geral suprem as necessidades de uso de seus falantes, mas quando aparece outra língua, para ser usada de maneira arbitrária numa comunidade, e se diz que nas relações cabe somente essa nova língua, cria-se um novo espaço para utilização da língua opressora e se diminui ou se extermina o espaço da língua tradicional. Essa situação, no Brasil, se oficializa com o *Diretório dos Índios*[40], numa política de expansão do português sobre outras línguas em território brasileiro. Devido a ele, o espaço social da maioria das línguas está limitado ao seu território tradicional, contudo, os contatos cada vez mais intensos, com a necessidade de serviços prestados por não-índios, por exemplo, resultam em uma importância cada vez maior de se falar a língua portuguesa; essa é, portanto, a língua oficial e de interação quando o grupo possui uma primeira língua diferente dela. Se ficar neste nível, não há problema, é possível, interessante e até comum a presença de mais de uma língua em vários espaços de comunidades indígenas.

[40] Documento tornado público em 1757 por Marquês de Pombal.

O problema é a substituição de uma língua pela outra. Problema esse sentido pelas próprias comunidades.

Um dos questionamentos mais ouvidos, quando se propõe a revitalização de uma língua, quando há falantes, é o da necessidade de saberem bem o português para concorrerem a vagas de trabalho fora da comunidade indígena. Nisso há duas alternativas, a primeira é que com um processo bem instrumentalizado de ensino de português como segunda língua, os grupos adquirirão os requisitos para concorrerem ao pretendido emprego (considerando que esse emprego seja necessário); outra questão é que não é necessário tanta pressa nesse processo de aprendizagem do português, pois as crianças não precisam aprender o português em substituição (ou ao mesmo tempo que) sua língua tradicional. Com um bom ensino, conseguirão lidar sem maiores dificuldades. Com essa visão, a língua indígena ganha mais visibilidade e aumenta a possibilidade dos membros voltarem a falar sua língua.

Esse questionamento se torna mais burocrático quando é direcionado para grupos que não falam a língua indígena, aqueles que trabalham com a perspectiva de recuperar uma língua que não tem mais falantes. Neste caso, a aprendizagem pode ser mais difícil, mas não impossível, dependendo, claro, de pesquisas e de ter dados a serem buscados, ou da aceitação de uma língua que seja próxima de sua extinta. Para aprender a língua indígena, que já não é mais usada, ou seja, já substituída pela portuguesa, a movimentação da sociedade é ainda mais exigida. Inclusive a aprendizagem exigirá mais do grupo, mas começa normalmente com iniciativas de grupos menores, os quais atraem a comunidade para a discussão e mostram o efeito positivo de tal recuperação. Isso porque voltar a falar a língua representa normalmente recuperar parte de uma identidade perdida.

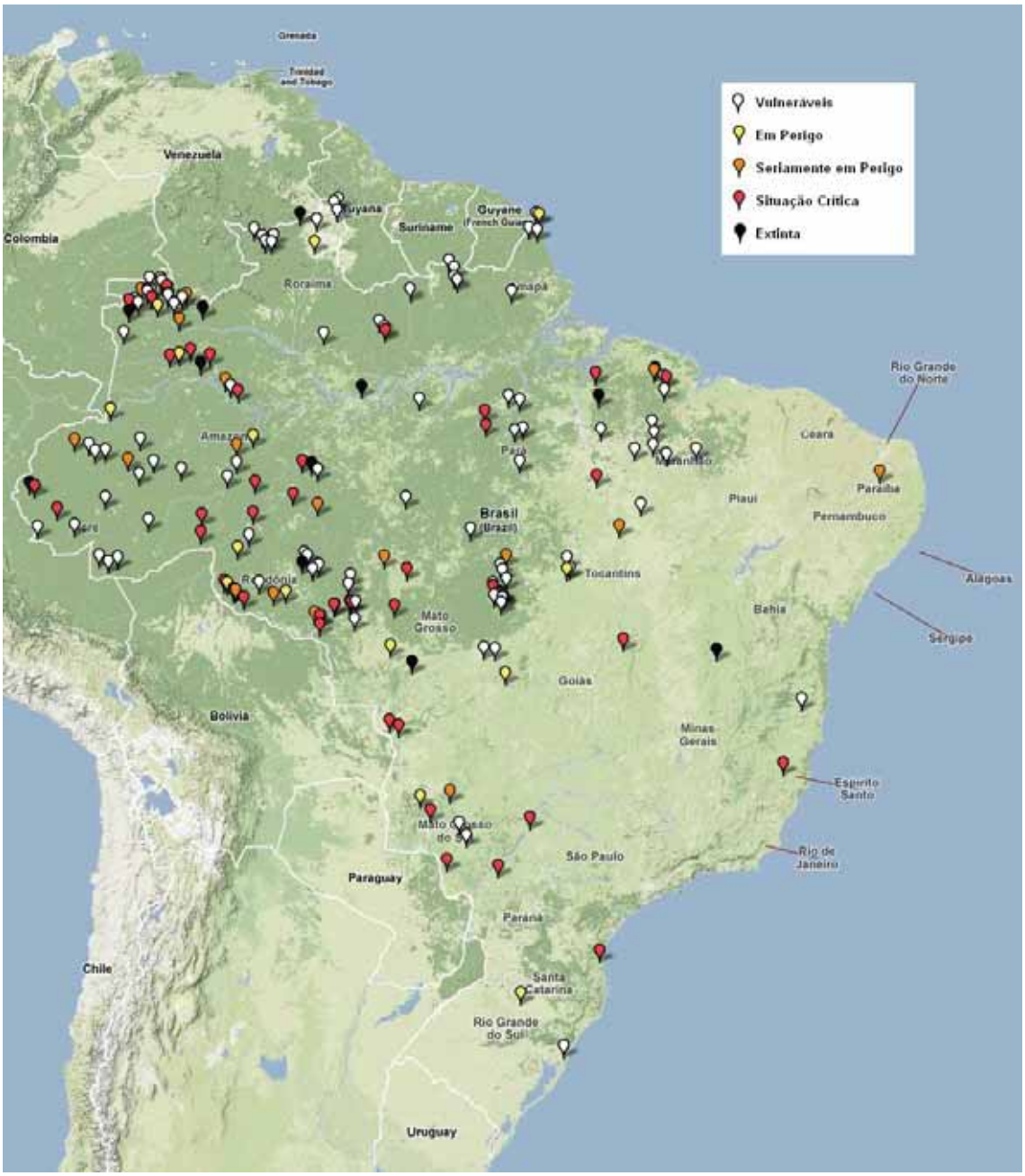


Figura 9- Mapa das línguas em perigo no Brasil. Fonte: www.unesco.org (Acesso em 06 agosto de 2011)

Lista das línguas indígenas brasileiras em perigo

Aikana	Dení	Katukina do Acre	Nadëb	Ticuna
Ajuru	Desano (Brazil)	Katukína-Kanamarí	Nahukwa	Torá
Akawaio (Brazil)	Diahói	Katxuyana-Xikuyána	Nambiquara do Norte	Trio (Brazil)
Akuntsu	Djeoromitxi	Kaxarari	Nambiquara do Sul	Trumai
Akwáwa	Enawenê-Nawê	Kayabi	Ñandeva Guarani	Tucano (Brazil)
Amanayé	Galibi	Kinikinau	Nheengatu /	Tupari

	Marworno		Geral (Brazil)	
Anambé	Gavião de Rondônia	Kisêdjê	Ninam (Brazil)	Tuyuca (Brazil)
Apalai	Gavião do Pará	Korúbo	Nukiní	Umutina
Apiaká	Guajá	Krahô	Ofayé	Uru-eu-au-au
Apinajé	Guajajara	Krenak	Omagua (Brazil)	Urupá
Apurinã	Guarasu	Krenjê	Oro Win	Waimirí-Atroarí
Arapáso	Guató	Krikati	Paiter	Waiwai (Brazil)
Arara do Pará	Hixkaryána	Kuikuro	Palikur (Brazil)	Wajãpi
Arára shawãdáwa	Huitoto (Brazil)	Kujubim	Panará	Wanano / Kotiria (Brazil)
Araweté	Hupda (Brazil)	Kulina Páno	Pareci	Wapishana (Brazil)
Arikapu	Ikpeng	Kurripako (Brazil)	Parintintin	Warekena (Brazil)
Aruá	Iranxe	Kuruáya	Patamona (Brazil)	Wari
Ashaninka (Brazil)	Jamamadí	Kwazá	Paumarí	Wauja
Asurini do Xingu	Jarawára	Machineri (Brazil)	Pemon (Brazil)	Wayana (Brazil)
Aurê-Aurá	Javaé	Macuna (Brazil)	Pirahã	Xakriabá
Ava-Canoeiro	Juma	Macushi (Brazil)	Piratapuya (Brazil)	Xambioá
Aweti	Ka'apór	Máku	Poyanawa	Xavante
Bakairi	Kadiwéu	Makurap	Pukobyê	Xerente
Banawá Yafi	Kaingang	Marúbo	Puruborá	Xetá
Baníwa do Içana	Kaiowá Guarani	Matipu	Rikbaktsa	Xipáya
Bara (Brazil)	Kaixána	Matís	Sabanê	Xokleng
Barasana (Brazil)	Kalapalo	Mawayana (Brazil)	Sakurabiat	Yaminahua (Brazil)
Baré (Brazil)	Kamaiurá	Mawé	Salamãy	Yanomám
Bororo	Kanela Apaniekra	Maxakali	Sanema (Brazil)	Yanomami (Brazil)
Carapana (Brazil)	Kanela Rankokamekra	Mayoruna (Brazil)	Shanenawa	Yatê
Cashinahua (Brazil)	Kanoê	Mbya Guarani (Brazil)	Siriano (Brazil)	Yawalapiti
Chamacoco	Karajá	Mebengokre	Suruahá	Yawanawá
Chiquitano (Brazil)	Kari'ña (Brazil)	Mehináku	Tapayuna	Yecuana (Brazil)
Cinta Larga	Karipuna	Miraña (Brazil)	Tapirapé	Yudja
Cocama-Cocamilla (Brazil)	Karipuna do Amapá	Mirití Tapuia	Tariana (Brazil)	Yuhup (Brazil)
Cubeo (Brazil)	Karitiana	Mundurukú	Tembé	Yurutí (Brazil)
Culina (Brazil)	Karo	Múra	Tenharim	Zo'é
Dâw	Katawixi	Myky	Terena	Zoró

Fonte: www.unesco.org (consulta em 10 de agosto de 2011. Transcrito como aparece na página eletrônica da UNESCO).

As línguas que estão em perigo no Brasil são tantas e em tantos locais que não se pode fechar os olhos a essa calamidade. Seu processo de revitalização é visto, em geral, como necessário e em alguns casos urgente. Certamente, a diversidade linguística do país precisa ser fortalecida, como se observa numa tendência mundial.

> Desde o início da colonização, vários fatores contribuíram para a existência de uma diversidade lingüística, que incluía, além das múltiplas línguas indígenas existentes, o tupinambá ou, como foi denominado posteriormente pelos colonizadores, a língua geral, línguas européias – como o espanhol, o francês e o inglês –, o latim, as línguas africanas, bem como a própria língua portuguesa e, com o passar do tempo, um nascente português brasileiro. Essas línguas, no entanto, circulavam em diferentes espaços de comunicação e cumpriam distintas funções sociais, como é o caso do latim, mais circunscrito ao domínio religioso e pedagógico das elites ou, ainda, da língua geral, fortemente oralizada e difundida na região de São Paulo e na região amazônica até o final do século XVIII. (MARIANI, 2004, p.22)

A diversidade linguística brasileira tem sido reduzida severamente. A colocação de Mariani mostra bem isso: a sociedade foi construída sem valorizar os outros falares, pois tanto línguas europeias (diferentes do português) quanto as línguas indígenas foram abandonadas, além das dos africanos escravizados. As tentativas de homogeneização linguística afetaram várias, sendo que as africanas foram quase abandonadas, ficando relegadas a poucos espaços; muitas indígenas foram extintas e as outras desaconselhadas. O pouco estudo das línguas indígenas fez com que, junto com os últimos falantes, morressem suas línguas: como elas tinham como veiculação a oralidade, e não contavam com registros, quando seus falantes foram exterminados ou obrigados a não falar, essas desapareceram. Poucas restaram, e mesmo aquelas que ainda hoje resistem estão em perigo, porque embora a legislação brasileira hoje encoraje o uso da língua, diante de tanto tempo de perseguição, a política linguística é ineficaz.

No Brasil, então, a quantidade de línguas em perigo, de acordo com a UNESCO, é de cento e noventa (190) línguas. A classificação quanto a quantidade de

línguas indígenas no Brasil apresenta alguma variação, mas há um certo consenso em apontar para uma quantidade em torno de cento e oitenta (180) línguas (SEKI, 2000; RODRIGUES, 1993, 2005) ou cento e setenta línguas (170) (Montserrat, 2000). A depender de classificar um falar como língua ou variação de uma língua obviamente influenciará nessa numeração. O importante é ver quais possuem falantes. No caso do mapa da UNESCO, por exemplo, aparecem em perigo as línguas Ñandeva Guarani, Kaiowá Guarani e Mbya Guarani, porém, dependendo do estudo, essas três línguas serão alocadas como uma, a Guarani. Levando em consideração qualquer dos estudos, ver-se-á que todas as línguas indígenas brasileiras encontram-se nesse mapa de eminente perigo.

Entre os itens escolhidos pela UNESCO para colocar as línguas na classificação de em perigo, estão, por exemplo, a quantidade de material didático produzido para o ensino ou a falta de uma literatura na língua, e portanto somente esses dois itens já explicam a presença de todas as línguas indígenas brasileiras entre as que estão em perigo. O reconhecimento disso pelas autoridades brasileiras não é questão de boa vontade, precisa ser uma política que ofereça um ambiente propício para a valorização da diversidade. Os estudos e documentação linguística são em geral da segunda metade do século XX em diante, e mesmo que seja possível perceber a quantidade de novas pesquisas, ainda há muitas lacunas na lida com os idiomas nacionais.

O poder econômico, cultural e militar das comunidades falantes definem bem o status de cada língua (CRYSTAL, 2005). Como a língua portuguesa, no Brasil, possui muito mais poder econômico, principalmente ao oferecer condições de renda para muitas comunidades e acesso a bens e serviços; mais poder militar, uma vez que toda força militar brasileira opera em português e mais poder cultural, com

pouquíssimas participações em outras línguas, sendo que a maior parte dessas participações é em inglês, as línguas indígenas não possuem quase nada do status que a língua portuguesa atingiu.

O reconhecimento da necessidade de se ensinar línguas minoritárias foi acompanhado da colocação da língua portuguesa como oficial neste país e portanto os dois casos estão presentes na Constituição de 1988. Esse paradoxo, não natural, é visto como usual em um país que se vê falante de apenas uma língua, posicionando as outras línguas, que não sejam as europeias, como menos importantes. As europeias têm espaço garantido no ensino em nível nacional (FERREIRA DA COSTA, 2009), porém as línguas indígenas possuem como local garantido para estudo as próprias comunidades indígenas. Agregue-se a isso o fato de que muitas das línguas indígenas, na verdade quase a totalidade delas, são desconhecidas da sociedade brasileira, não havendo a divulgação delas, e nem mesmo é dada alguma importância à informação de que o Brasil é multilíngue que possui mais de uma centena delas.

As línguas indígenas são uma parte considerável da diversidade linguística brasileira, que conta ainda com várias outras que chegaram com os imigrantes e com os escravos. Essas também foram ignoradas, e somente no final do século passado, elas conseguiram um pouco de reconhecimento, sendo que ainda hoje, grande parte dos brasileiros desconhece a sua existência[41]. Veem o Brasil como se fosse um país monolíngue, fato que coloca o português como representante da identidade brasileira, e isso logicamente diminui o espaço das outras línguas.

No mapa da UNESCO, não estão presentes aquelas consideradas extintas pela ciência, e várias que estão em processo de revitalização não estão incluídas nele.

[41] A Língua Africana do Cafundó debatida por Vogt e Fry (2005) é um ótimo exemplo da diversidade linguística brasileira, pois mostra o alcance e a quantidade de formas que o contato entre falantes de diferentes línguas constrói. Como o Brasil propiciou muitos contatos, diferentes 'línguas' aparecem, e precisam ser valorizadas, criando espaço para que possam coexistir com a língua nacional.

Isso porque como a direção da discussão é para o fim da morte de línguas, ficam à margem as que não possuem mais falantes. Espera-se, então, que ao mostrar a quantidade que está em perigo de extinção, desperte-se o interesse das pessoas e principalmente das autoridades para políticas de fortalecimento das línguas, fornecendo a elas condições para continuarem a viver.

A redução de 1.300 para 180 línguas indígenas já não pode ser vista somente como um sinal de alerta, representa a total despreocupação com as línguas que estão em território nacional. Indica, ainda, a necessidade de se repensar maneiras de manter vivas as condições de uso de um idioma, uma vez que identidade brasileira pode ser expressa por outros canais. Teixeira (1995) mostra que as línguas possuem importantes diferenças, essas podem vir expressas nos diferentes níveis. Assim, elas podem estar na morfologia, na sintaxe ou no discurso, além de outros níveis, o que indica a importância de se conhecer, descrever e promover a valoração social singular de cada uma.

Os estudos das línguas indígenas ainda esperam muito espaço, uma vez que há lacunas em várias direções, tanto quanto ao estudo descritivo quanto ao ensino, além de outros voltados para revitalização, apesar de haver, a cada dia, mais resultados de estudo e documentação. Nesse sentido, não se pode ignorar o crescimento quanto ao número de pesquisas, esse é bastante significativo, incluindo neste contexto pesquisadores indígenas. Mas ainda está aquém do necessário.

Há uma junção de esforços que tem avançado na direção da construção de alternativas à morte de línguas. Essa somatória de esforços é satisfatória para diminuir ou mesmo estancar o fenômeno da morte de línguas no Brasil. Esses esforços advêm dos próprios indígenas, que há séculos lutam pelos seus direitos, em parcerias com os indigenistas, estudiosos e/ou ativistas, que trabalham em prol dos direitos das

comunidades. Devido a isso, as autoridades brasileiras e a própria sociedade brasileira estão mais atentas às intempéries que afetam as comunidades tradicionais brasileiras, mesmo que ainda com muita desconfiança.

3.3 Revitalização de línguas

A língua tupi foi escolhida pela comunidade Tupinambá do Sul da Bahia. Ao se autodenominarem Tupinambá[42] decidiram que deveriam voltar a falar uma língua indígena e a escolhida não poderia ser outra, isso levando em consideração que o tupi era usado pela comunidade. Essa língua não é mais falada, tendo muitas outras que são próximas, sendo o nheengatu representante vivo do tupi, já com as mudanças que não lhe eram singulares. Mesmo reconhecendo que as línguas mudam, e que o nheengatu oferece possibilidade de intercâmbio com grupos falantes, o tupi representa a identidade de um grupo que foi obrigado a esquecer sua língua.

Assim a revitalização para esse grupo está sendo a volta do Tupi, o ensino de uma língua, que somada à autodenominação do grupo Tupinambá, forma um todo que consegue referenciar-se, tanto ligando esse grupo à sua ancestralidade quanto delineando um futuro. A língua traz então mais um dos elos, que tem a função de fortalecer a união do grupo, construindo uma identidade ancestral. A escolha da palavra ‘tupi’ para determinar a língua representa um viés político forte, pois essa é a língua indígena mais conhecida no Brasil. Não se trata, portanto, de uma escolha acadêmica, pois nomear de Tupi ou de Tupinambá essa língua, para esse grupo, não parece ser uma mera questão de olhar a história e decidir o melhor nome, trata-se de direcionar-se para a nomenclatura mais significativa politicamente para o grupo na recuperação de sua língua indígena.

[42] Discutido anteriormente nesta tese.

Para a revitalização dessa língua, várias foram as iniciativas do grupo. Já convidaram linguistas para se comprometerem com eles, já a estão ensinando nas escolas[43], há membros do grupo em universidades, realizando formação em Letras e Linguística. Todas essas iniciativas do grupo revelam que a volta deste elemento é uma questão já reivindicada. Assim, o empenho nessa empreitada é latente, ouve-se em várias conversas a necessidade da volta ao falar tradicional, e mesmo que suas necessidades de interação estejam sendo supridas pela língua portuguesa, surge uma necessidade que parece maior, a de ter uma língua indígena, um espaço que outra língua não ocupa.

Não há falantes do Tupi entre os Tupinambá de Olivença, Belmonte e Itapebi (no Estado da Bahia), mas há professores ensinando essa língua, há lideranças propondo material para o ensino dessa língua, e já há nela elementos culturais a que eles se ligam, como a ancestralidade presente nela. Um exemplo dela refere-se aos nomes dos alunos das escolas, dos professores, das lideranças: muitos, a maioria, são diferentes no documento oficial e no uso cotidiano pelo grupo. Esse segundo nome, de origem Tupi (Katu, Amatiri ...), está se constituindo como uma ligação entre esse povo atual e a língua retirada deles. Nas aulas de cultura, há sempre uma sugestão, com a oferta de lista, para que os alunos escolham seu nome de origem Tupi, e atualmente cada vez mais esse nome de origem Tupi aparece em certidões de nascimento. Isso é uma inovação, pois, anteriormente, não havia aceitação em cartórios da região dos Tupinambá para nomes não portugueses e, agora, não havendo proibição, os registros de nomes indígenas podem ocorrer.

Colocar palavras da língua no nome, na parte que vai identificar quem é aquela pessoa, é uma marca forte da ligação que esse povo está demonstrando em

[43] Esse tópico será discutido mais adiante.

relação a sua língua. Sahlins (1997), inclusive, mostra essa prática em povos de outros continentes. Como os indígenas estão em uma região com forte contato com não-indígena, mostrar-se é uma necessidade, pois sofrem constantemente com a afirmação de que não são índios. Portanto, ter a língua perto se torna um certificado de indianidade, uma forma de não ser mais questionados sobre sua origem e seu direito de estar onde estão, em suas terras, quando estiverem falando sua língua.

Neste processo de revitalização de língua, duas classificações de Crystal (2000) e de D'Angelis (no prelo) contribuirão para se ter uma visão das posições das línguas. O primeiro autor em visão global, o segundo global e nacional. As duas, entretanto, ainda podem ser complementadas para trazer a realidade das línguas do Nordeste brasileiro e de outras regiões do planeta.

Crystal (op. cit. p. 20) apresenta a classificação:

Línguas viáveis: têm uma base populacional grande o suficiente para garantir uma provável existência a longo prazo;

Línguas viáveis porém pequenas: línguas que possuem mais de 1.000 falantes e que são faladas em comunidades isoladas ou com uma grande organização interna, as quais estão cientes da sua língua como marca de sua identidade;

Línguas em perigo: são faladas por um número de pessoas suficiente para garantir a sua sobrevivência, mas apenas em circunstâncias favoráveis e com o crescimento de seu suporte comunitário;

Línguas quase extintas: estão quase além da possibilidade de sobrevivência, usualmente sendo faladas apenas por poucas pessoas idosas;

Línguas extintas: são aquelas que seu último falante fluente morreu, e não existe nenhum sinal de revitalização.

Ele ainda traz a classificação de Stephen Wurm, afirmando que esse autor foca-se nas línguas mais fracas.

Línguas potencialmente em perigo: estão socialmente e economicamente em desvantagem, sob o peso de uma língua maior. E começando a não ter crianças falantes da língua;

Línguas em perigo: têm poucas ou nenhuma criança aprendendo a língua e os melhores falantes são jovens adultos;

Línguas seriamente em perigo: tem os falantes mais jovens com idade de 50 anos ou mais;

Línguas moribundas: possuem muito pouco falantes, em sua maioria muito velhos;

Línguas extintas: Não possuem mais falantes.

Já a organização a seguir é levantada por Wilmar D'Angelis (op. cit.).

Línguas vivas e plenamente ativas	Modernização
Línguas vivas, com perda de falantes	Revitalização e fortalecimento
Línguas vivas apenas nas gerações mais velhas	Recuperação e Revitalização
Línguas mortas (com ou sem lembrantes)	Ressurreição
Línguas desaparecidas	Adoção de língua

As classificações sugeridas por Crystal, dele e de Warm, mostram uma realidade macro, a qual dá suporte para um debate geral, mas que não consegue chegar à realidade das línguas já extintas ou com nenhum falante, situações não sinônimas, a não ser na classificação 'línguas extintas', quando dá a possibilidade de ainda haver revitalização, mesmo após a morte do último falante fluente. Entretanto, a diversidade de realidades nesse processo de revitalização não está sendo discutida com o nível de exigências que requerem.

A classificação de D'Angelis, ainda no prelo, oferece uma boa introdução ao debate da revitalização, pois o olha considerando as várias facetas desse processo, mas trazendo alternativas mais locais e que conseguem ver realidades outras, diferentes das colocadas por Crystal. Há, porém, algumas situações a discutir.

As línguas podem estar sendo faladas e precisar de revitalização, contudo, podem já estar mortas ou desaparecidas e ainda assim haver possibilidade de discussão sobre sua revitalização para determinada comunidade. Neste caso, a nomenclatura oferece boas palavras para as três primeiras situações, a quarta, porém, justamente aquela que mais se aproxima do momento em que está vivendo a sociedade Tupinambá do Sul da Bahia, a palavra não consegue abarcar a própria discussão da comunidade. A língua Tupi possui somente lembrantes, são poucas as pessoas e são idosas, sendo que essas palavras têm sido documentadas.

Para continuar com esse debate, deve-se retomar o uso pelas comunidades indígenas nordestinas da palavra *Revitalização*, para não dar vazão à palavra *Resgate*. Não consideram que sua língua esteja morta, consideram que ela está na memória dos mais velhos, e como foram obrigados a deixar sua língua, não significa que esta está morta, está adormecida. Desta forma, não se trata de um resgate, nem mesmo de uma "Ressurreição". Esta palavra, inclusive, é mais enfática que a anterior, levando em seu significado a condição de morte. Mesmo que em nome de um estudo científico, o qual não terá dificuldade em concluir que não tenha falantes do tupi, não é uma classificação que se ajuste ao tratamento dado à língua ancestral nessa região.

Desta forma, deixar a palavra *Revitalização*, desacompanhada, na posição quarta do quadro classificatório último, a diferenciará da terceira posição, além de permitir uma maior liberdade para ações nesta faixa de debate sobre língua. Ou seja, quando uma língua dispõe de lembrantes ou de descrição suficiente, não dispõe de

falante, mas há um grupo que a trata como sua língua tradicional e quer voltar a falá-la, é necessário rever a condição de língua morta e, consequentemente, de ressurreição. Isso não representa a não classificação de língua morta, pois há línguas mortas e isso é inquestionável, entretanto, trata-se somente de rever as ações linguísticas, colocando as práticas dos grupos como parte das classificações. Por exemplo, a língua Tupi está em processo de revitalização, em condição diferente da língua Kamakã, pois essa última está morta e com quase nulas possibilidades de revitalização. Há aqui uma diferença que faria a classificação *línguas mortas* ir para a quinta posição junto com *línguas desaparecidas*.

Como vimos, as línguas indígenas brasileiras estão ameaçadas de extinção e esse perigo atinge muitas línguas que estão ainda sendo faladas. Ressalte-se que, segundo Crystal (2005, p. 62), quando uma língua perde sua comunidade de falantes nativos, embora não seja impossível de "ressuscitá-la", essa tarefa será muito mais complicada. Portanto, esse autor também usa o termo 'ressuscitar'. Entretanto, essa possibilidade, mesmo que difícil, marca a luta de muitas comunidades indígenas brasileiras, as quais não consideram que sua língua esteja morta. O grupo Tupinambá é um deles, porque para eles, a língua tupi ainda não foi perdida. Por possuírem muitos dados catalogados e por já ter um curso dessa língua sendo ofertado por uma universidade brasileira, as esperanças de voltarem a falar o tupi são bastante grandes.

As línguas, que possuem falantes, sofrem modificações, e como a escolha da comunidade Tupinambá é revitalizar o Tupi Antigo, nesse caso ele constitui um falar que ficou descrito, e parado, sem sofrer as variações típicas dessa faculdade humana. Isso implica um descompasso, pois a sociedade atual Tupinambá do Sul e Extremo Sul da Bahia é muito diferente da comunidade dos séculos XVI e XVII, e sua língua também o seria. A comunidade atual sofreu vários tipos de violências, as quais levaram

à perda da língua, tendo que se adaptar dia após dia para não ser dizimada totalmente. Todas as mudanças e influências levaram a uma nova sociedade, transformações que o tupi não acompanhou, continuando a ser o estático das descrições. Para esse grupo, isso não representa um problema, porque acreditam que o tupi, mesmo parecendo distante no tempo, ainda é a língua que mais está próxima da identidade que esse povo mantém.

Pensando novamente no texto de Wilmar D'Angelis (no prelo), nele é apresentado por meio de uma metáfora que as línguas perdem alguns elementos, quando se deixa de falar, que não são facilmente recuperáveis, alguns não serão mesmo recuperáveis. Essas perdas, porém, quando pequenas podem ser supridas por diversas ações, inclusive procurando auxílio nas línguas próximas. Então, como o tupi está bastante descrito, talvez a perda principal esteja na falta de léxico para os novos eventos de que a comunidade hoje participa, além da fonética da língua, que surge delineando novos sons. Nestes dois casos, e em outros que houver, o importante é procurar alternativas e não acreditar que o tupi que será revitalizado será idêntico ao Tupi Antigo do século XVI.

Maia (2006) mostra um exemplo na criação de palavras na língua Karajá: quando a língua, que tem falantes, não dispunha de algum termo, o grupo de alunos do terceiro grau se reuniam para pensar em alternativas dentro da própria língua, evitando empréstimos diretos do português, concluindo-se que "a tarefa de revitalização linguística não é apenas a de buscar preservar o que já existe, mas também a de criar o novo" (p.6). Necessariamente os empréstimos vão aparecer, contudo, de uma maneira crítica, o grupo está possibilitando que também a língua indígena possa criar. Certamente, pode ser que duas variantes, uma do empréstimo e outra da própria língua, coexistam, até que uma ou as duas firmem-se na língua.

Outro exemplo bastante significativo é proporcionado por Hagège (2000); esse autor mostra como o Hebreu, por meio das mãos hábeis e insistentes de Ben Yehuda, de colaboradores e da comunidade judaica, voltou a ser a língua de uma sociedade. Essa língua já não mais era falada, restando somente textos escritos para uso litúrgico, mas a luta principalmente pelo território levou esse grupo a questionar a necessidade de uma língua específica. Ao considerarem que o hebreu era essa língua, empreenderam ações na direção de recuperá-la. A direção era a de tornar essa língua a primeira, então levá-la para a escola, principalmente para os jardins de infância, o que era uma dessas ações, mas nenhuma foi mais importante que trazer a comunidade para essa luta, e pedir a essas pessoas que a aprendessem e a ensinassem a seus filhos como língua materna.

Essa empreitada foi vitoriosa, tanto que, após a criação do Estado de Israel, essa língua ocupou seu espaço e hoje é falada. Entretanto, não se trata do mesmo hebreu de séculos atrás, nem aquele destinado somente à religião, pois foram realizadas adaptações e renovações para que ele pudesse abarcar todas as necessidades linguísticas daquele grupo de falantes. Ou seja, a revitalização linguística não se concentrou no sistema do Hebreu, mas alargou sua preocupação para as expectativas dos falantes da sociedade atual, sem com isso se distanciar muito dos significados sociais já impregnados na tradição do povo em relação à sua língua. Com isso, o hebraico é hoje a língua oficial de um país, representando iniciativa de vários grupos da sociedade, principalmente de professores que a colocaram como a língua de instrução (BEREZIN, 2000).

A revitalização da língua é vista por Hagège (2000, p.271) como uma união de esforços, que podem ser de sucesso:

> No entanto, o renascimento do hebreu não deveria ser um facto único. É certo que a vontade, a paixão colectiva, a persistência não são fáceis de encontrar frequentemente reunidas, nem as circunstâncias muito particulares que constituíam a longa perseguição e o desejo de libertação. Resta, contudo, que o renascimento de uma língua morta não é uma coisa impossível. O hebreu é disso a prova e ainda que se deva ver aí um querer imenso e alguma loucura, o exemplo é um facto para todos os que não se conformam com a morte das línguas.

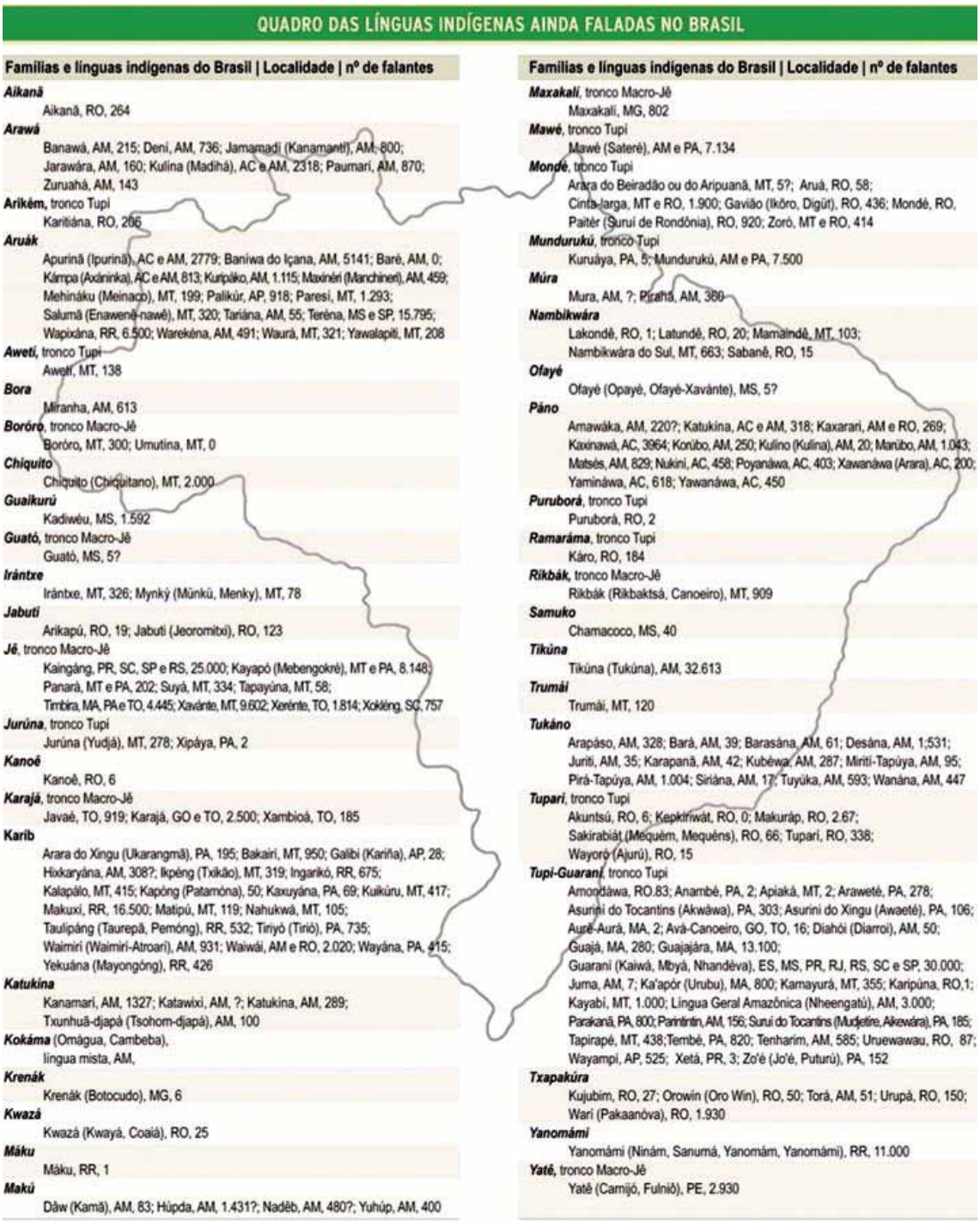
À luz desta discussão, e nos referindo novamente às línguas dos índios do Nordeste do Brasil, o termo 'lembrante' é essencial para se discutir a questão de diversas línguas brasileiras, principalmente na região referida. Nesta região, muitas não possuem mais falantes, e nesse caso, a classificação de proficiência de Dorian, trazida por Cristófaro-Silva (2002, p. 60), em 'Falantes Fluentes' e 'Semi-falantes', levando ainda em consideração o acréscimo da Cristófaro-Silva de 'Inseridores', abarca o caso somente de línguas que ainda possuem falantes. No caso da maioria das línguas da citada região brasileira, não há falantes, nem semi-falantes, nem pessoas que fazem uso da estrutura de outra língua em sua materna, uma vez há pessoas usando a língua portuguesa para todas as suas atividades, tendo a fala tradicional mantido apenas vocábulos, os quais estão, quando estão, na estrutura da língua portuguesa. São palavras soltas de origem indígena que já são casadas com a gramática da língua dominante.

As palavras atribuídas ao Tupi que são conhecidas na região de Olivença não apresentam características de língua viva, isso quando se pensa em uma língua usada, mas oferecem outra função, a de fortalecer a identidade do grupo, contribuindo para a reconstrução de traços que o grupo considera serem possíveis de reavivamento, sendo que não levam só a um passado, mas fornecem segurança para construir um futuro. Maia (2006) contribui com esse debate em dois momentos principais quando afirma que "Atitudes afirmativas, apoiadas em micro-políticas de preservação, podem obter resultados surpreendentemente eficazes, promovendo a auto-estima e contribuindo para garantir a sobrevivência das línguas minoritárias." (p. 4). Portanto, a volta de uma

língua que precisa ser totalmente revitalizada, estando em um ambiente de não uso, precisa de micropolíticas, porque apresenta especificidades que não seriam atendidas de outra forma. Já a autoestima voltada para uma língua que já não é usada precisa ser valorizada. Com isso, o Tupi, para voltar à comunidade Tupinambá, não pode ser uma incumbência para a escola, precisa ir para a comunidade toda, pois quando a própria comunidade reconhece o fortalecimento do grupo com o uso da língua indígena, a tendência se torna mais clara para a aprendizagem desta.

A pouca quantidade de falantes das outras línguas brasileiras, aliada à falta de ações políticas, representa um fator negativo para a revitalização dessas línguas. Seus estudos, como dito, têm aumentado. Entretanto, são necessárias ações de fortalecimento de várias línguas, senão todas em território brasileiro, com exceção para a portuguesa (mesmo para essa já há questionamento, isso em relação aos estrangeirismos).

Olhando as línguas indígenas (figura 10) veem-se os motivos de todas elas estarem inseridas no *Mapa de Línguas em Perigo* da UNESCO, uma vez que a quantidade de falantes é preocupante, comunidades de fala são compostas por grupos pequenos, que ainda sofrem a pressão da língua envolvente e até de outras línguas indígenas, pois os falantes das línguas colocadas no mapa acima não estão isolados, mantêm contato ao menos com outras comunidades indígenas (mesmo que possa haver grupo totalmente isolado, seria parte de uma minoria). Como esses grupos possuem poucos falantes, são necessárias uma política de revitalização e outra de manutenção da revitalização. Isso porque, mesmo as línguas para as quais ainda há falantes, um grande número delas se encontra em processo de diminuição de seu uso, exigindo assim uma política a curto, médio e longo prazo.



QUADRO DAS LÍNGUAS INDÍGENAS AINDA FALADAS NO BRASIL

Famílias e línguas indígenas do Brasil | Localidade | nº de falantes

Aikanã
Aikanã, RO, 264

Arawá
Banawá, AM, 215; Deni, AM, 736; Jamamadi (Kanamanti), AM, 800; Jarawára, AM, 160; Kulina (Madihá), AC e AM, 2318; Paumari, AM, 870; Zuruahá, AM, 143

Arikém, tronco Tupi
Karitiána, RO, 206

Aruák
Apurinã (Ipurinã), AC e AM, 2779; Baniwa do Içana, AM, 5141; Baré, AM, 0; Kámpa (Asháninka), AC e AM, 813; Kunipáko, AM, 1.115; Maxinéri (Manchineri), AM, 459; Mehináku (Meinacu), MT, 199; Palikúr, AP, 918; Paresí, MT, 1.293; Salumã (Enawenê-nawê), MT, 320; Tariána, AM, 55; Teréna, MS e SP, 15.795; Wapixána, RR, 6.500; Warekéna, AM, 491; Waurá, MT, 321; Yawalapiti, MT, 208

Awetí, tronco Tupi
Awetí, MT, 138

Bora
Miranha, AM, 613

Boróro, tronco Macro-Jê
Boróro, MT, 300; Umutina, MT, 0

Chiquito
Chiquito (Chiquitano), MT, 2.000

Guaikurú
Kadiwéu, MS, 1.592

Guató, tronco Macro-Jê
Guató, MS, 5?

Iránt×e
Iránt×e, MT, 326; Mynky (Münkü, Menky), MT, 78

Jabuti
Arikapú, RO, 19; Jabuti (Jeoromitxi), RO, 123

Jê, tronco Macro-Jê
Kaingáng, PR, SC, SP e RS, 25.000; Kayapó (Mebengokré), MT e PA, 8.148; Panará, MT e PA, 202; Suyá, MT, 334; Tapayúna, MT, 58; Timbira, MA, PA e TO, 4.445; Xavánte, MT, 9.602; Xerénte, TO, 1.814; Xokléng, SC, 757

Jurúna, tronco Tupi
Jurúna (Yudjá), MT, 278; Xipáya, PA, 2

Kanoê
Kanoê, RO, 6

Karajá, tronco Macro-Jê
Javaé, TO, 919; Karajá, GO e TO, 2.500; Xambioá, TO, 185

Karib
Arara do Xingu (Ukarangmã), PA, 195; Bakairi, MT, 950; Galibi (Kariña), AP, 28; Hixkaryána, AM, 308?; Ikpéng (Txikão), MT, 319; Ingarikó, RR, 675; Kalapálo, MT, 415; Kapóng (Patamóna), 50; Kaxuyána, PA, 69; Kuikúru, MT, 417; Makuxi, RR, 16.500; Matipú, MT, 119; Nahukwá, MT, 105; Taulipáng (Taurepã, Pemóng), RR, 532; Tiriyó (Tirió), PA, 735; Waimiri (Waimiri-Atroari), AM, 931; Waiwái, AM e RO, 2.020; Wayána, PA, 415; Yekuána (Mayongóng), RR, 426

Katukína
Kanamari, AM, 1327; Katawixi, AM, ?; Katukina, AM, 289; Txunhuã-djapá (Tsohom-djapá), AM, 100

Kokáma (Omágua, Cambeba), língua mista, AM,

Krenák
Krenák (Botocudo), MG, 6

Kwazá
Kwazá (Kwayá, Coaiá), RO, 25

Máku
Máku, RR, 1

Makú
Dâw (Kamã), AM, 83; Húpda, AM, 1.431?; Nadëb, AM, 480?; Yuhúp, AM, 400

Famílias e línguas indígenas do Brasil | Localidade | nº de falantes

Maxakalí, tronco Macro-Jê
Maxakalí, MG, 802

Mawé, tronco Tupi
Mawé (Sateré), AM e PA, 7.134

Mondé, tronco Tupi
Arara do Beiradão ou do Aripuanã, MT, 5?; Aruá, RO, 58; Cinta-larga, MT e RO, 1.900; Gavião (Ikõro, Digüt), RO, 436; Mondé, RO, Paitér (Suruí de Rondônia), RO, 920; Zoró, MT e RO, 414

Mundurukú, tronco Tupi
Kuruáya, PA, 5; Mundurukú, AM e PA, 7.500

Múra
Mura, AM, ?; Pirahã, AM, 360

Nambikwára
Lakondê, RO, 1; Latundê, RO, 20; Mamaindê, MT, 103; Nambikwára do Sul, MT, 663; Sabanê, RO, 15

Ofayé
Ofayé (Opayé, Ofayé-Xavânte), MS, 5?

Páno
Amawáka, AM, 220?; Katukína, AC e AM, 318; Kaxarari, AM e RO, 269; Kaxinawá, AC, 3964; Korúbo, AM, 250; Kulino (Kulina), AM, 20; Marúbo, AM, 1.043; Matsés, AM, 829; Nukini, AC, 458; Poyanáwa, AC, 403; Xawanáwa (Arara), AC, 200; Yamináwa, AC, 618; Yawanáwa, AC, 450

Puruborá, tronco Tupi
Puruborá, RO, 2

Ramaráma, tronco Tupi
Káro, RO, 184

Rikbák, tronco Macro-Jê
Rikbák (Rikbaktsá, Canoeiro), MT, 909

Samuko
Chamacoco, MS, 40

Tikúna
Tikúna (Tukúna), AM, 32.613

Trumái
Trumái, MT, 120

Tukáno
Arapáso, AM, 328; Bará, AM, 39; Barasána, AM, 61; Desána, AM, 1.531; Juriti, AM, 35; Karapanã, AM, 42; Kubéwa, AM, 287; Miriti-Tapúya, AM, 95; Pirá-Tapúya, AM, 1.004; Siriána, AM, 17; Tuyúka, AM, 593; Wanána, AM, 447

Tupari, tronco Tupi
Akuntsú, RO, 6; Kepkiriwát, RO, 0; Makuráp, RO, 2.67; Sakirabiát (Mequém, Mequéns), RO, 66; Tuparí, RO, 338; Wayoró (Ajurú), RO, 15

Tupi-Guarani, tronco Tupi
Amondáwa, RO.83; Anambé, PA, 2; Apiaká, MT, 2; Araweté, PA, 278; Asuriní do Tocantins (Akwáwa), PA, 303; Asuriní do Xingu (Awaeté), PA, 106; Aurê-Aurá, MA, 2; Avá-Canoeiro, GO, TO, 16; Diahói (Diarroi), AM, 50; Guajá, MA, 280; Guajajára, MA, 13.100; Guaraní (Kaiwá, Mbyá, Nhandéva), ES, MS, PR, RJ, RS, SC e SP, 30.000; Juma, AM, 7; Ka'apór (Urubu), MA, 800; Kamayurá, MT, 355; Karipúna, RO,1; Kayabí, MT, 1.000; Língua Geral Amazônica (Nheengatú), AM, 3.000; Parakanã, PA, 800; Parintintin, AM, 156; Suruí do Tocantins (Mudjetire, Akewára), PA, 185; Tapirapé, MT, 438; Tembé, PA, 820; Tenharim, AM, 585; Uruewawau, RO, 87; Wayampi, AP, 525; Xetá, PR, 3; Zo'é (Jo'é, Puturú), PA, 152

Txapakúra
Kujubim, RO, 27; Orowin (Oro Win), RO, 50; Torá, AM, 51; Urupá, RO, 150; Wari (Pakaanóva), RO, 1.930

Yanomámi
Yanomámi (Ninám, Sanumá, Yanomám, Yanomámi), RR, 11.000

Yatê, tronco Macro-Jê
Yatê (Camijó, Fulniô), PE, 2.930

Figura 10- Quadro das línguas indígenas ainda faladas no Brasil. Fonte: Aryon Rodrigues (2005)

Língua	Falantes (números aproximados)
Aikanã	264
Karitiána	206
Jarawára	160
Zuruahá	143

Guató	05
Xipáya	02

Considera-se que é necessário um número grande de falantes para uma língua estar segura, mas não é esperado que essas etnias e as outras tenham ao menos cem mil falantes, isso porque não há essa quantidade de pessoas nas comunidades., Entretanto, é necessário pensar que mesmo que uma língua tenha centenas, dezenas ou unidades de falantes, ela é igualmente tão importante quanto outra com milhões, pois ela representa a diversidade de pensamentos que enriquecem os grupos sociais, é capaz de transmitir todas as perspectivas de seu grupo. E, principalmente, respeitar uma língua minoritária mostra que se respeitarão outras minorias, sendo que as sociedades possuem muitas e quase sempre desrespeitadas.

Para as comunidades que já estão sem falantes, fato que dificulta ainda mais o processo de revitalização linguístico[44], mas com interesse em recuperar sua língua tradicional ou outra língua indígena, as políticas são ainda menos efetivas. As comunidades não possuem apoio institucional sequer para conseguirem fazer levantamento da situação de sua língua, se há estudos ou se há algum indício que possa levar à recuperação dela. Tal constatação, entretanto, não conseguiu barrar várias iniciativas que vão nessa direção.

3.4 Revitalização da língua indígena para a comunidade Tupinambá

Para defender o processo de revitalização da língua indígena, ninguém mais legítimo que os próprios sujeitos, que querem voltar a falar sua língua. A relação entre o Tupi e o povo Tupinambá não é certamente de segunda língua, ou de língua estrangeira,

[44] O processo para voltar a falar uma língua indígena não está relacionado com a condição de ser ou não indígena. Ser índio independe da língua, mas como as comunidades têm demonstrado interesse em recuperar sua língua tradicional ou voltar a uma língua indígena, a revitalização é condição que muitas etnias querem empreender.

mas para voltar a falá-la é importante elencar os processos de aprendizagem de segunda língua, mesmo reconhecendo que não é esse o papel do Tupi para o grupo[45]. Isso porque a identidade desse grupo procurou fortalecer-se na constituição de uma língua, e falá-la durante uma reunião, sendo que essa só pode ser compreendida pelo grupo falante, tem ocupado muito espaço nas justificativas pela língua indígena.

Na entrevista de Pedrisia (anexo E), surgem tanto a questão da identidade quanto a questão da privacidade que somente a língua específica podem fornecer:

> ***Ped:*** *Pra eu é a convivência de cada povo, né? No caso, às vezes têm palavras que... um vai se comentá com outros que tem outras etnia, outros que num vai entendê o que tá se falano, o que está se comunicano.*
> ***P:*** *É... Você pode detalhar um pouquinho mais essa... Como assim: quem não vai entender...?*
> ***Ped:*** *Não, a conversa entre o Tupinambá com outra ..., aí, se tivé outra..., outra..., o branco, o negro, outra ali, então, não tá entendendo. Geralmente a gente participa muito de reuniões de palestra, né? Então ali às vez tem coisas que... O Tupinambá tá dois ou três juntos aí um qué se comunicá com o outro aí vai fala alguma coisa pra discussão mesmo, alí, pra tê os outro... é..., outras etnia não tem.*

Pedrísia, neste trecho da entrevista, mostra uma funcionalidade da língua, que será usada pelos Tupinambá quando estiverem em reuniões e, assim, em alguns momentos, precisarem trocar algumas palavras, sendo essas muito mais privativas, se não estiverem sendo usadas por outros grupos. Portanto, o status de língua de um grupo, entre tantos usos, possui a finalidade de não se deixar compreender, sendo que para os outros participarem pode ser usada uma língua franca, neste caso o português.

A palavra ‘entender’, a qual surge mais de uma vez, mostra que não está somente relacionada à falta de compreensão pelo outro, mostra como uma língua é signatária de várias utilidades. Um ou dois indígenas conseguem expressar-se com mais segurança em sua língua, mas quando foram obrigados a abandonar a sua tradicional,

[45] O processo de ensino e aprendizagem do tupi será descrito e discutido nas últimas partes do trabalho.

perderam também o direito à privacidade. Isso facilmente pode ser colocado em paralelo com a postura imperialista dos grupos que combateram as línguas indígenas. ‘Calar a boca’ significa também abandonar a língua que pode privar o outro das discussões que estão acontecendo. Assim, se o indígena não consegue ter seu espaço de fala, terá que adotar uma fala que não mais será segura, será a fala do dominador, o que torna mais clara a necessidade de se ter privacidade. Nesse sentido, a Tupinambá percebe o poder que uma língua própria possui, pois ela também exclui o outro em momentos necessários. Afinal, conhecer a língua dos indígenas sempre significou subjugá-los, dentro de um contexto que pode ser monitorado. Para os Tupinambá, o momento de discussão particular, o qual deveria ser privativo da etnia, não se manteve, precisando ser recuperado, pois retirado à força, levou consigo as alternativas de manter o grupo à parte dos outros grupos, que podem ser amigos ou concorrentes.

É necessário comunicar-se com outros grupos da mesma forma que é importante manter-se em interação dentro do grupo étnico. Entretanto, perder a língua não indica somente a falta de interação, pois essa continuou, usando outra ferramenta, a língua portuguesa, o que não foi substituída foi a autonomia comunicativa que a língua indígena fornecia para seus falantes. Essa foi perdida junto com a língua tradicional, contudo, pode ser recuperada com a adoção de uma nova língua.

Pensando no espaço Tupinambá em Olivença, por exemplo, a proximidade com o não-indígena leva ao uso da língua portuguesa, pois essa é de domínio de todos os grupos envolvidos, fato que supre a carência de interação entre eles, mas não consegue, por outro lado, dar a cobertura que a comunidade precisa, porque todas as conversas estarão na mesma língua. Essa junção não é certamente interessante para as comunidades tradicionais, quando essas mostram que querem mais que uma ferramenta de interação.

Na fala da mesma Tupinambá, surge outro trecho relevante mostrando como o grupo reconhece a necessidade desta língua, isso para voltarem a falá-la:

> ***P:*** *Certo. Pedrísia, você participou também do movimento com relação à língua Tupi?*
> ***Ped:*** *A língua Tupi não. Às vezes eu tive algumas palavras, né? Do que eu pesquisei e tudo, mas, assim, do que eu fosse... não.*
> ***P:*** *Mas, assim, o que eu tô perguntando é do processo de... Da sociedade Tupinambá decidir que quer uma língua indígena.*
> ***Ped:*** *Ah..., esse processo eu participei por que foi um processo que já, já tinha palavras, já tinha formado a vivência do povo aqui, já tinha... várias palavras, o povo já usava.*
> ***P:*** *E quando é que ficou decidido que precisava dessa língua, de uma língua indígena?*
> ***Ped:*** *Desde o início do reconhecimento, da luta do reconhecimento que já existia pra ter o reconhecimento étnico, tinha que tê algumas palavras.*
> ***P:*** *E por que que a língua Tupi (...)?*
> ***Ped:*** *Por que a Língua Tupi? Porque aqui o povo já falava Tupi. O povo já tinha conhecimento do Tupi. E já falava o Ará, o Jacy, já tem as árvores né? Jatobá...*

O povo já usava determinadas palavras que estavam sendo encaradas como pertencentes à língua tupi, palavras diferentes das usadas por muitos outros moradores da região. E certamente esse dado é de identidade. Logicamente, muitas palavras do Tupi são usadas hoje em diferentes regiões do Brasil. O diferencial, entretanto, é a ligação dessas palavras ao local e aos ancestrais desse grupo. Não são vistas como vocábulos iguais aos outros, não são do português e possuem outras funções, servem para levar esse grupo para suas lembranças ancestrais. Por conta disso, essa língua antiga foi a escolhida para definir a identidade desta nova nação.

Outro trecho diz “já tinha formado a vivência do povo aqui”, então não eram somente palavras soltas, era vivência, algo típico de língua viva. Aquelas palavras ainda são capazes de recuperar parte da vida que existiu nesta localidade há muitos anos. Então, a vida das pessoas está diretamente relacionada com o uso de palavras que recuperam sentidos outros, fazendo com que esses sentidos também sejam capazes de

mostrar a sociedade atual. Neste caso, a identidade Tupinambá é parte constituída por palavras que tentam recompor uma língua esquecida, deixada para trás de maneira drástica, mas que continua mostrando seu poder de construção.

Outra entrevistada, Núbia (anexo D), também mostra como o fator identidade é importante. Ela chama a língua de marca do povo:

> ***N:*** *Eu considero importante por que um povo ele tem que ter a sua identidade, sua marca e essa questão da língua é uma marca do povo. Então, eu ainda tô no pensamento de que pros rituais, pelo menos os sagrados Tupinambá, é bom que a gente tenha isso na língua Tupinambá. E eu acho que mais pra unir a comunidade, a língua ela vai fazer isso. Eu tenho essa compreensão. Se você vai dialogar com um..., alguém em tupi em outro lugar, isso já é o que vai fazer com a língua, mas a revitalização da língua pra o povo, ao meu ver, é a celebração da língua e... Essa identidade de que você tem seu diferencial e a união entre os Tupinambá.*

A entrevistada aceita a existência de outras características 'marcas' na formação da identidade do povo, coloca, entretanto, a língua indígena como uma dessas, que dará sustentação para a construção da identidade, ou melhor, dará sustentação para a manutenção e restabelecimento da identidade indígena. Assim, dizer que a língua precisa retomar seu espaço não significa abandonar a língua portuguesa, pelo contrário, indica que há espaços sociais dos grupos que somente uma língua indígena conseguirá preencher completamente. Usar a língua portuguesa é uma necessidade de alguns povos, isso em virtude da obrigação que foi abandonar sua língua. Contudo, o português não ocupa totalmente os espaços que antes eram da língua indígena.

O fator de união também é interessante, assim como colocado por Hagège (2000) quando fala da língua hebraica. Nesse sentido, Núbia mostra que a função da união é em parte da língua. Essa não é uma novidade, a comunidade de fala é unida e fortalecida pelas características próprias, principalmente ligadas à oralidade. Entretanto, quando se fala da árdua tarefa de revitalizar uma língua que não possui falantes, isso

mostra que a comunidade de fala quer também se constituir, tornar-se única. Ela busca criar ‘marcas’, considerando que o grupo de Tupinambá do Sul da Bahia possue características que lhe são próprias, e que quando voltarem a falar o Tupi, construirão uma comunidade de fala mais marcante, mais unida e mais forte.

Outro trecho interessante da fala dela é a aproximação entre revitalização e celebração de língua. São duas posições bastante interessantes, pois a língua pode ser reavivada para voltar a ser parte da identidade de uma comunidade, então ela é funcional para um grupo. Contudo, o Tupi possui um espaço tão amplamente importante para um grupo que merece inclusive ser celebrado, não só usado para celebrar. Essa completude demonstra, mais uma vez, a capacidade organizativa de uma língua dentro do grupo, e perdê-la obrigará a comunidade a mudar muitos ritos e costumes, tendo que pensar o que colocará em seu lugar.

Já na fala do Cacique Tupinambá Babau (anexo A), surge o termo ‘barreira’, a língua vista como barreira para proteger um grupo. Esta visão mostra a revitalização em outro prisma, o da proteção, que se aproxima da ideia colocada por Pedrísia ao mostrar a importância da língua para resguardar a privacidade, pois, sem ela, não há proteção:

> ***P:*** *Babau, e por que revitalizar uma língua antiga hoje?*
> ***B:*** *Olha, nóis temos comu revi..., revitalizá como importante não num caso de..., pá chegá e mostra pru branco que nóis temos uma língua preservada porque a língua é, na verdade, uma barreira de comunicação. Nóis falamo bem o português que fica até mais fácil de conquistá algumas coisa ou não, mais para o ego nosso, para a questão de rituais, a questão..., sabe? Mais cultural interna nossa é bastante importante pra nóis porque isso faz com que o índio Tupinambá, que é um índio orgulhoso, ficará bem mais orgulhoso do seu ego, cada vez mais melhorado e, aí, é mais difícil desse índio se envolve em cachaçada, em droga, querê se senti menó di que otro povo, entende? E quando você tá..., chega em pé de igualdade, chega cum... sabe? Cabeça lá em cima e como nóis somo tupinambá,*

> *somo orgulhoso por natureza, né? (riso) Então... (riso) É um resgate muito bom do orgulho do povo.*

O termo ‘barreira’ é forte, torna concreto o limite entre o eu e o outro, porque quem tem uma língua do grupo, a qual não é entendida pelos demais grupos, percebe que há uma barreira. No caso dos povos tradicionais, que lutam contra armas concretas, essa barreira linguística afasta o outro e proporciona ao grupo falante tempo para reconstituição. Esse tempo de preparação não existe para os grupos que não dispõem mais da barreira linguística. Eles estão frente a frente com o falante não-índio e a função de barreira e tempo de preparação não pode ser oferecida pela língua portuguesa, mesmo que o grupo crie estratégias para comunicação durante uma reunião.

Babau intensifica a questão da interação com o outro, mas logo em seguida, volta-se para seu próprio grupo. A língua, não mais em detrimento do outro, encontra em seu próprio grupo falante uma função enriquecedora, o ego será fortalecido quando da recuperação da língua. Agora é o Tupinambá consigo mesmo. A revitalização serve para responder a uma ansiedade de um povo, quanto ao seu ego, podendo ego ser visto como autoestima, e voltar a falar a língua aumentará a autoestima, dará subsídio para o grupo sentir-se melhor diante dos outros, outra função que outra língua não conseguirá assegurar. Nesse sentido, há uma ligação entre esse grupo e a fala escolhida para revitalização. Entretranto, o cacique ainda associa esse aumento da autoestima com a diminuição do uso de bebida alcoólica e drogas. Essa afirmação talvez esteja dando à língua uma responsabilidade que ela não pode assumir, mas certamente revela a alta confiança que recebe do grupo. Então, a liderança finaliza sua fala com uma frase de efeito “*É um resgate muito bom do orgulho do povo”*, e se o assunto era revitalização de língua e aparece resgate do orgulho, é lógico ver a relação entre língua e orgulho do

povo: voltar a falar a língua tradicional é recuperar parte do orgulho perdido na história do grupo.

Na fala da Cacique Valdelice (anexo F) também a tônica da privacidade surge

> ***P:*** *... Então, qual seria a necessidade de se ter uma língua indígena?*
> ***V:*** *Ah, eu acho que é bem importante pro povo, muito importante...*
> ***(?)*** *... E contá um pouco do nosso segredo...*
> ***M:*** *É... Por que...*
> ***V:*** *Por que, às vezes, a gente... Depois que a gente conheceu várias outras pessoas, não tem mais segredo. A gente já não consegue...*

A língua é um espaço novamente de resguardo da privacidade do grupo. Isso é bastante interessante no sentido do segredo coletivo, porque não é de um para o outro, é do grupo para os outros grupos sociais, indígenas e não-indígenas. Essa repetição esclarece a coletividade dessa visão, não de um ou de outro, pois vivem na prática a falta da língua tradicional, sendo que outra língua não consegue suprir todas as lacunas. A cacique traz também a questão dos rituais, mas com um acréscimo

> ***P:*** *Vocês estavam falando do ritual. Qual a importância da língua para o ritual? Que que você considera? Porque você estava falando da língua, depois você estava falando do ritual. Você acha que há uma ligação da língua com o ritual?*
> ***V:*** *Acho que tem, tem muito porque você observa que o Pajé, ele recebe a proteção divina e ele fala em várias línguas e a gente, se a gente está num momento desse, a gente também vai ser..., vai poder tá contribuino com esse momento que ele... Ele fala várias línguas e cê não sabe o que é... A gente tem alguns parente que também recebe o Encantado e fala várias línguas que você não sabe o que é. Tá falando a língua Tupinambá, mas você não sabe o que é, então... (...) você nem sabe o que tava falando e a gente também nunca entendeu o que ela disse, sabe que é uma mensagem. Eu acho que isso é importante pra gente.*

O segredo aqui é interno ao grupo, está na relação com seres encantados. A divindade mantendo contato na língua Tupinambá (Tupi Antigo) não consegue passar a mensagem para o grupo, precisa recorrer ao português, língua que pode não conseguir todos os significados. Desta forma, mesmo que não definitivamente, a perda da língua afasta os encantados, visto que eles são capazes de usar a língua tradicional e os atuais indígenas dessa etnia desconhecem esse canal de comunicação. A fala da cacique revela o poder do grupo na recuperação da língua[46]. E até a não dependência do grupo de sujeitos para ensiná-los, esses dados antropológicos são também bastante linguísticos. A língua se fortalece na relação direta com seres que não podem ser afastados ou pressionados pelos brancos. Fortalece inclusive a autonomia do grupo.

O fato de o português não conseguir assumir a posição central nos rituais fica claro no trecho em que a entrevistada mostra que "*você nem sabe o que tava falando e a gente também nunca entendeu o que ela disse, sabe que é uma mensage*". Não foi traduzido, ficou na primeira língua dos encantados, e quem não entendeu, não terá outra chance ou outra língua para entender. Terá que assumir a ignorância diante da língua que foi obrigado a deixar de falar. Os encantados, então, tornam-se sujeitos da revitalização da língua. Não aceitam a perda, afinal ela não aconteceu, continua viva na prática de rituais e na memória da etnia. Mais uma justificativa para a não aceitação do caráter de língua morta, pois há falantes: mesmo que não estejam neste lado da existência humana, isso para os ocidentais, existem e contribuem para a volta da língua. Essa forma de mostrar a ligação do grupo com a língua é vista em outras etnias.

As justificativas para voltar a falar a língua não são opacas. A revitalização da língua para esse grupo é uma necessidade, a qual os colocará em uma igualdade para

[46] Durante uma conversa informal com o Cacique Babau, ele afirmou que não era necessário ninguém externo para ensinar a língua Tupi. Os encantados poderiam ensinar, entretanto, eles não queriam incomodá-los com isso, pois tinham (os Tupinambá) como aprender por outras maneiras. Assim, justificava a necessidade de consultoria externa.

com outros grupos étnicos e também com outras instâncias de seus contatos. Essas justificativas atreladas à condição de língua indígena mais descrita e estudada do país podem fazer com que esse grupo consiga sua língua tradicional para todos os seus espaços sociais.

A próxima seção versará sobre a descrição da parte da língua indígena ainda presente entre os membros da comunidade Tupinambá.

4 – A DESCRIÇÃO DE ELEMENTOS LINGUÍSTICOS CARACTERÍSTICOS DOS TUPINAMBÁ DO SUL E EXTREMO-SUL DA BAHIA – COLETA DE DADOS

Descrever línguas indígenas que ainda mantêm falantes é o padrão para processos de estudos atuais de linguagem. Nesses, os falantes são os informantes das pesquisas, sendo que uma metodologia interessante para coleta de elementos lexicais é a dos campos semânticos, pois isso contribui para que o falante mostre como é sua língua sem ter como modelo significados restritos de outras sociedades. Entretanto, a quase totalidade das línguas do Nordeste do Brasil e de várias outras regiões deste país e do mundo apresenta quadros sociais diferentes, trazendo uma especificidade: as respectivas comunidades não falam mais a língua tradicional. Mesmo quando continuam mantendo sua língua como uma marca identitária e afirmando que ela não está morta (fato já mencionado anteriormente), a falta de falantes representa uma barreira para a coleta de dados sobre essa língua, o que exige a adoção de uma metodologia particular.

Neste caso, coletar os dados com uma única pessoa não é aconselhável por dois motivos. Em primeiro lugar, as palavras, que um linguista reconheceria como tipicamente de uma língua indígena, não são, na maioria das vezes, vistas pelos informantes como sendo *outra* língua, diferente do português, dado seu uso corrente e completa integração no seu vocabulário. Isso gera o segundo motivo: os conceitos de "língua" discutidos pela Linguística não alcançam o que muitos da comunidade têm nomeado como sua língua.

Quando se chega para conversar com os vários informantes indicados pela comunidade como sabedores e até falantes da língua tradicional[47], ou mesmo entrevistá-

[47] As pessoas entrevistadas para levantamento de palavras da língua tradicional foram indicadas por professores e lideranças Tupinambá, sempre sendo posicionadas como falantes da língua ou conhecedoras de elementos linguísticos significativos para o grupo. Todas elas demonstraram conhecer várias palavras, mas tinham muita consciência de que não falavam uma língua diferente do português.Sabiam, contudo,

los, não se deve esperar que a pessoa se posicione como falante da língua indígena. Quase sempre o que mais aparece é a afirmação, vinda do informante, de que já esqueceu muitas das palavras que eram usadas pelos mais velhos e mesmo ficando claro que ele sabe que algumas palavras eram típicas de índios, já que também há esse tipo de afirmação, outras várias palavras, que ele reconheceria como da língua portuguesa, podem ser incluídas na língua indígena da região. Assim, a coleta de dados compreende um fator extra que abrange a lida do pesquisador com elementos que fazem parte do português típico daquele grupo, já sendo, pelo próprio grupo, colocado como elemento da língua que usam para suas interações. Logicamente, isso leva à situação de que muitas das palavras de origem Tupi estão presentes na sociedade brasileira, as quais são de conhecimento da ampla maioria dos falantes do português brasileiro e que teve sua origem já esquecida, tornando-se, antes de ser Tupi, português.

Esse é certamente um dos fatores que mostram a necessidade de tatear durante a coleta de dados. Mesmo que esta tese não tenha como objetivo principal levantar a questão, que por si só já não é superficial, de ligar a língua pesquisada ao Tupi Antigo, é importante levar esse dado em consideração. Os 'falantes'[48] desta região ("falantes" aqui são as pessoas que conhecem muitas palavras na 'língua tradicional') também podem ter chegado a tais palavras tendo como mediador o Tupi na sua influência sobre o português. Entretanto, nessa informação, deve-se olhar qual significado cada palavra levantada possui para seu informante. Mesmo que não saibam de qual língua indígena determinada palavra tenha se originado, é mantido um valor de ligação dela com a ancestralidade do local. Assim, não é possível pedir diretamente, aos sujeitos da pesquisa, palavras da língua Tupi, pois isso pode atrapalhar. Para o grupo

palavras que não pertenciam à língua portuguesa, a qual era creditada ao falar dos antigos. Assim, as palavras de grande frequência de uso, mesmo de origem indígena, dificilmente são creditadas diretamente ao Tupi pelos mais velhos, ficando a cargo da pesquisa mostrar isso.

[48] A marca na palavra 'falantes' indica que não se trata de falantes usuários da língua, mas, neste local, é a palavra usada pelos Tupinambá para se referir aos informantes.

estudado, somente pelos professores e algumas lideranças tais palavras são creditadas ao Tupi, uma vez que os anciões, que fornecem mais dados, afirmam que são traços da "língua dos índios". Isso torna os dados ainda mais interessantes, levando o pesquisador, obrigatoriamente, a trabalhar com essa dupla interpretação, que direciona os debates para dois polos: um da palavra como construída pelo grupo e outro da palavra coletada como parte da construção da própria língua portuguesa, vindo da influência proporcionada por séculos de interação do português com o Tupi.

Esse duplo caminho é, sem dúvida, uma questão que será levantada, mas não se mantém. Primeiramente, porque não se deve centrar na tentativa de descrever a língua desta região na perspectiva de provar que se trata de uma modificação do Tupi Antigo. Isso que poderia ser pensado como uma forma de provar que o grupo esteja certo em afirmar-se enquanto Tupinambá. Essa é uma falsa questão, pois mesmo que seja facilmente provada, essa comprovação pode acontecer nas diversas regiões do Brasil, onde a língua Tupi é parte do português. Contudo, a discussão deve girar em torno de mostrar dados linguísticos que esse grupo afirma serem indígenas. Isso deve ser suficiente para qualquer pesquisa que pretenda ligar uma língua a uma comunidade tradicional, e portanto para as comunidades do Nordeste não precisa ser diferente. Assim, o foco deste debate é exatamente mostrar a língua que a comunidade Tupinambá reconhece como sendo a sua e não provar que a língua que eles afirmam manter viva é um remanescente do Tupi. Mesmo que essa segunda hipótese force sua entrada, pois terá um pouco desta discussão, o intuito não é provar que se trata do Tupi, mas mostrar a origem de algumas destas palavras, com fins comprovadamente científicos.

Assim, algumas palavras fornecidas na coleta de dados são facilmente vistas como de domínio dos índios mais velhos e outras são do português, ambas espontaneamente fornecidas como "língua dos índios", fato que não retira a validade da

pesquisa, mas que mostra ao pesquisador que há dados a serem levantados que não estão na superfície da fala dos informantes. Com isso, as perguntas devem afastar-se da ligação direta entre palavras do "Tupi" – como essa língua é denominada pelos Tupinambá – e a língua Tupi descrita e discutida durante séculos. Assim, a língua desse grupo contemplará as palavras vindas dos mais velhos, outras que são típicas da região e que ainda estão sendo usadas pela comunidade, mas também certamente vieram de gerações anteriores e ainda aquelas vindas dos estudos do Tupi Antigo.

Resiste ainda uma questão importante: como classificar as palavras coletadas? Elas podem ter pelo menos três classificações: (a) palavras do português sem influência do Tupi (ou seja, são do léxico comum do português, e não são de origem Tupi); (b) palavras que são da língua Tupi, mas já estão totalmente arraigadas ao português, não mais sendo identificadas pelos falantes pela origem indígena; (c) palavras que não são identificadas como parte do português e são confirmadas como pertencentes à língua indígena da comunidade. Somente para o primeiro caso, as palavras não serão consideradas dados para esta pesquisa. No segundo tipo, o fato de não-índios conhecerem tais palavras não é suficiente para concluir que elas não vieram da própria comunidade indígena. A diferença está no valor que essas adquirem para a própria comunidade. Para o grupo, elas deixam de ser somente um dado científico para representar também a identidade deles, para marcar o espaço deles, tornando-se um elo forte. A língua portuguesa falada no Brasil inteiro tem muitas influências do Tupi, mas há entrelaçada nessa asserção uma coincidência: para a comunidade Tupinambá, a língua de revitalização é a mesma que influenciou em muito o português. Tal coincidência fortalece a possibilidade de revitalização.

O segundo motivo importante que deve ser levado imediatamente em consideração, o qual já foi citado anteriormente, refere-se à língua considerada

tradicional pela comunidade, que aparece fragmentada quando os dados são levantados. Inicialmente a conclusão é a de que a língua para o grupo surge como sinônimo de palavras soltas. Essa conclusão deve-se ao fato de que as pessoas indicadas como falantes das línguas conhecem apenas algumas palavras, tendo inclusive dificuldade para alcançá-las. Não são palavras soltas, pois pertencem a contextos específicos, entretanto, não são da língua portuguesa. Formam, contudo, com esta língua seu contexto de uso, e a justificativa para uma primeira e apressada classificação em 'palavra solta', deve-se ao fato de elas serem palavras da língua indígena dentro da língua portuguesa, mas isso inclusive já as coloca em novo contexto. Foram, portanto, remanescentes da língua indígena recontextualizadas para a língua portuguesa. Isso leva à necessidade de especificar o conceito de língua.

As definições para língua e linguagem tem ainda ocupado muito espaço nos debates da Linguística. Essa ciência, ao se afirmar em seu espaço, sentiu a necessidade de definir para si seu objeto de estudo. Assim Saussure (2004), no início de século XX, falou de linguagem, separando-a em duas, a língua, considerada essencial, e a fala, tida como secundária. A respectiva distinção, introduzida por Saussure, se dá pelos termos *langue* e *parole*. O primeiro termo, em traços gerais, refere-se à língua como sistema de signos interiorizado culturalmente pelos sujeitos falantes, ao passo que *parole* (fala) se refere ao ato individual para a enunciação do que se deseja. Desta forma, a língua é sistema, deixando a realização desse sistema como menos importante, por não ser capaz de trazer elementos significativos para o estudo da língua.

Outro conceito de língua sempre lembrado, com premissas bastante diferentes das de Saussure, é o proposto por Chomsky (1985). Na metade do século XX, esse autor coloca que considerará como língua(gem) um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma dessas finitas em comprimento e construída a partir de conjunto

finito de elementos. A noção de sentenças, aliada à capacidade do falante em gerar novas sentenças, tendo um número restrito de elementos, leva esse pensamento a receber o nome de Gerativismo. Esse novo conceito desperta outra direção voltada para a capacidade do falante para adquirir uma língua e para esse autor ela é inata. Outra contribuição diz respeito aos universais linguísticos (CHOMSKY, 2009), os quais seriam compartilhados pelas mais diversas línguas do mundo.

Para um terceiro modelo de conceituação de língua, o funcionalismo, a forma e o conteúdo vão para além da gramática. Aspectos extralinguísticos são considerados, pois a função assumida traz contribuições para a classificação dos elementos linguísticos. Segundo Kenedy e Martelotta (2003), a tendência principal do funcionalismo é observar a língua do ponto de vista do contexto linguístico e da situação extralinguística. Esses autores afirmam ainda que para essa concepção, a sintaxe é uma estrutura com mudanças constantes, as quais acontecem em virtude do discurso. Para essa linha de pensamento, a língua deixa de estar em um sistema, ou conjunto fixo de oração, fugindo assim de um ambiente formal, para chegar a elementos que obrigam os estudos a olharem para fora da língua, isso para entendê-la, pois essa não é autossuficiente.

Esses três conceitos, certamente, oferecem muito mais possibilidades de discussão que esse breve resumo; entretanto, para a função que aqui se quer, é suficiente para mostrar que levando os três em consideração, a língua que é considerada como esquecida na comunidade Tupinambá, mas que ainda está viva na lembrança de algumas pessoas, não poderá ter existência. As pessoas da comunidade, aquelas sobre as quais recai a indicação de falante da língua, conhecem palavras e se lembram delas, as quais desvinculadas do apoio da língua portuguesa não conseguirão manter-se. Fica-se, então, impossível falar de sistemas, conjuntos de orações e, até, de função dentro da

língua indígena, visto essa não possuir elementos suficientes para dar suporte ao desempenho do falante. Faltam partes que a constituam enquanto uma língua.

Uma definição de Bakhtin atende melhor à situação linguística das línguas nordestinas, mas ainda não consegue satisfazer-se dentro do quadro atual visto nesta região. Para esse autor (BAKHTIN, 1986, p. 36),

> A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não seja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social.

Esse autor considera que o enunciado é o elemento concreto para a construção do significado na língua. As palavras usadas pelas comunidades Tupinambá trazem uma significação para o grupo que passam a não ser apenas palavras, mas sim enunciados. Quando o grupo continua a afirmar que a língua está viva e sendo usada por algumas pessoas, esse sabe certamente que não é para a interação. Não tem a mesma função que o português, mas porta uma função para esse grupo. Olhando nesta direção, os conceitos trazidos não conseguem dar conta desta realidade, abrindo espaço para uma conceituação mais ampla para língua.

Orlandi (2009) afirma que há nos estudos de linguagem uma noção central, sem a qual não é possível empreender um estudo, esta noção é a de língua (p.11). Essa afirmação corrobora com a nova necessidade da Linguística em relação aos estudos que empreenderá com algumas línguas. As línguas indígenas do Nordeste do Brasil estão neste novo grupo, pois elas requerem outra percepção sobre a noção de língua, caso contrário, os estudos estarão comprometidos ou não serão realizados.

Essa autora, em seu contato com duas línguas indígenas brasileiras, isso em decorrência da sua vivência com os grupos falantes de tais línguas, faz uma reflexão muito produtiva para a questão da revitalização: “porque a língua, tal como a intuí por aquela experiência no contato com os índios, é sem limites. Como um imenso rio, como

um Xingu, que os olhos não abrangem, não seguram, não limitam. Fluida.” (p. 18). Essa autora separa a língua fluida da imaginária, colocando esta última como a língua do sistema. Para a comunidade Tupinambá, sua língua portuguesa é bastante fluida, pois há nela tanto de língua indígena, que não pode ser enquadrada dentro do padrão formal que as escolas vendem. E sua língua indígena é tão fluida que escapa às definições de língua que perpassam os debates acadêmicos. Assim, chegar ao português indígena desta região é rever vários conceitos sobre língua, portanto, estudar as línguas dos índios nordestinos é construir um novo paradigma de conceitos linguísticos, em que a identidade não se separa da língua, dando a essa última um novo formato, muito significativo para os sujeitos envolvidos.

A identidade que não se separa da língua é aquela defendida pelos teóricos que serão aqui nomeados de pós-modernos, para os quais a identidade é complexa (Morin, 1996). Signorini (1998, p. 336) faz uma organização de diversas conceptualizações de sujeito e identidade, sendo que o trecho abaixo traz contribuições para essa tese.

> Um ator que opera entre possibilidades disjuntas e/ou contraditórias, que (des) articula, que se faz nó, nexo, encruzilhada, a partir da multiplicidade heterogênea e polifônica dos códigos e narrativas sociais a que está exposto. Nesse sentido, trata-se de um sujeito que se constitui entre linguagens, ou seja, no/pelo trançado de múltiplas e heterogêneas formas de linguagem.

A heterogeneidade revela muito do que é a língua indígena para o grupo heterogêneo Tupinambá. São diversos grupos que formam a etnia, a qual tem se mobilizado de diferentes formas para voltar a falar a língua e preservar o que já possuem. Então, naturalmente são sujeitos acostumados a provocações e enfrentamentos, pois estes ocorrem há décadas. Assim, sua língua de índio é mais um código de resistência e sobrevivência, por isso, ela é língua e deve ser assim encarada nos mais diversos espaços.

César & Cavalcante (2007) também percebem essa lacuna no conceito de língua ao mostrarem o posicionamento diferenciado que as sociedades indígenas nordestinas transferiram para suas línguas étnicas.

> A língua indígena nesse contexto tem uma funcionalidade simbólica, política, que pode não estar relacionada com a produtividade dos usos linguísticos internos da aldeia, mas que se define nas práticas que se constroem no contato com o outro, seja ele o parente índio que tem como língua materna a sua língua nacional indígena, seja o outro, o não-índio. (p. 55)

Há um índice grande de palavras coletadas que são consideradas parte da língua indígena, as quais mantêm pelo menos a função de lembrar da língua que já existiu. Não são todos os informantes que nomeiam de língua as palavras que informam, às vezes, reconhecem que são apenas resquícios, mas sempre reafirmam que são sobras da língua tradicional. Essa especulação, que valoriza os dados, mostra o espaço que essas palavras trilham para a constituição da identidade do povo falante. Esse conjunto de palavras, mesmo quando não é posicionado como língua, permanece posicionado como a presença Tupi na língua portuguesa. Trata-se da língua indígena em sua totalidade ou pelo menos em parte dela.

Por tudo isso, para a coleta de dados, não é possível escolher um falante, aceitando-se que o espaço para lembrança ficaria muito reduzido. Então, para chegar a um número suficiente de palavras da língua tradicional, que está disponível na comunidade, é preciso lidar com vários lembrantes[49]. Todos os informantes deste estudo demonstravam saber da existência de outra palavra, lembrada por outro sujeito e não por si. Fato que demonstra que essas palavras, mesmo que muitas encontradas com somente um falante, não eram de conhecimento somente dele, mas dos outros também, o que mostra que a diferença foi o ambiente criado para coleta de dados. Como a coleta acontecia com a tentativa de contextualizar a conversa, essa direcionava para as

[49] Esse conceito será debatido ainda nesta seção.

lembranças que pareciam ser as mais adequadas para cada falante construir seu espaço comunicativo.

Portanto, quando parecia que as palavras que estavam surgindo vinham de um contexto de produção de artesanato, era para esse contexto que a entrevista se dirigia, criando um campo propício para que novas palavras pudessem aparecer. Por outro lado, quando era na pescaria de água doce, com suas armadilhas e objetos próprios, onde mais surgiam palavras que eram creditadas aos mais velhos e, também, à língua tradicional, então, a coleta seguia para esse rumo. Essa escolha manteve-se, pois apresentou resultados positivos, uma vez que mesmo que um número mais siguificativo de palavras não aparecesse em um falante/lembrante, isso em decorrência desta metodologia, a não assunção de um contexto dificultava o surgimento de qualquer palavra, levando a uma perda mais significativa. Assim, era preferível perder menos, adotando a direção única, que perder muito tentando fazer com que o sujeito pesquisado lembrasse-se de todas as palavras que conhecia na "língua dos índios".

Aqui se precisa mostrar que a questão do campo lexical e do campo semântico, para esta pesquisa, surgiu como colaboradora interessante, mas de alcance limitado para o processo que acontece nesta região, ficando às margens, mas com colaboração para a coleta de dados. Olhando a distinção empreendida por Mattoso Câmara Jr. (1978) entre campo lexical e semântico, colocando o campo lexical como constituído por palavras cognatas e campo semântico como palavras do mesmo universo de significação, os dois termos colaborarão, pois já trarão uma generalização válida. A contribuição de Genouvrier e Peytard (1985) torna um dos conceitos um pouco mais praticável dentro desta pesquisa, pois para estes o campo lexical é constituído por palavras de uma mesma área do conhecimento. Esse alargamento melhora, mas não consegue resolver as especificidades das palavras existentes entre os velhos da

comunidade Tupinambá. Estes não chegaram às palavras pensando somente em campo significativo ou de léxicos, precisando-se abrir caminho para a construção de espaços externos e históricos para esse surgimento.

Criar, então, o contexto de coleta de dados significou ir até determinadas áreas para ver os objetos usados, tal como seguir para o rio Una para ver os apetrechos à disposição para a pesca; ou andar pela mata, muito reduzida e quase insuficiente, com o artesão para ver as sementes que ainda recebem nomes menos conhecidos; ou ainda, conhecer a horta de plantas medicinais. Ao falar o nome de objetos, plantas, sementes, os sujeitos estavam mostrando palavras que eram por eles consideradas como da língua indígena, sendo fácil de perceber que a maioria delas realmente tem origem no Tupi, mas mesmo as que não estão nessa língua indígena, não são menos pertencentes ao falar Tupinambá do Sul da Bahia, pois se trata de elementos vivos na interação desse povo. A maioria delas, pelo menos, é de conhecimento de quase todos.

O contexto serviu positivamente para auxiliar na lembrança dos objetos, das árvores, entre outros e, consequentemente, as palavras referentes a esses. Há, contudo, pontos negativos, visto que a não adoção de determinados contextos significa a não lembrança de palavras. Assim, não é fácil pensar em contextos sem antes entrar em uma conversa informal, sempre acompanhada por alguém da comunidade, além do informante, para chegar ao contexto adequado para a coleta das palavras que ora são consideradas de origem Tupi pelo pesquisador, ora pelo próprio falante. Não se trata, então, de perguntar diretamente sobre as palavras da língua indígena. Isso realmente acontece, mas os resultados não são produtivos. Perguntas diretas como: "quais palavras você lembra que eram faladas pelos seus pais e que hoje não são faladas? Quais palavras a senhora conhece que são da língua indígena?" são igualmente falhas, pois mesmo que sejam bem vindas, não conseguem descortinar mais que uma ou duas

palavras. Por isso, fica evidente a necessidade da criação de ambientes adequados para que a memória, principalmente de anciões, possa ser reavivada.

O contexto, assumido neste trabalho, adquire uma dimensão sociocultural e histórica comum aos membros de uma sociedade. Assim, os Tupinambá compartilham, parcialmente, elementos sociais e culturais que ultrapassam a situação de produção individual, mas estão armazenados em modelos cognitivos. Os elementos extralinguísticos são muito significativos em um processo de lembrança de palavras que, ou são pouco usadas e já estão esquecidas pelas gerações mais jovens, ou estão demasiadamente inseridas na língua portuguesa, sendo já tratadas como pertencentes a esta língua. Para essa realidade é inevitável considerar que perguntas diretas sobre palavras de uma língua ancestral nem sempre dão mais que meia dúzia de palavras, normalmente menos que isso. A mente, então, precisa estar inserida em um espaço, mesmo que artificial, de uso de léxico e até de estrutura gramatical da língua já em desuso. Essas definições para contexto, próprias da Análise do Discurso e da Pragmática, levam à proposta de Halliday (1976), quando este retoma de Malinowski a expressão ‘Contexto de Situação’. Todo esse percurso teórico chega ao conceito de contexto adotado nesta tese. Contexto vai para além da situação, tenta mostrar como é significativa a experiência para a coleta de palavras. Quando os falantes já estão deixando de usar determinadas palavras, somente trazendo uma localização espaço-temporal, portanto histórica e social, será possível aflorar termos linguísticos.

A relação pensamento-fala abre caminhos para essa ligação contextual. Vygotsky (1991, p. 130) afirma:

> Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de ter atingido esse plano.

Enquanto esse autor separa fala de pensamento e se esforça para esclarecer essa separação, a qual existe, mas não os torna independentes completamente, mostra que criar uma situação em que uma palavra possa voltar a ser usada não é apenas falar do ser no mundo real. É muito mais, é criar um espaço significativo em que o pensamento consiga recuperar o ambiente adequado para uso da palavra, além de nem sempre o pensamento trazer a palavra que se espera. Muitas vezes, como mostra o referido autor, o pensamento possui "motivos paralelos", levando a palavras outras, diferentes das esperadas. Assim, pensamento e fala não se comportam como únicos, porque despertar determinado pensamento nos mais velhos pode não indicar uma lembrança de determinada palavra. Esse fato não inviabiliza uma coleta de dados, apenas mostra que não é simplesmente criar um contexto, é criá-lo esperando que a palavra falada nem sempre seja aquela pensada, sendo que somente será aproveitada a palavra que estiver dentro de determinados parâmetros, que para essa pesquisa serão voltados para as palavras da língua tradicional. Neste caso, estão unidos motivação, criada pelo pesquisador durante a conversa e pela própria necessidade do grupo de falar a língua; pensamento, um elemento social, mas que será externado pela fala; e fala, que, por ser separada do pensamento, pode não trazer a palavra que tanto motivação quanto pensamento almejavam.

Para esclarecer o comportamento do pensamento há outra fala interessante deste mesmo autor, "na fala interior, o predomínio do sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra e do contexto sobre a frase constitui a regra" (op. cit., p.126). Isso mostra como o contexto assume uma extensão capaz de facilitar a relação do pensamento com a fala. Para Vygotsky, a fala interior altera-se para nascer dela o pensamento. Com isso, há um entendimento de que o pensamento age do macro para o micro, exigindo, na prática da coleta de dados, mais cuidado e muito mais tempo para

obtenção das palavras, pois o "pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir" (op. cit., p. 108).

Benveniste (1995) adota uma postura de separação entre pensamento e linguagem que em parte compartilha dessa visão de Vygotsky. Ao exemplificar como as teorias nasceram em línguas maternas específicas, mas que podem ser expressas em outras línguas, Benveniste mostra como o pensamento não está ligado a uma língua ou a uma fala, pois ele é autônomo, precisando da fala apenas para externar-se. "É inegável que, submetido às exigências dos métodos científicos, o pensamento adota em toda parte os mesmos meios em qualquer língua que escolha para descrever a experiência" (p.80). Aqui o autor confirma que assim, o pensamento não será independente da língua, mas das estruturas linguísticas particulares. Mesmo que esse autor aproxime bastante língua e pensamento, ele não consegue transformá-los em um só e não deixa claro se se trata de uma tentativa de aproximação, parece muito mais uma defesa da não independência de ambos. Para esta pesquisa, é significativo, pois mostra que o pensar usando estruturas do português pode dificultar cada vez mais o externar de língua indígena. E mesmo quando essa for externada, será vista como parte do português brasileiro.

Neste ponto a eleição do contexto como espaço significativo é primordial para a coleta de dados no ambiente das línguas indígenas com nenhum falante, mas com lembrantes, vê-se que é a escolha que parece mais adequada. Através dessa abordagem, as conversas vão sendo direcionadas e quando elas perdem o caráter de entrevista com pergunta e resposta, as palavras começam a surgir. Com isso, a metodologia alia o contexto a uma conversa informal, em que a direção inicialmente deve ser dada com as informações colhidas com outros membros da comunidade, e estes, conhecedores dos informantes, fornecem elementos para a construção do ambiente para que as palavras

surjam. Então surge outro sujeito e outra ação imprescindível para coleta de dados na realidade das línguas do Nordeste.

O outro sujeito aparece como um suporte para trabalhar com o mais velho da comunidade e/ou informante. A exceção seria no caso do pesquisador já ter conseguido boa aproximação com o informante. Como na metodologia adotada percebeu-se que a quantidade de informante exigiria conversar com pessoas, com as quais não haveria tempo para construir uma relação próxima, viu-se a necessidade de sempre procurar o informante em companhia de alguém que já havia realizado alguma entrevista ou que já possuía proximidade com essa pessoa. O início da conversa deve ser realizado por esse sujeito de apoio e este deve saber bem o intuito da coleta de dados, para conseguir direcionar a conversa para essa vertente. Inclusive, quando alguém conhecido do informante participava das entrevistas, a tendência era de a conversa render mais, além de várias palavras surgirem. Desta forma, o sujeito de apoio alavancou as conversas e proporcionou um ambiente mais tranquilo para as palavras da língua indígena surgirem. Por exemplo, Pedrizia – tupinambá de Sapucaeira – facilitou sobremaneira as conversas com dona Miguelina, pois sem essa mediação, nem aconteceria a conversa.

Esse sujeito, além da aproximação, consegue fazer com que o ambiente torne-se mais familiar. Uma vez que a pressão que representa uma conversa dessa maneira dificulta a lembrança das palavras, o apoio desse outro membro da comunidade colabora para amenizar o estresse. E mesmo quando a pessoa já era bastante conhecida do pesquisador, a presença de outro índio colaborou bastante na coleta de dados.

A outra ação que deve ser adotada refere-se à necessidade de pelo menos efetivar um encontro antes da coleta de dados. Durante esse trabalho, ficou claro que quanto mais informal a conversa, mais as palavras iam surgindo. Isso mostrou que a

confiança de que não se tratava somente de uma coleta de dados, mas de um momento para conversar sobre questões que estavam na memória e podiam ser relembradas, facilitou significativamente. Assim, as conversas, em quase sua totalidade, foram realizadas em locais familiares e abertos à movimentação da casa. A participação de outras pessoas, não na entrevista, mas na conversa da casa, tornou o ambiente menos de coleta de dados e mais do cotidiano do grupo. Além disso, a ação de conhecer melhor a pessoa e seu núcleo familiar, para depois fazer a entrevista, mostrou-se também colaborativa para a coleta de dados, mas não evitou a necessidade de pessoas de apoio. O apoio foi sempre positivo e imprescindível, quando não havia um maior conhecimento entre pesquisador e entrevistado.

Há inúmeras variantes nesta coleta de dados, como em outras pesquisas também, e decorrente disso, deve-se pensar na principal delas, a influência da escola nas palavras coletadas. Isso porque a escolha das pessoas para serem informantes da pesquisa foi motivada pela indicação de membros da própria comunidade, entretanto, as palavras que receberam atenção eram aquelas que a comunidade possuía, as quais não foram aprendidas em contexto escolar. Como a escola já tem ensino da língua Tupi há vários anos, foi necessário estabelecer alguns parâmetros para não coletar palavras que já não eram vindas dos mais velhos, mas da escola. Ainda esclarecendo que a escola teve como fonte, para ensino da língua, os mais velhos e os dicionários e cursos da língua Tupi. O dicionário é externo ao grupo, traz muitas palavras que certamente já estavam esquecidas ou que sequer faziam parte da comunidade, mas a coleta com os mais velhos tenta ficar nas palavras que foram aprendidas com eles.

Esses fatores requerem cuidados, mas de maneira relativa, uma vez que as palavras coletadas com os mais velhos podem estar nos dicionários e já podem estar na escola. Assim, o fator definitivo para incluir, na coleta de dados desta pesquisa,

determinada palavra, foi ela ser dita dentro de um contexto de conversa em que ela surgia como sendo usada pelos mais velhos e até pelos mais jovens; palavras que surgissem como se não fossem usadas, mas somente aprendidas, não seriam consideradas. Esse mecanismo foi pouco acionado, considerando que dos mais velhos entrevistados poucos tinham frequentado aula, os mais jovens também não eram escolarizados, e por isso todas as palavras ditas foram consideradas adquiridas em ambiente comum de interação do grupo. O que vale aqui é tentar separar os dados que são vindos dos mais velhos daqueles vindos de livros, e apesar de os dois tipos de dados serem úteis no processo de revitalização, possuem, entretanto, espaços diferentes na memória do grupo falante, uma vez que os primeiros são internos, os segundos externos ao grupo, e por isso a forma de inserção na escola será diferente. A pronúncia das palavras vindas dos mais velhos encaixa-se sem dificuldade na fala local, fato que facilita a aprendizagem, entretanto, não são suficientes para a língua tornar-se veículo de interação para eles. Como o idioma escolhido pelos Tupinambá possui muito material catalogado, a consulta a esse acervo é característica fundamental e, provavelmente, principal fonte para a revitalização. Por outro lado, as palavras vindas dos mais velhos são mais próximas e trazem mais elementos[50] de identidade.

As construções de contextos obtiveram êxito com a nomeação, porque a influência de língua indígena no português acontece muito com a nomeação, e seguindo essa tendência, a quantidade de palavras selecionadas veio em sua grande maioria na forma de substantivo. Inclusive, as várias tentativas de se criar um contexto em que surgissem verbos ou outras funções diversas do substantivo não atingiram o objetivo, uma vez que as ações que certamente resultariam em verbos, as qualidades pedidas para dar a oportunidade da lembrança de adjetivo não obtiveram êxito. Com um senso mais

[50] Mais elementos de identidade, e não os únicos, porque as palavras do dicionário também colaboram com o fortalecimento identitário do grupo.

apurado, vê-se que poderia ser o contexto o elemento que não conseguiu atingir o objetivo desejado, entretanto, parece mais prudente, pelo menos neste momento, aceitar que o ato de nomear consegue manter-se em outra língua com menos transformações que palavras com outras funções.

Também o nome, mesmo mudando de língua, não precisa deixar de ser funcional, pode-se continuar nomeando uma árvore em Tupi que isso não indica que o falante do português não entenderá de que vegetal se trata. Já os conectivos, verbos e outras palavras não conseguem essa identificação direta, fazendo com que deixem de ter função e acabem sendo substituídos pelos verbos e conectivos da nova língua. Assim, os nomes em Tupi permaneceram porque se tornaram significativos em língua portuguesa, perdendo, para o falante, a consciência quanto a sua origem.

Outro conceito interessante no registro desta pesquisa, na realidade linguística explorada nesta tese, está no termo 'lembrante': ele já foi mencionado algumas vezes, e somente para deixá-lo mais claro, é válido colocar aqui parte de uma nota de rodapé de um texto de Wilmar D'Angelis [51].

> Aryon Rodrigues cunhou a expressão "lembrantes" para designar aqueles "falantes passivos", pessoas que integraram a comunidade linguística e falaram a língua quando jovens, ou nunca a falaram, mas a compreendiam, e que na idade adulta são capazes de lembrar palavras ou frases inteiras, mas efetivamente não são (mais) falantes da língua. Jocosamente cunhamos, por analogia, a expressão "esquecentes", para alguns casos em que os que seriam os últimos "lembrantes", de fato não são capazes de recordar senão um número muito limitado de palavras soltas.

De fato o termo 'lembrante' já apareceu neste trabalho e tende a reaparecer várias vezes. Nesta região, em muitas situações, as lembranças colaboram com a revitalização de muitos elementos culturais, dentre eles a língua. Sendo lembrantes ou

[51] *Recuperar, ressuscitar, adotar ou inventar? Povos indígenas em busca de (alg)uma língua*. Comunicação ao X Congresso Argentino de Antropologia Social (2011). Inédito. Citação autorizada.

esquecentes, eles contribuem para a construção de uma nova prática identitária e linguística do povo, o qual já sente a necessidade de lutar pela sua língua.

A coleta de palavras da língua, nesta realidade, ultrapassa as fronteiras da pesquisa linguística, pois outras pesquisas vão esbarrar na revitalização de língua. Todos os pesquisadores que trabalharem com a comunidade Tupinambá passarão pela experiência de ouvir alguma palavra que será atribuída à língua indígena. Isso responsabiliza a todos eles pela revitalização linguística das comunidades, uma vez que política linguística não será assunto somente para linguista, será tema para todas as pesquisas e pesquisadores. Assim, deve-se ter em mente que a tentativa enfrentada pelas comunidades de recuperação de línguas – a qual passa pela lembrança individual dos mais velhos, mas que também se situa na fala coletiva do grupo – pode surgir em contexto de pesquisa em que o tema não seja língua, menos ainda língua indígena. Com isso, palavras que não serão lembradas, durante as várias conversas realizadas nesta pesquisa, podem surgir durante uma entrevista para outra pesquisa, visto que foi só naquele momento que fez sentido lembrar-se daquela palavra. Esses 'achados' precisam ser cuidadosamente tratados para contribuírem tanto com a revitalização proposta pelos indígenas quanto para as pesquisas linguísticas.

Portanto, qualquer pesquisa terá um fundo de política linguística, pois poderá fornecer dados para a revitalização da língua, e perder uma palavra que surgiu no decurso de uma pesquisa pode significar a perda definitiva daquela palavra, pois talvez somente naquele ambiente/contexto ela fosse pronunciada novamente. Esse enfoque de política e planejamento linguístico dado às pesquisas com comunidade indígena brasileira confirma-se para todas as línguas, pois todas estão sendo atingidas pela perda de falantes. Com, todas as pesquisas, nas mais diversas áreas, poderão levantar dados para fortalecer a língua dos grupos envolvidos. Especificamente para as

línguas em processo de revitalização do Nordeste do Brasil, essa prática oferecerá mais dados para a retomada da língua e poderá atrair mais debates sobre as línguas que já não estão mais sendo usadas.

Considerando todas essas premissas mencionadas até aqui, a coleta de dados que relacionou as palavras desta que, para grande parte da comunidade, significa a língua tradicional dos Tupinambá, foi realizada com vários anciões nas várias regiões que compõem a comunidade. Também foram entrevistadas algumas lideranças que sabiam várias palavras na língua. Todos eles foram indicados, ou seja, durante todo o processo de entrevista, sempre se procurava sugestão de pessoas que ainda pudessem informar outras palavras, sendo que quase sempre os indicados eram anciões. E se os velhos são mesmo os melhores informantes, isso desperta a necessidade de uma coleta de dados mais intensa e até cotidiana, uma vez que essa geração de velhos talvez saiba menos palavras da língua que a geração anterior e mais que a próxima geração. Principalmente porque se observa, como dito anteriormente, que os mais jovens também conhecem o significado da maior parte dessas palavras, mas já não têm por costume usá-las. Por não usarem, tendem a esquecê-las e, dessa forma, a não repassar para as gerações mais jovens que eles.

Esses velhos e todos que foram consultados sempre tentaram contribuir com a pesquisa, vendo nesta a tentativa de coleta sistemática de dados que conseguiriam inclusive mostrar os vestígios de sua indianeidade. Sua comunidade tem sofrido uma forma de preconceito marcante, que afirma que seus membros não são indígenas, pois não possuem nenhuma característica de índio; por isso eles sentem a necessidade de mostrar esse traço linguístico, o qual, por si só, reflete um traço forte dessa indianeidade tradicional. Claramente, não é esse o viés dessa pesquisa, pois como já dito, a perda da língua indígena não é capaz de tirar a cultura de um povo nem mesmo inviabilizar a

manutenção de sua identidade, ou seja, outros traços são mantidos e os que foram mudados também são alocados em transformações culturais. Entretanto, não é esse o olhar da sociedade envolvente, o que faz com que os membros dessas etnias criem estratégias para enfrentamento. Por isso, as palavras encontradas com esses membros são uma marca identitária de reafirmação étnica. E o reflexo de tudo isso aparece na boa participação desse grupo na coleta de dados, com todos os indicados dando alguma contribuição, pois mesmo quando se esquivam da alcunha de falantes, sempre são ativos no processo de fornecimento de dados.

Os sujeitos desta pesquisa, os quais forneceram os dados, são os seguintes:

Nome do entrevistado	**Idade**	**Data**	**Local**
D. Maria Tupinambá	56	12/12/2011	Serra do Padeiro
Papel na Comunidade	**Observações**		
Anciã	Mãe do cacique Babau		

Nome do entrevistado	**Idade**	**Data**	**Local**
Sr. Lino	63	13/12/2011	Serra do Padeiro
Papel na Comunidade	**Observações**		
Pajé	Pai do cacique Babau		

Nome do entrevistado	**Idade**	**Data**	**Local**
Sr. Louro	79	13/12/2012	Serra do Padeiro
Papel na Comunidade	**Observações**		
Ancião			

Nome do entrevistado	**Idade**	**Data**	**Local**
Sr. Gerônimo Francisco Nascimento		15/02/2012	Alto Alegre - Olivença
Papel na Comunidade	**Observações**		
	Pai de Diana		

Nome do entrevistado	**Idade**	**Data**	**Local**
Sr. Braulino e D. Nivalda	/79	15/02/2012	Pça. N. S. da Escada - Olivença
Papel na Comunidade	**Observações**		
Anciãos	D. Nivalda é mãe da cacique Valdelice		

Nome do entrevistado	**Idade**	**Data**	**Local**
D. Dinete	76	15/02/2012	Olivença
Papel na Comunidade	**Observações**		
Anciã			

Nome do entrevistado	Idade	Data	Local
D. Miguelina		30/03/2012	Sapucaeira - Olivença
Papel na Comunidade	**Observações**		
Anciã			

Nome do entrevistado	Idade	Data	Local
D. Domingas	76	30/03/2012	Sapucaeira - Olivença
Papel na Comunidade	**Observações**		
Anciã			

Nome do entrevistado	Idade	Data	Local
Sr. Agnobaldo	48	24/04/2012	Sapucaeira - Olivença
Papel na Comunidade	**Observações**		
Artesão			

Nome do entrevistado	Idade	Data	Local
Sr. Maçica e família		24/04/2012	Sapucaeira - Olivença
Papel na Comunidade	**Observações**		
Liderança Tupinambá em Acuípe de Baixo			

Nome do entrevistado	Idade	Data	Local
Dionísio	82	24/05/2012	Olivença - Acuípe do Meio II
Papel na Comunidade	**Observações**		
Ancião			

Nome do entrevistado	Idade	Data	Local
Alício Francisco do Amaral	77	24/05/2012	Olivença - Acuípe de Cima
Papel na Comunidade	**Observações**		
Cacique	Nascido em 08/09/1935		

4.1 Descrição da língua coletada entre os Tupinambá do sul e extremo-sul da Bahia – dados

A partir das entrevistas (que sempre tinham um cunho de conversas informais), surgiam palavras que não pertenciam à língua portuguesa. A primeira conversa revelou várias palavras, dela em diante, era possível que muitas das palavras se repetissem de uma para outra pessoa. Com isso, as novidades a cada entrevistado diminuíam, pois muitas palavras que um dizia ser da língua já haviam sido informadas pelo lembrante anterior; fato que coloca as palavras na boca de várias pessoas da

comunidade, reafirmando não se tratar de palavras que podem ter sido adquiridas pela escola; isso revela que há palavras que realmente vieram dos mais velhos e, portanto, apresentam resquícios de uma língua indígena. Essa constatação originou a organização dos dados.

Vocabulário Coletado [52]

Palavra	Fonética	Significado Local	Significado Dicionário	DHPPOT	PDPT	DTA	DLT
Abará	[a.ba.’ɾa]	Comida irmã do acarajé (a massa é cozida)	Palavra de origem africana				
Açaí	[a.sa.’i]	Palmeira que fornece fruto utilizado para sucos	Espécie de palmeira da subfamília das ceroxilíneas, cujo fruto é comestível e fornece uma bebida fermentada muito apreciada	X			
Acari	[a.ka.’ɾi]	Peixe	Peixe da família dos loricarídeos, também conhecido como cascudo. Árvore da família das leguminosas	X	X	aguari	
Acuípe	[a.ku.’i.pi]	Região em Olivença-BA, rio Acuípe	(acué(i)pe): ali, naquele lugar. Acui – seco + pe – posposição loc. – no seco		X		
Aderno	[a.’dɛh.nu]	Árvore usada para fazer tabilha para cobertura de casa					
Aguidá	[a.gi.’da]	Forno de ferro redondo	(alguidá): palavra de origem Árabe				
Aiga	[’aj.ga]	Ave (gavião)	(aig) Pássaro noturno, coruja	X			
Alicuri	[a.li.ku.’ɾi]	Palmeira que produz	(urucuri, aricuri, uricuri):	X			

[52] As siglas referem-se aos dicionários, os quais estão com os nomes completos ao final da lista. As palavras foram escritas conforme a pronúncia do grupo, ou quando muito conhecidas, conforme a escrita vista na localidade.

		coco para artesanato	espécie de palmeira, urucurizeiro				
Aluá	[a.lu.ˈa]	Mesmo que giroba; bebida	Novo Dicionário Banto do Brasil				
Amana	[a.ˈmã.na]	Chuva	(amana): chuva; água de chuva			X	
Amescla	[a.ˈmɛs.kla]	Madeira, planta para remédio					
Andá	[ã.ˈda]	Árvore cuja casca é usada em artesanato; massa do coco que serve de remédio	Árvore frondosa da família das euforbiáceas; andá-açu, coco-de-purga			X	
Andu	[ã.ˈdu]	Feijão	Novo Dicionário Banto do Brasil				
Angico	[ã.ˈʒi.ku]	Árvore de grande porte, muito copada, grande área sombreada	Novo Dicionário Banto do Brasil				
Apuã	[a.pu.ˈã]	Garras do camarão	(apuá): ponta, pontiagudo, extremidade			X	
Araçá	[a.ɾa.ˈsa]	Árvore de pequeno porte, produz frutos	Araçazeiro, fruto do araçazeiro	X			
Aracuã	[a.ɾa.ˈkwã]	Ave	Nome comum de diversas aves semelhantes ao jacu	X		arakuã	
Araponga	[a.ɾa.ˈpõ.ga]	Ave	Pássaro da família dos cotingídeos	X		gûyrapong a	
Araruta	[a.ɾa.ˈɾu.ta]	Um tipo de farinha	Provável origem na língua aruak				
Araticum	[a.ɾa.tʃi.ˈkũ]	Árvore de porte médio cujo fruto parece com a pinha	Nome comum a diversas plantas da família das anonáceas e aos seus	X		aratiku	

			frutos				
Arenga	[a.’ɾẽ.ŋga]	Fuchico	(nhe’enga): Discurso, fala. Aparece em diversas palavras compostas (nheéngar = cantar, nheéngoéra = falador).		X	X	
Arriada	[a.hi.’a.da]	Caída, abaixada					
Assari	[a.sa.’ɾi]	Tipo de tucano	(arassari/arasari): ave peciforme, da família dos fanfastídeos. Conhecida como tucaninho	X		X	
Bacumuxá	[ba.ku.mu.’ʃa]	Árvore frutífera, mesmo que bacupari					
Bacupari	[ba.ku.pa.’ɾi]	Árvore frutífera	Designação comum de plantas gutíferas, rubiáceas, eritroxiláceas e hipocrateáceas	X			
Bambu	[bã.’bu]	Bambu					
Banguê	[bã.’gue]	Rede armada para carregar doente	(mbaê): coisa, utensílio, enxoval			X	
Barbatimão	[ba.ba.tʃi.’mãw̃]	Árvore que fornece casca para remédio; planta medicinal;	(mabatimó) em Hugo di Domenico				
Beiju	[bej.’ʒu]	Bolo de mandioca	Bolo de farinha de mandioca	X			
Beré	[bɛ.’ɾɛ]	Corcunda ou Peixe [??]					
Beru	[be.’ɾu]	Mosca	(mberu): mosca		X		
Bicuíba	[bi.ku.’i.ba]	Árvore alta cujo fruto	Planta das famílias das	X			

		parece noz moscada.	miristicáceas				
Biriba	[bi.’ɾi.ba]	Árvore	(biribá): planta da família das anonáceas	X		byrybá	
Biscó	[bis.’kɔ]	Instrumento para corte					
Bodogo	[bo.’do.gu]	Parte de um facão					
Borra	[’bo.ha]	Borra de café					
Braúna	[bɾa.’ũ.na]	Árvore de grande porte	Árvore de grande porte, da família das leguminosas, cuja madeira é muito utilizada em construção. Yvirá+una: madeira preta	X			
Bucho de Paca	[’bu.ʃu dʒi ’pa.ka]	Árvore cujo fruto serve de remédio para eliminar piolhos					
Buguelo	[bu.’gɛ.lu]	Pinto de galinha sem pena	(bruguelo): criança pequena, nova. Novo Dicionário Banto do Brasil				
Buraen	[bu.ɾã.’ʔẽ]	Remédio extraído de madeiras	(buranhém): árvore da família das sapotáceas	X			
Buri	[bu.’ɾi]	Tipo de palmeira	Espécie de palmeira	X			
Burundanga	[bu.ɾũ.’dã.ga]	Mesma coisa de jatobá					
Caboji	[ka.’bɔ.ʒi]	Peixe que anda no seco					
Cacaio	[ka.’kaj.u]	Alforje ou saco de viagem, preso por baixo dos braços e pendurado nas costas.					
Caiçara	[kaj.’sa.ɾa]	Vegetação que causa					

		coceira quando tocado					
Cassuá	[ka.su.ˈa]	Cesta de cipó para mandioca. Igual a panacum					
Cajarana	[ka.ʒa.ˈɾã.na]	Árvore	Falso Cajá. Nome de uma planta			kaiarana	
Calombrezero	[ka.lõ.bɾe.ˈze.ro]	Macumbeiro; feiticeiro					
Calumbi	[ka.ˈlũ.bi]	Cipó com espinhos, armazena água.					
Canjangi	[kã.ˈʒã.ʒi]	Jacaré					
Capeba	[ka.ˈpɛ.ba]	Arbusto que fornece folha para remédios					
Capim açu	[ka.pĩ.a.ˈsu]	Planta, capim	Planta da família das gramíneas e das ciperáceas	X		Kapi'i	
Capivara	[ka.pi.ˈva.ɾa]	Animal roedor	Mamífero da ordem dos roedores, família dos hidroquerídeos	X		Kapibara	
Capuera Cupuera	[ka.ˈpwe.ɾa] [ku.pu.ˈe.ɾa]	Pássaro pequeno					
Caramuru	[ka.ɾa.mu.ˈɾu]	Espécie de peixe parecido com cobra	Peixe de mar da família dos murenídeos; moréia	X		karamuru	
Carapeba	[ka.ɾa.ˈpɛ.ba]	Peixe de água doce	(karapeba): peixe teleósteo da família dos guerrídeos; cará-achatado			X	
Cardera	[kah.ˈde.ɾa]	Caldeirão; panela grande					
Cassatinga	[ka.sa.ˈtĩ.ga]	Mesmo que caiçara					

Castanhola	[kas.tã.ˈɲɔ.la]	Instrumento sonoro para festas					
Catetim	[ka.te.ˈtʃĩ]	Milho					
Catitu	[ka.tʃi.ˈtu]	Porco					
Catu ara	[ka.ˈtu ˈa.ɾa]	Bom dia	(katu) :bom, bem (ara): dia	X	X	X	
Catu caruca	[ka.ˈtu ka.ˈɾu.ka]	Boa tarde	(katu): bom, bem, boa (karuka): tarde	X	X	X	
Catulé	[ka.tu.ˈlɛ]	Palmeira que fornece folha para cobertura de casas	Palmeira da subfamília das ceroxilíenas	X			
Catútu	[ka.ˈtu.tu]	Cabaça pequena	(catuto): cabaça pequena. Novo Dicionário Banto do Brasil				
Catu pituna	[ka.ˈtu pi.ˈtũ.na]	Boa noite	(katu): bem, bom, boa (pytuna/putuna): noite		X	X	
Cauim	[ka.ˈwĩ]	Mesmo que Jiroba	Denominação genérica de bebidas fermentadas a base de mandioca, milho, caju, abacaxi (ananás) e diversas outras frutas	X		kaũĩ	
Caxandó	[ka.ʃã.ˈdɔ]	Árvore					
Caxixa	[ka.ˈʃi.ʃa]	Costela					
Chofri	[ʃo.ˈfɾi]	Marimbondo					
Chula	[ʃu.ˈla]	Encantado					
Cobi	[ˈko.bi]	Árvore	Possível origem indígena; kaa + obi: madeira verde				
Cobó	[kɔ.ˈbɔ]	Calça cortada para fazer bermuda	(cóbo): em qualquer parte, por esta parte			X	X

Cofu	[ʼko.fu]	Cesta de cipó para peixe					
Comandaí	[ko.mã.da.ʼi]	Árvore	(comandoí): árvore de grande porte que produz vagens com sementes pretas e vermelhas usadas em “tento”	X		komenda'i	
Comumbá	[kõ.mũ.ʼba]	Óleo extraído do pau-óleo (de copaíba)					
Coqui Nenê	[ko.ʼki nẽʼ.nẽ]	Meu bisneto					
Corsa	[kɔh.ʼsa]	Veado					
Cravela	[kɾa.ʼvɛ.la]	Aipim; tipo de mandioca					
Cuá	[kwa]	Planta que fornece matéria prima para produção de tanga					
Curica	[ku.ʼɾi.ka]	Ave	Variedade de papagaio	X		kurika	
Curuca	[ku.ʼɾu.ka]	Camarão pequeno	(kuruka): resmungão			X	
Dendê	[dẽʼ.de]	Palmeira	(ndende): tâmara, fruta da palmeira. Novo Dicionário Banto do Brasil				
Dioco	[ʼdʒjo.ku]	Marimbondo amarelo					
Enecaruca	[e.ne.ka.ʼɾu.ka]	Boa tarde	(enecáarúca): boas tardes			karuka=tarde	X
Enecoêma	[e.ne.ko.ʼe.ma]	Bom dia	(enecoéma): bons dias			koema=noite	X
Enepituna	[e.ne.pi.ʼtũ.na]	Boa noite	(enepytúnacatú): boas noites				X
Esparrela	[es.pa.ʼhɛ.la]	Armadilha para caça					

Esteira	[is.ˈte.ɾa]	Tecido de junco, palma, palha etc., que serve para cobrir o chão das casas e para outros usos.					
Gabão	[ga.ˈbãw̃]	Ave					
Gagé	[ga.ˈʒɛ]	Peixe, parece com caranguejo	(guajá): caranguejo da Paraíba				X
Garu	[ga.ˈɾu]	Árvore					
Gataçu	[ga.ta.ˈsu]	Gato do mato grande					
Gerbão	[ʒɛh.ˈbãw̃]	Planta utilizada como remédio para o fígado					
Jereré	[ʒɛ.ɾɛ.ˈɾɛ]	Armadinha de cipó para pesca	(jereré): redinha para pesca menor que o pulsar, presa a um círculo de madeira	X			X
Guigo	[gi.ˈgɔ]	Macaco	(guigó): macaco da família dos cebídeos	X		guygó	
Gindiba	[ʒĩ.ˈdʒi.ba]	Madeira	(jindiba): certa árvore africana. Novo Dicionário Banto do Brasil				
Jiqui	[ʒi.ˈki]	Armadilha para pesca	(giqui, jequi): armadilha para pesca				X
Goia	[ˈgoj.a]	Espécie de siri					
Graviola	[gɾa.vi.ˈɔ.la]	Fruta					
Guaiuba	[gwa.ˈju.ba]	Peixe vermelho					
Guaxelo	[gwa.ˈʃɛ.lu]	Macaco					
Guiné	[gi.ˈnɛ]	Folha para banho					

Imbaúba	[ĩ.ba.ˈu.ba]	Árvore	(embaúba): nome comum a várias plantas da família das moráceas	X			
Imbé	[ĩˈ.bɛ]	Cipó para fazer Samburá	Planta da família das aráceas; cipó-imbé	X			
Imbira	[ĩˈ.bi.ɾa]	Árvore	(embyra): denominação comum a vários arbustos ou árvores			X	
Imbiruçu	[ĩ.bi.ɾu.ˈsu]	Árvore de grande porte	(embyrusu): variedade de embyra de tamanho avantajado				
Ingá	[ĩ.ˈŋga]	Árvore frutífera	Nome comum de diversas plantas da família das leguminosas	X			
Ingaúçu	[ĩ.ŋga.ˈu.su]	Árvore	(ingá): nome comum a vários arbustos e árvores leguminosas	X		X	
Inhambu	[ɲãˈ.bu]	Ave de pequeno porte	(inhambu) Designação comum as aves tinaformes, da família dos tinamídeos			X	
Ioquirá	[jo.ki.ˈɾa]	Sal	(iukyra): sal			X	
Irêaiçoioca	[i.ˈɾe aj.so jɔ.ka]	Eu vou para casa	(ixê): eu (oca): casa		X		
Jaborande	[ʒã.bo.ˈɾã.dʒi]	Árvore	(jaburandi): nome comum a diversas plantas das famílias das piperáceas	X		ĩaborandy	
Jacarandá	[ʒa.ka.ɾãˈ.da]	Árvore	Nome comum a diversas plantas das famílias das	X			

			leguminosas e bignoniáceas. Fornece excelente madeira				
Jacaré	[ʒa.ka.ˈɾɛ]	Réptil	Nome comum a diversos répteis da família dos crocodilídeos	X			
Jaci	[ʒa.ˈsi]	Lua	(iacy, jassy, jacy): lua		X	X	X
Jacuba	[ʒa.ˈku.ba]	Comida: pirão com carne assada (incha rabo)					
Jacupemba	[ʒa.ku.ˈpẽ.ba]	Ave	(jacupema): ave galiforme da família dos cracídeos	X			
Jamelão	[ʒa.me.ˈlãw̃]	Fruta	(jamelão): árvore da família das mirtáceas; fruto dessa árvore. Origem na língua sânscrita				
Janaúba	[ʒã.na.ˈu.ba]	Madeira (e lagarta de janaúba)					
Jangada	[ʒã.ˈga.da]	Embarcação para pesca					
Japu	[ʒa.ˈpu]	Pássaro amarelo	Nome comum a várias aves passeriformes da família dos icterídeos	X			
Jatobá	[ʒa.tɔ.ˈba]	Árvore	Planta da família das leguminosas; variedade de jataí	X			
Jaúzinho	[ʒa.ˈu.ʑi.ɲu]	Peixe	Peixe siluriforme da família dos pimelodídeos	X			
Jequitibá	[ʒe.ki.tʃi.ˈba]	Árvore de grande porte	Planta da família das lecitidáceas	X			

Jiquitáia	[ʒi.ki.ʾtaj.a]	Pimenta pisada/ralada	Pimenta-malagueta reduzida a pó			iukytaia	
Jiroba	[ʒi.ʾɾɔ.ba]	Bebida à base de mandioca					
Jitai	[ʒi.ʾtaj]	Árvore					
Juerana	[ʒu.e.ʾɾã.na]	Árvore	(juarana): árvore boa para produção de canoas	X			
Juçara	[ʒu.ʾsa.ɾa]	Tipo de palmeira	(juçara): palmeira da subfamília das ceroxilíneas	X			
Jundiá	[ʒũ.dʒi.ʾa]	Peixe	(iundi'a): nome genérico para bagres de rio			X	
Jupará	[ʒu.pa.ʾɾa]	Caça parecida com macaco	Mamífero carnívoro da família dos procionídeos, também chamado macaco-da-meia-noite	X			
Jupati	[ʒu.pa.ʾtʃi]	Rato (saruê mirim)	Família marsupial da família dos didelfídeos; Espécie de palmeira da subfamília das lepidocarináceas	X			
Juriti	[ʒu.ɾi.ʾtʃi]	Ave	Ave columbiforme da família dos peristerídeos	X			
Jurubeba	[ʒu.ɾu.ʾbɛ.ba]	Árvore que produz fruto para bebida	Nome comum a várias espécies de árvores do gênero solanum, tidas como de valor medicinal	X		X	
Lambu	[lã.ʾbu]	Ave	(inhambu): ave galinácea	X		X	
Lampreia	[lã.ʾpɾɛj.a]	Peixe parasita					

Maçaranduba	[ma.sa.ɾã.'du.ba]	Árvore	Planta da família das sapotáceas	X			
Maçaranduba Mirim	[ma.sa.ɾã.'du.ba mi.'ɾĩ]	Árvore	Planta da família das sapotáceas	X			
Macuco	[ma.'ku.ku]	Pássaro grande cuja cabeça torrada serve como antiofídico	Ave da família dos tinamídeos, macucaguá	X			
Mandiocabo	[mã.dʒjɔ.'ka.bu]	Armadilha para pesca	(mani'okabo): variedade de mandioca para fazer papa ou bebida chamada karasu			X	
Mangação	[mã.ga.'sãw̃]	Brincadeira com outra pessoa					
Mangalô	[mã.ga.'lo]	Feijão					
Maniba	[mã.ni.'ba]	Galho que será replantado	(mani'yba): maniba ou maniva, outro nome para variedade da mandioca *Manihotutilíssima.*			X	X
Maracá	[ma.ɾa.'ka]	Instrumento musical para ritual	Espécie de chocalho indígena; Itamaracá	X			
Marimbu	[ma.ɾĩ.'bu]	Usada na cobertura de casa de farinha	Nome de uma planta			X	
Marobá	[ma.ɾɔ.'ba]	Peixe com listras					
Maturi	[ma.tu.'ɾi]	Fazer moqueca com castanha de caju	Castanha de caju ainda verde, com a qual se prepara iguarias	X			X
Maxinenê	[ma.ʃi.ne.'ne]	Árvore					
Moqueca	[mu.'kɛ.ka]	Comida feita com peixe	(mokéca): guisado de peixe		X		

Moréia	[mo.’ɾɛj.a]	Peixe esguio	Ver Caramuru				
Mundéu	[mũ.’dɛw]	Armadinha para caça	Armadinha de caça	X			
Munganga	[mũ.’gã.ga]	Careta	(mungango): Origem na língua Banto (Novo Dicionário Banto do Brasil)				
Mungunzá	[mũ.gũ.’za]	Comida a base de milho	Origem na língua Banto (Novo Dicionário Banto do Brasil)				
Munzuá	[mũ.zu.’a]	Armadinha de cipó para pesca	Origem na língua Banto (Novo Dicionário Banto do Brasil)				
Muquém	[mu.’kẽj]	Mesma coisa de muquiar	(moquém) Espécie de grelha, feita de varas, usada para assar ligeiramente a carne	X			
Muquiar	[mu.ki’a] [mu.ki.’ah]	Processo de defumação de caça	(moquear) Assar no moquém	X			
Murici	[mu.ɾi.’si]	Árvore	Planta do gênero byrsonima, da família das milpiquiáceas	X			
Mutum	[mũ.’tũ]	Ave	Ave galiforme da família dos cracídeos	X			
NamiáCacuNacó	[nã.mi.’a ka.’ku na.’kɔ]	Dê-me dinheiro					
Oiti	[oj.’tʃi] [o’.tʃi]	Madeira e fruta (coco parecido com manga) bom para curar diabetes	Planta da família das rosáceas, oitizeiro.	X			
Oricana	[ɔ.ɾi.’kã.na]	Surucucu de					

		Oricana/Pingo de ouro (cobra) / Palha para cobrir casa					
Paca	[ˈpa.ka]	Animal	Mamífero roedor da família dos dasiproctídeos	X			
Pampu	[pã.ˈpu]	Peixe					
Panacum Panincum	[pã.na.ˈkũ] [pã.ɲĩ.ˈkũ]	Cassuá menor	(panakũ): cesto grande, canastra	X	X	X	
Paparaíba	[pa.pa.ɾa.ˈi.ba]	Árvore cuja entrecasca da raiz serve de remédio para eliminar vermes. Usada para fazer tabilha para cobertura de casa	(paraparaíba): planta da família das moráceas; embaúba	X			
Paraguazinha	[pa.ɾa.gwa.ˈzĩ.ɲa]	Aipim; tipo de mandioca					
Pati	[pa.ˈtʃi]	Tipo de coco	Espécie de palmeira	X		X	
Patióba	[pa.tʃi.ˈɔ.ba]	Tipo de palmeira	Espécie de palmeira	X			
Peloco	[pɛ.ˈlo.ku]	Igual buguelo					
Perdiz	[peh.ˈdʒiz]	Ave					
Pereba	[pɛ.ˈɾɛ.ba]	Ferida	Ferida, chaga	X	X		
Piaçava	[pi.a.ˈsa.va] [pi.a.ˈsa.ba]	Palha que faz vassoura	(piaçaba) Nome comum a várias palmeiras da subfamília das cocosoídeas. Fibras usadas para confecção de vassouras	X			

Pichuá	[pi.ʃu.’a]	Ave					
Pindaíba	[pĩ.da.’i.ba]	Árvore alta com fruto pequeno	Planta da família das anonáceas	X			
Pindoba	[pĩ.’dɔ.ba]	Palmeira	Palmeira da família das cocosoídeas. Utilizada na construção de ocas	X	X	X	
Pirá	[pi.’ɾa]	Peixe	Designação genérica de peixe, em tupi	X	X	X	
Pirambu	[pi.ɾã.’bu]	Peixe	Peixe da família dospomadasídeos, sargo-de-beiço	X		X	
Pitanga	[pi.’tã.ga]	Fruta	Planta da família das mirtáceas, com fruto avermelhado de sabor agridoce	X			
Pitiá	[pi.tʃi.’a]	Árvore	(pitia): árvore de boa madeira para construção	X			
Pitu	[pi.’tu]	Camarão de água doce	Camarão de água doce	X			
Pixica	[pi.’ʃi.ka]	Farinha fina					
Ponemado	[po.ne.’ma.du]	Muito doente	Encontrado Panema: Carência, imperfeição				
Preguiça	[pɾi.’gi.sa]	Animal					
Puã	[pu.’ã]	Farinha					
Puba	[’pu.ba]	Subproduto da mandioca	Mandioca macerada e amolecida em água pelo espaço de quatro a cinco dias. Mole, cansado, pobre, imprestável	X		X	
Quati	[kwa.’tʃi]	Animal	(cuati) Mamífero	X		kũati	X

			carnívoro da família dos procionídeos.				
Quiara	[ki.ˈa.ɾa]	Rato de brejo ou rato-paca	(quiara): Rato d'água. Provavelmente doquicongokyala. Novo Dicionário Banto do Brasil.				
Quioiô	[ki.oj.ˈo]	Arbusto que fornece folha para remédio	(quioiô): planta usada em rituais da tradição dos orixás. Novo Dicionário Banto do Brasil.				
Quitoqui	[ki.ˈto.ki]	Planta rasteira, serve para banho em crianças					
Ramiar	[hã.mi.ˈa]	Dança ritual					
Reba	[ˈhɛ.ba]	Restolho da banana; restos em geral					
Regera	[he.ˈʒe.ɾa]	Cipó					
Sagui	[sa.ˈgui]	Macaco de pequeno porte	Nome comum a várias espécies de símios da família dos calitriquídeos	X		X	
Sambarerê	[sã.ba.ɾe.ˈɾe]	Prato feito com mariscos; búzio					
Samburá	[sã.bu.ˈɾa]	Cesto de cipó para transportar peixes	Espécie de cesto, cofo	X		X	
Sapecar	[sa.pɛ.ˈka]	Sapecar a carne	(çapéc): tostar, chamuscar.				X

			Igual a muquiar				
Sapucaí	[sa.pu.ka.ˈi]	Árvore	Mesmo que sapucáia			X	
Sapucaia	[sa.pu.ˈkaj.a]	Árvore (ou que produz o coco de sapucaia)	Planta da família das lecitidáceas	X		X	çapucáia
Sopopatinga	[sɔ.pɔ.pa.ˈʧi.ga]	Espécie de bananeira que produz cacho rente ao chão, serve para pintura corporal na cor preta					
Suçuarana	[sa.su.ˈɾã.na]	Onça	(suçuarana): mamífero carnívoro da família dos felídeos; onça-parda	X		X	
Taboa	[ta.ˈbo.a]	Planta que faz esteira	(tabua): erva da família das tifáceas de cujas folhas se fazem esteiras e cestos. Provavelmente do quicongo tabu-tabu. Novo Dicionário Banto do Brasil				
Taboca	[ta.ˈbɔ.ka]	Espécie de bambu, mais fina que taquara	(îataboka): Nome comum de espécie de bambu.	X	X	X	X
Tacaio	[ta.ˈkaj.u]	Quando se está com raiva					
Taquara	[ta.kwa.ɾa]	Espécie de bambu	(takuara): Nome comum de espécie de bambu	X	X	X	
Taioba	[taj.ˈɔ.ba]	Vegetal com folhas grandes e comestíveis	Planta da família das aráceas, cujas folhas comestíveis picadas e cozidas se assemelham a couve; tajá.	X	X	X	
Taipa	[ˈtaj.pa]	Material usado na construção de oca.					

Taipoca	[taj.ˈpɔ.ka]	Árvore					
Talha	[ˈta.ʎa]	Pote com quatro asas					
Tambuera	[tã.bu.ˈe.ɾa]	Mandioca pequena que não é ralada para produção de farinha, serve de alimento para galinha.					
Tapéra	[ta.ˈpɛ.ɾa]	Palhoça	Aldeia indígena abandonada; habitação em ruínas.	X	X		
Tapiá	[ta.pi.ˈa]	Fruta amarelada quando madura; é encontrada à beira-mar.	Árvore da família das caparidáceas, empregada na medicina popular; Pau d'alho.			X	
Tapioca	[ta.pi.ˈɔ.ka]	Comida	Fécula alimentícia da mandioca	X		X	typyoca
Tapiti	[ta.pi.ˈtʃi]	Feito de cipó para prensar a massa de farinha	(tapiti) cesto de palha, de forma cilíndrica, no qual se espreme a mandioca; Mamífero lagomorfo da família dos leporídeos; espécie de coelho.	X			typyti
Tararanga	[ta.ɾa.ˈɾã.ŋga]	Árvore que produz frutas escuras em cachos					
Tatanaô	[ta.ta.na.ˈo]	Minha neta					
Tatu	[ta.ˈtu]	Animal	Nome comum aos mamiferos desdentados da família dos dasipodídeos	X	X	X	

Tento	[ˈtẽ.tu]	Árvore cuja semente serve para fabricação de adornos Tupinambá					
Timbuíba	[tʃĩ.bu.ˈi.ba]	Árvore	(Timbaúba) Planta da família das leguminosas	X			
Tinga	[ˈtĩ.ga]	Mandioca amarela					
Tingui	[tĩ.ˈgi]	Planta que tem nas raízes propriedades relaxantes	Planta da família das leguminosas, cuja seiva é tóxica para peixes e, por isso usada em pescarias; timbó.	X		tingy	
Tintim	[tĩ.ˈtĩ]	Bananeira que fornece semente para artesanato					
Tiririca	[tʃi.ɾi.ˈɾi.ka]	Mato que corta	Erva daninha da família das ciperáceas, alastra-se veloz e extensamente em terrenos cultivados	X			
Toré	[tɔ.ˈɾɛ]	Ritual indígena	Espécie de flauta indígena; por extensão, dando ao som deste instrumento	X			
Tucano	[tu.ˈkã.nu]	Pássaro	Ave peciforme da família dos ranfastídeos	X	X	X	X
Tucum	[tu.ˈkũ]	Palmeira	Nome comum a várias espécies de palmeiras dos gêneros Astrocaryum e Bactris	X		X	
Tupã	[tu.ˈpã]	Deus	Designação tupi do raio e do trovão	X		X	X
Tururim	[tu.ɾu.ˈɾĩ]	Pássaro	(tururi) Espécie de	X			

			palmeira				
Uruba	[u.ˈɾu.ba]	Tiras de casca de arvore para fazer peneira					
Uruçu	[u.ɾu.ˈsu]	Fruto que produz tinta vermelha	(urucu) Fruto de uma planta da família das bixáceas, de cuja polpa os indígenas extraiam uma substância tintorial de cor vermelha	X		uruku	urucú
Vareda	[va.ˈɾe.da]	Trilha; caminho estreito para apenas uma pessoa por vez					
Vinhático	[vĩ.ˈɲa.tʃi.ku]	Madeira					
Xororão	[ʃɔ.ɾɔ.ˈɾãw̃]	Pássaro	(xororó):				X
Xotão	[ʃɔ.ˈtãw̃]	Um tipo de angu com feijão verde, pimenta, farinha					

DHPPOT	Dicionário Histórico das palavras portuguesas de origem Tupi	Antonio Geraldo da Cunha
PDPT	Pequeno Dicionário Português-Tupi	A. Lemos Barbosa
DTA	Dicionário de Tupi Antigo	Eduardo de Almeida Navarro
DLT	Diccionario da Língua Tupi	A. Gonçalves Dias

4.2 Palavras e língua indígena

A coleta realizada, de mais de duzentas e trinta palavras, parece não ser suficiente para se atingir um universo significativo de milhares de palavras que tornam uma língua funcional para um grupo. Contudo, essa 'língua[53]' tem outras funções para a comunidade que a apresenta. Sua particularidade é fortalecer a identidade, a qual é muitas vezes questionada. Obviamente, a função identitária possui outras exigências, não somente a da quantidade de palavras. Por outro lado, ainda existe a possibilidade de se dobrar ou até triplicar essa quantidade de dados coletados, principalmente, se os envolvidos adotarem a postura de anotá-las para socializá-las entre si.

A função identitária, a qual é uma exigência externa, tanto de não-índios quanto de outros índios, e menor da própria comunidade, mostra nas palavras coletadas uma língua completa. A quantidade de palavras e a falta da gramática da língua inviabiliza que *a língua de índio* torne-se o vernáculo dos Tupinambá, mas dão aos membros segurança para mostrar que há uma ligação linguística que os fortalece.

Essa afirmação é comprovada nas reuniões dos grupos. Durante as conversas, surgem palavras propositadamente colocadas para mostrar que são Tupinambá e conhecem vestígios linguísticos, o que para leigos é entendido como uma língua e não remanescentes linguísticos. Assim, essas palavras, apenas para estudiosos apressados, são somente palavras isoladas que representam evidências arqueológicas de uma língua ancestral. Para os índios desta etnia, os quais percebem que em seu processo de interação é importante o uso desta característica linguística, as palavras são a língua que seu grupo possui, a qual funciona, por ser reconhecida pela comunidade envolvente como específica do grupo, os fortalece, pois a língua é vista como um traço cultural inquestionável para comprovar que o grupo é indígena.

[53] Os dados coletados foram repassados pelos indígenas nomeados de *A língua dos mais velhos*, assim serão mantidos, entretanto deve ser considerada a discussão da primeira subseção da seção quatro desta tese. Trata-se de uma língua por exercer funções para todo o grupo, pois mesmo que não seja o vernáculo, traz elementos fortalecedores típicos de uma língua natural.

Com essa visão, esse grupo é bilíngue: apresenta uma língua, o Português, a qual assume a função de interação, de comunicação, de representação de si, a qual é de conhecimento de todos, e merece o nome de materna, pois é a primeira do grupo; e apresenta uma segunda língua, nomeada de Tupi, a qual não serve de interação dentro do grupo, nem é usada no contato com outros grupos, brancos ou outros indígenas, mas que fortalece a identidade deles, torna-os mais fortes. Esta mostra que possuem dentro da comunidade traços que comprovam sua ancestralidade e que o traço mais questionado, o de não ter uma língua, não pode ser verdadeiro, pois ela existe e está presente na fala dos mais velhos, com chances de vir para a fala dos mais jovens.

Essa transmissão de geração para geração também é um argumento a favor da língua, porque ela ainda é repassada, mesmo que com palavras e em número provavelmente cada vez menor, ainda está presente. Como antes da década de noventa, o movimento não possuía a visibilidade e os direitos que hoje tem, não é esperado que as palavras, que antes diminuíam de geração para geração, hoje tenham o contexto adequado para ser de uso mais geral, de uso do grupo. Contudo, se antes era proibido falar a língua, era feio e até sujeito à violência, hoje os mais velhos são procurados para que sua voz tenha eco no grupo, principalmente por meio da principal agência de letramento, a escola.

Nota-se, inclusive, que a transmissão desta língua, entre gerações, acontecerá não só pela escola, mas pelos pais também; palavras que soam como do Português, cada vez mais, são lembradas ao grupo como sendo do Tupi/Tupinambá. Isso faz com que a memória volte a ter papel central na aquisição da língua indígena. O aprendizado escolar tem, cada vez mais, procurado, nos mais velhos, o suporte mais adequado para mostrar a identidade do grupo. Palavras mantidas são mais que elos linguísticos, são elos identitários com a ancestralidade, que é muito bem vinda pela situação de luta que o grupo vive.

Os dados mostram a língua do grupo Tupinambá do Sul e Extremo-Sul da Bahia, região já bem colocada anteriormente. Não é por si só a língua Tupi, menos ainda a língua Tupi colocada como uma das mais estudadas do Brasil. Mesmo o grupo de falantes não a considera com essa natureza, tanto que preferem nomeá-la de língua de índios e não primeiramente língua Tupi. Essa segunda nomeação é mais dos mais jovens e professores que dos anciães. Assim, a língua coletada não é a Tupi, e os dados, pela quantidade de palavras encontradas nos dicionários da língua indígena, mostram uma similaridade muito grande, levando a crer que esse grupo certamente manteve por séculos elementos de sua língua nativa, a qual tende a ser o Tupi.

Das 234 palavras catalogadas, 127 são comprovadamente de origem Tupi e é necessário considerar que é possível esse índice aumentar, visto que várias palavras não foram encontradas nos dicionários consultados, mas algumas poderão ainda ser localizadas em outras fontes. Essa alta porcentagem, mais de cinquenta por cento, mostra que esse povo tem ligação forte com a língua Tupinambá. Essa comprovação, por si só, não é novidade, pois os povos que vivem na região de Olivença, em sua maioria, são povos Tupi. Diante de vários comentários sobre a falta de ligação ancestral ou afirmação enganosa sobre a pouca legitimidade desses povos, isso na confirmação de sua hereditariedade indígena, essa quantidade grande de palavras da língua Tupi é um argumento forte contra os anti-índios[54] da região.

Para os próprios Tupinambá, isso nunca foi problema, pois eles sempre se viram enquanto Tupinambá, mas o grupo que os cerca é composto por pessoas insistentes na denúncia de não haver índios, até pela falta de uma língua, e a confirmação através da origem das palavras fortalece a luta do grupo. A ligação das palavras com a língua Tupi, em muitos casos, na maioria deles, mantendo a fonética do Tupi Antigo, é realmente um dado

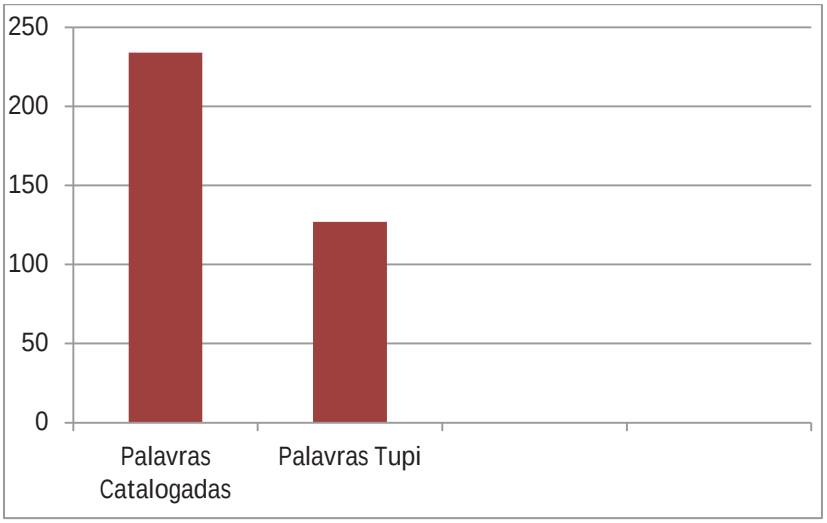
[54] Manter esse vocábulo é interessante, pois seu significado tem como referente um grupo de pessoas que continua afirmando não haver índios na região, não por dados técnicos ou históricos, mas por ideologia.

significativo para a luta do grupo. Mantêm traços reconhecidamente Tupi, ou seja, na língua esses traços estão confirmados. Essa comprovação também dá legitimidade para a revitalização da língua Tupi Antigo, a qual está sendo ensinada na escola e são mantidos grupos de estudo por vários membros da sociedade.

A procura nos dicionários tem lugar também nos debates linguísticos, tendos-se em vista que a realidade linguística que existe em várias regiões do Brasil é a de grupos que não falam mais sua língua, mas possuem muitas palavras catalogadas. Por isso, cada realidade deverá ser vista em si mesma e, no caso do povo Tupinambá, a língua escolhida é claramente a que tem mais ligação com o grupo, sendo que os mais velhos mantêm a prova viva da existência de elos linguísticos com os ancestrais. E a quantidade de material produzido em Tupi Antigo completa a possibilidade de recuperação da fala antes existente.

Mesmo que não seja possível recuperar totalmente o Tupi Antigo, isso como ele era falado, há a expectativa de se recuperar o que for possível, encontrando nessa língua o apoio para construir uma nova língua. Nesse sentido, vários autores trazem o debate de o Guarani Antigo não ser a mesma língua do Guarani ainda falado no Brasil e Paraguai, entretanto, a língua continua com o mesmo nome. Isso reflete a direção que devem seguir as análises propostas sobre a língua Tupi que apareceu nas palavras coletadas, uma vez que não se trata somente de provas de que a língua Tupi já foi falada na região, trata-se, também, do suporte para se pensar na língua Tupi que será revitalizada, a qual, sem dúvida, não será o Tupi Antigo, será um Tupi com novas características, pois só assim se terá possibilidade de ser a língua do povo Tupinambá do século XXI.

Gráfico comparativo das palavras catalogadas



Essa língua apresentada como de índio não tem sua formação alicerçada somente no Tupi, pois os dados mostraram também a boa quantidade de palavras de origem africana: pelo menos treze palavras foram encontradas no dicionário Banto, então de origem africana. Portanto, a miscigenação comprovada dos índios da região, onde é muito comum encontrar indígenas negros, mostra essa influência também na língua. Nessa região chegaram muitos negros, em sua maioria homens solteiros, e as mulheres indígenas eram as mais prováveis companheiras para esses homens; o resultado dessa união é que muitas famílias tupinambá são formadas por pais negros e mães índias. Atualmente, essa ordem não é completamente mantida, existem muitos filhos de mães negras com pai índio.

O Tupi, dos Tupinambá do século XXI, se apresenta com palavras de língua africana e, provavelmente, terá muitas palavras do Português. Essa troca linguística é previsível em situações como a da comunidade estudada. A língua a ser revitalizada não permanecerá como está nos livros e dicionários, haverá palavras e construções sintáticas das línguas que a influenciaram: o Português em grande parte, línguas indígenas e as línguas africanas em menor proporção.

Outra característica do Tupi atual será a presença de sons que antes não existiam na língua. Trata-se dos sons não presentes no Tupi Antigo. Vários cronistas dos séculos XVI e XVII referem-se à falta do R, da fricativa representada pela letra F e da lateral representada

pela letra L. A primeira era sempre branda. A falta desses sons levaram os colonizadores ao aproveito da afirmação de não haver rei, lei ou fé, entre os autóctones americanos. Hoje, com a influência do Português, língua com mais de cinco séculos de contato, e de outras línguas indígenas, com contato mais antigo que com a língua europeia, observam-se mudanças em vários sons, trazendo novos antes não encontrados. A presença de /f/ e /l/ nos dados confirma essa hipótese.

O fonema /ɾ/ foi encontrado, mas não forte, como era antes no Tupi (TUFFANI, 1994). Já o fonema /f/ apareceu nas palavras 'cófu' e 'chofri'. Mudança interessante, neste caso são palavras bastante regionais, portanto, trata-se de mudanças certamente do grupo. Os falantes, até pelo uso do português como primeira língua, colocaram para sua língua indígena o som que antes não era encontrado. O mesmo acontece com o som representado pela letra L: o uricuri do tupi virou alicuri. O /ɾ/, como acontece em muitos casos na língua portuguesa, deu lugar ao /l/. Essa palavra é um exemplo interessante, pois além de mostrar o uso de um som antes inexistente no Tupi, mostra como alguns processos de construção da palavra, mesmo na língua dos índios, seguiram um padrão comum também ao Português.

Existem vários exemplos na língua portuguesa, em que o falante muda de L para R[55], ou vice-versa, sem mudar o significado. Seguindo a já citada premissa colonizadora de que a falta dos três sons indica a falta de rei, lei e fé, certamente, hoje, essa comunidade não pode ser acusada desta lacuna. Talvez somente da falta de rei, isso se o som /h/ for ignorado ou não for ainda suficientemente acentuado, chegando a retroflexo. Diferente disso, as comunidades Tupinambá trouxeram os três famosos sons para fazer parte de sua língua. Outros exemplos do som lateral surgem em 'buguelo', 'catulé', 'guaxelo', entre outras palavras. Nos dados coletados, esse som foi o que mais apareceu dos três citados.

[55] López (2010) afirma que a alternância entre L e R em palavras das línguas portuguesa e espanhola decorre do contato com línguas de origem africana, principalmente banto. Como já mencionado, há certamente influência de línguas africanas na língua dos índios Tupinambá.

A média alta /ɨ/, ainda bastante presente em línguas do tronco Tupi, mas não presente no português, não surgiu, pois as vogais encontradas todas são também pertencentes à língua envolvente. Segundo Tuffani (1994), esse som se modificou para /u/ ou /i/, e como ele não é visto nas línguas europeias que aportaram no Brasil, pode ser que isso justifique a não presença dele na atual língua indígena nomeada de Tupi/Tupinambá pelos Tupinambá da Bahia. Não se percebeu, em nenhum momento da coleta de dados, um som que pudesse levar à sugestão de ser parecido com esse som vocálico.

A oclusão glotal /ʔ/ foi notada na palavra 'buraen', não surgiu em outra. Interessante, pois ainda se mantém na fala atual do grupo, o que sugere que o som vocálico /ɨ/ pode ter também ainda se mantido por até poucas gerações de falantes ou ainda se mantém, mas não foi catalogado. São sons que como estão distantes da pronúncia da língua portuguesa, foram sendo substituídos por outros mais familiares.

Os encontros consonantais, antes somente presentes em pré-nazalizações, tornou-se bastante natural. Na palavra 'amescla' o fonema /l/ aparece na última sílaba formando uma união consonantal; esse som que não era produtivo, agora aparece, e como no português, encontra com outra consoante. São vários os encontros consonantais presentes nos dados. Palavras como 'barbatimão', 'esparrela' ou 'perdiz', em que aparecem sílabas com coda preenchida por consoante ou ainda em palavras com o encontro na mesma sílaba 'preguiça', 'amescla'[56] ou 'braúna'. Não se pode dizer que tenha acontecido em muitas palavras, mas surgiram. Esse processo revelou outro dado interessante quanto à ligação dessas palavras com o Tupi Antigo: as palavras com encontros consonantais ou não são de origem Tupi ou possuem modificações visíveis em relação ao Tupi.

[56] Nesta palavra há uma sílaba com coda preenchida por consoante e encontro de consoantes, no onset de outra sílaba. Sendo que ela é uma das palavras que não foram encontradas na língua Tupi dos séculos XVI e XVII. Constatação que indica ser ela adotada pela comunidade mais recentemente, portanto, já com influências de outras línguas não-indígenas.

Robl (1976) propõe uma divisão pertinente do Tupi, separando-o em momentos. O autor apresenta três, pelos quais essa língua passou no Brasil e, em todos eles, essa língua foi importante para a construção da identidade nacional. A língua portuguesa, não se pode deixar de perceber, agrupa em sua constituição diversas palavras dessa língua. Esse autor mostra que o primeiro momento foi o brasílico, em que o Tupi é a língua das descrições dos Jesuítas, ainda nos dois primeiros séculos de colonização. É a língua que precisa ser aprendida para servir de condutora da evangelização; outra função importante é posicioná-la como a língua da expansão do império. Era necessário ter domínio dessa língua para fazer contato com os grupos de aborígenes que habitavam a nova terra invadida. Considerando que o grupo de falantes que ocupava grande parte do litoral brasileiro era composto por índios Tupi, aprender a língua e a trazer para o contexto da colônia significava ganhar espaço.

Essa expansão da língua levou-a para várias áreas onde antes não era falada. E também a modificou. Assim chega-se ao segundo momento colocado por Robl (1976), o momento brasiliano, colocado, pelo autor, com datação que inicia um pouco antes do século XVIII, mas parece se fortalecer nesse século. Com a expansão do Tupi pelo território brasileiro e seu contato com a língua portuguesa e com línguas jê, tornam-se inevitáveis mudanças nesta língua. O autor cita as mudanças fonéticas em palavras que são adaptadas do Português como uma marca desse contato. A língua já não é mais o Tupi Antigo, as transformações que vivenciou fizeram-na outra. Inclusive, atualmente essa discussão é bastante marcada pelos tupinólogos quando se propõem descrever essa língua e mostrar a influência dela na constituição da nação brasileira. Mostram quando ainda era Tupi Antigo e quando se tornou língua geral, caso desse segundo momento.

Já o terceiro momento é o nheengatu, a língua que perdura até os dias atuais na região amazônica. Nesta etapa, a função de língua de contato é fortalecida, foi adotada por grupos indígenas que não falavam Tupi anteriormente, não é apenas para contato. Adotou

diversas palavras do português, e esses empréstimos fizeram com que essa língua, mais que ser um Tupi Moderno, tornasse-se o Nheengatu, outra língua tendo o Tupi como parte constituinte. Considerando que essa influência do Português, mas também de outras línguas, vem acontecendo desde o século XVIII, mais de dois séculos depois, a língua de base Tupi está consolidada e com muitos falantes nativos.

Todas essas mudanças sofridas pelo Tupi certamente influenciaram também as palavras que foram coletadas na Bahia para esta tese. Por isso, não se deve esperar que a língua de índio, em pleno século XXI, seja um remanescente do Tupi, com incólume contato com outras línguas. Os Tupinambá da Bahia viveram aldeados durante décadas, pelo menos, com outros grupos indígenas, e foram obrigados a aceitar a presença de não-índios em suas terras. Viram seu grupo ser dissipado e estão em processo de luta recente. São ações que mudaram a estrutura do grupo e levaram os sujeitos a novas constituições sociais e culturais. Todas essas transformações, igualmente as outras línguas, trouxeram mudanças para a língua indígena desse povo.

A língua coletada na comunidade Tupinambá, nomeada pelos mais velhos como "língua de índio" e pelos mais jovens de língua Tupi/Tupinambá, não é o Tupi Antigo, isso porque isso é impossível pelo processo natural de transformação de toda língua e especificamente pelo contexto sócio-político-administrativo que essa língua passou no Brasil. Contudo, como o Nheengatu, trata-se de uma língua que teve origem na língua Tupi, pois traços diversos mostram isso nas palavras coletas.

Para os não-índios da região, a palavra 'imbaúba' nada mais indica que uma árvore abundante da região. Palavra que não indica outro valor. Contudo, para a comunidade trata-se de uma palavra da língua dos índios, e esse valor não é secundário para o grupo, é na verdade primário. Então, não é o significado da palavra que traz a língua, mas o reconhecimento de onde essa palavra vem. O reconhecimento da identidade indígena presente

nesta palavra faz com que ela se torne parte da língua indígena. Com isso, independente do nome que essa língua receba, ela será um remanescente do Tupi, isso pela prova que essas palavras coletadas representam e, sobretudo, será a língua de índios da comunidade Tupinambá; língua que tem o Tupi, o Português, línguas africanas e provavelmente outras línguas indígenas em sua constituição interna.

A língua Tupi, por possuir maior ligação com o grupo, é a que merece ter seu nome colocado, mas não deve ser encarada como a única subsidiária na construção dessa língua indígena; logicamente, dos leigos não se espera essa compreensão de imediato, mas não é questionável essa nomenclatura. Os dados comprovam a ligação, e o estágio em que se encontra a revitalização da língua ainda não é suficiente para afixar que grau de parentesco haverá entre o Tupi Antigo e o Tupi do Sul da Bahia do século XXI; somente se pode afirmar que existirá tal parentesco. Isso naturalmente acontecerá em virtude dos dados vindos não somente das escolas, mas dos grupos de anciães não escolarizados.

Diante do que vem sendo discutido, um fato que não pode ser preponderante na escolha da língua que será falada pelo grupo é o purismo. Em se falando de língua, purismo não contribui. O grupo ainda, como defesa, usa o Tupi como uma arma para provar sua indianeidade. Esse uso é justo por considerar a quantidade de argumentos que são levantados ao se afirmar a não existência de uma língua indígena. Entretanto, essas acusações não precisam levar o grupo para um lado muito oposto, o da volta do Tupi Antigo. Essa afirmação corrobora com tudo que foi até aqui colocado nesta seção, mas ainda precisa ser reafirmada por outras imposições que são parte dos estudos do Tupi acontecidos durante séculos.

Os estudos mostram que os dados coletados pelos jesuítas muitas vezes foram compilados de maneira equivocada por edições mais recentes. A fala de Plinio Ayrosa no prefácio da segunda edição do *Vocabulário da Língua Brasílica* de Barbosa A. Lemos, segunda edição a cargo de Carlos Drummond, editada em 1952, mostra como foi o percurso

para recuperar tal documento, havendo muitas correções à primeira edição, sendo que essa segunda, inclusive, precisou ser comparada com os textos arquivados em Lisboa. Para esses estudiosos foi certamente um trabalho grande, porém para os indígenas será muito pouco funcional preocupar-se em não adotar um ou outro estudo sobre Tupi, por considerar que um dos documentos possa estar com equívocos em relação à língua anotada. Isso é pouco contributivo por tornar o processo da revitalização detalhista demais, ação que pode inviabilizar e retardar em demasia a situação que a comunidade quer ver progredir.

Entretanto, isso não quer dizer que a revitalização não deve seguir roteiros adequados e cuidadosos. Muito pelo contrário. Ter cuidado não deve ser sinônimo de procurar por purismos, mas não deixar passar incongruências que atrapalhem a volta da língua. Havendo um casamento entre a língua presente no grupo, a língua dos índios, os dados catalogados e os estudos das academias, o processo de revitalização terá fôlego para iniciar. O carro chefe desse processo precisa ser a comunidade e não as academias, pois há indubitavelmente necessidade de unir esforços, mas com o processo de revitalização como centro e não a língua Tupi Antigo.

4.3 Indicações fonéticas/fonológicas e gramaticais dos dados coletados

Os dados coletados, de mais de duzentas palavras, foram suficientes para uma análise dos fonemas presentes na língua dos índios Tupinambá do sul da Bahia. Como já falado anteriormente, a base é um vocabulário coletado na própria comunidade; a pesquisa buscou no interior do grupo dados que realmente externassem o falar dele, sem a influência cada vez mais presente dos estudiosos externos ligados às universidades principalmente.

Cagliari (2002, p. 56) afirma que uma lista de palavras, por si só, não é muito confiável para se chegar a uma boa análise fonêmica; sugere que é mais interessante ter palavras, frases e até textos. Entretanto, para o contexto de coleta da língua dos índios Tupinambá, as frases surgiram em Português com as palavras de interesse desta pesquisa

surgindo dentro dos textos dessa língua. Assim, a colocação do autor acima mencionado é parcialmente acatada, pois as palavras estavam dentro de um texto quando foram registradas, mas não em um texto na mesma língua que elas.

Para construção do quadro de fonemas, o princípio a ser seguido será o de que cada dado fonético identificado durante o registro para a tese seja colocado como fonema, a não ser que os dados mostrem direção diferente disso. A quantidade de palavras coletadas leva a essa tomada de decisão. Contudo, será tentado mostrar o máximo de justificativas para a construção do quadro de fonemas. O texto de D'Angelis (2011) divulga uma análise com dados parecidos aos encontrados para a análise aqui efetuada, sendo que o autor escolheu seguir um padrão que demonstrou ser interessante também para o trabalho aqui desenvolvido. A quantidade de dados e as parcas possibilidades de aumentar a coleta dentro de um prazo determinado definem a forma da análise; trata-se de uma língua em que os falantes, como já explicado, possuem relação particular com o uso dela, fato que define a coleta de dados e requer outra forma de analisá-los.

Toda a análise estrutural presente nesta tese tem a finalidade de explanar o processo de revitalização da língua pela comunidade Tupinambá. Não é somente uma descrição da língua, mas a descrição voltada para a ação proposta pelo povo, verificando como essa língua se apresenta.

4.3.1 Fonemas vocálicos orais

Vogal alta anterior

[tʃ**i**.ɾ**i**.'ɾ**i**.ka]	[sa.pu.ka.'**i**]
[ɦ**i**.'g**i**]	[k**i**.'to.k**i**]
[tʃɦ**i**.bu.'**i**.ba]	[a.g**i**.'da]
[ta.p**i**.'tʃ**i**]	[k**i**.'a.ɾa]
[ta.p**i**.'ɔ.ka]	[p**i**.'ʃ**i**.ca]

Vogal média anterior

[**e**s.pa.’hɛ.la]	[**e**.n**e**.pi.’tũ.na]
[dẽ’.d**e**]	[ka.t**e**.’tʃĩ]
[ka.’pw**e**.ɾa]	[ka.lõ.br**e**.’z**e**.ro]
[b**e**.’ɾu]	[b**e**j.’ʒu]
[ʒa.m**e**.’lãw̃]	[ʒ**e**.ki.tʃi.’ba]

Vogal baixa anterior

[kra.’v**ɛ**.la]	[es.pa.’h**ɛ**.la]
[ga.’ʒ**ɛ**]	[ʒ**ɛ**h.’bãw̃]
[ʒ**ɛ**.ɾ**ɛ**.’ɾ**ɛ**]	[gwa.’ʃ**ɛ**.lu]
[gi.’n**ɛ**]	[ĩ’.b**ɛ**]
[ʒa.ka.’ɾ**ɛ**]	[ʒu.ɾu.’b**ɛ**.ba]

Vogal central não-arredondada

[v**a**.’ɾe.d**a**]	[u.’ɾu.b**a**]
[tʃi.ɾi.’ɾi.k**a**]	[’ĩ.g**a**]
[tʃĩ.bu.’i.b**a**]	[t**a**.’tu]
[t**a**.t**a**.n**a**.’o]	[t**a**.ɾ**a**.’ɾã.ŋg**a**]
[t**a**.pi.’tʃi]	[t**a**.pi.’ɔ.k**a**]

Vogal alta posterior arredondada

[pi.ɾã.’b**u**]	[pe.’lo.k**u**]
[pã.’p**u**]	[m**u**.ɾi.’si]
[m**u**.ki’a]	[mũ.z**u**.’a]
[m**u**.’kɛ.ka]	[ma.t**u**.’ɾi]
[ma.ɾĩ.’b**u**]	[ma.’k**u**.k**u**]

Vogal média posterior arredonda

[mã.ga.’l**o**]	[m**o**.’ɾɛj.a]
[**o**j.’tʃi]	[pe.’l**o**.ku]
[p**o**.ne.’ma.du]	[ki.**o**j.’**o**]
[ki.’t**o**.ki]	[ta.’b**o**.a]
[ta.ta.na.’**o**]	[j**o**.ki.’ɾa]

Vogal baixa posterior arredondada

[mã.dʒjɔ.’ka.bu] [ma.ɾɔ.’ba]

[gi.’gɔ] [ɔ.ɾi.’kã.na]

[pa.tʃi.’ɔ.ba] [pĩ.’dɔ.ba]

[taj.’ɔ.ba] [taj.’pɔ.ka]

[ta.pi.’ɔ.ka] [tɔ.’ɾɛ]

Quadro das vogais orais

	Anterior		Central		Posterior	
	arred.	não-arred.	arred.	não-arred.	Arred.	Não arred.
Alta		i			u	
Média-alta		e			o	
Baixa		ɛ		a	ɔ	

4.3.2 Fonemas vocálicos nasais

Vogal alta anterior

[**ĩ**.’**ĩ**] [**ĩ**.’gi]

[’**ĩ**.ga] [tʃ**ĩ**.bu.’i.ba]

[ka.p**ĩ**.a.’su] [p**ĩ**.’dɔ.ba]

[p**ĩ**.da.’i.ba] [pa.ɾa.gwa.’z**ĩ**.ɲa]

[pã.ɲ**ĩ**.’kũ] [ma.ɾ**ĩ**.’bu]

Vogal média anterior

[ko.’ki n**ẽ**’.n**ẽ**] [d**ẽ**’.de]

[ʒa.ku.’p**ẽ**.ba] [mu.k**ẽ**j]

[’t**ẽ**.tu] [bu.ɾã.**ẽ**ʔ]

Vogal central não-arredondada

[ʃɔ.t**ã**w̃] [ʃɔ.’ɾɔ.ɾ**ã**w̃]

[tu.’p**ã**] [tu.’k**ã**.nu]

[ta.ɾa.’ɾ**ã**.ŋga] [sa.su.’ɾ**ã**.na]

[h**ã**.mi.’a] [pu.’**ã**]

[pi.’t**ã**.ga] [pi.ɾ**ã**.’bu]

Vogal alta posterior arredondada

[m**ũ**.’dɛw] [m**ũ**.’gã.ga]

[m**ũ**.g**ũ**.’za] [m**ũ**.zu.’a]

[m**ũ**.’t**ũ**] [pã.na.’k**ũ**]

[tu.’k**ũ**] [ʒ**ũ**.dʒi’a]

[e.ne.pi.’t**ũ**.na] [kõ.m**ũ**.’ba]

Vogal média posterior arredondada

[a.ɾa.’p**õ**.ga] [ka.l**õ**.bre.’ze.ro]

[k**õ**.mũ.’ba]

Quadro das vogais nasais

	Anterior		Central		Posterior	
	arred.	não-arred.	arred.	não-arred.	arred.	não-arred.
Alta		ĩ			ũ	
Média		ẽ			õ	
Baixa			ã			

As vogais /a/, /e/, /ɛ/, /i/, /ɔ/, /u/ ocupam tanto a posição de tônica quanto átona, podendo aparecer no mesmo vocábulo nas duas posições.

[a.li.ku.’ɾi]

[a.lu.’a]

[bɛ.’ɾɛ]

[ka.ɾa.mu.’ɾu]

A vogal nasal /ã/, também aparece mais de uma vez no vocábulo ‘canjangi’ /kã.’ʒã.ʒi/.

Na palavra ‘amana’, a nasalização do /ã/ ocorre em decorrência da localização desta vogal, ela está entre duas consoantes nasais.

[a.’mã.na]

As ocorrências de glides /w/ e /j/ formam ditongos. Esses glides são orais.

[’aj.ga]
[a.ɾa.’kwã]
[bej.’ʒu]
[ka.’pwe.ɾa]
[’dʒjo.ku]
Além destes ditongos, há ainda outros.

Esses glides ainda apresentam uma variação dependente do contexto de ocorrência, são nasais em ambientes com restrições.

[ga.’bãw̃]
[ʒɛh.’bãw̃]
[ʒa.me.’lãw̃]
[mã.ga.sãw̃]
[mu.kẽj̃]
[ʃɔ.’ɾɔ.ɾãw̃]
[ʃɔ.tãw̃]
As restrições para que os glides surjam nasalizados é estar em final de palavras e após vogal nasal. Sendo que as duas condições precisam ser preenchidas, não há ocorrência de nasalização em outra posição no vocábulo, do mesmo modo que não surgem nasalizadas com vogal oral. Formam ditongo.

Os dados mostraram que pode haver glide sem nasalização com vogal nasal em outros contextos.

[a.ɾa.’kwã]
[ka.’wĩ]
Neste caso sempre com a semivogal /w/ e ocorrendo diante da vogal, ocupando posição anterior no vocábulo.

4.3.3 Fonemas consonantais

Oclusivas bilabiais /p/ e /b/

[a.ku.’i.pi]	[a.ba.’ɾa]
[a.pu.’ã]	[bã.’bu]
[a.ɾa.’põ.ga]	[bej.’ʒu]
[pu.’ã]	[bi.’ɾi.ba]
[’pu.ba]	[bu.’ɾi]

Oclusivas dentais /t/ e /d/

[a.ɾa.’ɾu.ta]	[a.’dɛr.nu]
[pi.’tã.ga]	[ã.’du]
[mũ.’tũ]	[pi̯.’dɔ.ba]
[mɔ.’ta.ɾa]	[pi̯.da.’i.ba]
[ma.tu.’ɾi]	[dẽ’.de]

Oclusivas velar /k/ e /g/

[a.ka.’ɾi]	[a.gi.’da]
[a.ku.’i.pi]	[’aj.ga]
[a.li.ku.’ɾi]	[mũ.gũ.’za]
[bis.’kɔ]	[mũ.’gã.ga]
[ka.su.’a]	[bo.’do.gu]

Oclusiva glotal /ʔ/

[bu.ɾa̰.ʔe]

Fricativas lábio-dental /f/ e /v/

[ʃo.’fɾi]	[va.’ɾe.da]
[’ko.fu]	[gɾa.vi.’ɔ.la]
	[kra.’vɛ.la]
	[ka.pi.’va.ɾa]

Fricativas alveolar /s/ e /z/

[a.’mɛs.kla] [ʒa.’u.zi̯.ɲu]

[a.ɾa.’sa] [mũ.gũ.’za]

[a.sa.’ɾi] [mũ.zu.’a]

[is.’te.ɾa] [pa.ɾa.gwa.’ʑi.ɲa]

[sã.bu.’ɾa] [peh.’dʒiz]

Fricativas pós-alveolar /ʒ/ e /ʃ/

[ʒa.’u.ʑi.ɲu] [ba.ku.mu.’ʃa]

[bej.’ʒu] [ʃo.’fɾi]

[ka.’bɔ.ʒi] [ka.’ʃi.ʃa]

[kã.’ʒã.ʒi] [ʃu.’la]

[ʒɛ.ɾɛ.’ɾɛ] [gwa.’ʃɛ.lu]

Fricativa glotal /h/

[hã.mi.’a]

[peh.’dʒiz]

[mu.ki.’ah]

[ʒɛh.’bãw̃]

[es.pa.’hɛ.la]

Nasais bilabial /m/, alveolar /n/, palatal /ɲ/, velar /ŋ/

[hã.mi.’a] [tu.’kã.nu] [vi̋.’ɲa.tʃi.ku] [ta.ɾa.’ɾã.ŋga]

[po.ne.’ma.du] [ta.ta.na.’o] [pa.ɾa.gwa.’ʑi.ɲa] [ʃi̋.’ŋga]

[mũ.’tũ] [sa.su.’ɾã.na] [ʒa.’u.ʑi.ɲu] [ʃi̋.ŋga.’u.su]

[mu.ɾi.’si] [pã.n̋i.’kũ] [ɲã.’bu]

[mu.kẽj̃] [ɔ.ɾi.’kã.na] [kas.tã.’ɲɔ.la]

Tepe alveolar /ɾ/

[mu.ɾi.’si]

[sa.su.’ɾã.na]

[ʃo.’fɾi]

[ʒɛ.ɾɛ.’ɾɛ]

[ki.’a.ɾa]

Laterais /l/ e /ʎ/

[a.li.ku.’ɾi] [’ta.ʎa]

[a.lu.’a]

[a.’mɛs.kla]

[bu.’gɛ.lu]

[mã.ga.’lo]

Quadro dos fonemas consonantais

	Bilabial	Lábio-dental	Alveolar	Pós-alveolar	Palatal	Velar	Glotal
Oclusiva	p b		t d			k g	
Nasal	m		n		ɲ		
Tepe			ɾ				
Fricativa		f v	s z	ʃ ʒ			h
Aproximante	w				j		
Lateral			l				

A oclusiva glotal /ʔ/, a nasal velar /ŋ/ e a lateral palatal /ʎ/ foram colocadas como fonemas em virtude da escolha da metodologia de descrição, colocada no início desta subseção. Ou seja, surgiu um som ele será primeiramente visto como fonema, isso pela especificidade da coleta de dados com línguas em processo de revitalização que não possuem mais falantes. Entretanto, para o quadro de fonemas não serão colocadas, visto que a primeira e a terceira aparecem somente em um exemplo, pouco para posicioná-las desta forma, mas suficiente para despertar a desconfiança de que em mais dados talvez surjam novamente. Já a nasal velar por ter contexto de ocorrência, antes de oclusiva velar, também não merece ser nomeada de fonema, mas pode ser colocada como um possível fonema, isso em decorrência do mesmo cuidado dispensado às outras. Desta forma, elas apareceram na descrição, mas ficaram fora do quadro, essa escolha é um indicativo para futuros debates.

Os fonemas /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /ʒ/, /ʃ/, /f/, /v/, /m/, /n/, /ɲ/ e /l/ acontecem em ambientes parecidos, todos eles podem acontecer no início e no meio de palavras, no início de

sílabas (onset) e entre vogais. Vogais que estão em sílabas diferentes, V__V. O fonema /l/ não aconteceu em final de sílaba e de palavras, seguindo um padrão regional de fala, em que quando a letra L acontece em posição final da sílaba (coda) é pronunciada como o glide /w/. Esse fonema apareceu também na segunda posição de onset ramificado CC. Os fonemas /m/ e /n/ também não ocuparam a posição final da sílaba. Quando as letras M e N estavam no final de sílaba representavam a nasalização da vogal posicionada antes delas, exemplos em [ã.'da] – andá e [a.ɾa.tʃi.'kũ] - araticum. Desta forma, essas duas nasais não ocuparam a coda da sílaba, consequentemente também não surgiram ao final dos vocábulos.

Como já mencionado os fonemas /l/ e /f/ apareceram pouco, sendo que o segundo menos que o primeiro. Considerando que as palavras se mostraram em muito de origem Tupi e as de outras origens devem ter passado por uma adaptação que teve o Tupi também como língua de influência, esses dois sons são novos nesta língua dos índios de Olivença.

O fonema /g/ manteve antes dele, em três ocorrências, uma nasalização. Esse é um dado bastante representativo dentro do quadro das línguas de tronco Tupi. Assim a pré-nazalização /ŋ/ foi notado em três vocábulos, mas não está presente duas consoantes ocupando duas posições em onset, o que não coloca o fonema /g/ na segunda posição do onset. Este suposto fonema /ŋ/ não parece ter, então, o status de fonema, se olhado com mais detalhes, seu ambiente de ocorrência se limita a ser após vogal nasal e diante de /g/, V__G. Por outro lado, o fonema /g/ ocorrerá após vogal nasal sem a pré-nasalização, como na palavra araponga – [a.ɾa.'põ.ga].

A segunda posição do onset também foi ocupada, além do /l/, pelo /ɾ/. Sendo que este fonema ocupou as posições de início de sílaba (onset primeira posição), meio de palavra e meio da sílaba (onset segunda posição), também podendo aparecer entre vogais. Seu diferencial foi não aparecer na posição inicial do vocábulo, fato que merece outros debates, os quais inicialmente não são de interesse deste trabalho, mas que significativamente mostrarão

como esse som, outro com pouco espaço no Tupi, ainda não se deslocou para todos os ambientes possíveis do vocábulo, isso considerando que sua ocorrência nos dados coletados foi numerosa, tornando-se um dos sons mais repetidos. Também no português, a língua envolvente, esse som não ocupa a posição inicial das palavras. São dois argumentos que parecem afugentar esse fonema da parte inicial dos vocábulos.

Três fonemas consonantais ocuparam a posição de final de sílaba (coda da rima) e de final de vocábulo: /h/, /s/ e /z/. Eles também ocuparam a primeira posição do onset, sendo que deles somente o /z/ não apareceu no início de palavra, mas sua ocorrência como iniciador de sílaba desperta a hipótese de que ele possa vir a iniciar palavras. Os outros dois, /h/ e /s/, ocuparam as posições de início de sílaba, de palavra, meio de palavra e também ficaram entre vogais.

O som /ʔ/ apareceu uma única vez, demonstrando não ser muito recorrente na fala dos índios, e como está na sílaba final de um vocábulo que é um nome próprio, pode ter ficado pela pronúncia constante deste substantivo. Há ainda, no sul da Bahia, um rio que recebe esse mesmo nome, significado que não foi o repassado pelo informante, provavelmente porque o curso do rio está distante mais de duzentos quilômetros das Terras de Olivença.

Outro fonema presente somente em um vocábulo é /ʎ/, presente na palavra [’ta.ʎa]. A palavra ‘talha’ não foi encontrada em nenhum dicionário de língua Tupi, nem africana consultado, sendo assim não foi verificada sua origem. Apenas constatada que dificilmente é de origem indígena. Desta forma, há de se considerar que a hipótese de ser um empréstimo do português torna-se bastante forte.

Os fonemas /t/ e /d/ diante de /i/, tornam-se /tʃ/ e /dʒ/[57], e essa variação de fonema também está relacionada com a forma do falar português na região. Na região sul da Bahia acontece essa variação também na língua portuguesa, e mesmo aqui sendo Nordeste do Brasil há essa singularidade que é mais típica da região centro sul do país.

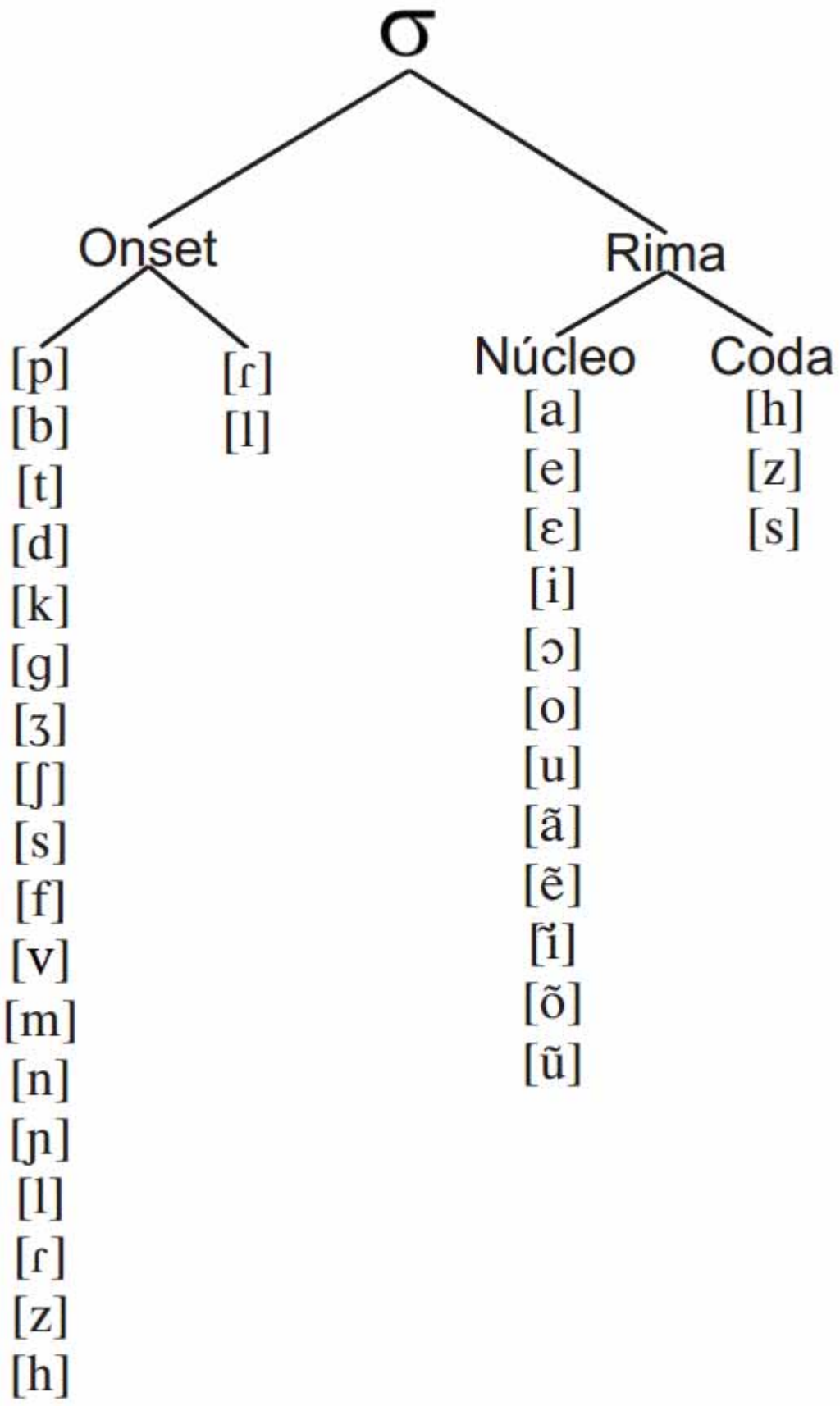
Outras variações foram encontradas. A coleta de dados foi realizada com vários falantes/lembrantes da língua, assim era esperada a variação linguística. Como não era feita a pergunta de palavra por palavra, mas se criando um contexto de uso, somente algumas palavras apareceram em vários falantes. Dentre elas, variações foram encontradas.

Capuera	[ka.'pwe.ɾa]	[ku.pu.'e.ɾa]
Piaçava	[pi.a.'sa.va]	[pi.a.'sa.ba]
Panacum/panincum	[pã.na.'kũ]	[pã.n̈i.'kũ]
Muquiar	[mu.ki'a]	[mu.ki.'ah]

A variação não é problema para a identificação dos fonemas, serviu para esclarecer que haverá escolhas entre fonemas para um mesmo vocábulo, isso para se definir qual das variantes irá para escola como formal e qual irá como menos formal, considerando que as duas devem ir, pois ambas representam a riqueza linguística do grupo.

Assim, a sílaba pode ser representada da seguinte maneira:

[57] Há certamente uma necessidade em pensar se esses dois sons não poderiam também entrar para o quadro de fonemas, contudo parece mais ser uma influência do português que realmente algo que será modificado com mais coleta de dados.



Sendo que o padrão silábico obedeceu aos seguintes tipos:

V	[a.ba.’ɾa]; [a.ku.’i.pi]; [bɾa.’ũ.na]; [ku.pu.’e.ɾa]
VV’[58]	[’aj.ga]; [aj.so]; [oj.’tʃi]; [ki.oj.’o]
CV	[tu.ɾu.’ɾĩ];[tu.’kã.nu]; [fĩ.’gi]; [ta.’pɛ.ɾa]
CVC	[peh.’dʒiz]; [ʒɛh.’bãw̃]; [kɔh.’sa]; [kas.tã.’ɲɔ.la]
CCV	[ta.ɾa.’ɾã.ŋga]; [pɾi.gi.sa]; [a.’mɛs.kla]; [gɾa.vi.’ɔ.la]
CVV’	[mu.kẽj̃];[mũ.’dɛw], [mo.’ɾɛj.a]; [mã.ga.sãw̃]
CV’V	[mã.dʒjɔ.’ka.bu]; [gwa.’ʃɛ.lu]; [kwa]; [bi.’kwi.ba]
VC	[es.pa.’hɛ.la]; [is.’te.ɾa]; [mu.ki.’ah]
CV’VV’	[gwaj.’u.ba];
CCVV’	[lã.’pɾɛj.a];
V’V	[jo.ki.’ɾa];

Os dados podem ser aumentados, isso já está claro, entretanto esse aumento depende de muitos fatores, não somente de ir a campo, mas de criar situações significativas de lembranças. Assim a análise dos dados precisa considerar essa particularidade de ser uma língua com falantes e funções diferentes da tradicional, e que possui um quadro de fonemas ainda não descrito, mas iniciado, sendo que novos dados tendem a confirmar o quadro colocado anteriormente ou modificá-lo, sendo a segunda hipótese mais aceitável, isso em virtude da pouca sistematicidade das coletas efetuadas anteriormente a esta tese. Tanto que não foi possível coletar dados com os pesquisadores anteriores, mas pegar vários retalhos pequenos em diversas fontes para acrescentar pouco aos dados coletados com os mais velhos.

Os fonemas internos ao grupo fazem muito mais sentido para a revitalização, pois são mais familiares aos falantes que outros trazidos dos dicionários. Essa afirmação resiste, mesmo considerando o valor identitário que a língua Tupi catalogada traz para o grupo.

Outra inquietação que a coleta dos dados trouxe, isso desde seu início, está relacionada com a função das palavras fornecidas, quase todas elas são substantivos. Esse fato já foi mencionado anteriormente, inclusive chegando à conclusão de que se trata de uma

[58] V’ é o glide.

classe que foi mais facilmente aproveitada pela língua envolvente. Tanto que muitas palavras do português são de origem Tupi sem, no entanto, despertar desconfiança quanto a sua origem. Os falantes já as incorporaram à sua língua sem restrição alguma. Inclusive procedendo às adaptações necessárias. Faz-se necessário, nesta seção, simplesmente acrescentar uma questão a essa análise gramatical.

Edelweiss (1958) propõe uma maneira de ver a organização gramatical do Tupi que colabora para amenizar esse desconforto, pelo menos lança uma alternativa que pode contribuir não só com essa lacuna, que foi encontrar quase que exclusivamente substantivos, mas mostra como esses dados podem colaborar muito produtivamente com a revitalização da língua.

> A impossibilidade de se valer do substantivo em lugar de adjetivo ou verbo intransitivo por ventura inexistente, parece, pois, reduzir consideràvelmente a cambiância e a variabilidade de expressão na língua tupí. Mas, qualquer língua, como elemento cultural mais sensível que é, sempre tende a suprir as necessidades dos grupos que a falam e para toda exigência nova ela dispõe de meios variadíssimos, cada qual mais eficiente. (1958, p. 70)

Mesmo considerando a possibilidade de recuperação dos verbos via consulta aos muitos materiais catalogados e já muito estudados, essa alternativa oferecida pela própria língua de buscar nos substantivos maneiras de recuperar formas não presentes na língua, neste caso são exigências novas, das quais o Tupi não conhecia, representa uma contribuição considerável para a revitalização. Certamente, a quantidade de substantivos coletados pode colaborar com as novas exigências, que a sociedade, a qual quer voltar a falar a língua, possui. Isso na direção de ofertar alternativas na interação grupal, logicamente, nos casos em que a nova sociedade se propõe com necessidades também novas para a língua. Essa "cambiância" torna-se mais um fator para facilitar o processo de revitalização, sem, contudo, deixar de ser um processo da própria língua.

Esse mesmo autor mostra como os substantivos compostos, nos dados coletados não são muitos, são capazes de assumir outras funções no discurso. Principalmente porque

essa forma de junção pode ser de substantivo com substantivo, com substantivo e adjetivo, com substantivo e verbo intransitivo adjetivado (EDELWEISS, 1958, p. 80). Nestes casos, essa forma da língua se organizar para suprir as lacunas geradas pelas exigências sociais facilita o processo de revitalização, mas também cria um alerta, para que esse processo seja feito com bastante cuidado e conhecimento, para não transformar uma ferramenta a mais da língua em um curinga que acarretará um descarrilamento da revitalização.

Há um alargamento vindo da própria gramática da língua, uma reação para suprir novas exigências. Edelweiss (1958, p. 84), coloca alguns exemplos para mostrar a alternância de um mesmo termo, podendo ser traduzido para o Português tanto como adjetivo quanto como substantivo:

Nome Tupi substantivo e adjetivo	Tradução substantival	Tradução adjetival
Pokytã	Nó (fio de corda)	Nodoso (fio, corda);
Mbopiruã	Bolha, empola (das mãos)	Empolado (mãos)
Obàkuruba	Espinhas (do rosto)	Ter espinhas (rosto)
Uaîasyka	Côto do rabo	Rabão

Esses exemplos abrem o caminho para se pensar em dar mais espaço para as palavras que foram coletadas na própria comunidade, pois esses dados internos ao grupo são muito mais adaptáveis às idiossincrasias dos Tupinambá, fato que facilita o processo de revitalização. Esse aproveitamento dependerá de estudos mais detalhados da língua, neste caso, essa função é dos especialistas na língua Tupi, índios e não-índios, os quais cada vez mais se dedicam ao processo de fortalecimento de uma língua.

O próprio Edelweiss (1958, p. 93) procura esclarecer que essa flexibilização dos substantivos não deve ser usada para ignorar os adjetivos, principalmente, porque os gramáticos mais antigos, que anotavam os vocabulários do Tupi, colocaram muitos adjetivos em função de "verbos intransitivos de pronome", reduzindo em muito a classe de adjetivos. Isso no afã de agregar o tupi dentro dos preceitos clássicos dos estudos de língua. Hoje, com

novos debates e com o auxílio da linguística, não é provável que se queira reduzir ou minimizar diferenças específicas de uma língua, dando segurança para o uso de determinados léxicos nas várias funções que a gramática da língua permitir.

4.4 Nome da língua indígena mais conhecida no Brasil e o Tupinismo

Diversas vezes nesta tese a nomeação para a língua em processo de revitalização no sul da Bahia pelos Tupinambá foi o assunto; isso se deve à importância do nome quando o assunto é a língua e, por razões óbvias, a própria comunidade nomeia o objeto que pretende voltar a falar. Como já dito, a identidade deste grupo se revela e é revelada pela língua que desejam voltar a falar, e essa não poderia ser somente uma abstração teórica, era necessário ser algo palpável, pelo qual o próprio grupo sentisse a concretude do seu anseio. Assim a nomeação para o grupo tem um fator identitário e não somente científico. Isso, espera-se, seja suficiente para mostrar o cuidado que essa temática merece, pois não se trata somente do nome da língua, mas da identificação étnica, cultural, histórica e social que sujeitos com filiação étnica, cultural, histórica e social estão revitalizando.

Para esclarecer melhor, pode-se dizer que há uma identificação presente na própria língua e outra no grupo de falantes que a querem viva. Essa somatória independe da ciência Linguística que estuda e traz nomeação, mas a ciência pode esclarecer questões que facilitam as tomadas de decisão do grupo. Inicialmente, este estudo iria somente trabalhar com o termo ‘Tupi’, visto ser essa a palavra que está mais arraigada na fala dos indígenas da região, contudo, no interior da comunidade, já aparecem debates sobre o nome da língua. Essa discussão alcança a necessidade de este trabalho ir um pouco mais adiante na questão da nomeação também da língua.

Antes, porém, deve-se esclarecer que esse debate da nomeação de língua não precisa criar mais um embate dogmático, parecido com a luta para serem reconhecidos como Tupinambá. Essa comunidade passou recentemente pela batalha, na qual buscavam o

reconhecimento por parte dos órgãos competentes, pois já eram e continuariam a ser indígenas e Tupinambá. Essa nova decisão não deve ser nessa direção, pois o nome da língua que voltarão a falar é uma decisão muito mais política que científica, e isso a ciência precisa aceitar.

Como já dito, a comunidade se identifica muito com a palavra 'Tupi' para nomear sua língua, porém, em estudos recentes, alguns membros da comunidade começaram a nomear sua língua, a qual já está sendo trazida via um curso com profissional da linguística, de Tupinambá. Como esse curso ainda está restrito a um grupo pequeno de indígenas, fato que não poderia ser diferente neste momento, o termo 'Tupi' continua sendo mais requerido que 'Tupinambá'. Sendo que esse último encontra eco também na tradição de nomear a língua pelo povo que a fala, inglês = povo inglês, português = povo português, Guarani = povo Guarani. Dizer qual dos dois ficará ainda é muito cedo, pois caberá à comunidade decidir sobre isso. Essa, então, é a posição desta tese, a de que os dois nomes podem determinar completa e significativamente a língua a ser revitalizada.

Essa posição será aqui defendida, contudo, é bom lembrar a diferenciação entre a língua Tupi e o Tupinambá, a qual, segundo Aryon Rodrigues (2010, p. 29), se deve ao fato das diferenças apresentadas entre a língua que era falada em São Vicente, o Tupi, e aquela falada desde o Rio de Janeiro até o Maranhão, o Tupinambá. Nesse sentido, o autor mostra que há diferenças entre as línguas faladas nestas duas regiões na pronúncia dos verbos terminados em consoantes, há também diferença morfológica: "os verbos transitivos iniciados por m não recebem o prefixo relacional i-". Essas são as principais justificativas para a separação. Com esse enfoque, a língua que os indígenas Tupinambá[59] no sul da Bahia teriam falado seria o Tupinambá.

[59] Ressaltando que os estudos mostram que a localização dos Tupinambá na Bahia era na região do Recôncavo, tendo no sul da Bahia os Tupiniquim. As duas etnias eram falantes do Tupinambá, segundo a descrição de Aryon Rodrigues. Com os deslocamentos e as miscigenações, hoje o grupo nomeado Tupinambá está na região sul.

No livro recente de 2010, organizado por Volker Noll e Wolf Dietrich, o qual dedica uma boa parte para essa discussão, surgem algumas questões, embora a própria coletânea não se defina completamente. Aryon e os organizadores utilizam a palavra 'Tupinambá'para falar da língua mais descrita, alguns outros que falam do mesmo assunto nomeiam a língua de Tupi. No primeiro capítulo, Wolf Dietrich coloca "... oferecemos uma breve descrição tipológica dos principais traços fonológicos e morfossintáticos do tupinambá, também chamado de tupi antigo, ..." (p. 10). Essa fala assume pelo menos duas posições, a de que a língua mais descrita e que está sendo revitalizada pelos Tupinambá atuais é a língua Tupinambá, o que está presente na nomeação direta, sendo que durante o texto a língua que recebe espaço é a descrita por Anchieta (cronista do século XVI). E por outro lado, diz também "chamada de Tupi Antigo". Ou seja, esse autor prefere o termo 'Tupinambá', mas reconhece a nomeação 'Tupi Antigo'.

Também no próprio texto de Aryon (o segundo capítulo do mesmo livro), há outro trecho bastante significativo,

> De um ponto de vista estritamente linguístico, os nomes *tupi* e *tupinambá* têm sido empregados mais recentemente para distinguir aquelas duas variedades de língua muito próximas, filiadas à família linguística tupi-guarani, com as quais o português entrou em contato no século XVI. (p. 29) (grifos do autor)

Duas variedades de língua não são duas línguas. Essa colocação mostra que dentro também da linguística ainda convivem esses dois posicionamentos, um favorável ao nome 'Tupi' e outro a 'Tupinambá'. O texto deste autor também se revela, em vários momentos, ambíguo, sem definir claramente se são duas línguas ou duas variedades de língua. A palavra 'variedade' surge algumas vezes, e, em uma fala do próprio Anchieta, citada no texto seguinte ao do professor Aryon Rodrigues, Schmidt-Riese (2010, p. 53) mostra que esse autor, além de não ter nomeado a língua de Tupi ou Tupinambá, reconhece uma diferença que é apresentada como variação dialetal. Anchieta chama de variação na pronunciação. Schmidt-

Riese, mesmo assumindo o nome ‘Tupinambá’, não se descompromete com o termo ‘Tupi’, quando também reafirma ser variação.

Outro fator relevante é a escolha do título da obra, *O português e o tupi no Brasil*, em que a palavra ‘tupi’ tem posição simétrica com o português, portanto, fala-se de duas línguas, uma a portuguesa outra a tupi. Esse fato parece incongruente com os primeiros textos; os autores, todos de reconhecido mérito de pesquisa, escolheram a palavra ‘tupinambá’ como central, o que revela o que já foi discutido na subseção 1.6, onde aponta-se a vultuosidade que tem no Brasil a língua Tupi. Isso ocorre a tal ponto, que quando se fala de língua indígena, não há outra para concorrer com essa, no imaginário nacional. Esse fato torna essa palavra mais conhecida, o que pode explicar a presença dela ao invés da outra no título. Outra leitura para essa escolha seria o próprio reconhecimento, inclusive de não-indígenas, da língua Tupi, sendo que para os brasileiros em geral a língua Tupinambá não possui esse espaço. Qualquer que seja das leituras, a língua estudada nos séculos XVI e XVII no Brasil continua sendo nomeada de Tupi.

Assim, a justificativa para se separar em duas línguas, calcada nas variações, presente nas análises apresentadas, não resiste a um debate discursivo e sociolinguístico. Vale citar Volker Noll e Wolf Dietrich (2010)

> O tupi foi escolhido, já em 1549, ano da fundação da cidade de Salvador da Bahia, pelos jesuítas para a catequização dos índios. Foi essa língua, na variedade tupinambá da região de Salvador, que os primeiros padres, Manuel de Nóbrega e, mais ainda, João de Azpilcueta Navarro, aprenderam e ensinaram ao jovem José de Anchieta, chegado ao Brasil em 1553 para participar dos trabalhos de catequese. (p.82)

Pequenas modificações, por si só, não conseguem classificar em duas línguas dois falares; na fala dos dois pesquisadores, língua é Tupi, variedade de língua é Tupinambá, entretanto, no início desse mesmo texto é dito “Na primeira metade do século XVI, a língua mais divulgada na costa brasileira era o tupinambá, então chamado de língua brasílica pelos

portugueses" (DIETRICH e NOLL, 2010, p. 81). Observa-se que são posicionadas igualmente variedade de língua e língua, o que levanta dúvidas, visto que o próprio Rodrigues[60] (1996) afirma que ser língua ou variante de uma depende de fatores externos, não somente da estrutura da língua. Portanto, a questão que se nota é que os próprios textos afirmam uma direção, mas nas justificativas surgem outras posições. A posição de Rodrigues em separar as duas línguas, a partir de seus estudos, é defendida nos textos já mencionados, mas se voltarmos um pouco a obras mais antigas deste autor, isso ao texto *Contribuições para a etimologia dos brasileirismos* (RODRIGUES, 1958-59), ele vai trazer a seguinte fala:

> Serão consideradas aqui apenas palavras provenientes do tupinambá. Por tupinambá é designado o tupi antigo ou antiga língua geral, que assim se pode definir no espaço e no tempo: a língua falada na costa do Brasil pelos vários grupos de índios tupinambás que, nos séculos XVI e XVII, se estendiam desde a altura de São Vicente, ao sul, até o Maranhão, ao norte, e que se acha registrada em documentos daqueles dois séculos, provenientes de vários pontos da costa. (p.3-4)

Certamente muitos estudos foram feitos após este artigo, os quais levaram este pesquisador a mudar sua posição, separando tupi e tupinambá. Entretanto, essa discussão além de não ser unânime, fato difícil na ciência, também parece não ser suficiente para realmente diferenciar as duas línguas. Ressalte-se que o fator político para essa escolha não pode ser ignorado em prol de um debate somente acadêmico, e que portanto, essa tomada de decisão precisa levar em consideração as posições assumidas pelas duas nomenclaturas no seio da comunidade que a quer revitalizar.

A discussão científica, como foi esclarecida, não pode vir para a prática da comunidade Tupinambá com uma exigência da escolha do nome, porque o caminho mais lúcido a percorrer deve mostrar a discussão com as duas possibilidades, podendo o grupo decidir. Logicamente, essa sugestão deve somente acontecer caso o grupo considere-a satisfatória. Até o momento, é visível a escolha da maioria pela palavra 'tupi' para designar a

[60] Na seção anterior é mencionada essa questão quando se discute a quantidade de línguas indígenas no Brasil.

língua que deve ser revitalizada. Com a discussão acadêmica isso pode ser fortalecido ou modificado na direção de ‘tupinambá’.

Essa escolha pelo nome não vai modificar um fator já marcante na sociedade brasileira: a presença de empréstimos da língua tupi na língua portuguesa, também chamados de tupinismo ou brasileirismos (quando se fala também de línguas africanas). Ainda em Rodrigues (1958-59) vê-se a quantidade de elementos da língua indígena presente no Português brasileiro: somam mais de 550 entradas. Esse fato leva a um debate interessante nesta coleta de dados, o qual é uma constante preocupação nesta tese: a definição sobre quais palavras estão presentes somente entre os mais velhos da comunidade Tupinambá e quais podem ter vindo pelos empréstimos já cristalizados no português brasileiro. Não é possível ter certeza absoluta, mas é uma dúvida que pode fazer parte da pesquisa, desde que se tenha cuidados na metodologia, fato que espera-se esteja ocorrendo nesta tese.

5. ENSINO DE LÍNGUA INDÍGENA

A comunidade Tupinambá, além de possuir, como colocado na seção anterior, vocabulário próprio de sua língua, também tem procurado nos materiais catalogados auxílio para recuperar o Tupi como língua da comunidade. Para voltar a falá-la, como ela não será adquirida como língua materna, o grupo tem delegado à escola a tarefa de seu ensino, mas não só a ela, pois mesmo que lhe seja uma tarefa prioritária, há outras atividades, fora dela, sendo desenvolvidas nesta direção.

A escola e a comunidade mantêm processos de revitalização, contudo a escola, por também ter recebido a incumbência da comunidade, com certeza é o maior espaço para o aprendizado e o ensino da língua Tupi. Desta forma, o debate que se segue levantará como o processo para que os membros da comunidade Tupinambá aprendam a língua está acontecendo, sem, no entanto, deixar de ver outros espaços na comunidade em que a revitalização está sendo empreendida.

5.1 Educação Escolar Indígena

A história da Educação Escolar Indígena costuma remontar à chegada dos padres Jesuítas, colocando que inicialmente a educação oferecida para os indígenas era voltada para a catequização, ou seja, para a conversão dos índios em brasileiros. Bittencourt & Silva (2002) realizam a divisão dos períodos históricos da Educação Escolar Indígena, dividindo-o em dois, o primeiro com a presença dos padres jesuítas, que vai se estender até as décadas de 1970 e 1980, quando ocorrem mudanças significativas na forma de acontecer tal educação.

Essa divisão é bastante significativa, considerando que inicialmente a educação era sempre oferecida aos indígenas e não partia deles mesmos. As comunidades não podiam opinar sobre a entrada dessa educação, nem mesmo como ela deveria ser. Nesta divisão, o

que está em foco é o objetivo do ensino, de somente integracionista, para, muito recentemente, tornar-se também de interesse ou não dos grupos envolvidos.

D'Angelis (2012, pp. 19-20) prefere uma organização histórica mais detalhada e divide em três períodos históricos, sugerindo subdivisões em alguns. A principal diferença em relação às primeiras autoras está no fato de esse autor separar o que antes foi colocado como primeiro período. Para ele, o primeiro período é iniciado em meados do século XVI indo até meados do século XVIII. O que caracteriza esse período é a catequese, em que as missões religiosas gerenciam a educação escolar nas aldeias. Já o segundo momento está localizado entre meados do século XVIII e meados do século XX. Neste, a marca principal é o projeto civilizador do Estado, tanto do Estado português para com a colônia Brasil, quanto do Estado Império e Republicano brasileiro. Nos dois casos havia um ensino que não considerava as especificidades dos grupos atendidos, pois os grupos não participavam das decisões sobre a necessidade do ensino nas comunidades, ou mesmo, qual o objetivo para o grupo. Esse segundo período começa com uma decisão do Estado português com o decreto pombalino, perpassa o império e a primeira república brasileira chegando ao governo Vargas. Por último, o autor coloca o terceiro período começando nas décadas de 1970 e 1980.

Fica marcado, neste terceiro período, o debate do ensino bilíngue, o qual inicialmente foi disseminado e preparado pelo SIL (Summer Institute of Linguistics). Entretanto, o SIL é um instituto com fins religiosos, fato que gerou questões ainda bastante controversas, pois eram estudiosos evangélicos, não somente missionários evangélicos. Mesmo com muitas críticas pertinentes, é fato que houve algum início de debate das línguas indígenas, porém o ato preocupante é que esse ensino então continuava sendo oferecido aos indígenas e não ainda organizado e decidido por eles.

Há outras periodizações, como a colocada por Ferreira (1992, apud, SILVA, 1997), em que há quatro períodos diferentes, mas o que todos esses estudos apresentam em

comum é colocar o último período como o lugar que está sendo construído com a presença das comunidades indígenas, no qual elas são as protagonistas ou, ao menos, deveriam ser quem decide qual processo de educação deve chegar a elas. Neste caso, a palavra final deve ser dada pelo indígena, não será mais uma educação para o índio, mas uma educação escolar indígena.

Essa visão da construção da educação pelos próprios indígenas é a luta atual nos processos de aprendizagem, entretanto, ainda é um caminho que não está sendo percorrido em sua plenitude. Em muitos povos é latente como o ensino considerado pertinente pelo próprio grupo ainda necessite adaptar-se às exigências de currículos das secretarias de educação dos municípios e dos estados. Por isso, pensar o ensino de qualidade e comprometido com as políticas dos próprios grupos torna-se uma tarefa difícil quando não se pode pensar completamente o ensino, mas encaixá-lo em um currículo pronto.

As dificuldades ainda enfrentadas pelos indígenas, na tentativa de construir uma escola de indígena para indígena, levam à obrigatoriedade de ainda recorrer constantemente à legislação. Há diversas leis brasileiras e mais de um documento internacional, com forte influência no Brasil, que garantem a autonomia indígena, a qual ainda não é uma realidade na organização e gerenciamento da Educação Escolar Indígena.

A Convenção 169, sobre povos indígenas e tribais, foi adotada na 76ª Conferência Internacional do Trabalho, isso no ano de 1989. Ela traz modificações à Convenção 107. A organização Internacional de Trabalho faz uma descrição importante sobre a interação, nos países membros, entre comunidades tradicionais e sociedade envolvente. Esse documento tem representado um marco na luta pelos direitos dos indígenas no Brasil. Mesmo ele sendo do final da década de 80 do século passado e claramente estar posicionado como um dos documentos que mais tem influenciado a legislação brasileira, ainda não conseguiu

estabelecer práticas realmente fortalecedoras de educação dentro das comunidades, até porque a própria comunidade tem o direto de escolher essa prática de escola.

O Brasil ratificou tal documento no ano de 2002, por meio do Decreto Legislativo nº 143, entrando em vigor a partir de 2003. Desde então, mudanças significativas têm ocorrido, mas tal documento consegue colocar a comunidade internacional na função de fiscalizadora da relação de várias minorias com as políticas públicas dos países membros. Tal apoio internacional é fortalecedor para as comunidades indígenas que ainda vêem seus direitos serem desrespeitados por autoridades brasileiras.

A Constituição Federal de 1988, portanto um ano antes da adoção da Convenção 169 pela OIT, foi deveras influenciada pela discussão internacional, pois já havia a Convenção 107 e as minorias pelo mundo estavam se fortalecendo e mostrando suas exigências de transformação, e neste caso a globalização também conseguiu dar espaço para as minorias. A Constituição Brasileira, em várias partes, traz destaque para as questões indígenas e no artigo 210 a Constituição chega a um avanço: "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.". Acrescente-se que assegurar respeito aos valores culturais pode impedir um conteúdo básico, isso se tratando de sociedades indígenas. Então, não é necessária uma formação básica comum, porque esta pode levar a um desrespeito à comunidade indígena. Entretanto, mesmo com alguns pequenos deslizes, a lei máxima do Brasil contribuiu para com os indígenas em sua luta na direção de tornar suas escolas realmente indígenas.

As comunidades envolvidas e os militantes da causa indígena, em muitos momentos, ainda precisam trazer a Constituição, mostrando que a educação não tem mais um viés integracionista. Os grupos poderão pensar em uma educação formal totalmente dentro de

suas especificidades, sem precisar encaixar nas determinações das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Contudo, essa ainda não é uma realidade.

A partir dessa legislação, surgiram outras leis, promulgadas com a incumbência de tornar o ensino plural, dando a oportunidade de novos modelos educacionais, modelos voltados para as especificidades dos grupos que requerem escola para si. A Lei nº. 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) não deixa equívocos: a Educação Escolar Indígena deverá ser diferenciada, inclusive em sua formatação, ou seja, com conteúdos diferenciados, mas com estrutura, inclusive de calendário, que consiga enxergar outra cultura e outra forma de ver o mundo. A escola, para essa Lei, tem a função de respeitar as características de cada grupo, apontando que a interculturalidade começa a ser palavra de honra nas discussões sobre escola indígena. Além de seu conteúdo, o qual é muito bem vindo para a educação formal nas comunidades tradicionais, também o fato de ser mais uma Lei que expressa a nova condição das escolas indígenas foi determinante para fortalecer a relação das comunidades com as autoridades locais. A LDB foi aprovada e promulgada em dezembro de 1996.

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi promulgado em 2001, e neste um capítulo inteiro foi dedicado à Educação Escolar Indígena, fato que mostra que a legislação brasileira não está mais em tempo de ignorar as diversas variantes presentes no sistema educacional brasileiro, uma vez que as escolas seguem padrões plurais. Nesse Plano, a carreira de magistério indígena, com a necessidade de formação de professores, tem um bom espaço. Os sistemas estaduais são imbuídos da responsabilidade de gerenciar a educação escolar gerida pelas comunidades tradicionais.

O Parecer número 14/99 e a Resolução número 03/99 provêm ambos do Conselho Nacional de Educação, sendo que o Parecer determina a fundamentação da Educação Escolar Indígena, fala da estrutura e do funcionamento, define em grande parte muitos itens ainda não

debatidos nos outros documentos. A Resolução procura definir os sujeitos responsáveis por ofertar a educação, colocando União, estados e municípios como parceiros na oferta de vagas. Na região sul da Bahia, as escolas indígenas são, no geral, estaduais. Tanto a Escola Tupinambá e Olivença quanto de Serra do Padeiro são escolas estaduais, e a escolha pelo estado como responsável se deu por problemas na interação com os municípios, pois as escolas não viam neles o respeito legislado para com a educação das minorias brasileiras.

A partir da legislação nacional, os estados confederados criam sua legislação própria para regulamentar o que se prevê nas leis nacionais. Exemplo disso, o texto inicial do Decreto nº 8.471, de 12 de março de 2003, do Estado da Bahia, mostra bem essa relação direta e de resposta às leis federais:

> O GOVERNADOR DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições e, considerando:
>
> - disposto no parágrafo 2º do Art. 210 da Constituição Federal que assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem;
>
> - o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e na Resolução CNE/CEB nº 03, de 10 de novembro de 1999;
>
> - o que estabelece o Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que atribui aos estados a responsabilidade legal pela educação indígena quer diretamente, quer através de delegação de responsabilidade aos municípios, assegurando a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue e a autonomia das escolas indígenas para a plena participação de cada comunidade nas decisões relativas ao funcionamento das escolas, D E C R E T A:

Esse decreto especifica como o Estado da Bahia vai trabalhar com a Educação Escolar Indígena, mostrando como será a estrutura e o funcionamento dessa instituição. Logo no primeiro artigo coloca-se em foco a escola indígena: "Art. 1º - Fica criada a categoria de Escola Indígena no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado da Bahia.". Esse foco fortalece a luta das quatorze etnias existentes na Bahia, elas, além da legislação federal, têm reconhecido seu direito no próprio estado. Isso fortalece a relação do grupo com a

institucionalidade governamental, mostrando não mais como um pedido pela construção de escolas, mas como um direito do grupo tradicional e um dever do ente federado.

Junto ao Art. 1º, no Parágrafo Único, o que é fortalecido é a autonomia da escola indígena, com o grupo assumindo a posição central nas tomadas de decisões referentes ao contexto escolar, desde a administração da escola até a implantação de um currículo diferenciado. "Parágrafo único - A Escola Indígena terá normas e ordenamento jurídico próprios, fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena." Apesar de a prática educativa ainda não ser completamente protagonizada pelo grupo envolvido, já tem respaldo jurídico para tal. E atualmente, também já existe respaldo administrativo, técnico e científico para esse gerenciamento.

Esse mesmo decreto, em seu artigo 4º, ainda coloca os munícipios, como na legislação federal, como possíveis parceiros, desde que possuam "condições técnicas e financeiras adequadas e a anuência das comunidades indígenas"; desta forma "poderão oferecer educação escolar indígena em regime de colaboração com o Estado". Isso não representa novidade, como todo o documento, o qual não quer também ser novo, pretende apenas regulamentar o que já está proposto.

Já a carreira de Magistério Indígena, no Estado da Bahia, é regulamentada somente oito anos após essa primeira legislação, em 2011, pela Lei nº 12.046, de 04 de janeiro de 2011. Esta cria a "carreira de Professor Indígena, no Grupo Ocupacional Educação, do Quadro do Magistério Público do Estado da Bahia, e dá outras providências.". De uma lei para outra que institui o quadro, a demora é bastante significativa, pois demonstra que a legislação está sendo construída lentamente, fato que reflete na entrada dessa lei em prática. Se a lei demora a existir, na prática já havia o professor indígena antes dela, mas mesmo após a lei, os professores não foram concursados e continuam com contratos desrespeitosos para a

categoria. Também não ocupam a direção das escolas, pois há determinações internas que colocam esse cargo à disposição somente de professores concursados.

Outro fato interessante dessa lei está no Art. 3º; nele, no item IV, consta "autonomia financeira e pedagógica das escolas indígenas", mas a autonomia pedagógica é questionável quanto a estar em poder dos indígenas. A autonomia financeira, como a maioria das escolas brasileiras, ainda é uma luta ser implantada, uma vez que o excesso de exigências e a falta de organização administrativa das escolas geram um impasse para o repasse de dinheiro. Por outro, o fato de estar na lei já propicia um novo campo de embate e busca de direitos, colocando realmente currículo e gerenciamento para os próprios grupos.

Na legislação fica explícita a necessidade de lidar com a educação escolar indígena de maneira "intercultural". Ela acende a luz para a verificação do que se entende por um ensino intercultural e como essa "relação entre culturas" deve acontecer. Isso porque a interculturalidade, no sentido latu, não vai além da relação entre culturas, mas a forma com que essa relação acontece desperta muitas discussões e faz com que as propostas interculturais ainda enfrentem muitas resistências, tanto pela sua incapacidade de ser relacionaal/dialógica, quanto pela falta de elementos que equiparem as culturas envolvidas na relação. Portanto,

> Cuando hablamos de interculturalidad, entonces, debemos no solo referirnos a la meta de las relaciones más armónicas entre las distintas culturas que coexisten en nuestro país sino también al reconocimiento de que existe conflicto entre las mismas y que estas relaciones conflictivas son una traba para el desarrollo del país. (VIGIL, 2009, p. 2)

Para essa autora, as relações entre culturas não devem ser encaradas, já a priori, como a meta a ser cumprida, ou seja, interculturalidade não é a soma ou mesmo a colocação lado a lado de duas ou mais culturas, mas o reconhecimento que nas relações entre duas culturas estarão presentes elementos de desigualdades, normalmente, desenvolvidos em anos de história. E as sociedades ameríndias conhecem bem essa relação assimétrica, pois as culturas indígenas ainda hoje recebem posições subalternas em relação às culturas europeias.

Portanto, não é novidade que muitos ainda olhem para as comunidades indígenas como se fossem atrasadas e ‘incivilizadas’, e como não civilizadas, necessitam ser protegidas e integradas aos grupos que possuem luz, os civilizados.

Essa relação desigual entre as culturas no Brasil não é visível somente no passado, é encontrada hoje na convivência com diversas culturas indígenas e também em relação aos imigrantes, principalmente de alguns países vizinhos, como por exemplo, a Bolívia. Esse primeiro esclarecimento é interessante porque não basta falar de interculturalidade, é necessário vislumbrar a convivência entre duas culturas, não encobrindo fatos políticos que as posicionaram anteriormente, até porque as duas não terão o mesmo espaço social de divulgação de suas manifestações culturais, sendo que os meios para tal divulgação também são desiguais.

Os indígenas Tupinambá, com suas pinturas e trajes tradicionais, tentam mostrar sempre à sociedade envolvente que estão por perto, que são parte do povo que vive na mesma cidade, muitas vezes, mas que possuem traços próprios, sendo que a não integração não representa perda, mas ganho para uma sociedade (brasileira) plural. Entretanto, suas manifestações culturais, fora da comunidade, costumam ser muito restritas ao mês de abril.

Outro dado importante do texto de Vigil (2009) refere-se à dificuldade para o desenvolvimento do país que as relações conflitivas entre culturas podem acarretar. Logicamente, mesmo com restrições à palavra ‘desenvolvimento’, visto ser política e ideológica por demasia para citá-la sem debate, um país que respeita os conflitos de culturas e lida para respeitar os grupos envolvidos a diminuir tal conflito, sem, no entanto, subalternizar quaisquer das sociedades envolvidas, estará certamente muito mais desenvolvido, e esse inclusive merece ser o conceito de desenvolvimento, ou pelo menos, ser um critério para ser considerado desenvolvido.

> ..., hablar de interculturalidad significa: reconocer que las relaciones interculturales son asimétricas, no quedarse en el reconocimiento del

> conflicto intercultural y buscarle soluciones remediales al mismo (pues eso es el multiculturalismo) entender que el asunto es de doble vía y no una integración al modelo cultural hegemónico. (VIGIL, 2009, p. 4)

Desta forma, não se trata de integrar, mas lidar com os conflitos interculturais, reconhecendo que os espaços foram construídos dentro da relação com a outra cultura. E se há valorização maior para uma das culturas envolvidas, indica que essa construção social foi realizada na direção de uma apenas, e precisam ser externadas as justificativas que levaram a essa interação desigual.

A interculturalidade, para Tubino (2004), divide-se em funcional e crítica. O autor classifica-a, de acordo com o posicionamento que se adota diante da relação entre culturas. Para ele a Inteculturalidade Funcional

> Se trata de aquel interculturalismo que postula la necesidad del diàlogo y el reconocimiento intercultural sin darle el debido peso al estado de pobreza crònica y em muchos casos extrema en que se encuentran los ciudadanos que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad. En el interculturalismo funcional se sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura ignorando la importancia que tienen - para comprender las relaciones interculturales - la injusticia distributiva, las desigualdades económicas, las relaciones de poder y "los desniveles culturales internos existentes en lo que concierne a los comportamientos y concepciones de los estratos subalternos y perifèricos de nuestra misma sociedad ". (p. 5)

Parece ser um ganho grande para a sociedade brasileira o espaço que existe hoje para reconhecer a importância dos grupos indígenas e das outras diversas culturas presentes no território nacional. Com isso, o valor do debate sobre a pluralidade de nossa sociedade parece não ter mais barreiras, pois já aparece nas legislações, nas decisões de academias (além de nos seus textos teóricos), nas falas das autoridades, nas vagas abertas nas universidades, nas escolas, nos concursos públicos. Apesar disso, das muitas ações de reconhecimento da diversidade cultural, são poucas as ações que mostram a origem dessa desigualdade e proponham alternativas para tornar essas relações mais simétricas.

A Interculturalidade Funcional tende a camuflar a assimetria, isso com a finalidade de construir uma falsa igualdade, somente para atender à nova exigência das

minorias, as quais lutam por direitos iguais, sendo que tem sido a tônica a falta de comprometimento com esses grupos, aceitando sua participação nos pleitos de decisão, sem, no entanto, permitir que decidam. Portanto, seria funcional, essa interculturalidade, somente para os grupos hegemônicos, pois conseguem manter o *status quo* e criam uma sensação de mudança nas relações sociais.

A escola indígena criada em um novo contexto, para ser nova e oferecer um ensino de qualidade dentro de uma definição de qualidade apresentada pela comunidade indígena envolvida, passa por inúmeros infortúnios. O que normalmente se percebe são comunidades que querem uma escola que traga também a língua e a cultura da comunidade envolvente, mas certamente, sem posicionar, os elementos externos como mais necessários que as manifestações próprias. Entretanto, como a escola já possui um ritmo e uma constituição alicerçada em tradições ocidentais, ela acaba por reagir às tentativas de mudanças e entradas de novos métodos. Também os profissionais de educação dessas escolas estudaram em escolas tradicionalmente ocidentais, e isso faz com que eles reproduzam as práticas vivenciadas.

Fala-se de cultura em uma escola com proposta funcional, mas não se discute o papel das culturas na escola. Essa prática vê a interculturalidade como o espaço do diálogo, sem mudar o quadro já construído. Entretanto, hoje já se vê muita reação a esse tipo de escola, pois as comunidades têm o direito a um currículo diversificado e a outras ações que tornem o ensino indígena um espaço crítico. Nessa busca, observa-se o segundo conceito de Tubino (2004), no qual ele declara:

> El interculturalismo crítico es fundamentalmente una propuesta práctica de cambio sustancial. Involucra por ello un momento descriptivo de esclarecimiento e interpretación de hechos y un momento normativo de carácter ético y político que, al combinarse, orientan las acciones programáticas que el ejercicio de la interculturalidad implica. (pp.7-8)

Por essa conceituação, propõem-se ações e declara-se que essas ações precisam mudar o que já está construído na sociedade ocidental e que não representa a proposta dos

grupos participantes dos processos interculturais. Enfatiza-se que as comunidades indígenas não estão ocidentalizadas, pois, mesmo aquelas com muitas influências da sociedade majoritária, ainda mantêm traços culturais que, por não fazer parte das tradições ocidentais, não podem ser ignorados ou esquecidos. Esses precisam ser fortalecidos e recuperados, além de manter-se dentro das mudanças empreendidas no seio de cada comunidade.

A escola deve, então, trabalhar com esse conceito, com a interculturalidade que deverá contribuir com a prática pedagógica, tendo de pensar na desigualdades e nas ações para barrá-las, criando alternativas para fortalecer a cultura desvalorizada, colocando-a no mesmo nível da cultura ocidental envolvente. Esse ideal não é utópico, ele é de postura, de posicionamento, de criticidade. Cada elemento discutido na escola, seja da gestão, do ensino, da relação com a comunidade tradicional e relação com a comunidade envolvente, deve ser encarado como o espaço da mudança e da construção da autonomia.

As comunidades indígenas posicionam-se desta forma há muito tempo. Suas propostas têm vindo na direção da mudança de atitude, com a sociedade envolvente apresentando políticas públicas, as quais na escrita, principalmente na legislação, são de postura crítica, porém quando vão para a implementação, acabam por dificultar a entrada do novo, levam a interculturalidade para um espaço meramente funcional, sem desenhar a mudança. A escola da comunidade Tapirapé mostra bem como o grupo pretende uma escola intercultural e diferenciada (PAULA, 1999), ou seja, é possível construir uma relação de ensino e aprendizagem dentro de novos parâmetros definidos pela sociedade que será atendida pela escola.

Ferreira da Costa (2012) discute a relação do currículo com as questões culturais, mostrando que no ensino superior uma das questões que menos têm se efetivado é a simetria da cultura indígena com a cultura ocidental, isso nas Licenciaturas Interculturais Indígenas. Nestes cursos, os sistemas computadorizados e mesmo os conteúdos ou a organização

curricular esbarram em padrões organizacionais que não facilitam as construções de cursos interculturais.

Para Catherine Walsh (2001, p. 11)

> La interculturalidad es inseparable de la cuestión de la identidad. El hecho de relacionarse de manera simétrica con personas, saberes, sentidos y prácticas culturales distintas, requiere un autoconocimiento de quién es uno, de las identidades propias que se forman y destacan tanto lo propio como las diferencias.

Contudo, posicionar o conhecimento ocidental no mesmo nível que o conhecimento tradicional indígena ainda é um longo caminho a percorrer. Nesse sentido, as universidades ainda apresentam um conhecimento com hierarquia: o que é da ciência, e provado por meios de metodologias desenvolvidas no mundo rico economicamente do hemisfério norte, tem muito mais facilidade para constar como conteúdo obrigatório de uma escola. Por isso, para um conteúdo indígena fazer parte do debate escolar parece ainda ser bastante difícil, econsiderando que a escola é um espaço de recontextualização de discurso (FERREIRA DA COSTA, 2005), trazer conteúdos para seu interior significa pegá-los em outro espaço de construção e normalmente feitos para outros fins e não apenas didático.

Colocar o conhecimento indígena em igualdade com o conhecimento dito científico é uma exigência para uma interculturalidade que se propõe transformadora das práticas hegemônicas e elitistas que marcam a sociedade atual.

Pode-se relembrar, neste ponto, da fala de Félix Rondon Adugoenau (2003, p. 67): para ele não "basta somente formar os professores, educadores indígenas, técnicos, científico, étnico e culturalmente, é imprescindível uma formação que envolva todo o contexto da comunidade, isso porque são várias as atribuições dirigidas aos acadêmicos". Essa fala diagnostica a posição que precisa ser dada a essa relação intercultural na escola indígena, inclusive na formação de professores. Portanto, deve-se priorizar a relação do conhecimento e das práticas didáticas com a sociedade a ser atendida pela escola, logicamente já pensando

que a escola foi uma exigência da própria comunidade, vindo de fora a metodologia de ensino e alguns conteúdos.

A escola indígena, segundo um documento do MEC (BRASIL, 2007), tem recebido a extensão dos direitos indígenas, os direitos são referidos da seguinte maneira:

> No Brasil, os povos indígenas têm reconhecidos suas formas próprias de organização social, seus valores simbólicos, tradições, conhecimentos e processos de constituição de saberes e transmissão cultural para as gerações futuras. (p. 9)

Não é difícil discordar desse documento em vários trechos, pois esse excerto citado parece ser claro quanto à posição que as autoridades e cidadãos brasileiros adotam em relação às comunidades indígenas; entretanto, ter direito reconhecido não significa a prática do que se propõe como direito: as comunidades indígenas e suas escolas continuam enfrentando muitos obstáculos, e todos poderiam ser ao menos amenizados caso a legislação, conforme mostrado, fosse obedecida. Embora reconhecer apenas também não indique respeito e valorização, a falta destes itens gera para a escola indígena pequenos espaços de divulgação de sua cultura e muito espaço para culturas exógenas.

O documento prossegue, pois sua finalidade é mostrar as várias políticas adotadas pelo Governo Federal brasileiro, as quais atingem diretamente as escolas indígenas. São vários os "programas, projetos e atividades" citados: formação de professores indígenas em cursos de licenciaturas interculturais, formação de professores indígenas para o magistério intercultural, produção e publicação de materiais didáticos bilíngues ou multilíngues, criação e funcionamento da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), Implantação do Ensino Médio intercultural nas Escolas indígenas, estruturação da rede física das escolas indígenas, atividades voltadas à institucionalização e enraizamento. Todas essas ações merecem seu lugar na atual educação escolar indígenas, principalmente porque são respostas às mobilizações das comunidades tradicionais. Essas respostas mostram que a relação do poder público com as comunidades tem-se tornado mais respeitosa, contudo ainda não

acontece como deveria ser. Representam, entretanto, um avanço significativo na política pública brasileira. Não entram, contudo, em temas mais polêmicos[61] que certamente envolvem as escolas, e talvez esse devesse ser o próximo passo.

Todo esse envolvimento do setor público com escola indígena deve ser somente para auxiliar as comunidades na construção de uma escola bilíngue, intercultural, diferenciada e autônoma. Esses conceitos devem, entretanto, ser explanados sempre que se propõe uma escola indígena, porque para ser bilíngue, intercultural e diferenciada, ela precisa ser autônoma (NOBRE, 2009). Garantir às comunidades o direito de mostrar o caminho a ser seguido, pela sua escola, representa o primeiro passo para que a(s) língua(s) indígena(s) apareça(m), para que se respeitem as culturas dando a devida atenção à cultura indígena e para que a escola indígena não se torne somente um modelo modificado da escola tradicional do branco. Nobre ainda afirma que "os conceitos de escola indígena diferenciada, bilíngue, intercultural e autônoma são construções sócio-históricas repletas de tensões, e seu entendimento é diferente, no campo da educação escolar indígena, pelos diferentes atores sociais" (op. cit. , p. 56).

Como o indígena quer sua escola diferenciada e o que significa para cada comunidade indígena essa diferenciação, são questões que podem ser aplicadas aos três itens, tanto bilíngue, intercultural quanto autônoma. Assim, os Tupinambá, por exemplo, podem e precisam decidir como será cada processo desses, vendo como se aplica cada conceito às suas especificidades, e o grupo saberá como implementar sua escola, sendo que cabe aos governos viabilizar o que for decidido coletivamente.

As práticas das escolas indígenas ainda são, muitas vezes, reprodutivistas, mas também chegam a ser emancipatórias (NOBRE, 2011). Esse parecer contraditório, e até antagônico, mostra que, quando se fala de comunidade indígena, está se falando de uma

[61] Temas como: verba para as escolas indígenas, com gerenciamento das próprias comunidades, concurso público para professores indígenas, entre outros.

pluralidade de realidades, sendo que mesmo dentro de uma mesma etnia, há pessoas muito diferentes e, por isso, com muitas maneiras de se posicionar diante de um projeto educacional. Diferentes membros da comunidade podem ter posições diferentes sobre como gestar a escola, mas desde que venha do próprio grupo, essa, também, pluralidade de opiniões contribuirá para construir a escola que todo o grupo acredita ser melhor.

O contraditório está embasado nas práticas vivenciadas pelos professores indígenas fora de suas comunidades, mas também na relação que o grupo mantém internamente, com sua cultura, com sua exposição de valores, itens que surgiram em seus diálogos para implantar o ensino que atenda à comunidade.

Voltando aos Cadernos do MEC SECAD (BRASIL, 2007), há uma enumeração de outros conceitos que devem ser levados em consideração para a construção de uma escola indígena. Essa escola também deve considerar o território de cada comunidade, e o mesmo deve ser feito pelo governo brasileiro, que não deve seguir apenas o mapa político do país, mas olhar a localização do grupo não separando as etnias, considerando somente os estados e municípios. Também a sustentabilidade socioambiental é um ponto muito forte na questão indígena, sendo que merece ser tema central de debate das escolas, pois é cada vez mais próxima a influência de fazendeiros sobre as áreas indígenas, inclusive com propostas de substituição da mata pela agricultura e pecuária, atualmente sob o nome de agronegócio. O texto do MEC ainda coloca que a escola deve ser comunitária, fazendo com que o grupo mostre os objetivos que a escola quer alcançar e trace o caminho para chegar a eles, o que representa a autonomia que tanto é pedida por indígenas e ativistas do movimento.

A participação da comunidade é um ponto central na construção de uma escola autônoma. E aborda isso a fala da educadora Tupiniquim Marli da P. V. G. dos Santos (VEIGA & FERREIRA, 2005), ao discutir as escolas de comunidades do Espírito Santo, Tupiniquim e Guarani: “o currículo diferenciado vem sendo construído com a participação

das lideranças Tupiniquim e Guarani" (p. 46). Portanto, não se trata de um trabalho somente dos professores, porque a comunidade precisa decidir que escola quer, como quer e com que objetivos. Essas respostas os professores não poderão fornecer por completo, sendo necessário partirem da comunidade, do público que pediu a escola.

Outro educador, agora Guarani, Algemiro da Silva Karaí-Mirim, confirma a importância da presença da comunidade na construção da escola, por que a escola é um todo:

> Quando se fala de educação é muito amplo, complexo. Não está falando só da cartilha, não está falando só da escrita, só da sala de aula. Acho que a gente tem que falar mais na educação como um todo. É isso que a gente está tentando fazer, mas como a colega já falou, depende muito do Estado também. Por isso, que a gente parou esse ano. A escola está fechada, está sem merenda. (op. cit., p.56)

A escola depende de todo um envolvimento da comunidade, dos professores, da cartilha, do Estado. Trata-se de um todo, um envolvimento que deve ter a comunidade como a principal interlocutora, mas que tem outros autores, que devem agir sem, no entanto, retirar o protagonismo do grupo. Essa postura mostra que há várias funções envolvidas na construção da escola indígena, a qual, neste sentido, está em um processo intercultural, por isso, posiciona-se como impossível não reconhecer a presença de outros atores: a comunidade no papel principal e os outros autores assessorando e colaborando para a implementação de um ensino de qualidade, dentro das especificidades detectadas por cada etnia.

A Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, localizada em Sapucaeira, área central das Terras de Olivença, conta com Ensino Fundamental - séries finais: 404 alunos; Ensino Fundamental - séries iniciais: 1308 alunos; Ensino Médio: 200 alunos, totalizando 1912 alunos, ainda sem computar a Educação Infantil. A particularidade desta escola é a quantidade de núcleos que possui. Núcleos são as salas de aula que funcionam fora da área da escola, espalhados por vários locais dentro da área indígena. Esta escola conta com Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, e na sua sede está concentrado o maior número de alunos. Ela funciona nos três períodos, matutino, vespertino e noturno, para

atender toda a comunidade. Conta com muitas salas multisseriadas, uma vez que todos os núcleos funcionam com salas de no mínimo duas séries ao mesmo tempo, sendo que vários deles oferecem, pela quantidade de alunos, salas de aula com quatro ou até cinco séries ao mesmo tempo, tendo, um professor regente.

NOME	NÚMEROS
ACUIPE DE BAIXO	40 ALUNOS
ACUIPE DO MEIO I	48 ALUNOS
ACUIPE DO MEIO II	17 ALUNOS
ÁGUAS DE OLIVENÇA	15 ALUNOS
ACUIPE DE CIMA	18 ALUNOS
SERRA NEGRA	12 ALUNOS
SERRA DO SERROTE	17 ALUNOS
SERRA DAS TREMPES II	18 ALUNOS
SANTANINHA	15 ALUNOS
RETOMADA DO SANTANA	17 ALUNOS
MAMÃO	25 ALUNOS
TUCUM	10 ALUNOS
GRAVATÁ	15 ALUNOS
TABA JAIRY	18 ALUNOS
KATUANA	85 ALUNOS
ITAPOÃ[62]	
TAMANDARÉ	
SANTANA II (ALDEIA ABAETÉ)	
MARUIM	

Destes núcleos, Serra das Trempes está localizada a mais de 50 quilômetros da sede da escola, sendo que a ligação é feita por estradas esburacadas, sem conservação. Outro fator relevante é a falta de veículo da escola para transporte dos gestores até esses núcleos, devendo os professores ir até a sede da escola no transporte escolar, visto que há transporte para levar os alunos que estão nas séries mais avançadas, as quais não funcionam nos núcleos, mas na sede. Neste transporte, os professores podem chegar até a escola, entretanto, para que a diretora da escola chegue até os núcleos, o carro utilizado é particular e precisa contar que não esteja chovendo; caso contrário, um carro de passeio não chegará à escola sede, menos ainda aos núcleos mais distantes.

[62] Não estava disponível a quantidade de alunos de todos os núcleos.

A escola sede funciona com uma estrutura arquitetônica bastante atraente, com uma construção física escolhida para seguir padrões locais. Assim, apresenta na arquitetura um formato indígena, escolhido pela comunidade, padrão que não tem sido seguido nas novas construções das escolas indígenas da região. Está em uma região a cerca de 18 quilômetros do distrito de Olivença, e para chegar até ela é necessário enfrentar uma estrada de terra com conservação precária, sendo que para escola é oferecido um transporte escolar que abrange longas áreas da comunidade. Os alunos embarcam próximos de suas casas e são levados até a escola. São várias rotas para atender à comunidade escolar, pois os núcleos atendem somente à Educação Infantil e parte do Ensino Fundamental, ficando as outras séries a cargo da escola sede.

Foto: Francisco Vanderlei Ferreira da Costa

Figura 11 - Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença

Há biblioteca e sala de tecnologia na escola, mas o laboratório com os computadores não estão funcionando a contento para favorecer um ensino diferenciado. Entretanto, como já estão na escola, podem vir a ser utilizados dentro das novas discussões que professores e gestores promovem. A construção de todas essas salas segue um formato circular, deixando ao centro a área de circulação. Forma uma aldeia circular que favorece a

convivência de alunos de todas as séries, pois as salas estão todas voltadas para o mesmo espaço.

Como a escola está localizada em uma região longe das cidades, há bastante áreas verdes, com mata e plantações. Mesmo tendo na vizinhança áreas que ainda não estão com os indígenas, as pequenas áreas de floresta preservada fornecem à escola uma característica única de escola de área não urbana.

Os núcleos são muito mais acanhados, uma vez que a previsão de construção definitiva de salas de aula ainda é promessa que somente deve ser concretizada a partir de 2013. Possuem, no geral, sala de aula, pequena e sem recursos além do básico, quadro de giz, cadeiras e duas salas, uma para aula, outra para alimentação. Há núcleos com até quatro pequenas salas.

Foto: Cleusa Maria de Jesus Pinto Santos

Figura 12 - Núcleo Gravatá

Em alguns núcleos, não há mais que um espaço físico onde os professores e os alunos estão ao abrigo do sol e da chuva e devem considerar que isso seja suficiente para aula. Não se pode negar, também, que um núcleo como Gravatá, foto acima, tem outros atrativos para a comunidade, que vai além de uma boa construção. Está localizado dentro da área em que moram as crianças, tem contato direto com pais e comunidade, os professores convivem

diariamente com a realidade do grupo atendido. São questões muito produtivas e relevantes para o grupo, facilitando para que haja um ensino diferenciado e que atenda ao proposto pelo grupo. Então, não é apenas uma construção precária, mas uma escolha inicial que tende a mudar de estrutura física com as obras do Estado da Bahia.

Foto: Cleusa Maria de Jesus Pinto Santos

Figura 13 - Núcleo Itapoã

O núcleo de Itapoã segue o mesmo padrão de construção, no que se refere à arquitetura do material, mas já apresenta outra forma, isso para atender a sua quantidade de alunos. Novamente parece uma construção precária, mas oferece outros benefícios de que a comunidade não abre mão. E mesmo aos olhos ocidentalizados parecendo uma construção precária, não o é, considerando que segue padrões dos grupos locais, oferecendo o que o grupo considera importante para uma etapa inicial de sala de aula. O estado da Bahia está com a proposta de construção das salas, retirando essa característica de construção do próprio grupo, substituindo-a por concreto. Essa proposta é um pedido dos Tupinambá, que assim espera que conserve essa ligação de construção local que neste momento os núcleos, em sua maioria, possuem.

Foto: Cleusa Maria de Jesus Pinto Santos

Figura 14 - Núcleo de Taba Jairy

Já este núcleo apresenta novamente outra característica muito específica que também o diferencia de outras escolas: está totalmente apresentado como resultado da escolha do grupo, e portanto será importante respeitar essas formas quando a Secretaria de Educação do Estado da Bahia for realizar as construções. São espaços que estão bastante inseridos no ambiente, não agridem as construções da comunidade, mas parecem já não atender ao que o grupo almeja, tanto que existem os pedidos para construção.

Inicialmente, quando se entra em contato com a construção dos núcleos, se considera importante a intervenção do estado na direção de oferecer espaços mais adequados para o ensino. Contudo, com um olhar mais atento, esses novos espaços não parecem mais adequados, mas apenas mais convencionais a olhos acostumados com escolas com construções de concreto. Observa-se, portanto, que os espaços escolares Tupinambá não carecem de grandes construções, mas apenas de respeito às especificidades do grupo, e caso a construção de concreto consiga manter a harmonia com o grupo local e seu ambiente, parece não haver maiores problemas, isso considerando que o pedido de construção é oriundo dos indígenas.

A Escola Estadual Indígena Tupinambá Serra do Padeiro não possui uma estrutura com núcleos, todas as salas de aula funcionam em seu interior. Ainda não possui uma construção física própria, mesmo que o ato de criação dessa escola tenha ocorrido em 2005; em 2013, oito anos depois, ainda não há uma construção definitiva. A escola funciona junto ao núcleo familiar do Cacique Babau. São salas improvisadas que recebem alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio, durante os três turnos.

Foto: Francisco Vanderlei Ferreira da Costa

Figura 15 - Salas de aulas da Escola de Serra do Padeiro

Neste espaço, funcionam três salas de aula ao mesmo tempo, e para isso que isso aconteça, são postas divisões de madeira. Há várias outras dessas construções para dar conta da quantidade de alunos. Estão localizadas às margens da rua única e central que liga a casa da família do Cacique às outras localidades, tanto da aldeia quanto das cidades. Antes que se tenha um julgamento apressado quanto à ausência de salas, deve-se perceber que essa não é a principal reivindicação do grupo. As salas, como estão, oferecem as condições necessárias para o desenvolvimento da educação como o grupo quer. Estão na luta pela construção da

escola para oferecer novas oportunidades, que hoje com a atual construção não são possíveis, pois há alunos estudando em todos os espaços disponíveis nas construções[63] alocadas próximas da escola.

Foto: Francisco Vanderlei Ferraira da Costa

Figura 16 - Construção da escola definitiva em Serra do Padeiro

A escola definitiva está iniciada, mas já com mais de um ano de atraso. Até início de 2013, a situação da escola ainda era em fase de início de construção, com um ano sem dar continuidade à obra iniciada. Assim a escola com várias turmas funciona com salas improvisadas.

No turno Matutino são oferecidas[64]:

Série	Quantidade de turma
Educação Infantil	1
Primeiro ano	1
Segundo ano	1
Quarta Série	1
Quinta série	2
Sexta série	2

[63] Havia a possibilidade de alguns alunos terem aulas na varanda da casa de Glicéria Tupinambá, isso pela falta de espaço na atual construção.

[64] A mistura de série e ano ocorre porque a escola ainda trabalha com o currículo de oito anos também.

Sétima série	1
Oitava Série	1
Ensino Médio em Agroecologia primeiro ano	1
Ensino Médio em Agroecologia segundo ano	1

No turno Vespertino

Série	Quantidade de turma
Educação Infantil	2
Primeiro ano	2
Segundo ano	1
Terceiro ano	1
Quarto ano	1
Quinto ano	1

No turno Noturno

Série	Quantidade de turma
EJA (primeiro e segundo anos)	2
EJA (terceiro e quarto anos)	2
Quinta série	1
Sexta série	1
Sétima série	1
Oitava série	1
EM Técnico em Agricultura primeiro ano	1
EM Técnico em Agricultura segundo ano	1
EM Técnico em Agricultura terceiro ano	1

A quantidade de alunos está divida em Educação Profissional: 104 alunos; Ensino Fundamental - séries iniciais: 278 alunos; Ensino Fundamental - séries finais: 245 alunos. Totalizando 627, sem também contabilizar a Educação Infantil[65].

Essas salas de aula dividem seu espaço com um laboratório de informática, nomeado de Infocenter, por ser parte de um projeto do Governo Federal. Neste laboratório já há internet disponível e técnico responsável. Fica à disposição dos professores para pesquisa e apoio didático. Também há uma biblioteca à disposição, que se localiza em uma pequena

[65] Os dados quantitativos das escolas foram retirados do site www.escolas.educacao.ba.gov.br/transparêncianaescola . Nele não consta Educação Infantil.

construção ao fundo da secretaria escolar. Outro serviço oferecido pela escola é uma creche, a qual é disponibilizada para filhos de professores, funcionários e alunas[66]. Funciona nos três períodos e facilita o processo de ensino e aprendizagem para mães professoras, funcionárias e alunas. Vale ressaltar que não existe sala multisseriada em Serra do Padeiro, pois como os alunos estão todos no mesmo espaço, se conseguiu fechar turma de todas as séries. Teve uma experiência com salas anexas, ou núcleos, em 2008 e 2009. Como tal experiência não foi aprovada pela comunidade, essa prática foi suspensa.

A escola de Olivença-Sapucaeira tem como diretora uma professora não-indígena colocada inicialmente pelo ministério público Federal em abril de 2009, indicada em decorrência da falta de consenso na comunidade para um nome. Foi dado um prazo de noventa dias para que os caciques decidissem se a professora poderia ficar no cargo. As lideranças a mantiveram e então, em fevereiro de 2012, foi realizada uma consulta interna que a referendou no cargo, desta vez pela comunidade escolar. Não há à disposição da direção cargos de coordenadores, assim a diretora e seus dois vice-diretores assumem essa função também.

Somente a diretora da escola e o secretário escolar não são indígenas nem agregados[67]. Então, a escola segue o que preceitua a legislação sobre o seu pessoal. Percebe-se que a comunidade pretende construir a chegada de um indígena à direção escolar, mas isso com segurança e comprometimento. Consideram que a escola está caminhando para essa direção, mas consideram que a atual gestão, mesmo com uma não-indígena, está construindo a escola que a comunidade pretende referendar.

O quadro de professores desta escola é bastante grande: são 142, no geral, contratados, ainda não concursados, visto que somente em 2012 foi legislada a função de professor indígena. Esse quadro já foi maior e está passando por um período de organização

[66] A informação foi direcionada para alunas, mas os alunos não devem precisar desse serviço.
[67] Consideram agregadas as pessoas que são casadas ou tem filhos com indígenas, sendo esse laço que as mantém junto ao grupo.

para se adequar às exigências que uma escola deste porte requer. Os funcionários não professores estão contratados como merendeiros, vigias ou serviços gerais; são pessoas da comunidade que trabalham na escola.

Os professores, em sua quase totalidade, estão em curso de formação, ou em faculdades particulares, ou em sua maioria nos dois cursos de Licenciatura Intercultural oferecidos atualmente no Estado da Bahia. Um deles é a Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena – LICEEI - oferecido pela Universidade do Estado da Bahia, curso que oferece aulas em dois lugares no estado, sendo que a turma do Sul da Bahia conta com a presença de vários Tupinambá. O outro curso é a Licenciatura Intercultural Indígena – LINTER- oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia; essa licenciatura oferece vagas também para Tupinambá, contando com quatorze alunos desta etnia, sendo doze professores da escola de Sapucaeira. Esses cursos de formação são responsáveis por muitas reclamações de pais, que consideram que seus filhos ficam muito tempo sem aula, porque os professores estão frequentando aulas no período em que deveriam estar ensinando na escola. Isso decorre do direito desses professores de se capacitarem em paralelo com o seu trabalho, visto que muitos não têm formação em decorrência da falta de oportunidade.

Já para a direção da escola de Serra do Padeiro, foi nomeada em 19 de dezembro de 2012 a Tupinambá Magnólia Jesus da Silva, nome indicado pelo grupo. Essa nomeação foi considerada uma vitória, visto que pelo menos há dois anos existia essa luta, a qual foi atendida após muitas idas a Salvador. Nesta escola, a gestão é toda indígena, e inclusive os professores que não são indígenas estão na escola por escolha da própria comunidade e assumem vaga de profissional de que a comunidade não dispõe, isso para ministrar aulas nos dois cursos técnicos oferecidos. São profissionais comprometidos com a causa indígena, informação repassada pela comunidade escolar.

A escola possui trinta professores e vinte funcionários com outras funções administrativas, totalizando cinquenta funcionários. Esse grupo conta com professores já com formação, mas o número maior encontra-se em formação, frequentando os dois cursos oferecidos. Esta escola indígena atende, para contribuir com as comunidades tradicionais próximas, alunos não-indígenas. Somente em 2013 foram matriculados mais de oitenta novos alunos que não são Tupinambá, chegando a mais de cento e cinquenta alunos. Essa totalidade não tende a fazer com que a escola deixe de ser indígena, o que se propõe é que a escola indígena, com ensino indígena, pode educar também não-indígenas.

Essa quantidade de alunos não-indígenas mostra também que a escola atrai para si, em decorrência do ensino oferecido, alunos de outras origens. Ou seja, a escola está agradando com a qualidade de seu ensino, visto que quem poderia procurar outras escolas para estudar está buscando na escola indígena sua formação. Entretanto, mesmo com essa quantidade de alunos que não precisariam estar nesta escola, os munícipios atendidos Una, São José, Buerarema e Ilhéus não contribuem com a escola. Fica a cargo do estado, em parceria com a comunidade, proporcionar essa educação.

A Escola Indígena Patiburi, na comunidade Tupinambá de Patiburi no munícipio de Belmonte, funciona ainda em sala improvisada, tendo uma turma multisseriada pela manhã com alunos da Educação Infantil com três, quatro e cinco anos. Já no período vespestino estão os alunos do primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto anos. Todos ao mesmo tempo em uma sala com uma professora e seu auxiliar. Há ainda outra auxiliar para organizar o lanche. Esta escola tem como diretor um professor não-índio que responde por todas as escolas rurais, fato que causa estranheza, visto que a escola indígena não deveria ser simplesmente colocada nesta perspectiva.

Não há coordenação pedagógica e a professora normalmente vai à sede do munícipio para receber seu salário. Sua formação é o magistério em nível médio. A escola

recebe um kit de material escolar de uma empresa particular, a qual está colaborando com a construção de uma sala de aula.

Foto: Francisco Vanderlei Ferreira da Costa

Figura 17 - Posto de saúde, sala de aula e cantina da Escola de Patiburi

A sala de aula iniciada pela empresa particular será concluída com verbas do munícipio de Belmonte. Além desta construção, está prevista, para ainda em 2013, a construção, empreendida pelo governo estadual, de duas outras salas de aula para esta comunidade. A sala de aula existente está em estado muito deteriorado, com o grupo se empenhando para a chegada das novas construções. As crianças que estão nas séries mais adiantadas estudam em uma escola não-indígena, localizada a cerca de 12 km da comunidade. São transportados em uma Van.

Foto: Francisco Vanderlei F. da Costa

Figura 18 - Construção de sala de aula (visão frontal e traseira)

A Matriz Curricular das escolas acompanhadas da metodologia adotada para o processo de ensino e aprendizagem são as duas áreas que mais oferecem obstáculos para a construção de ensino diferenciado, intercultural e bilíngue. As escolas mesmo apresentando currículos diferenciados, quando os organizam de maneira funcional, para atender os critérios de carga horária, tanto para o curso, quanto para o professor, favorecem o que era diferenciado quase sempre voltar a ser tradicional. Em conversas com os professores indígenas, perguntando sobre o status diferenciado de sua escola, muitos vão dizer que é diferenciada e não diferenciada, o que mostra que há momentos que a escola consegue atender à comunidade e outros não.

Quando se fala de os professores serem indígenas, as escolas Tupinambá já estão dentro do processo de diferenciação, pois a participação da comunidade também é visível. O empecilho principal está mesmo no currículo, com suas ementas interculturais e com a difícil missão de abandonar o modelo adotado há anos nas cidades em volta das comunidades e frequentado pelos atuais professores.

Matriz Curricular Referenciada[68]

[68] Essa Matriz Curricular é da escola de Sapucaeira, entretanto, tal diferenciação já não é importante; quando o for, será colocada novamente.

MODELO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DIURNO

Ensino Fundamental (Anos Finais)		**5ª**	**6ª**	**7ª**	**8ª**
I – BASE NACIONAL COMUM					
Eixo 1: Múltiplas Linguagens					
Língua Portuguesa		04	04	04	04
Língua Indígena		02	02	02	02
Língua Estrangeira		02	02	02	02
Matemática		04	04	04	04
Arte e Cultura		02	02	02	02
Educação Corporal		02	02	02	02
Ed. Religiosa		xx	xx	xx	xx
Sub Total		**16**	**16**	**16**	**16**
Eixo 2: Conhecimentos Sócio-ambientais					
Ciências da Natureza		03	03	03	03
Ciências Humanas	Geografia	02	02	02	02
	História	02	02	02	02
	Direitos Humanos e Povos Indígenas	01	01	01	01
Sub Total		**08**	**08**	**08**	**08**
II – PARTE DIVERSIFICADA					
Educação Digital		01	01	01	01
Sub Total		**01**	**01**	**01**	**01**
III- ESTUDOS TRANSVERSAIS		xx	xx	xx	xx
TOTAL		**25**	**25**	**25**	**25**

Nota:

1. Apresenta-se a **Matriz Curricular Referenciada para as Escolas Indígenas** para apreciação das próprias escolas indígenas, visando-se sua validação e posterior formalização.

Esse documento mostra que em linhas gerais há diversos elementos diferenciados neste currículo, o qual se pode ver a presença da disciplina de língua indígena, Arte e Cultura,

além da organização em eixos, nos quais enquanto o eixo um apresenta muita similaridade com as estruturas curriculares convencionais, o eixo dois já traz uma diferenciação, que mesmo correndo ainda o risco de ficar estanque, parece ser feito para se ter um novo espaço de ensino transdisciplinar, ou pelo menos interdisciplinar. A escolha do conteúdo e a maneira de passar esse conteúdo podem colocar a perder essa mudança, mas podem também direcionar para novos espaços de aprendizagem.

Nesta etapa, corre-se o risco de a Matriz Curricular não ser bem aproveitada, considerando-se as várias adaptações que as escolas precisam fazer para encaixar-se na estrutura pré-concebida de notas que as Secretarias de Educação exigem. Então não é difícil perceber que a Matriz é já um espaço em transformação, e somente com má vontade não se percebe que ela está caminhando para direções novas. Entretanto, o que ainda não acompanhou essa mudança, mesmo que seja paradoxal, foi a construção de uma nova prática de ensino que consiga também dirigir para uma metodologia menos estanque. O ensino, dividido entre diversos professores, sem a presença de uma coordenação pedagógica, tende a não ser diferente do que foi vivenciado pelos professores.

As duas licenciaturas interculturais em funcionamento na Bahia precisam conhecer a realidade das escolas atendidas para centrar força na discussão de metodologias que contribuam para tornar o currículo totalmente diferenciado, isso à medida que atenda aos interesses das próprias escolas. Somente professores capacitados podem apreciar, como colocado no documento acima, a Matriz Curricular e transformá-la dentro das exigências do grupo a ser atendido. As licenciaturas precisam ser cobradas porque os professores Tupinambá, como a maioria dos professores indígenas do Brasil, estão em processo de formação, muitos, inclusive, já com uma graduação, mas cursando a Licenciatura Intercultural. Precisam, então, sair das Licenciaturas aptos a construír o currículo escolar, dentro de parâmetros sociais específicos.

A reprodução de um horário de aulas também mostra como a Matriz Curricular ainda tem muito a se ajustar, pois também o horário deveria fazer parte desta mudança:

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1º	Português	Língua Indígena	Geografia	História	Matemática
2º	Português	Língua indígena	Geografia	História	Matemática
3º	Português	Informática	Ciências	Direitos Humanos e Povos Indígenas	Matemática
Intervalo					
4º	Ciências	Arte e Cultura	Matemática	Português	Espanhol
5º	Ciências	Arte e Cultura	Matemática	Português	Espanhol

Esse é o horário de aulas de uma turma da sétima séria (ainda no Ensino Fundamental de oito anos, no ano de 2012): horários bem separados, cada disciplina dentro do seu tempo. Tal formatação do horário atende a organização bastante convencional, isso certamente não atende à escola diferenciada. Contudo, as disciplinas Arte e Cultura, Língua Indígena e Direitos Humanos e Povos Indígenas estão presentes, comprovando que já é um currículo com algumas mudanças. Estas, contudo, ficaram restritas a poucas aulas semanais, visto que, Cultura, por exemplo, deve e precisa estar presente em todas as outras disciplinas. A disciplina inovadora é a de Direitos Humanos e Povos Indígenas, com uma aula de cinquenta minutos por semana, mas com uma temática que esses povos precisam conhecer profundamente, já que são desrespeitados muitas vezes em seus direitos básicos.

Para mencionar um currículo realmente diferenciado precisa-se abrir espaço para a construção de nomenclaturas novas. Assim, o nome das disciplinas, mesmo podendo ser somente um rótulo, funciona como um resumo identificador da disciplina. Por exemplo, a disciplina de Matemática não traz em si elementos encorajadores de mudança, visto que ela já está muito cristalizada em uma prática *conteudista* que precisa ser modificada, inclusive na escola não-indígena. Se ela receber nome como Etnomatemática ou Matemática para Comunidade Indígena, isso claro à escolha dos professores da área, tenderá muito mais

claramente a direcionar-se para um novo conteúdo, com nova metodologia e com novos objetivos, faltando, com isso, mudar somente esse caráter estanque que as disciplinas escolares conservam com afinco.

A configuração de disciplina parece ser intransponível, porque trazer outras formas de organização dos conteúdos ainda é uma tarefa longínqua, e a organização em áreas do conhecimento, que já aparece na Matriz Curricular, ainda não sabe como se efetivar. Com os avanços na formação dos professores, aliados à presença das comunidades nos espaços de tomada de decisão, estes poderão oferecer condições favoráveis para a construção de uma escola que realize as adequações necessárias para o fortalecimento do grupo atendido. É nessa direção que algumas escolas têm se mobilizado, e embora ainda não esteja em um papel diferenciado, vê-se que alguns passos estão sendo dados.

Construir uma escola indígena intercultural, diferenciada, bilíngue, passa por muitas frentes, todas com muitas alternativas e muitas especificidades, tendo em comum a necessidade de ser uma construção constante, com direito a vários equívocos e muitas mudanças. Positivamente neste processo está a constante luta das comunidades para construírem uma escola que as atenda, que lhes ofereça condições para implementar ações fortalecedoras. Assim, as escolas indígenas precisam de muitas semanas pedagógicas. Uma semana no início das aulas, sem coordenação pedagógica para manter reuniões, não é suficiente para implementar um currículo próprio, e mesmo a base comum que tem chegado às escolas não poderá se tornar realidade.

5.2 Ensino de Língua Indígena na comunidade Tupinambá

O ensino da língua indígena na comunidade Tupinambá recebeu, ainda em 2012, um reforço legislativo muito direto: a lei estadual baiana 12.046, de janeiro de 2011. Mesmo que alguns trechos possam ser questionados, como a obrigatoriedade da Licenciatura Intercultural para poder exercer a carreira de professor indígena, ela traz um conceito de

língua que reforça o que já foi discutido nesta tese. No seu Art. 3º, o terceiro princípio que ampara o exercício de professor indígena diz "ensino bilíngue com a capacitação dos alunos para a correta utilização e emprego da língua portuguesa, da língua indígena, dos costumes e da cultura indígena da comunidade". A correta utilização da língua indígena é um fator que certamente quem vai decidir o significado é a própria comunidade indígena. Como a língua indígena faz sentido e deve ser usada, certamente não é da mesma forma, pelo menos neste momento, que é usada a língua portuguesa. A lei reconhece, então, que existe uma língua em cada uma das comunidades indígenas, sendo que somente elas poderão decidir seu real uso.

A legislação fortalece sobremaneira o uso da língua que ainda não é falada, e cada comunidade perceberá que tem apoio para lutar pela revitalização de sua língua indígena, tendo no governo estadual espaço para levar sua língua para o currículo escolar. O segundo reforço da língua aparece logo no Art. 4º, que versa sobre as atribuições do professor, e uma delas é "ministrar o ensino de forma bilíngue, ensinando a língua da etnia dos alunos como segunda língua na comunidade em que o português for utilizado como primeira língua". Todas as comunidades da Bahia tem o português como primeira língua, algumas ainda não estão em processo de estudo sobre sua língua, e outras, como a Tupinambá, estão lutando pela revitalização de suas línguas tradicionais. Então, como será esse ensino bilíngue ainda é uma questão que levanta muitos debates, mas que também desperta o interesse dos grupos na volta da língua indígena ou pelo menos pelo levantamento de informações sobre a língua não mais falada, e por esse viés já há um ganho considerável.

Ainda no Art. 4º, surgem mais duas ações que fortalecem a questão da língua na escola indígena; cabe ao professor:

> IV - auxiliar na identificação dos processos históricos de perda linguística e sugerir ações, com vistas à preservação da língua da etnia dos alunos;
> V - colaborar na condução do processo de estabelecimento de sistema ortográfico da língua tradicional de sua comunidade;

São duas ações que colocam a língua indígena dentro de um quadro que certamente não é de língua extinta; essa lei é do século XXI, é direcionada para um estado que tem muitas especificidades na questão da língua indígena, mas nenhuma delas é direcionada para língua morta. A lei garante aos grupos o direito de lutar para recuperar a língua e à escola, com seu professor, ocupar lugar de destaque na revitalização. Isso parece obrigar os linguistas a procurarem debater, ao menos, que conceito é utilizado para língua.

Esses dados já falados são certamente conclusivos para o fortalecimento das ações voltadas para a recuperação da língua indígena no estado, porém, o Art. 5º é ainda mais aliado deste fortalecimento:

> Art. 5º - O ingresso na carreira de Professor Indígena dar-se-á no Nível inicial da Classe correspondente à habilitação prevista no § 1º do art. 7º desta Lei, mediante aprovação em concurso público de provas e títulos, no qual seja exigido o domínio da língua materna da comunidade indígena e do português.

Essa exigência para ingresso na carreira, colocando que no concurso haverá provas na língua indígena, certamente despertará nos professores, no mínimo o interesse para o estudo da língua. Fato que tem feito vários procurarem por cursos, para saber como está sendo efetivada a revitalização. Mas restam perguntas sobre como medir em concurso a competência em uma língua que não tem textos: a maioria das línguas indígenas das comunidades indígenas baianas, mesmo as que já estão em processo adiantado de revitalização, apresentarão dificuldades para estabelecer um conteúdo para cobrança. Por outro lado, não há como negar que essa colocação na lei, da forma que está posta, fortalece sobremaneira a revitalização, levando os profissionais a desejarem aprender a língua para um fim prático, que é o de passar no concurso, isso considerando que há pouquíssimos professores concursados para trabalhar na escola indígena e nenhum pelo concurso de professor indígena[69].

[69] Considerando o início de 2013 como data para esta afirmação.

Para algumas comunidades indígenas, falar de língua 1 e língua 2 é pouco complexo, como nos casos de etnias que ainda falam a língua. Por exemplo, os Tapirapé escolheram ensinar primeiramente em sua língua indígena, isso pelo menos até o quinto ano, depois começar com a língua portuguesa, colocando esta como segunda língua (PAULA, 2011). As questões específicas dos Tapirapé estão mais relacionadas com a valorização de uma língua indígena que ainda é falada. Para a comunidade Tupinambá e todas as etnias da Bahia, ensinar a primeira língua indica ensinar o português, que mesmo primeira língua, não é completamente materna.

As línguas indígenas recebem outra valoração quando são posicionadas dentro de um ensino que as reconhece importantes, inclusive as legislações federais têm sempre falado de um ensino bilíngue, sendo que esse bilíngue deve também ser lido como multilíngue, a depender da etnia que está em foco.

Para as etnias nordestinas, pela lei, é previsto o conceito de bilinguismo. Visto que, pela lei do estado da Bahia, se fala de uma língua indígena local, acredita-se que esteja se falando que haja língua indígena sendo utilizada, fato que comprovadamente é verídico. Então, a não ser que a escrita da lei tenha recebido uma contribuição quase que repetitiva das leis federais, o que ela afirma é que as línguas indígenas no estado da Bahia serão reconhecidas e fortalecidas pelo estado. Essa segunda interpretação é a que merece ser levada em consideração, a repetição da lei federal não parece ser o caso. Portanto, a menção das línguas locais na legislação é resposta às lutas dos grupos indígenas nordestinos, os quais têm alcançado muitos espaços perdidos em anos de conflitos.

Essa situação de aceitação das duas línguas na escola indígena, considerando que ela terá que ensiná-las, reforça o debate sobre bilinguismo, pois assim, as escolas indígenas da Bahia não serão monolíngues, serão bilíngues, quando se propõem a ensinar uma língua indígena, e até multilíngues, pois nelas acontece ainda o ensino do inglês ou do espanhol.

Surge então o debate de mostrar que competência tem o professor para ensinar a língua indígena, qual seu grau de bilinguismo, considerando que terá que ensinar uma língua ainda não falada. Para isso é necessário discutir um pouco o conceito de bilinguismo.

A consideração que bilíngue é o falante que é igualmente competente em duas línguas, tornando-se um somatório de duas primeiras línguas, como sugerido por Bloomfield (1933, apud Hamers e Blanc, 2000, p. 6), está sendo bastante questionado por não conseguir explicar os processos que são verificados em situação de bilinguismo. Muitas pessoas usam duas línguas, mas com diferentes graus de domínio para cada uma delas. Muitos no Brasil, por exemplo, usam a língua inglesa de maneira satisfatória, mas não com a mesma desenvoltura que usariam o português. Além de que, dependendo do gênero discursivo pedido, esse grau de domínio pode oscilar.

A convivência dos Guarani e Kaiowá com falantes do Português é muito próxima, porque muitos moram ao lado de cidades que usam somente a língua portuguesa. Mesmo assim, não é difícil perceber como aquelas comunidades sul matogrossenses não lidam da mesma maneira com as duas línguas, mas as usam em diferentes interações diárias. Desta forma, não se trata de dominar duas línguas da mesma maneira, como se ambas fossem primeiras línguas, mas, a depender do objetivo, conseguir para seu repertório as línguas requeridas.

A língua indígena para os Tupinambá não conseguiria de forma alguma satisfazer a essa exigência diglóssica, porque trata-se de uma língua que não está à disposição do grupo para todas as situações. Não há equivalência entre as duas línguas, não se podendo posicionr uma delas como primeira língua, olhando os processos de aquisição. Com isso, esse conceito de competência, colocando duas línguas de maneira igualitária de uso, não cabe também para as comunidades que perderam suas línguas nativas e estão à procura de processos de revitalização.

Halliday et al. (1984, apud Hamers e Blanc, 2000, p. 06) falam de não interferência de uma língua na outra, e bilíngue seria aquele capaz de usar duas línguas, mas de maneira que uma funcionasse separadamente da outra, sem interferências. Não parece ser essa a questão, porque o falante que possui duas ferramentas à sua disposição as usa de maneira funcional, sem se preocupar em separá-las. As comunidades indígenas, com língua nativa viva, a usam, mas como dominam o português, isso em muitos casos, usam também o Português quando estão falando em sua língua. Fato que não é por si só uniforme.

Outro autor, Macnamara, traz outra conceituação. Mostra que o falante bilíngue está ligado a possuir competência mínima nas habilidades linguísticas de falar, ouvir, ler e escrever, isso em outra língua que não seja a sua materna. (1967, apud HARMERS e BLANC, 2000, p.6). Esse conceito parece mais próximo do processo de duas línguas para a comunidade Tupinambá, entretanto, se entregar um texto na língua Tupi, não é esperado que o indivíduo da comunidade Tupinambá atual conseguisse lê-lo, também não produzirá um texto oral ou escrito, da mesma maneira que não entenderá um texto falado na língua indígena. Não se trata, então, de domínio da língua em suas habilidades.

Harmers e Blanc (2000) ressaltam que o bilinguismo é multidimensional, assim não se deve correr o risco de direcionar-se para um julgamento que não considera que há outros fatores envolvidos quando se pensa em uma comunidade bilíngue, onde a presença de outra língua acontece com outros efeitos e não os já normalmente aferidos. Há processos diferentes que são mensuráveis, mas que não se encaixam nas já definidas postulações. Essas várias dimensões do falar bilíngue são uma faceta que consegue abrir o caminho para se definir como algumas comunidades têm se posicionado diante do processo linguístico, ao qual foram submetidos durante séculos, e das políticas que estão adotando no final do século XX e início do XXI.

O sujeito bilíngue para Grosjean (1985, p. 470) apresenta configuração diferenciada única e específica. Aqui já é possível vislumbrar uma alternativa para falar da língua para os Tupinambá. Essa comunidade convive diariamente com duas línguas, tanto que perguntar sobre quais são suas línguas, sempre terá como resposta as línguas portuguesa e Tupi/Tupinambá. Então, não se tem como negar que há a presença de duas línguas nesta comunidade, uma que é usada nos processos de interação, tanto internos quanto externos e outra que possui outra função. Não é usada pela comunidade no seu dia-a-dia, não serve para conversas diárias, não está nos documentos do grupo, nem há nada produzido por eles, que não tenha fim de ensino da língua indígena, que circule pela comunidade.

Há, entretanto, para essa língua a função de ser a Língua da Identidade. Ela é usada e dominada pelo grupo quando precisa mostrar que possuem ancestralidade indígena, da qual a língua é forte justificativa. Nas reuniões com não-índios não é raro ouvir palavras em Tupi/Tupinambá, mas não pronunciadas como se fossem parte do Português, aparecem para mostrar que há a língua e ela é conhecida, e dominada. Esse fato já foi anteriormente mencionado, mas ele apresenta também a função de caracterizar a comunidade Tupinambá como bilíngue, donde não há questionamento se existe uma língua naquele grupo diferente da língua portuguesa.

Para Mello (1999, p.9), o falar bilíngue tem algo de interessante, "porque diz respeito não apenas ao uso da língua, mas também às atitudes e ao comportamento das pessoas em relação ao meio social, às línguas e aos seus usuários". Refletindo sobre isso, pode-se dizer que o posicionamento desse grupo em relação à sua língua indígena é marcado pela valorização contributiva para ele. Não é apenas a aquisição ou uso de uma língua diferente da portuguesa, trata-se da necessidade de que todos conheçam e usem uma língua que já é usada por muitos, sendo somente esquecida em decorrência das represálias sofridas por seus usuários. Ressalte-se que grupo não é unânime, no uso dessa língua, porém muitos se

posicionam como conhecedores das palavras e as usam para mostrar seu grau de conhecimento. Assim, o posicionamento de bilíngue não é geral, mas é da maioria, porque procuram mostrar que existe na comunidade outra língua.

A população envolvente também reconhece que os usuários das palavras conhecem uma língua indígena, tanto que isso gera um retorno positivo para o grupo, ou seja, são indígenas, aos olhos dos não-indígenas, por possuírem traços característicos que são reconhecidos como língua, o que constitui, tanto internamente quanto externamente, um espaço reservado para a língua indígena na comunidade Tupinambá.

A mudança de código neste grupo acontece diariamente, quando o grupo busca na língua indígena complementar o léxico, principalmente, da língua portuguesa. A complementariedade funciona, então, nas duas direções: a língua indígena tem um léxico que consegue exprimir com mais clareza elementos linguísticos locais, já a língua portuguesa tem a gramática e outros léxicos. A depender da situação, o falante desliza de uma língua para outra, usando os dois códigos de acordo com a necessidade envolvida. Neste caso, a mudança para língua indígena não acontece com maior frequência no uso dentro do grupo, mas quando esse grupo precisa mostrar que conhece uma língua, isso nas interações com a população envolvente.

Em maior frequência nos momentos de movimento político, a língua é considerada muito importante, mas mesmo dentro do grupo, vê-se o uso da língua indígena, principalmente com seu léxico, nas falas em português. Torna-se uma mudança de código constante, pois dentro do português, muitas palavras são do Tupi e de outras línguas que participam da construção da língua indígena local. Como colocado por Grosjean (1994), isso ocorre dentro da necessidade sociolinguística do grupo. Essa mudança é a que corre mais risco de desaparecer pela pouca valorização da língua indígena, mas que ultimamente tem sido encorajada levando ao fortalecimento e, portanto, a nova direção. Pois, com o fator de

fortalecimento identitário, tornando a língua uma ferramenta política de manutenção da cultura do grupo, a mudança de código tem sido colocada como natural e necessária para a luta do grupo. A mudança de código é boa, pois externaliza para a sociedade envolvente e para os próprios Tupinambá a existência e o espaço da língua indígena.

As comunidades indígenas do Brasil, e particularmente do Nordeste brasileiro, sofreram retaliações violentas para abandonarem suas línguas, porque se posicionarem como bilíngues era como um crime ao país, o qual queria ser nomeado como monolíngue, fato que hoje se confirma, os brasileiros ligam à identidade brasileira somente a língua portuguesa. Neste contexto, ter somente uma língua era uma obrigação, pois a outra língua era feia, ruim e deveria ser esquecida, ficando somente a língua da opressão. A luta era para definir a sociedade brasileira como monolíngue; na prática, ela continua plurilíngue, mas no discurso, somente a língua portuguesa une a sociedade brasileira. Para se chegar a essa negação das diversas línguas que existem em território brasileiro, tanto indígenas quanto de imigrantes, as políticas públicas foram determinantes, e elas sufocaram os falantes de outras línguas, levando-os à obrigação de abandonarem sua posição bilíngue quase que totalmente.

A reação em direção contrária enfrentou sempre a represália do Estado brasileiro, o qual ainda se comporta muito arraigado numa nação monolíngue, mesmo que isso nunca tenha sido a real situação da federação. É ainda verdade que a língua culta/padrão do português é ensinada na escola como a única alternativa de língua a ser usada. Essa metodologia de ensino de língua, já muito combatida, ainda tem espaço nas escolas públicas brasileiras, e ela leva o falante a achar que saber a língua portuguesa em sua vertente normalizadora é suficiente para conseguir chegar a todos os espaços da sociedade brasileira, deixando de ver a riqueza presente em uma nação plurilíngue.

Essa visão monolíngue de nação é destruidora para as minorias linguísticas, as quais estão reagindo cada vez com mais ênfase. Por isso a manutenção da comunidade

Tupinambá entre os grupos bilíngues da sociedade brasileira está entre as atitudes que diversos grupos indígenas e estudiosos de língua têm adotado para mostrar que um país não perde por se reconhecer com mais de uma língua, pois além desta postura ser uma constatação de quase todos os países do mundo ou de todos eles, a depender do ponto de vista do estudo, as riquezas culturais que cada língua carrega somente engrandecem as nações do mundo. Ser bilíngue é um direito do grupo e encontra nos debates dos estudos da linguagem embasamento para se afirmar.

Esta direção aponta o acerto da lei estadual, pois várias das comunidades indígenas da Bahia lidam no seu cotidiano com mais de uma língua, definindo-se assim como comunidades bilíngues. Tanto que as escolas, com aulas de língua indígena, tentam fazer com que os estudantes, além de aprender a língua ofertada, também adotem outras atividades em relação à língua. Assim surgem fatos como a adoção de um segundo nome em língua Tupi/Tupinambá. Como antes não podiam adotar o nome indígena, agora na escola escolhem um nome indígena, sendo que esse se fortalecerá principalmente no movimento; nessa escolha, o nome indígena sempre virá primeiro, inclusive na assinatura do nome de registro, aparecerá também o nome na língua dos índios.

Ilustrando essa nova situação e seus desdobramentos, durante a realização do IX Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas – ELESI[70], na compra das passagens dos indígenas convidados, era necessário confirmar os seus nomes sempre, porque para a passagem só poderia ser informado o nome de registro, mas esse era quase sempre um segundo nome. Fato que mostra como a sociedade indígena tem pressionado para que a língua indígena ocupe mais espaço.

Outro fato ilustrativo diz respeito aos registros atuais, através dos quais muitas das crianças nascidas na última década já recebem seu nome em língua indígena, o que parece ser,

[70] O autor desta tese foi o organizador desse evento no ano de 2012.

inclusive, uma tendência em nível mais amplo. Observa-se que os Tupinambá estão seguindo por esse caminho, e com isso está ficando cada vez mais fácil encontrar crianças com nome de registro na língua indígena, sendo que a escolha não está somente relacionada com a beleza do nome, mas com o posicionamento dos pais em relação ao movimento indígena. Sua relação com a língua indígena representa uma fonte de reconhecimento por parte do público externo, que ao ouvir uma criança sendo chamada pelo nome indígena, já toma posição mais respeitosa, oferecendo menos resistência à condição de indígena, a qual parece ter como obrigatoriedade sua confirmação diária.

Podem-se relacionar os itens que comprovam a situação de bilíngue do grupo Tupinambá:

a) Possui uma língua, para a qual se refere como língua indígena, pois afirma-se haver pessoas que conhecem tal língua. Algumas dessas pessoas foram os sujeitos desta pesquisa, fornecendo palavras da língua indígena;
b) Adota nome para si em língua indígena;
c) Adota nomes para os filhos em língua indígena;
d) Usa vocábulos da língua indígena, às vezes em pequenos textos frases, com o intuito de mostrar sua filiação a uma língua indígena;
e) Ensina na escola a língua Tupi/Tupinambá;
f) Mantém cursos na comunidade para ensino da língua Tupinambá.

São justificativas que mostram que existe uma situação de uso de duas línguas. É uma situação de diglossia em que, certamente, a língua portuguesa ocupa um espaço muito maior, embora nota-se que a língua indígena está cada vez mais sendo valorizada, não só por pequenos grupos dentro da comunidade, mas por muitos sujeitos, em diferentes idades e em diferentes posições sociais. Há quase consenso quanto à importância de a comunidade voltar a falar uma língua indígena. Por outro lado, pensando sobre esse processo, voltar a falar a

língua indígena não parece ser a principal função dos cursos ou mesmo do que se quer com a língua indígena.

Em decorrência da função que é dada a essa língua indígena, voltar a falá-la, mesmo que pareça ser esse o objetivo, não se justifica totalmente pelo valor que está sendo passado para ela. Esta já tem um espaço no grupo e uma função, pois se todos conseguirem lidar com os vocábulos como está sendo feito atualmente por várias lideranças e professores, isso já atingirá o objetivo do grupo para esse momento. Desta forma, caso a língua se torne de uso corrente para o grupo, será uma vitória a mais, mas não a única vitória. E não é a função mais forte. O fortalecimento identitário acontecerá mesmo que a língua Tupi/Tupinambá não se torne a língua de interação do grupo.

Voltar a falar a língua é um ideal e uma possibilidade que depende de muitos fatores e o ato de voltar a ter uma língua já satisfará todas as outras perspectivas. Assim, ter a língua indígena satisfará à situação de fortalecimento de identidade e servirá para a comunicação do grupo. Somente deve-se ter em mente que essa volta, que pode ser vista como o domínio da língua para a interação do grupo, não é a única alternativa de função para ela na comunidade. A função da língua hoje pode ser satisfeita com a manutenção das palavras já presentes e com o uso da língua nos ambientes adequados. Com isso a comunidade Tupinambá já estará entre aquelas que lidam com duas línguas no seu dia-a-dia.

Soares (2005) coloca o bilinguismo como a "possibilidade do uso de duas línguas, por indivíduos ou comunidades, com a garantia da intercompreensão" (p. 109). Considerando esse posicionamento, grande parte da comunidade Tupinambá compreende as palavras que são ditas pelos mais velhos, usam determinadas palavras e frases em contextos, principalmente políticos, adequados. Assim, a intercompreensão está satisfeita e há então uma língua diferente da portuguesa no grupo.

Um conceito urgente e complementar ao debate de bilinguismo é o de diglossia, o qual foi brevemente mencionado anteriormente. Fishman (1971) mostra que duas línguas podem conviver com o mesmo grupo de falantes, mas manter status diferentes, cada uma passa a ser usada em uma situação, sendo que a valorização é assimétrica: uma tem espaço mais valorizado que outra, se apresenta em contexto de maior status social. De maneira geral, pode-se dizer que a língua portuguesa ainda tem muito mais espaço que as línguas indígenas na Brasil. Na comunidade Tupinambá, é mantida essa proporção: a língua Tupi muitas vezes representa um apêndice ao Português, sem maiores ambições, e não é difícil perceber que há um longo caminho a ser percorrido, isso para que a própria comunidade coloque as duas línguas de maneira menos assimétrica. Esse caminho ainda é muito maior, quando os sujeitos são os não-índios. Igualmente no país como um todo, as línguas indígenas são desvalorizadas e consideradas sem importância, pelos não-índios. Voltar a falar uma língua indígena, por si só, não resolve a questão do desequilíbrio presente nas relações linguísticas, anteriormente sociais, brasileiras.

Ensinar uma língua fortemente desvalorizada enfrenta já de início o desconforto da obrigatoriedade de se provar a necessidade de tal ensino. E embora a lei tenha conseguido aumentar a procura pelo ensino, por parte dos professores, não conseguirá, contudo, por si só, absorver toda a comunidade. Então, a luta do grupo é interna para fazer com que a comunidade toda tenha interesse e queira voltar a falar a língua, e essa direção está bastante enaltecida. A outra direção é lutar para a valorização desta língua entre os não-indígenas, e, neste caso, a justificativa que mais faz sentido está na diferença das cobranças. Afinal, embora as comunidades da Bahia sejam muitas vezes questionadas quanto a sua indianeidade, com a língua esta constante provação será diminuída.

A comunidade, portanto, é bilíngue, de uma forma sui generis, e espera-se que isso já esteja discutido, embora possa não ser aceito. Isso porque mesmo linguistas

experientes, quando falam de comunidade bilíngue para relacionar com escola bilíngue, reportam-se somente às comunidades com língua viva, e esse esquecimento desqualifica a situação linguística de vários grupos, que não possuem falantes de sua língua tradicional, mas essa continua a fazer parte daquela sociedade. Isso não é reconhecido em diversos estudos, e parece que representa um perigo considerar que mesmo não falando a língua é possível estar convivendo com ela. Um perigo, pois parece estar nas entrelinhas que considerar essa alternativa é deixar de lutar para que as línguas indígenas não continuem a desaparecer.

São duas questões diferentes, pois do mesmo modo que não se deve sacrificar uma língua, não se deve desconsiderar a importância das línguas ancestrais para os grupos. Um não invalida o outro, porque as línguas devem ser vitalizadas, fortalecidas para que não sejam abandonadas e mortas, e por outro lado, as iniciativas na tentativa de voltar a falar uma língua devem ser encorajadas, pois o grupo, quando a perdeu, estava em outro contexto político. Esse contexto histórico que colaborou para o sumiço da língua deve ser atacado e extinto, mas para isso não precisa acabar com ações que estão atacando situações criadas por esse contexto.

Uma comunidade bilíngue pede uma escola bilíngue com um ensino bilíngue. Esses três elementos são básicos para o processo de revitalização da língua e como a comunidade Tupinambá, como dito, vê-se como bilíngue, sua escola está trabalhando em um programa de ensino bilíngue, e conclui-se que todos os elementos iniciais para se pensar em uma educação diferenciada já estão a postos.

Wilmar D'Angelis (2012) coloca a importância de um programa de educação escolar indígena bilíngue de manutenção e fortalecimento. Para as comunidades do Nordeste a palavra 'manutenção' é muito significativa, porque a língua indígena para estas comunidades tem um espaço já comprovado neste trabalho. Então, ela precisa ser mantida e fortalecida, além de, conforme o grupo, ser encorajada. No caso dos Tupinambá, como não se consideram

monolíngues, exigem programas específicos de fortalecimento e de manutenção, isso para atender suas reivindicações.

Entretanto, para se voltar a usar uma língua que tem sofrido perseguição, como as línguas indígenas brasileiras, as comunidades precisam de professores que adotem posturas firmes e coerentes ao que o grupo demonstra. Voltando a D'Angelis (2012, p. 201) "é indispensável que os educadores indígenas tenham real apreço por sua língua materna e uma atitude efetivamente positiva face a elas". Vale lembrar, nesse sentido, que a língua hebraica teve nos professores de educação infantil os maiores divulgadores e facilitadores do processo da volta desta como língua nacional. As crianças receberam os maiores investimentos, sendo que não se tratava somente de uma visão de aprendizagem de uma língua, mas havia presente muito de ideologia, de luta política de um povo para voltar e permanecer em seu território. Da mesma maneira, os professores Tupinambá já reconhecem o espaço da língua indígena, e a próxima etapa é verificar como devem proceder para tornarem-se os sujeitos do processo de revitalização.

A língua indígena já tem uma função dentro da comunidade Tupinambá e da escola, mas há outro espaço que esta comunidade tende a também oferecer à língua: o de interação geral, o que mais se debate na comunidade, o qual a escola tem sido incumbida de tornar viável. Essa responsabilidade a mais para a escola faz do professor de língua indígena um alvo, mas também um articulador central e diretamente envolvido na luta do grupo pelo seu fortalecimento. Ele é um dos principais articuladores, mas certamente não o único, que adquire o dever de tornar a língua indígena novamente falada pelo grupo. Assim, a revitalização, por ser um dever de todos da comunidade, não acontecerá por meio do esforço somente da escola e menos ainda somente dos professores de língua. É uma empreitada do grupo que, se deixada nas mãos dos poucos professores de língua indígena, tornar-se-á quase

nula, pois a ideologia[71] é a base de sustentação que essa língua possui, e a ideologia precisa ser do grupo e não somente do professor.

Os professores de todas as disciplinas devem reconhecer o espaço necessário em suas aulas para as línguas indígenas. Os que atuam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental precisam dedicar muito espaço de seu ensino para elas, e já os professores de línguas indígenas nordestinas, de maneira geral, precisam de seu tempo exclusivamente dedicado à revitalização, aprendizagem e divulgação delas. A realidade das línguas que estão somente com lembrantes, ou falantes, como aqui definido anteriormente, cobra um posicionamento dos professores que as têm como objetivo de trabalho. Eles precisarão da segurança que somente um estudo aprofundado da língua poderá oferecer, sendo que esse estudo exige tempo e dedicação, o que requer menos horas aulas e mais horas de estudo e pesquisa.

Quase todos os espaços sociais do grupo tem a língua portuguesa como central, e, portanto, os poucos espaços da língua indígena precisam ser fortalecidos, ou estabilizados. A comunidade pede que sejam ampliados, mas mesmo que esse alargamento não seja viável ou demore a acontecer, a comunidade já tem um espaço identitário dedicado à língua, e assim a escola, com o ensino de língua, desloca-se por dois caminhos: fazer com que a língua indígena já presente se fortaleça e seja de conhecimento de todos e revitalizar a língua Tupi/Tupinambá, tornando-a mais uma língua presente na interação da comunidade. As duas alternativas são pertinentes e exigirão empenho dos profissionais de educação. Além disso, conforme Braggio (2002), não se deve achar que a escola tem primazia para a manutenção de uma língua, pois se essa incumbência não é favorável para comunidades com a língua indígena sendo a primeira, também não o é para as comunidades que desejam voltar a falar a língua indígena.

[71] Ideologia vista como luta de poder, luta por espaços. Não mais restrita ao poder do dominante sobre o dominado.

Escola e sociedade formam um todo, mas com a comunidade assumindo o topo da liderança para a volta da educação, haverá suporte para que o profissional da língua assuma a direção, pois o envolvimento dos educandos será muito maior e comprometido com a nova posição da língua no grupo. As línguas que serão revitalizadas, como o Tupi, assumem espaços reduzidos nas comunidades, e expandir esses espaços é questão central para fortalecer a língua e o elo que essa está construindo com o grupo.

Guimarães (2002, p.79) mostra como os espaços dedicados à língua indígena são constantemente reduzidos em decorrência do maior espaço dado à língua portuguesa na comunidade Tupinambá, em que a língua portuguesa chegou quase que a cem por cento dos espaços, com o grupo reconhecendo a importância do uso dessa língua. Essa somatória espremeu a língua indígena para pequenos grupos, e isso leva à necessária tomada de posição, caso contrário, a língua indígena ficará no gueto, sendo constantemente afastada dos espaços sociais. Como há ainda elementos linguísticos específicos do grupo, eles, como definido pelo grupo, não perderam seu espaço, precisando de políticas linguísticas para fortalecer-se.

A escola não pode, contudo, ser o espaço que distancia a palavra da realidade (FERREIRA NETTO, 1994). Dessa forma, a palavra coletada nesta pesquisa não foi vista na sala de aula, mesmo que alguns professores já tenham feito essa coleta, quando perguntados sobre o uso dessas palavras na sala de aula, a resposta foi sempre, “uso, mas dentro do Tupi Antigo”. A palavra parece ter recebido então algum valor que somente o dicionário da língua Tupi pode provar. Por isso, os espaços que são dados para a língua indígena adquirem sua validade por meio do dicionário autorizado, e isso faz com que muitas das palavras coletadas não possam ser repassadas para os mais jovens, pois não foram encontradas em nenhum dicionário. Finalmente, caso a construção de espaço para a língua indígena fique diretamente ligada à comprovação da origem Tupi, muitas das palavras que o próprio grupo mantém serão desconsideradas.

São escolhas, e os Tupinambá estão no processo de assunção de posição. Cada uma delas leva para uma direção. Ignorar a língua já existente no grupo, com suas várias especificidades parece não ser o caminho que os mais velhos gostariam que fosse aproveitado, mas os cursos de Tupi, que por ventura serão criados, não verão muitas das palavras coletadas como da língua registrada em séculos anteriores. Isso leva o processo de revitalização a ser flexível ou voltado para a língua antiga. Se a escola adotar uma revitalização flexível, pensada de acordo com a coleta de dados desta pesquisa, ou seja, as palavras colocadas pelos mais velhos são as palavras que devem ser usadas neste momento como da língua, e devem acompanhar os estudos do Tupi, nessa visão, a língua revitalizada aceitará o que o próprio grupo tem chamado de língua indígena.

Por outro lado, se o Tupi Antigo for a única língua que interessa ao grupo, for aquela que querem revitalizar, assim não vendo a língua indígena atual, como toda válida, escolhendo dentro das palavras coletadas somente aquelas que têm comprovação dicionarizada de sua origem indígena, o processo de revitalização irá para outra direção.

São duas direções que a escola indígena Tupinambá vem mantendo, sem muitas discussões, pois ainda não há um processo sistemático de revitalização, colocando todas essas questões. Inclusive, os participantes dos cursos tendem a sentir-se mais seguros para trabalhar somente com o Tupi, posicionando-se favoravelmente ao uso dos dicionários com qualidade comprovada. A comunidade, quando consultada, tende a indicar os mais velhos como conhecedores da língua, e esse dado também é colocado por professores em geral, entretanto, o que não há é a ida das coletas de dados com os mais velhos para a sala de aula.

A ida das palavras dos mais velhos para sala de aula de língua indígena deve, certamente, ser analisada, e como o professor de língua indígena necessita de conhecimento para gerenciar mecanismos de filtragem, o processo de ensino e aprendizagem tem nele um agente, que está às voltas com escolhas. Para bem decidir, o profissional de língua indígena

precisa realmente estar participando das lutas do grupo, pois o processo de volta da língua é um movimento puramente político, e encontrar um professor que não toma posição contribuirá para a adoção de posturas acríticas e despolitizadas, sendo que a adoção da língua indígena exige luta e envolvimento social. As aulas de Tupi, inclusive, não deveriam estar restritas à escola, pois mesmo que seja esse um processo inicial, os muros escolares fecham em si uma dinâmica que direciona para um claustro em que a língua não pode permanecer.

A luta dos grupos precisa exigir assessoria com verba pública para que o processo de revitalização aconteça. Com isso, a contratação de linguista e/ou outros profissionais deve obedecer às decisões adotadas pelo grupo, pois caso o grupo considere não ser importante assessoria, essa decisão também é final. Há, entretanto, a necessidade de dar suporte para esse processo político, para que o professor indígena, escolhido pela comunidade para ensinar a língua, tenha segurança para pensar no alcance de suas decisões, visto que, como dito, para escolher entre somente ficar com as palavras dicionarizadas ou usar as palavras presentes na comunidade, há um percurso técnico que não está no campo do achismo. São decisões que levam tempo, debate e exigem conhecimento sobre os alcances que levarão. São diversas responsabilidades, e elas não devem ser assumidas somente pela escola e menos ainda pelo professor. São espaços que a comunidade precisa construir, colocando o professor como um dos agentes, mas primeiro sendo comunidade, depois professor.

Assim, voltando a Waldemar Ferreira Netto (1994), a língua indígena não pode ser veiculada na escola da mesma maneira que uma língua estrangeira, pois como colocado por esse autor, a língua estrangeira não se vincula às origens do grupo. Ela serve para outros fins, mas que não tem uma ligação direta com o grupo. Por isso, a língua indígena a ser ensinada não é estrangeira, não está somente nos dicionários e nos textos externos ao grupo. Sua função de fortalecer a identidade é bastante contrária a esta ideia de língua externa,

entretanto, os dicionários construídos sobre uma língua de pelo menos três séculos atrás trazem muitas palavras que soam como estrangeiras.

O ensino do Tupi não pode tratar essa língua como estrangeira para o grupo, pois é uma língua interna e, pela identidade, está mais ligada ao grupo que o português, o qual deveria ser visto como a língua estrangeira. A língua indígena não é a primeira, mas é a materna, no sentido de ligação com as origens do grupo. Spinassé (2006, p. 4) afirma que a língua materna não precisa ser necessariamente a primeira língua que se aprende, nem mesmo precisa ser a língua da mãe. É mais a língua com que se tem uma ligação identitária forte, que se faz reconhecer dentro do grupo. A língua indígena presente na comunidade Tupinambá faz, como dito, esse fortalecimento identitário, e embora não seja a mais falada pelo grupo, é aquela que todo o grupo reconhece como a mantenedora de traços culturais. Sua função dentro do grupo a torna muito próximo, sendo uma função que não pode ser ocupada pela língua portuguesa.

A primeira língua deste grupo é mais de uma língua, são duas línguas maternas, a portuguesa que já está dentro do grupo e serve para interação, mas que não consegue unir o grupo enquanto etnia, e a língua indígena, que não serve para uma total interação interna e externa ao grupo, contudo, é a única que serve para mostrar as especificidades do grupo, fortalecendo-o em um contexto diário de desconfiança e acusações quanto à idianeidade deles. As palavras catalogadas nesta pesquisa não são aprendidas na escola, são adquiridas na própria comunidade, fazem sentido para todo o grupo, e um sentido que não é de uma segunda língua, mas se integra ao português sem deixar de ser reconhecida como parte da ancestralidade do grupo. Essa relação mista das duas línguas é específica desta região, em que sabem que não estão falando somente do caso de bilinguismo, através do qual duas línguas convivem, com ainda traços maiores da Língua Portuguesa, mas com muitas influências

explícitas da língua indígena, esta por vezes nomeada de Língua Indígena, outras de Língua Tupi. Nas duas nomeações, as duas línguas não são segundas ou estrangeiras.

A discussão aqui se direciona, deveras, para os conceitos de Língua Estrangeira, Língua Materna e Segunda Língua. O conceito de Língua Materna é, até certo ponto, bastante óbvio (SPINASSÉ, 2006). Essa autora mostra que são vários os fatores que contribuem para se definir uma primeira língua ou Língua Materna:

> De forma geral, contudo, a caracterização de uma Língua Materna como tal só se dá se combinarmos vários fatores e todos eles forem levados em consideração: a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor status para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais a vontade... Todos esses são aspectos decisivos para definir uma L1 como tal (p. 5).

De todos esses fatores, observa-se que a língua indígena não é predominante na sociedade, mas os outros fatores são claros. A língua portuguesa é predominante. Com certo cuidado, entretanto, dá-se para perceber que o espaço da língua indígena nos debates tem sido bastante preponderante. Fala-se bastante na língua indígena e se marca veementemente a presença dela na vida da comunidade. Desta forma, as duas línguas do grupo caminham lado a lado, a portuguesa por imposição e a indígena para fortalecimento do grupo.

O Tupi dos dicionários precisa manter essa ligação já presente da língua indígena, chamada muitas vezes de Tupi. O Tupi não pode chegar ao grupo como uma língua estrangeira, uma vez que os profissionais que lidam com o ensino desta língua terão que encontrar meios para fazer a ligação do Tupi com a língua indígena já presente na comunidade, e esta pesquisa demonstrou que há essa filiação, pois o grupo tem demonstrado seu interesse por esta língua. Esses dois elementos colocam o Tupi como a língua indígena, e materna, que o grupo quer ver em simetria com o português dentro da comunidade. Assim, é necessário fornecer mais espaço para a língua indígena.

Os conceitos de Língua Estrangeira e Segunda Língua (LEFFA, 1988) não parecem oferecer um espaço mais aguçado de possibilidades para o caso da língua indígena presente na comunidade Tupinambá. Voltando a Spinassé (2006, p. 6), ela acrescenta que "uma Segunda Língua é uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização". Certamente, a língua indígena está dentro do processo de socialização do grupo, mas por suas características específicas, as quais desempenham papéis bastante definidos, não pode ser alocada como "não-primeira-língua". Por isso, não é uma segunda língua.

Língua Estrangeira, essa sim, não cabe de maneira alguma como classificação para a língua indígena, porque o espaço dado a essa língua a torna muito menos estrangeira ao grupo que a língua portuguesa. As palavras coletadas e o ensino na escola da língua Tupi ideologicamente funcionam internamente ao grupo, comprovando isso. Além disso, a necessidade de reafirmação étnica, junto aos não-índios da região, tornou a língua portuguesa um pouco estrangeira, pois é vista pelos não-índios como uma justificativa para provar que o grupo não é mais indígena. Isso acarreta certa desconfiança do grupo em relação ao uso do português, ao qual reconhecem espaço, usam efetivamente e não o consideram língua estrangeira, contudo em um espaço de discussão para definir qual das duas línguas da comunidade merece ser chamada de materna, o grupo posicionaria a indígena à frente. Não se trata somente de uma escolha ideológica do grupo, pois na relação com eles é visível a localização de cada língua. Enquanto a língua portuguesa parece ser naturalmente primeira língua e nunca segunda língua, quando se começa a conversar sobre língua, percebe-se o quanto o alcance da língua portuguesa não é total para o grupo, e este fato já foi anteriormente comentado.

O conceito de 'estrangeiro' ao ser alocado junto com 'língua' constrói uma forma que não representa a língua indígena. Ela não pode ser posicionada como de fora para dentro,

isso porque nasceu naquele espaço indígena, e como há dados externos que podem fortalecê-la, esses serão buscados e beneficiados dentro do previsto pela comunidade. Portanto, todas as ações estão diretamente ligadas à vontade e atitude do grupo, iniciativas que tornam as informações sobre a língua uma parte visível da vontade deles de retomar algo que foram obrigados a abandonar. A língua da comunidade, neste sentido, não pode de maneira alguma ser fixada como de fora para dentro, estrangeira, pois ela não é posicionada assim pelos Tupinambá, nem é assim na prática. A consulta externa é complementar a algo já construído dentro da comunidade.

Esses elementos direcionados para a classificação da língua dentro da comunidade refletirão diretamente no processo de ensino e aprendizagem, porque a metodologia de ensino de língua está diretamente ligada à sua posição para o grupo: primeira língua, segunda língua ou língua estrangeira. A depender desta posição para o falante, se deve pensar em uma metodologia de ensino. As línguas consideradas estrangeiras que são ensinadas também nas escolas indígenas são o inglês e o espanhol. Elas convivem na escola Tupinambá junto com a indígena e a portuguesa. Entretanto, há uma assimetria no uso destas línguas, com uma larga presença do português em decorrência da língua indígena e mais ainda das línguas estrangeiras.

A posição ideológica que define a língua indígena como uma de suas primeiras línguas, até mais primeira que o português, terá de ser direcionada também para a metodologia de ensino adotada nas escolas e na comunidade. São questões sociais que trabalham com a necessidade de se criar um aspecto de ensino muito específico para essa língua, principalmente porque o grau de ligação do grupo com a língua não é hegemônico, há diferentes graus de aproximação da língua dentro da comunidade, os falantes não são igualmente posicionados, tanto que os Tupinambá indicam os falantes, aqueles que sabem

muito da língua, além de reconhecerem que muitos da comunidade eram pertencentes a outras etnias.

Esse distanciamento ou proximidade é outro fator preponderante na prática de ensino adotada na escola. As crianças e os adolescentes escolares entraram em contato com uma língua que escutam dos mais velhos, de cuja importância são informados, mas que só muito recentemente tornou-se parte do ambiente escolar, isso porque a própria escola dessa comunidade é recente. Essa situação pode levar muitos deles a visualizarem a língua da comunidade como estrangeira, como auxiliar ao português. Essa postura precisa ser debatida com os aprendizes, isso tanto por professores como pela comunidade. Na prática isso já acontece, pois é visível a tentativa do grupo de convencer professores e alunos sobre a importância da língua Tupi, sobre as contribuições que essa traz. Esse ambiente de convencimento é bastante fortalecido pela localização da língua indígena como a única capaz de efetivamente significar o grupo Tupinambá.

Nesta direção, a prática de ensino de língua deve considerar que não está presa de forma alguma ao ambiente escolar. O que a torna importante e imprescindível para o grupo é exatamente o envolvimento da comunidade, pois ela não é só uma prática escolar, mas, antes de mais nada, uma posição política coadjuvante da luta pelos direitos alijados.

Não se pode, aqui, somente falar da metodologia de ensino de língua indígena, mas se deve falar de metodologia de ensino de língua para uma comunidade que apresenta uma visão muito específica da língua a ser aprendida. A mesma metodologia adotada para ensino de língua estrangeira ou a mesma para primeira língua, o português, não serão bem sucedidas, isso porque a língua Tupi não é estrangeira e não é primeira língua igualmente à portuguesa. Assim, fazer um transporte das diversas “abordagens” presentes nos ensinos de língua estrangeiras ou as outras diversas abordagens no ensino de primeira língua não trará resultado. Mesmo com uma miscelânea, corre-se o risco de ser falho no processo de ensino.

Afinal, há uma realidade presente nesta prática de ensino que é muito específica, e as metodologias criadas podem colaborar, mas não conseguem abarcar com segurança, neste momento, esse ensino.

Essa informação cria, para o professor de língua indígena, a exigência da pesquisa com muita dedicação para pensar a língua que está sendo revitalizada e a prática de ensino que fará essa língua mais presente no cotidiano do povo.

Os professores escolhidos pelo grupo para trabalhar com o ensino da língua indígena diretamente são dois em Olivença e uma em Serra do Padeiro. Em Olivença, um homem e uma mulher. Está a cargo de duas professoras e um professor a expectativa da revitalização da língua Tupi mediada pela escola. Os dois professores de Olivença estão cursando a Licenciatura Intercultural Indígena do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, e no início de 2013 escolheram suas áreas de formação. A professora escolheu a área de Língua/Linguagens e Códigos[72], o professor foi para Ciência da Natureza e Matemática. Esta última escolha parece estranha, mas não passa pelo crivo dos professores do Instituto, porque é feita pelo indígena a partir de sua relação com o grupo. Já a professora de Serra do Padeiro tem formação básica e não está frequentando curso superior.

Nenhum dos três profissionais tem participado de debate sobre ensino de língua, menos ainda um debate específico considerando as especificidades presentes em seu ambiente de trabalho. Assim, falar das expectativas de cada um deles em relação ao que esperam do seu trabalho é uma previsão para o resultado do ensino de língua. Em conversa com outros professores, pode-se constatar que a língua indígena não tem espaço em suas aulas, ou esta recebe pequenos debates, até porque, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, local em que os professores regentes são responsáveis pelo ensino da língua, estão reunidas falta de

[72] As Licenciaturas Interculturais Indígenas são divididas em áreas, normalmente três, Línguas/Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas e Sociais. Nos dois primeiros anos, há quatro módulos comuns a todos os alunos. Os outros dois anos são direcionados para uma das áreas, e os discentes são divididos, a partir de escolha pessoal, em três grupos.

formação dos professores e falta de apoio para tentar construir uma aula de língua indígena. São duas lacunas que inviabilizam o ensino de língua.

A professora Gersonilda, de Olivença, trabalha desde 2007 com o ensino de Tupi. Ela mostra que seu contato com o ensino da língua indígena aconteceu desde o final dos anos de 1990 e início do anos 2000. A professora Núbia, uma das articuladoras da escola indígena de Olivença, já trazia material em língua Tupi, e esses eram entregues aos professores, além de ter momentos para discussão. A professora Gersonilda lembra-se de que grande parte dos atuais professores da Escola Estadual Indígena em Olivença participaram deste debate, fato que autoriza esses professores a trabalharem com a língua indígena. Já nesses anos havia o ensino das palavras debatidas, e essas eram levadas para a sala de aula das séries iniciais.

A professora continua sua narrativa mostrando que, em 2007, já na sede da escola em Sapucaeira, ela recebeu a incumbência de ensinar Tupi no Ensino Fundamental 1. Assim começou a se dedicar mais diretamente a essa prática, sendo que as aulas da língua eram oferecidas uma vez por semana, com três horas de duração. O material de apoio para preparação das aulas eram os livros *Método Moderno de Tupi Antigo*, do professor Eduardo de Almeida Navarro, *Pequeno Vocabulário Tupi-Português* de A. Lemos Barbosa, *Dicionário Tupi Português com esboço de gramática de Tupi Antigo* de Luiz Caldas Tibiriça. Além destes livros, havia uma apostila, *Cartilha Tupy*: *Tupi (Antigo) Português – A-PYR-Ô KOHAP MBOÉ – Acrescentar saber ensinar*, essa de autoria de uma doutoranda, Débora Fontes Palmeira. Esses materiais são ainda hoje utilizados pelos dois professores da escola em Sapucaeira.

O professor Katu, além de todo esse material, também usa seu próprio trabalho de Conclusão de Curso do Magistério Indígena intitulado *Tupinambá*: *Povo de Pé – Cartilha da língua Tupinambá*, material construido em 2011. Também usa com restrições o *Vocabulário Português-Tupi* de Joubert Di Mauro, com restrições, pois o uso do som e da grafia apresenta

muitas influências do Guarani e do Português[73]. Esse professor percebeu desde 2005 que havia professores trabalhando com a língua Tupi, e esse fato levou-o a estudar sozinho sobre a língua, o que o qualificou para ministrar sua aula. Quando a escola foi inaugurada em 2006, lembra que não havia espaço no currículo para língua indígena, mas mesmo assim havia alguns professores das séries iniciais do Ensino Fundamental já trazendo o debate da língua indígena. Também relembra que em 2006, o professor Aryon Rodrigues (UnB) ministrou palestra colaborando com o debate sobre a língua a ser revitalizada, esclarecendo que o Tupi não será língua materna e que exigirá tempo e pesquisa para ser revitalizada.

Katu ainda mostra que não teve nenhum curso específico que o capacitasse para essa empreitada, e que teve apenas dedicação pessoal. Hoje consegue produzir pequenos textos em Tupinambá. Também participa de uma formação oferecida pela professora Consuelo de Paiva Godinho: trata-se de um grupo de estudo, envolvendo a referida professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e a comunidade Tupinambá de Olivença. Este grupo de estudo está propondo uma convenção ortográfica com a finalidade de facilitar o ensino da língua indígena na escola. Esse professor acredita que cerca de 50% da comunidade Tupinambá de Olivença está adotando o nome em língua indígena, mas por outro lado acredita que o envolvimento direto com a questão da revitalização não ultrapassa 10% do grupo. Gosta de afirmar que o ensino da língua Tupinambá/Tupi é mais importante para a comunidade do que o ensino da língua portuguesa, mas está vendo mais valorização do ensino de espanhol e inglês que da língua indígena.

Já a professora Fernanda, responsável pelo ensino do Tupi na comunidade Tupinambá de Serra do Padeiro, iniciou seu trabalho com a língua Tupi em 2012, fazendo trabalho em sala de aula com os alunos e na comunidade com o grupo jovem. Neste grupo, são produzidas músicas principalmente para serem apresentadas em reuniões da comunidade.

[73] Informações do professor.

Nesta escola, o ensino de língua indígena ocorre somente no Ensino Fundamental 2, do sexto ao nono ano. A capacitação da professora foi adquirida com a ajuda de lideranças e do cacique da comunidade. Ela não mantêm contato com quase nenhum dos outros professores de Tupi, fato que também ocorre com os dois professores de Olivença, onde não há encontros entre os professores para falar sobre o ensino de língua. Não participa de nenhum grupo de estudo sobre a língua, mas considera relevante e imprescindível uma capacitação para conseguir desenvolver um bom trabalho.

Ela, talvez pela pouca interação com os professores do litoral em Olivença, não fala sobre língua Tupinambá, somente língua Tupi. Considera que em Serra do Padeiro há um grande interesse dos jovens e da comunidade para revitalizar a língua, mas acredita que precisa ser melhor capacitada para chegar a esse objetivo. Informa que os jovens participam mais do debate, inclusive com mais ações, do tipo traduções de músicas do português para o Tupi, as quais seguem uma organização da língua portuguesa. Outro dado interessante sobre essa profissional é que em nenhum momento participou de qualquer estudo linguístico ou de ensino de língua, sua formação é de ensino médio, não tem nenhuma formação formal em língua ou letras. Os outros dois professores, além de participar de mais formações isoladas, também tiveram aulas de linguística e especificamente de língua indígena na licenciatura que frequentam.

A professora da Comunidade de Patiburi, em Belmonte, afirma ter pouco espaço para a língua indígena em suas aulas, pois não possui quase material e precisa de apoio de outro professor para trabalhar com cultura. Não dá para cobrar dela mais esse encargo. Não tem contato com os outros professores de Tupi/ Tupinambá e não demonstrou conhecer qualquer debate sobre o ensino de língua. Também em seu material não foi visto qualquer livro ou apostila da língua que a comunidade quer revitalizar.Todo o material didático

enviado estava em língua portuguesa e fazia parte do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD.

Não foi percebido nenhum material com coleta de palavras usadas na comunidade. Os dois professores de Olivença demonstraram já terem participado de ações de coleta de palavras na comunidade, entretanto, preferem usar as palavras que são coletadas nos materiais autorizados, ou seja, nos livros e dicionários reconhecidos como portadores da língua Tupi. Katu disse que tenta colocar as palavras que ele mesmo catalogou, mas já com o filtro dos estudos dos dicionários da língua Tupi. Percebe-se então que há muita assimetria entre a língua indígena presente na comunidade e a língua já presente nos livros, isso no processo de ensino. Esse tratamento diferenciado por parte dos professores enfraquece o que de mais forte a comunidade tem em sua expressão linguística. O material escrito, catalogado e bastante divulgado traz uma língua dos séculos XVI e XVII, mas as palavras catalogadas hoje na comunidade mostram o esforço na manutenção de traços linguísticos que reforçam a identidade étnica. Assim ignorar o que já há na comunidade é partir do externo para o interior, enquanto o movimento precisa ser inverso.

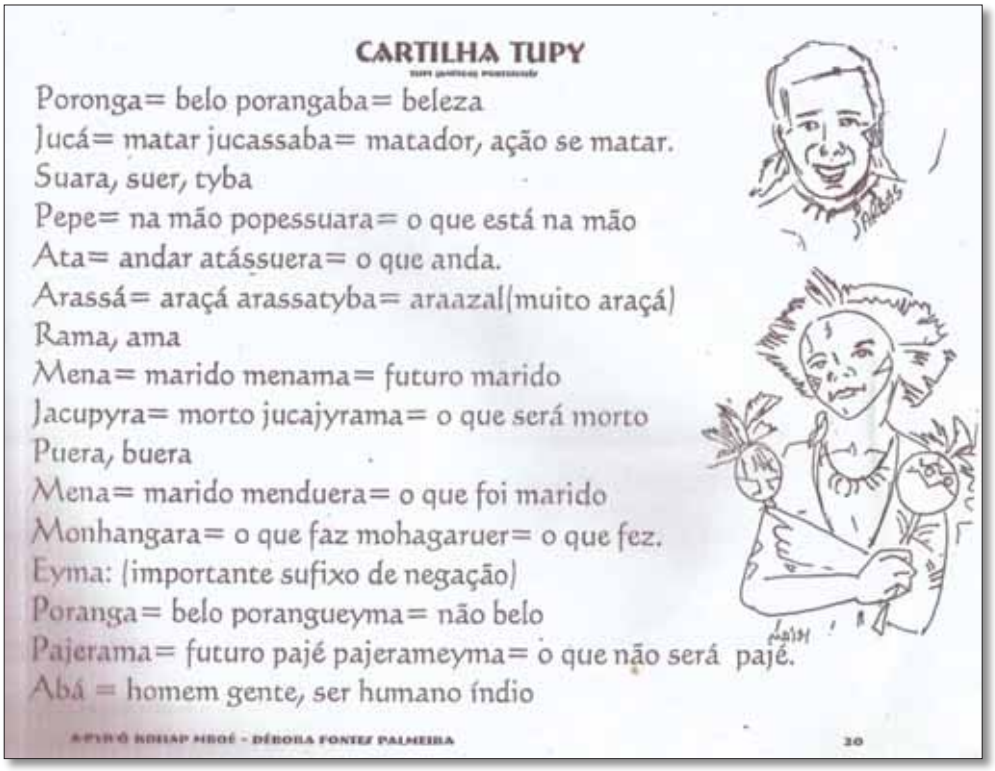
A língua que está presente no grupo dá a sustentação para a revitalização e ela está sendo alocada em segundo plano. Mais preocupante ainda é que essa ação é desenvolvida pelos próprios indígenas, e os cursos externos, ofertados por consultores externos, certamente tem o Tupinambá como núcleo, mas a comunidade precisa decidir desde o nome da língua, até o quanto dessa língua será coletada na própria comunidade.

As abordagens metodológicas adotadas nas aulas também são deveras despreparadas, e não poderia ser diferente, visto a formação dos profissionais, os quais estão tentando mudar essa prática com a busca pela formação. Adotam uma metodologia muito próxima da tradicionalmente usada para o ensino de língua estrangeira e bastante questionada, a nomeada de Abordagem da Gramática e da Tradução. Trabalham com lista de palavras em

língua Tupi, com traduções para o português, também com exercícios de tradução do Português para o Tupi, faltando para caracterizar diretamente essa metodologia a busca por regras gramaticais da língua indígena, o que pode ser esse o próximo passo.

O material utilizado é uma boa amostra dessa abordagem. A Cartilha Tupy utilizada como recurso didático para ensino de língua apresenta-se completamente centrada no método da tradução. A ilustração do material não apresenta qualquer ligação com a leitura, e poderia representar qualquer assunto na tarefa, pois trata-se de um desenho para enfeitar a página. Assim, não há um texto coerente na página, da mesma forma que não há um texto na parte escrita também, pois trata-se de uma lista de palavras, em que o exercício é a memorização da palavra escrita. Também deve haver, sem estar presente diretamente, a pronúncia desta palavra, sendo então a memorização da escrita e da pronúncia da palavra o que deve ser ensinado.

Olhando para a discussão de ensino de primeira língua, essa formatação não se encaixa.



CARTILHA TUPY

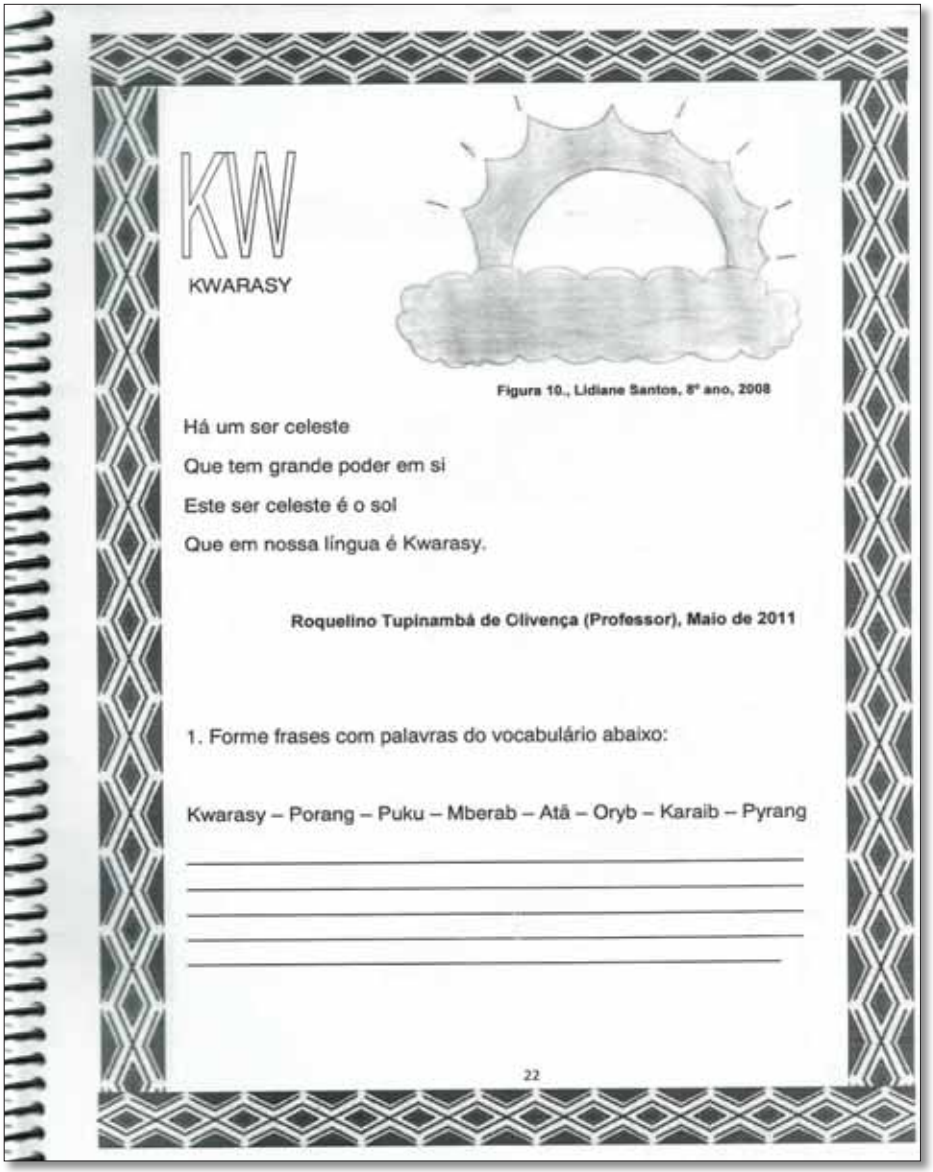
Poronga= belo porangaba= beleza
Jucá= matar jucassaba= matador, ação se matar.
Suara, suer, tyba
Pepe= na mão popessuara= o que está na mão
Ata= andar atássuera= o que anda.
Arassá= araçá arassatyba= araazal(muito araçá)
Rama, ama
Mena= marido menama= futuro marido
Jacupyra= morto jucajyrama= o que será morto
Puera, buera
Mena= marido menduera= o que foi marido
Monhangara= o que faz mohagaruer= o que fez.
Eyma: (importante sufixo de negação)
Poranga= belo porangueyma= não belo
Pajerama= futuro pajé pajerameyma= o que não será pajé.
Abá = homem gente, ser humano índio

ARIRÓ KOHIAP NHOÉ - DÉBORA FONTES PALMEIRA 20

Figura 19 - Cartilha Tupy utilizada nas escolas

Essa apostila não foi elabora na comunidade, mas é bastante usada nas escolas. Serve como apoio em um ambiente com pouco recurso didático. Mesmo nos ambientes das licenciaturas não há espaço para dedicação aos cursos, assim os professores que preparam esses professores dispõem de pouco tempo de dedicação para uma temática que exige muito tempo para pesquisa.

Já o material elaborado pelo professor Katu, o qual não tem fim didático em sua essência, pois foi pensado como um Trabalho de Conclusão de Curso com foco no uso de material didático, pode ser também usado como recurso didático.



KW

KWARASY

Figura 10., Lidiane Santos, 8º ano, 2008

Há um ser celeste
Que tem grande poder em si
Este ser celeste é o sol
Que em nossa língua é Kwarasy.

Roquelino Tupinambá de Olivença (Professor), Maio de 2011

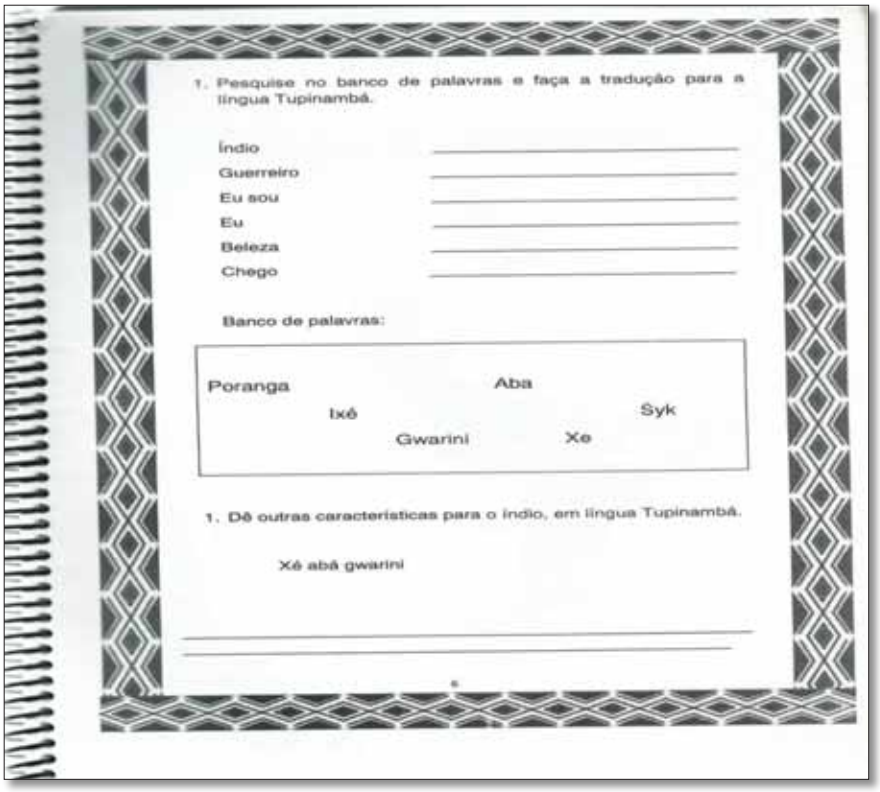
1. Forme frases com palavras do vocabulário abaixo:

Kwarasy – Porang – Puku – Mberab – Atã – Oryb – Karaib – Pyrang

22

Figura 20 - Apostila utilizada na escola

O acréscimo desse material é a produção vir de dentro da comunidade indígena envolvida, com textos produzidos por colegas, também Tupinambá. Katu recorre ao texto do professor Roquelino, o qual teve a língua indígena como tema. Esse já é um diferencial muito significativo para construção de material de qualidade e que atenda às especificidades do grupo. No texto de Roquelino, há outra particularidade interessante. Os Tupinambá tratam a língua indígena desta maneira, as palavras indígenas são posicionadas dentro dos textos em Português, sendo, portanto, natural esse tipo de colocação, próxima dos educandos indígenas. Contudo, a lição abandona o texto e se direciona para as palavras e frases, embora a construção de frases já ofereça mais condições para a discussão sobre língua que palavras soltas. A parte da língua indígena, principalmente pela falta de capacitação, não tem um modelo de ensino criado, segue-se então o modelo mais familiar, o qual foi visto nas escolas no ensino de língua estrangeira. Assim, observa-se que o texto fica como pretexto para fazer tradução.



1. Pesquise no banco de palavras e faça a tradução para a língua Tupinambá.

Índio _____
Guerreiro _____
Eu sou _____
Eu _____
Beleza _____
Chego _____

Banco de palavras:

Poranga Aba Ixé Syk Gwarini Xe

1. Dê outras características para o índio, em língua Tupinambá.

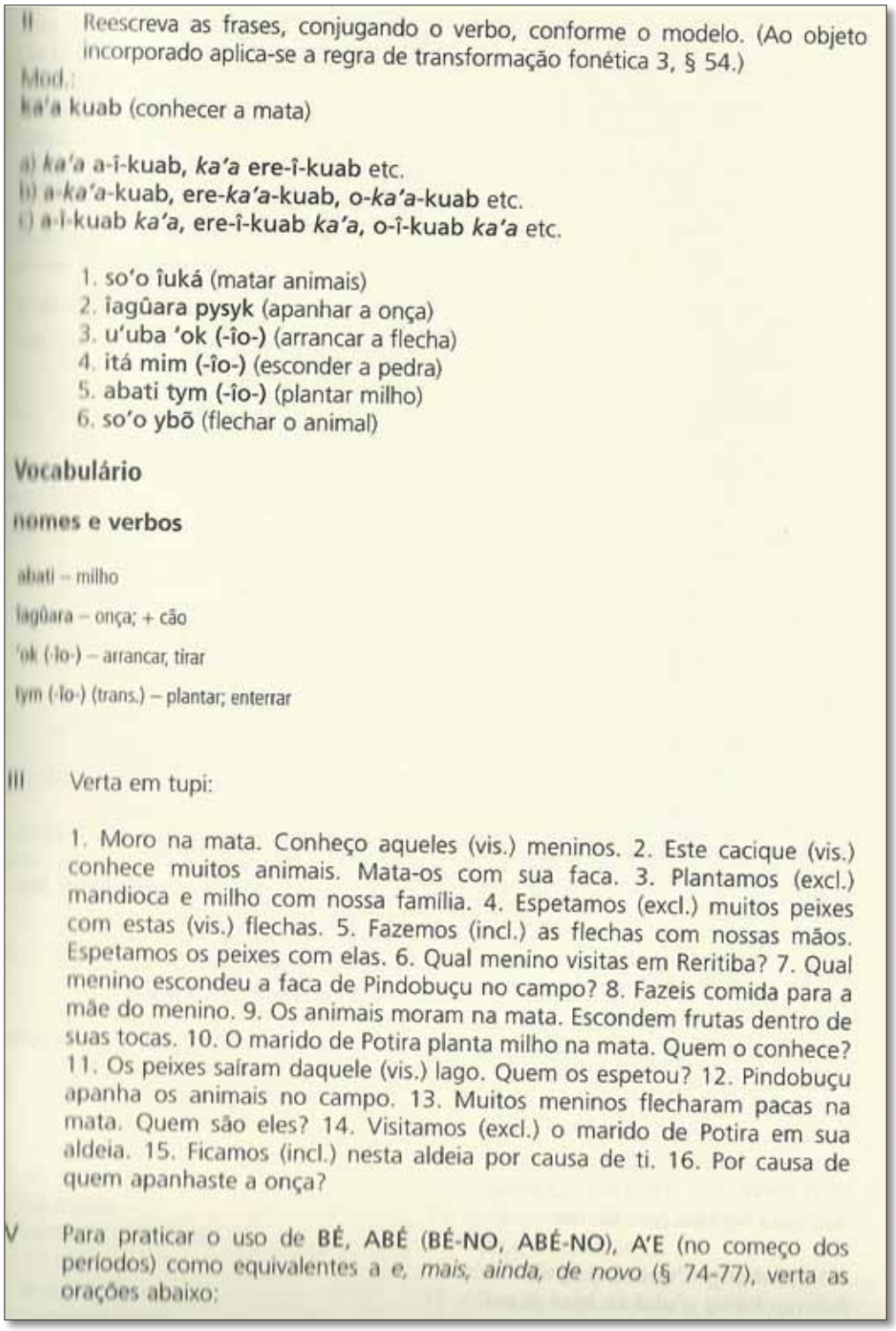
Xé abá gwarini

Figura 21 - Apostila utilizada na escola

Na página cinco, para iniciar a seção da página colocada anteriormente, há um texto completo sobre índio guerreiro. O texto fica apenas nessa página, não há interpretação prevista ou discussão sobre ele, e é ignorado para dar início às atividades na página seis. O texto serve para apreentar a letra A, pois foi colocado um desenho da letra A e de uma Arara, e junto à letra A ficou a palavra ‘Arara’. Nesta seção, o texto e a ilustração mantém relação, já que o texto fala de Arara e o desenho também, mas não há nenhum debate do texto. As palavras são desligadas de um contexto para serem de forma isoladas colocadas em Tupi. Esse posicionamento é diferente também da página 22, em que as palavras em Tupi estão presentes para a proposta de exercício de criação de frases, que com um pouco de esforço do professor podem virar pequenos textos.

A apostila mantém várias alternativas para confecção de exercícios, mas todos com a finalidade de memorização das palavras em língua Tupinambá. Não há também um direcionamento dela para alguma série específica, ou mesmo várias séries. O que parece é ser um material paradidático com funções que devem ser escolhidas pelo professor regente da disciplina. Apesar de que o nome Cartilha e de cada seção começar com uma letra, indicar que se trata de um recurso voltado para a alfabetização.

Já o texto do livro do professor Navarro é usado para apoio, tem um formato mais elaborado, entretanto, mesmo com certo esforço não dá para não perceber a centralidade da língua portuguesa no processo de aprendizagem da língua Tupi.



II Reescreva as frases, conjugando o verbo, conforme o modelo. (Ao objeto incorporado aplica-se a regra de transformação fonética 3, § 54.)

Mod.:
ka'a kuab (conhecer a mata)

a) *ka'a* a-î-kuab, *ka'a* ere-î-kuab etc.
b) a-*ka'a*-kuab, ere-*ka'a*-kuab, o-*ka'a*-kuab etc.
c) a-î-kuab *ka'a*, ere-î-kuab *ka'a*, o-î-kuab *ka'a* etc.

1. so'o îuká (matar animais)
2. îagûara pysyk (apanhar a onça)
3. u'uba 'ok (-îo-) (arrancar a flecha)
4. itá mim (-îo-) (esconder a pedra)
5. abati tym (-îo-) (plantar milho)
6. so'o ybõ (flechar o animal)

Vocabulário

nomes e verbos

abati – milho
îagûara – onça; + cão
'ok (-îo-) – arrancar, tirar
tym (-îo-) (trans.) – plantar; enterrar

III Verta em tupi:

1. Moro na mata. Conheço aqueles (vis.) meninos. 2. Este cacique (vis.) conhece muitos animais. Mata-os com sua faca. 3. Plantamos (excl.) mandioca e milho com nossa família. 4. Espetamos (excl.) muitos peixes com estas (vis.) flechas. 5. Fazemos (incl.) as flechas com nossas mãos. Espetamos os peixes com elas. 6. Qual menino visitas em Reritiba? 7. Qual menino escondeu a faca de Pindobuçu no campo? 8. Fazeis comida para a mãe do menino. 9. Os animais moram na mata. Escondem frutas dentro de suas tocas. 10. O marido de Potira planta milho na mata. Quem o conhece? 11. Os peixes saíram daquele (vis.) lago. Quem os espetou? 12. Pindobuçu apanha os animais no campo. 13. Muitos meninos flecharam pacas na mata. Quem são eles? 14. Visitamos (excl.) o marido de Potira em sua aldeia. 15. Ficamos (incl.) nesta aldeia por causa de ti. 16. Por causa de quem apanhaste a onça?

V Para praticar o uso de **BÉ, ABÉ (BÉ-NO, ABÉ-NO), A'E** (no começo dos períodos) como equivalentes a *e, mais, ainda, de novo* (§ 74-77), verta as orações abaixo:

Figura 22 - Texto extraído do livro *Método Moderno de Tupi Antigo* de Eduardo de Almeida Navarro

Há neste material alguns textos, diferentemente do que se pode ver em um dos exercícios acima. Aqui está presente uma série de frases, as quais objetivam levar o aprendiz para a construção na língua Tupi. A palavra ‘verta’ mostra como a tradução ainda é central

para esse ensino, em que se aborda uma língua muito externa, visto que esse material foi construído direcionado para um público não-indígena, e deve ser aprendida olhando o distanciamento que ela mantém em relação ao português. Esse é novamente o problema do uso do recurso sem olhar primeiramente sua motivação para ser construído e seu público alvo.

No Prólogo da terceira edição, Eduardo de A. Navarro afirma "nosso objetivo é capacitar o aprendiz a ler os textos quinhentistas e seiscentistas nessa língua, "a tabuada de nossa civilização", na expressão feliz de Afrânio Peixoto" (2005, p. 9). Portanto, observa-se que muitos dos materiais que chegam à escola não foram construídos para fins didáticos, foram didatizados. Esse *Método Moderno de Tupi Antigo* foi construído para cursos alternativos à escola oferecidos para não-índios. A diferença está na forma como o não-índio e o Tupinambá veem esta língua, a ancestralidade é fortalecida somente para o Tupinambá, para o branco trata-se de uma língua indígena que vale a pena ser estudada. Esse posicionamento exige que para esse material chegar ao aprendizado precisa passar pelo crivo de quem vai ensinar, precisa ter um profissional preparado para aproveitar o que não irá dificultar o processo.

Neste material, há muitos textos interessantes, escritos inclusive na língua Tupi, fato que contribui para o aprendizado da sintaxe e da morfologia da língua alvo. Há também muita tradução e muita língua portuguesa, visto que a visão de aprendizado aqui também está bastante direcionada para o estudo de uma língua estrangeira. Há muito mais ilustrações e estas estão diretamente ligadas às lições. A qualidade gráfica também é inquestionável. Faltam-lhe os falantes da língua, falta o debate que envolve diretamente a comunidade Tupinambá, qual o papel dessa língua para esse grupo. Assim, como todo material, o crivo do profissional que o usará é o divisor das águas.

Os recursos, além de limitados quanto ao debate pedagógico, também são limitados na quantidade e variedade disponíveis. Sem dedicação exclusiva à disciplina[74], sem apoio governamental e sem formação, os professores de Tupi são portadores de muita responsabilidade e pouca possibilidade de construir um processo de ensino e aprendizagem da língua que possa ser objetivo e de sucesso.

Com esse material, esses professores dispõem de cerca de uma hora e meia por semana para ensinar em cada turma, duas aulas semanais. A disciplina nomeada de Língua Indígena, em Serra do Padeiro, é ensinada somente no Ensino Fundamental 2. Não está nas séries iniciais e também não vai para o Ensino Médio. Fica evidente novamente um tratamento muito parecido com o dado às línguas estrangeiras. Duas aulas para a disciplina específica, em outra disciplina não tem espaço ou há espaço que não é aproveitado.

A estrutura curricular de Olivença, do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio mostra que nesta escola já há língua indígena nas duas modalidades de ensino.

Educação Escolar Indígena

Matriz Curricular Referenciada

MODELO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DIURNO

Ensino Fundamental (Anos Finais)	5ª	6ª	7ª	8ª
I – BASE NACIONAL COMUM				
Eixo 1: Múltiplas Linguagens				
Língua Portuguesa	04	04	04	04
Língua Indígena	02	02	02	02
Língua Estrangeira	02	02	02	02
Matemática	04	04	04	04
Arte e Cultura	02	02	02	02
Educação Corporal	02	02	02	02

[74] Completam sua carga horária em outras aulas ou têm carga horária muito alta somente com a língua indígena, ficando sem tempo para pesquisa.

Ed. Religiosa		xx	xx	xx	xx
Sub Total		**16**	**16**	**16**	**16**
Eixo 2: Conhecimentos Sócio-ambientais					
Ciências da Natureza		03	03	03	03
Ciências Humanas	Geografia	02	02	02	02
	História	02	02	02	02
	Direitos Humanos e Povos Indígenas	01	01	01	01
Sub Total		**08**	**08**	**08**	**08**
II – PARTE DIVERSIFICADA					
Educação Digital		01	01	01	01
Sub Total		**01**	**01**	**01**	**01**
III- ESTUDOS TRANSVERSAIS		xx	xx	xx	xx
TOTAL		**25**	**25**	**25**	**25**

Nota:

2. Apresenta-se a **Matriz Curricular Referenciada para as Escolas Indígenas** para apreciação das próprias escolas indígenas, visando-se sua validação e posterior formalização.

Educação Escolar Indígena

Matriz Curricular Referenciada

MODELO PARA O ENSINO MÉDIO DIURNO

COMPONENTES CURRICULARES	Séries					
	1ª		2ª		3ª	
	SEM	ANO	SEM	ANO	SEM	ANO
I – BASE NACIONAL COMUM						
Eixo 1: Múltiplas Linguagens						
Ling. Portuguesa e Lit. Brasileira	03	120	03	120	03	120
Matemática	03	120	03	120	03	120
Língua Indígena	02	80	02	80	02	80
Educação Corporal	01	40	01	40	01	40

Arte e Cultura		02	80	02	80	02	80
Sub-total		**11**	**440**	**11**	**440**	**11**	**440**
Eixo 2: Conhecimentos Sócio-ambientais							
Área: Ciências da Natureza	Química	02	80	02	80	02	80
	Física	02	80	02	80	02	80
	Biologia	02	80	02	80	02	80
Sub-total		**06**	**240**	**06**	**240**	**06**	**240**
Área: Ciências Humanas e Sociais	História	02	80	02	80	02	80
	Geografia	02	80	02	80	02	80
	Conhecimentos filosóficos e sócio-antropológicos	02	80	02	80	02	80
Sub-total		**06**	**240**	**06**	**240**	**06**	**240**
II – PARTE DIVERSIFICADA							
Língua Estrangeira		02	80	02	80	02	80
TOTAL		**25**	**1000**	**25**	**1000**	**25**	**1000**
III – ESTUDOS TRANSVERSAIS		XX	---	XX	---	XX	---

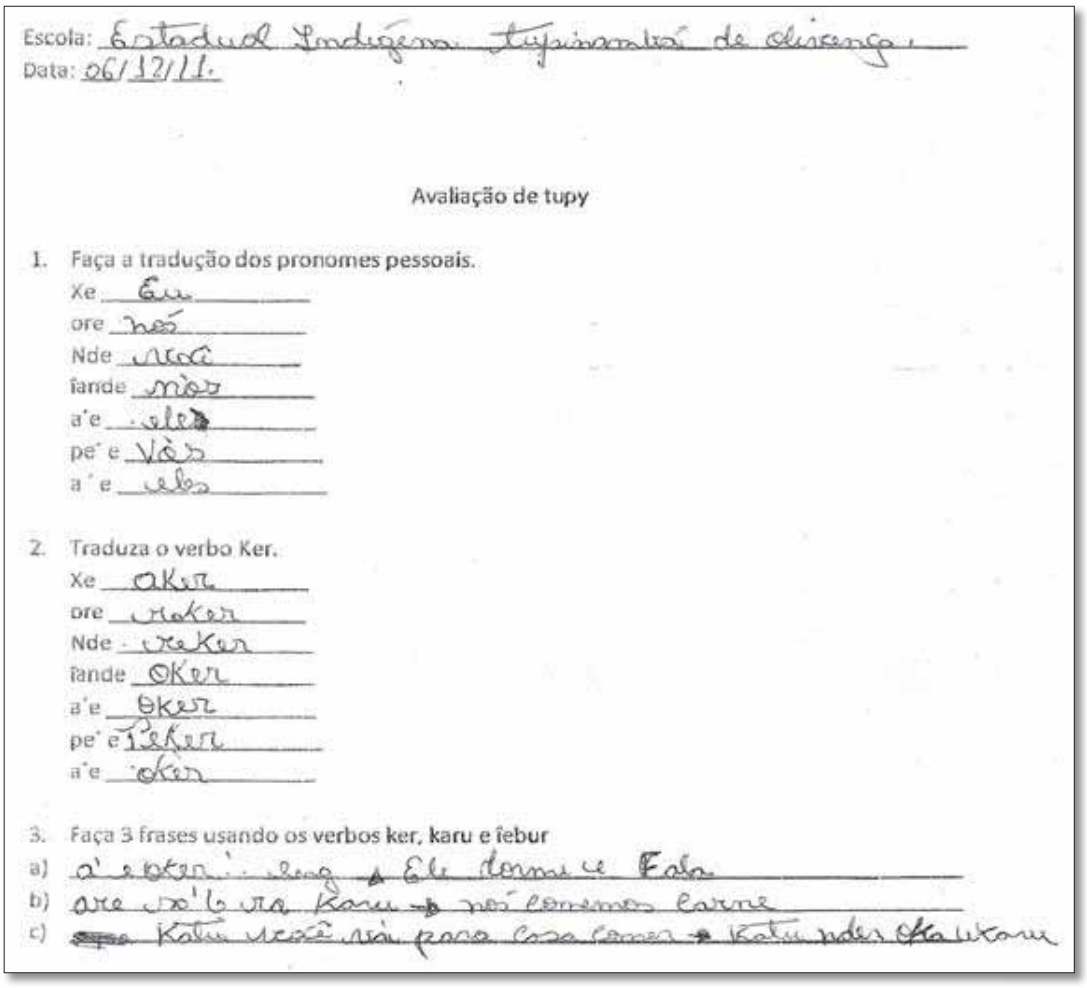
Nota:

1. Apresenta-se a **Matriz Curricular Referenciada para as Escolas Indígenas** para apreciação das próprias escolas indígenas, visando-se sua validação e posterior formalização.

A língua indígena recebe menor carga horária que a língua portuguesa, mas considerando o dado histórico de que essa língua sequer recebia espaço no currículo, esta presença e ainda nos Ensinos Fundamental e Médio é um ganho político forte para a língua. Ainda é tratada como ensino de língua estrangeira, mas já está presente, o que indica que o currículo escolar já está sendo diferenciado. O nome dado à disciplina ainda chama a atenção, pois mesmo que seja um currículo estadual, em que há outras línguas indígenas para outras escolas, não se pode justificar a não colocação do nome da disciplina de maneira mais direta. A língua estrangeira é genérica, igualmente à língua indígena, por outro lado a língua

portuguesa recebe seu nome próprio para sua disciplina. Colocar o termo Tupi e/ou Tupinambá para ser o nome da disciplina representa inclusive divulgação da língua para seus alunos. Da forma como está, a nomeação 'língua indígena' vai para o currículo do aluno e não o nome da língua. Como toda escolha, essa também tem um valor de poder, uma vez que dar o nome língua Tupi/Tupinambá valoriza a língua indígena do grupo e a coloca fora do genérico: língua indígena.

Salta aos olhos o posicionamento dado à língua indígena, mas esse posicionamento somente será mudado com bons subsídios para justificar essa mudança. Os professores apoiam-se em metodologias que consideram seguras, normalmente aquelas que vivenciaram. Assim elaboram exercícios que seguem, sem novidades, as metodologias presentes no material utilizado.



Escola: Estadual Indígena Tupinambá de Olivença
Data: 06/12/11

Avaliação de tupy

1. Faça a tradução dos pronomes pessoais.
   - Xe Eu
   - ore nós
   - Nde você
   - îande nós
   - a'e ele
   - pe' e Vós
   - a' e eles

2. Traduza o verbo Ker.
   - Xe aKer
   - ore oKer
   - Nde reKer
   - îande OKer
   - a'e OKer
   - pe' e ŕeKer
   - a'e oKer

3. Faça 3 frases usando os verbos ker, karu e îebur
   - a) a' e oKer ing → Ele dorme e Fala.
   - b) ore xo'o ra Karu → nós comemos carne
   - c) Katu você vai para casa comer → Katu pode Ka'u kane

Figura 23 – Exemplo de avaliação de Tupi aplicada na escola

Aqui a língua nomeada como Tupy é avaliada considerando a tradução de palavras descontextualizadas. A tradução recebe tanta ênfase que mesmo na questão três, onde não é pedida, pelo menos explicitamente no enunciado, ela vai aparecer. É uma sequência que vai desde a formação do professor, passa pelos recursos didáticos disponíveis e desemboca na prática de sala de aula: a língua portuguesa permeia o ensino da língua indígena, recebe toda uma importância e media a aprendizagem da outra língua. Com isso, os enunciados que precisam ser entendidos e seguidos estão nessa língua, a outra língua fica nas palavras e nas frases descontextualizadas.

Foto: Francisco Vanderlei Ferreira da Costa

Figura 24 – Espaço para guardar livros na Escola Indígena Patiburi

O ganho da língua indígena por estar no currículo escolar na Bahia, local normalmente reconhecido como não tendo uma língua indígena, é significativo. Mostra que a luta está abrindo os caminhos. O passo seguinte é conseguir capacitação para os professores, além de dedicação à pesquisa. Neste caso, na carga horária do professor de Tupi/Tupinambá deve constar espaço para pesquisa e capacitação. Além disso, a interação entre os professores desta disciplina é imprescindível, mesmo com desentendimentos internos, porque construir o

espaço para que o ensino funcione não depende da escola, mas da comunidade, e isso por meio de estabelecimentos de metas, nas quais o professor da disciplina e os demais professores precisam estar inseridos.

O processo de ensino e aprendizagem precisa ser dinâmico e criativo, como se costuma ouvir na escola Tupinambá. Paulo Freire auxilia muito nas tomadas de decisão na escola, no processo de construir uma escola diferenciada, um fazer pedagógico crítico e embasado, ou seja, um profissional pesquisador autônomo. Esses debates permeiam muito a prática da escola indígena, pois mostram que:

> ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática" (FREIRE, 2011, pp.72-73)

No caso das comunidades indígenas, esta reflexão também tem exigido ações do estado, porque há um preço na revitalização de língua que não pode ser arcado pelas comunidades, não há somente um valor ideológico, há gastos financeiros que podem barrar o trabalho desenvolvido pela comunidade. A reflexão do grupo demonstra que o professor capacitado só virá com apoio de editais governamentais, mas essa prática inexiste. Reflexão, então, para os Tupinambá está ligada a olhar as lacunas que a opressão de séculos criou e que leva hoje à pouca autonomia do grupo e na grande quantidade de reivindicações. O mesmo Estado que dificulta, que torna cada passo uma luta, que aceita uma pauta de reivindicação por vez e sempre seguida de deslocamentos do grupo, é aquele que precisa descobrir nos processos de revitalização do grupo o ganho para a sociedade. Esses processos próprios podem alinhar-se ao debate acadêmico, visto que essa prática não é um processo somente histórico, mas científico também, assim se fortalecendo para conseguir inclusive verba.

Para haver cobrança do professor para mudar a abordagem metodológica do ensino de língua é prudente oferecer uma contrapartida. A comunidade já está propondo e conseguindo cada vez mais espaço para sua língua, tanto que já não podem ser simplesmente

alocadas dentro das estatísticas dos povos com línguas extintas. Falta, entretanto, a contrapartida de quem levou-a a essa necessidade de revitalização: o Estado brasileiro precisa oferecer condições para que as comunidades possam seguir na direção que escolheram, ao quererem saber sobre sua língua, sobre as possibilidades de voltar a falar uma língua indígena. Este direito é inquestionável e precisa ter parceiros. Logicamente quem escolherá os parceiros serão as comunidades indígenas envolvidas.

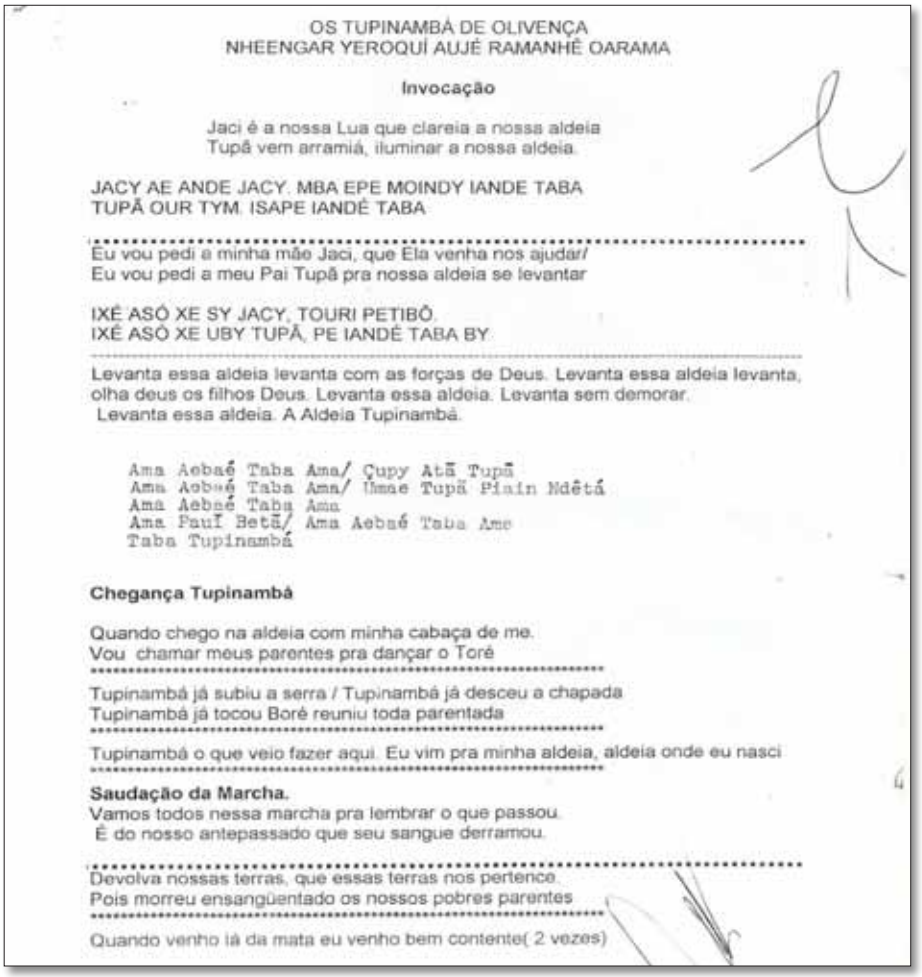
Os Tupinambá construíram o hábito da criticidade, com reflexão diária, visto que enfrentam diariamente conflitos, e para cada ganho, reconhece-se uma luta desenvolvida. Assim a aula em língua indígena precisava ganhar o espaço escolar, que ganhou, porém precisa ter professores interessados, os quais estão chegando, ainda que em número reduzido. Cada passo teve sua luta. A capacitação destes profissionais ainda é incipiente, não completa e não deve parar na graduação, precisa de uma pós-graduação específica, com muita pesquisa. São questões que a comunidade ocidental exige que aconteçam com pagamento, com valores, e estes precisam ser contemplados com programas governamentais.

Como já mencionado, a adoção de abordagens metodológicas não era uma simples questão de escolha, porque, entre as presentes na literatura, nenhuma consegue alcançar as especificidades das comunidades em processo de revitalização. Criar então uma metodologia de ensino exige reflexão e acompanhamento teórico, sem com isso colocar a academia como a única capaz de fazer a revitalização, mas aquela com subsídios que podem facilitar esse processo, sendo que ela é devedora de práticas para com as comunidades tradicionais.

Os professores de língua indígena não possuem ainda uma formação básica em língua, estão em processo de construção de alternativas para o ensino da língua. Entre eles, há os professores das séries iniciais, os quais também trabalham com a pouca discussão presente atualmente. Assim nas conversas com os professores, o que ficou bastante claro é que os três

pediram formação, pediram cursos em que se dedicassem exclusivamente à discussão da língua Tupi/Tupinambá, tanto que o curso oferecido pela professora Consuelo de Paiva Godinho foi bastante citado como um espaço de aprendizagem que não está sendo aproveitado como deveria. São questões relevantes que merecem ser ampliadas a partir de um debate com o grupo e com a academia. Na Bahia, há dois Institutos Federais e, a partir de 2013, cinco Universidades Federais, portanto, o apoio para a pesquisa, envolvendo comunidades indígenas, precisa estar presente nas instituições e na agência de fomento baiana.

A prática pedagógica está sendo construída, e mesmo a tradução tendo um grande espaço, outras práticas estão começando a aparecer. Isso é visível em Messender e Ferreira (1992), quando mostram a prática na Escola Indígena Tupinambá de Serra do Padeiro.



OS TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA
NHEENGAR YEROQUÍ AUJÉ RAMANHÊ OARAMA

Invocação

Jaci é a nossa Lua que clareia a nossa aldeia
Tupã vem arramiá, iluminar a nossa aldeia.

JACY AE ANDE JACY. MBA EPE MOINDY IANDE TABA
TUPÃ OUR TYM. ISAPE IANDÉ TABA

Eu vou pedi a minha mãe Jaci, que Ela venha nos ajudar/
Eu vou pedi a meu Pai Tupã pra nossa aldeia se levantar

IXÉ ASÓ XE SY JACY, TOURI PETIBÔ.
IXÉ ASÓ XE UBY TUPÃ, PE IANDÉ TABA BY

Levanta essa aldeia levanta com as forças de Deus. Levanta essa aldeia levanta, olha deus os filhos Deus. Levanta essa aldeia. Levanta sem demorar.
Levanta essa aldeia. A Aldeia Tupinambá.

Ama Aebaé Taba Ama/ Çupy Atã Tupã
Ama Aebaé Taba Ama/ Umae Tupã Piain Ndêtá
Ama Aebaé Taba Ama
Ama Pauí Betã/ Ama Aebaé Taba Ame
Taba Tupinambá

Chegança Tupinambá

Quando chego na aldeia com minha cabaça de me.
Vou chamar meus parentes pra dançar o Toré

Tupinambá já subiu a serra / Tupinambá já desceu a chapada
Tupinambá já tocou Boré reuniu toda parentada

Tupinambá o que veio fazer aqui. Eu vim pra minha aldeia, aldeia onde eu nasci

Saudação da Marcha.
Vamos todos nessa marcha pra lembrar o que passou.
É do nosso antepassado que seu sangue derramou.

Devolva nossas terras, que essas terras nos pertence.
Pois morreu ensangüentado os nossos pobres parentes

Quando venho lá da mata eu venho bem contente(2 vezes)

Figura 25 - Tradução de música para o Tupi

As traduções das músicas, mesmo, como dito, sendo ainda apenas atividades de tradução, direcionam a aula para uma novidade. Neste caso, são requeridos elementos de sintaxe, de organização textual e discursivos, os quais inicialmente podem até não ocorrer como a língua indígena exige, mas já demostrarão para o professor com capacitação que ele não pode apenas seguir a gramática da língua portuguesa e fazer a tradução vocábulo por vocábulo. Essas pendências que surgem durante a aulas ajudarão a construir um novo fazer nas aulas de língua, isso com formação adequada e pesquisa. Não há disponível um curso para língua Tupi que tenha como objetivo a volta desta língua como a língua primeira de um grupo. Voltando ao texto de Navarro, o objetivo é lidar com textos quinhentistas e não voltar a falar a língua Tupi. Portanto, construir esse curso depende de muito espaço no currículo e muita dedicação para que primeiramente os professores tenham segurança na construção de que são incumbidos.

O professor indígena precisa adotar a aula de língua como um compromisso político, social e ideológico com a causa do grupo. Desta forma, ele terá o comprometimento necessário para buscar transformar o ensino e propor práticas que atinjam os objetivos almejados pelos Tupinambá.

CONCLUSÃO

Deve-se voltar a um assunto que apareceu na Introdução e várias vezes durante a realização desta tese: pensar em revitalização de uma língua, que não tem mais um caráter de língua de uso, não significa aceitar como natural a morte das línguas, no caso deste trabalho, línguas indígenas. É imprescindível voltar a esse debate porque ele pode tornar turvo o entendimento do leitor. Todo o debate ofertado no decorrer deste trabalho teve um viés central de defender políticas linguísticas, também para falantes de línguas que são consideradas sem falantes. Isso pode acarretar um entendimento de que se as línguas podem ser 'ressuscitadas', não é importante mantê-las vivas, e que elas, bem descritas, podem voltar a qualquer momento.

Não é esse o viés que formata a visão deste trabalho, pois preservar uma língua viva, além de poupar trabalho, visto que revitalização de língua com poucos dados é uma tarefa árdua, mostra o respeito ao diferente, com todas as implicações que essa tomada de posição impõe. Então, não se trata de questionar o trabalho de revitalização em nenhum de seus segmentos, mas propor alternativas ou ao menos descobrir se há alternativas para o enfrentamento de questões primordiais para grupos sociais.

A revitalização não é um processo novo, nem tão pouco regional. Sua exigência, contudo, é nova para as discussões acadêmicas. Forma, por isso, um novo campo de garimpo de ideias, onde ainda não é seguro afirmar se há elemento precioso ao fim da busca, mas se pode concluir que a procura é justa e merecida.

Assim, quando o grupo se empenha na revitalização da língua indígena, não está esperando somente voltar a falar a língua, mas acredita que há outros ganhos, senão ficaria feliz com a nova língua falada, neste caso o português. Um bom exemplo para mostrar o empenho para recuperação da língua vem da família Muniz. São Tupinambá que vivem na Comunidade Indígena de Caramuru Paraguassu, lar dos Pataxó Hãhãhae. Essa família

também é Pataxó Hãhãhãe, visto a especificidade da criação deste grupo étnico. Entretanto, continuam buscando elementos linguísticos para fortalecer o Tupi em seu núcleo familiar.

A comunidade Pataxó Hãhãhãe está definindo as estratégias para voltar a falar uma língua indígena, sendo que dentro desta comunidade existem cinco ou seis etnias diferentes, com línguas do tronco Macro-Jê e Tupi. A família Muniz colabora com as discussões da revitalização da língua para a comunidade como um todo, mas não abre mão do trabalho com a língua que considera sua legítima, herdada de seus ancestrais. Até o ano de 2012, a família Muniz estava trabalhando mais internamente, pelo menos era o que se percebia, e mais recentemente esse grupo tem trazido mais proposta para busca de patrocínio para fortalecer essa procura pela língua, levando-a para outros interessados.

Essa família está fora das comunidades Tupinambá, mas não está distante de suas origens. Como de costume, no grupo Hãhãhãe, há um respeito mútuo entre as etnias, e de cada etnia com seu povo original. Então, não representa uma afronta o grupo Pataxó Hãhãhãe de origem Tupinambá procurar a língua de origem Tupi, estando ao lado de várias etnias com língua de outro tronco. Da mesma maneira, os Kamakã que são hoje Pataxó Hãhãhãe, também tem demostrado interesse em levantar dados sobre sua língua. São questões internas do grupo que demostram o quanto a língua indígena tem merecido destaque nas discussões dos grupos que tem sua sociogênese somente no final do século XX e início do XXI. A volta da idianidade não representa mudança para como se viam, pois já se consideravam índios, mas a volta do direito legislado a favor das comunidades indígenas garantiu o que parece que era uma demanda antiga. A volta da língua representa a formulação de um novo parâmetro para os grupos, parâmetro que os aproxima da identidade que sempre reconheceram, mas que continua sendo questionada.

Um estudioso de Línguas que chegue à comunidade Tupinambá não poderá se esquivar de uma conversa sobre o valor que a língua indígena possui para esse grupo. As

aulas, seja em que área for, sempre trarão a expectativa de abertura para revitalizar a língua. O curso oferecido em Olivença pela professora Consuelo de Paiva Godinho, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, o qual objetiva colaborar com o projeto de tornar o ensino bilíngue, é outro exemplo de movimentação do grupo. Mesmo que ainda enfrente a frequência baixa de alunos, é reflexo de interesse interno para não somente ficar na conversa, mas partir para ações.

As iniciativas para criar possibilidade para voltar a falar a língua indígena ainda são vistas em pequenos grupos, e ainda não são certamente generalizadas. Isso porque uma minoria adota procedimentos, e uma minoria pouco maior que a primeira colabora com a tentativa de tornar concreta a revitalização. Mas muitos ainda não tem tempo, para pensar sobre questões linguísticas, considerando sua luta diária para manter-se no território. Por outro lado, não se vê ninguém questionando a presença do Tupi na escola e na comunidade, porque a língua tornou-se uma unanimidade, porém falta tornar-se efetiva.

A preocupação com essa revitalização precisa vir acompanhada de debate de toda a comunidade, pois enquanto discutem muito a volta da língua, às vezes colocam como se o que querem revitalizar é nada menos que o Tupi do Século XIX, e essa meta dificulta a visualização da riqueza que possuem hoje e que chamam de “língua de índio”. Muitas das palavras catalogadas para esta e outras pesquisas, podem não fazer parte do ensino da língua indígena, visto que não serão encontradas em nenhum dicionário dela. Para que isso não atrapalhe o processo de revitalização, considerando que deve ser a comunidade como um todo a decidir o que ensinar da língua indígena, precisa-se haver uma discussão para falar sobre qual língua a comunidade quer, qual língua está significando a comunidade, até mesmo para desmistificar a posição oferecida à língua Tupi, como aquela que porta a idianidade do grupo. Deve-se pensar que a língua falada pelos mais velhos deve ter o mesmo espaço no processo de revitalização que os dados coletados nos livros e gramáticas do Tupi antigo.

A união entre os elementos linguísticos atuais, as palavras coletadas na comunidade, e aquelas já catalogadas e colocadas nos livros fortalecerá a revitalização e não o contrário. Inclusive as palavras que são usadas no dia-a-dia do grupo, para mostrar que esse tem mais de uma língua, são aquelas que se mantiveram na sociedade e não as trazidas pelos livros. Contudo, as dos livros podem ser vistas como o espaço da ancestralidade, o elo do grupo com seus antepassados e que dará um enorme suporte para a revitalização, pois trazem palavras, orações, textos, dentre outras informações relevantes para construir a gramática, o discurso, a fala desta língua no século XXI.

A língua catalogada junto aos mais velhos, principalmente, carrega outra significação, menos sistematizada, menos formalizada, mas mais contextualizada com a real situação do grupo. Por ser envolvida naturalmente durante as conversas, ela está identificada. Juntar essa característica com as oferecidas pelo Tupi/Tupinambá de séculos atrás dará a esta língua a vitalidade que é urgente para voltar a ser falada.

Não se trata de fazer um *Frankenstein*, uma colcha de retalhos, pois a história do grupo mudou sua língua, como acontece com qualquer sociedade. Assim é natural encontrar palavras hoje em uma língua que não existiam há quatro, cinco décadas, às vezes menos. No caso da língua indígena não será diferente, porque as duas vertentes da língua de índio, a atual e a anterior, podem conviver harmoniosamente, desde que cada uma saiba como fazer parte da outra.

Muitas das palavras catalogadas não foram consideradas de origem Tupi, dentro desta pesquisa, fato que levou a uma certa frustração, logo dissipada, pois não se pode esperar somente palavras em Tupi em uma comunidade com contatos com diversas outras línguas. Por outro lado, essas palavras não estão sendo aproveitadas no ensino. Desta forma, um número grande de palavras, que não encontra eco na língua Tupi, pode ficar fora do ensino formal, pois não passa pelo filtro que os dicionários tem se tornado. Para que as palavras

coletadas, em diversos trabalhos escolares e acadêmicos, sirvam para o ensino, a expressão ‘língua indígena’ deve ser ao mais encorajada, para construir uma língua Tupi/Tupinambá com mais elos com os conhecimentos históricos do grupo e presente no próprio grupo.

A proposta para o grupo não deve, também, estar muito ligada a demarcar muito seriamente quais palavras fazem parte da língua de índio e quais não, pois a convivência do grupo com os falares vai fazer o que acontece em todas as sociedades: alguns termos vão ficar, outros vão desaparecer e novos vão surgir. Assim, fechar em demasia para dificultar o levantamento de dados da língua, criando critérios não contributivos, vai somente dificultar a descoberta de novas palavras; da mesma forma, achar que qualquer palavra menos usual seja da língua indígena não resolve. Deve-se proceder com cautela e com critérios bem definidos. Mesmo assim, haverá possibilidade de algumas palavras que foram coletadas serem descartadas e de que novas palavras sejam encontradas.

Esse é um alerta também para o trabalho que será entregue à comunidade. O resultado desta pesquisa será repassado à comunidade em forma de Software Educativo: os dados coletados, as palavras com seus significados do dicionário Tupi, quando localizados, e com o significado dado na comunidade, foram juntados à voz do informante e de alguns colaboradores, além de alguns desenhos, para serem transformados em um programa de computador para contribuir com o ensino de língua indígena. Essa foi uma maneira de levar retorno diretamente ao grupo pesquisado. Além da tese que será disponibilizada para as três escolas, também o software será entregue acompanhado de treinamento para uso dele em sala de aula.

A partir do segundo ano de doutoramento, foi verificada a importância de contribuir com as escolas Tupinambá, oferecendo retorno para o processo que estava sendo estudado, principalmente porque o próprio grupo apresentava suas dúvidas quanto ao retorno que a pesquisa traria. Para tanto, foi aberta uma vaga para iniciação científica, a qual criaria

uma forma para que os dados da pesquisa pudessem voltar para o grupo pesquisado, não somente na tese, mas em forma de recurso didático. Um aluno do curso de Licenciatura em Computação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia foi selecionado. O recurso escolhido uniu a pesquisa linguística à tecnologia, área da vaga oferecida e direcionou para a criação do Software.

O material será instalado no laboratório das duas escolas grandes. A escola da comunidade de Patiburi ainda não possui sala de tecnologia, menos ainda computador. Assim, terá uma cópia do material, e esse ficará no computador pessoal da professora. Neste programa, já está prevista a retirada de palavras e a colocação de outras, ou seja, a própria comunidade vai poder gerenciar o recurso digital, sugerindo a retirada de alguma palavra que acredite não ser da língua dos índios e colocar outras que forem sendo levantadas. Assim, o material será mais dinâmico e seguirá o que a pesquisa verificou: a língua dos índios não é diferente de nenhuma outra língua, ela está em processo de transformação continuo. Além disso, o material possue a especificidade de ter algumas palavras que podem ser logo de início retiradas do grupo, pois isso aconteceu durante a pesquisa.

Seis palavras que foram catalogadas logo no início da pesquisa – ‘quiçariu’, ‘motara’, ‘impotim’, ‘guaraçu’, ‘fuciu’ e ‘cocui’- não foram confirmadas em seguida. Cada palavra que não era reconhecida por nenhum dos Tupinambá perguntados era retirada do grupo de palavras. Essas seis foram as únicas que em nenhuma das consultas seguintes à primeira foram reconhecidas. Esse cuidado não garante que elas não sejam da língua indígena, da mesma forma que outras que ficaram podem ser rapidamente retiradas, mas garante um critério estabelecido para a pesquisa, de que para ser da língua dos índios deveria ter seu significado colocado de maneira clara. Elas despertaram a atenção por ser citadas pelo informante sem muita segurança para o significado, por isso, foram com várias outras para serem testadas. Essas não passaram.

Em outra direção, todas as vezes que se procurava um informante para falar das palavras já catalogadas, ele apresentava algumas novas, perguntado se já estavam anotadas. Fato é que muitas das faladas já estavam catalogadas, mas algumas sempre eram novidades. Assim aumentava o número de palavras e levava a mudar algo na análise. Essa versatilidade da coleta constrói perspectivas para as pesquisas, embora estas tenham tempo para durar, pois estão ligadas a projetos e programas, mas não podem fechar a sistematicidade própria do fornecimento continuo de dados. Por isso, o software foi criado para continuar sendo o espaço para colocação de novas palavras, tendo, futuramente, um fórum no grupo para manutenção ou não das novas palavras coletadas.

A dúvida então não deve ser em aceitar uma palavra como sendo da língua dos índios, mas não correr o risco de perder uma palavra que é da língua indígena. Aquela que não for será brevemente descartada pela própria dinâmica do grupo, do uso dela, sem policiamento. Mas quantas palavras não usadas ou pouco usadas os dicionários não guardam? Afinal, saber se é ou não usada não é simples, mesmo para um grupo menor como os Tupinambá.

Como proposto no projeto de pesquisa, a tese conseguiu verificar tanto a língua do grupo quanto o ensino escolar dessa língua, vendo o processo de revitalização também como parte do ensino escolar, isso porque não se pode esperar uma revitalização sem o envolvimento da escola. Isso porque a comunidade é o articulador principal, mas a escola tem os instrumentos que podem alavancar as ações. Assim, o foco da pesquisa, ao recair sobre a comunidade, sua escola e sua relação com a língua, vislumbrou as atitudes das pessoas diante do processo de revitalização.

Uma dificuldade encontrada que precisa ser sanada é a falta de material sobre as línguas indígenas no Nordeste. Não é possível mais colocar que há somente uma etnia que tem língua no Nordeste. Há processos em andamento que exigem ao menos a justificativa

para colocar as comunidades dessa região fora das bilíngues. Com mais estudos e mais dados sobre a situação das etnias nordestinas, se poderá abandonar a prática que tanto afasta estudos linguísticos dos índios dessa região: aquela que afirma não haver língua, consequentemente, não existindo espaço para a pesquisa linguística. Essa escolha dificulta o crescimento da própria ciência, a qual parece agarrada a um objeto de pesquisa pré-definido e pouco flexível, que a priori não vê como bom o alargamento do seu campo de estudo.

Os poucos estudos encontrados já delineiam outra direção, a qual tenta cobrir a importância de encontrar nos processos atuais e em andamento o espaço da ciência, e não o contrário.A ciência estanque fica aquém do grupo que ela estuda. Como a realidade de revitalização não é somente brasileira, e mesmo esta, descrita nesta tese, também pode ser encontrada em outros lugares, certamente os estudos de linguagem terão sua posição cobrada.

Há ainda muito espaço para outras construções de teses, dissertações, monografias, livros e artigos, tanto por índios quando por não-índios, que queiram encontrar-se com temas que pululam nas línguas esquecidas das comunidades indígenas pouco visíveis do Nordeste.

Referências Bibliográficas

ADUGOENAU, Félix Rodon. Educação escolar indígena: um caminho para a autonomia. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*. 3º Grau Indígena - v. 2, n. 1, 2003. Barra do Bugres - MT

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de.. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.

ARRUTI, José Maurício. Etnogêneses Indígenas. In: *Povos Indígenas no Brasil, 2001/2005*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

AYROSA, Plínio. In prefácio da segunda edição do Vocabulário na Língua Brasílica de Barbosa A. Lemos. São Paulo, 1952. Universidade De São Paulo, Faculdade De Filosofia, Ciências e Letras, Boletim Nº 137, Etnografia e Tupi-Guarani Nº 23.

BACELAR, Laércio Nora; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. A produtividade do léxico tupinambá no português do Brasil. *Signótica*. Goiânia-GO, V. 09, p. 105-118, 1997.

BAHIA. Lei nº 12.046 de 04 de janeiro de 2011. Cria carreira de Professor Indígena, no Grupo Ocupacional Educação, do Quadro do Magistério Público do Estado da Bahia, e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado da Bahia.

BAHIA. Decreto nº 8.471 de 12 de março de 2003. Cria a categoria de Escola Indígena no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado da Bahia. Governadoria do Estado.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARROS, Maria Cândida D. M. Notas sobre a política jesuítica da língua geral na Amazônia (séculos XVII-XVIII). In: FREIRE, José Ribamar Bessa; ROSA, Maria Carlota. *Línguas Gerais*: política lingüística e catequese na América do Sul no período colonial. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 4 ed. Campinas-SP: Pontes; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

BEREZIN, Rifka. O hebraico: A língua oficial do Estado de Israel. *O Estado de São Paulo*. Especial. 13 de março de 2000.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; SILVA, Adriane Costa da. Perspectivas históricas da Educação Indígena no Brasil. In: PRADO, Maria Lígia Coelho; VIDAL, Diana Gonçalves (orgs.). À margem dos 500 anos Reflexões irreverentes. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

BORGES, Luiz C. A língua geral: revendo margens em sua deriva. In: FREIRE, José Ribamar Bessa; ROSA, Maria Carlota. *Línguas Gerais*: política lingüística e catequese na América do Sul no período colonial. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. Políticas e direitos Linguísticos dos povos indígenas brasileiros. *Signótica*. V. 14. Jan./dez. 2002. Pp. 129-146.

BRAIT, Beth; MELO, R. "Enunciado/enunciado concreto/enunciação". In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasilia: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2009.

BRASIL, Decreto 3.551 de 4 de agosto de 2000. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. Presidência da República Subchefia para Assuntos Jurídicos.

BRASIL, Decreto Legislativo nº 143 de 20 de junho de 2002. Aprova o texto da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre os povos indígenas e tribais em países independentes. Congresso Nacional, Senado Federal.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96*. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. *Cadernos SECAD 3*. Brasília, DF. Abril de 2007. MEC.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Brasillia, DF: Congresso Nacional, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Análise Fonológica*: introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas-SP: Mercados de Letras, 2002.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *Introdução às línguas indígenas brasileiras*. 3 ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

_____ . *Dicionário de lingüística e gramática*. Petrópolis: Vozes, 1978.

CÉSAR, América L.; CAVALCANTI, Marilda C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2007.

CHOMSKY, Noam. *Linguagem e mente*. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

_____. *Estructuras sintácticas*. México: Siglo veintiuno editores, as de CV: 1985.

COUTO, Patrícia Navarro de Almeida. *Morada dos encantados*: identidade e religiosidade entre os Tupinambá da Serra do Padeiro – Buerarema – BA. 2008. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2008.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaïs. Mudança Lingüística ou Morte de Língua? *Revista do Museu Antropológico - UFG*. Goiás. Volumes 5-6, Número. 1. 2002.

CRYSTAL, David. *A revolução da linguagem*. Tradução Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2005.

_____. Language death. United Kingdom: Cambrigde University Press, 2000.

CUNHA, Antonio Geraldo da. *Dicionário Histórico das palavras portuguesas de origem Tupi*. São Paulo : Edições Melhoramentos, 1978.

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

_____. Fonologia da língua dos Coroados da Aldeia da Pedra (RJ). *Línguas e culturas Tupí; Línguas e culturas Macro-Jê*. Brasília, v. 3; v. 2. 2011.

_____. O Relógio dos Araras. Inédito.

DANTAS, Beatriz G; SAMPAIO, José Augusto L.; CARVALHO, Maria Rosário G. de. Os Povos Indígenas no Nordeste brasileiro: um esboço histórico. In: CUNHA, Manuela Carneiro (Org.). *História dos índios do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DIAS, A. Gonçalves. 1858. *Diccionario da lingua Tupy*, chamada Lingua Geral dos indigenas do Brazil. Lipsia: F. A. Brockhaus, 1958.

DRUMOND, Carlos. Apresentação. In: ANCHIETA, José de. *Artes de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

DUCROT, Oswald. *Princípios de semântica lingüística: Dizer e não dizer*. Trad. Carlos Vogt, Rodolfo Ilari & Rosa Attié Figueira. São Paulo: Cultrix, 1977.

EDELWEISS, Frederico G. *O caráter da segunda conjugação tupí*. Bahia: Livraria Progresso Editora, 1958. 157 p.

ERICKSON, F. What Makes School Etnografy "Ethographic"? Antropology and Education Quaterly: 1984, 15/1: 51-55.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social;* Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERNANDES, Florestan. *A função social da guerra na sociedade tupinambá*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, Editora da USP, 1952.

_____. *A organização social dos tupinambá*. São Paulo: Instituto Progresso Editorial, 1948.

FERREIRA, Mariana K. L. *"Da Origem dos Homens à Conquista da Escrita: Um Estudo Sobre Povos Indígenas e Educação Escolar no Brasil"*. Dissertação de Mestrado. USP. Departamento de Antropologia. 1992. Apud: SILVA, Rosa Helena Dias da *"A Autonomia Como Valor e a Articulação de Possibilidades: Um Estudo do Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus Encontros Anuais"* Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. USP. 1997.

FERREIRA DA COSTA, Francisco Vanderlei. Licenciatura Intercultural Indígena e novos currículos. In: ALVARENGA et al. (orgs.). *Educação popular, movimentos sociais e formação de professores* – outras questões, outros diálogos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

_____. "Professor, por que você fala ok?". *Língua e instrumentos lingüísticos*. Campinas, v. 22, edição 22, 2009. Disponível em: http://www.revistalinguas.com/edicao22/edicao22.html. Acesso em: 20 de fevereiro de 2012.

_____. *A recontextualização do discurso da mídia na sala de aula*. 2005. 315f. Dissertação (Mestrado em Línguística) – Departamento de Línguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, 2005.

FERREIRA NETO, Waldemar. Da língua que se tem à língua que se quer: a educação escolar indígena e sua língua de realização. *Em Aberto*. V. 63. 1994. Pp. 78-79.

FISHMAN, Joshua. *Sociolinguistics*: a brief introduction. Rowley, Mass, Newbury House, 1971.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas.* São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GÂNDAVO, Pero Magalhães. *Tratado da Terra do Brasil e História da Província de Santa Cruz* [1576]. 2ª ed., introdução de Capistrano de Abreu, notas de Rodolfo Garcia. Edusp/Itatiaia, São Paulo e Belo Horizonte, 1980.

GENOUVRIER, Emile & PEYTARD, Jean. Lingüística e ensino do português. Coimbra: Livraria Almedina, 1985.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29. Mai/jun. 1995.

GROSJEAN, F. Individual bilingualism. In: The encyclopedia of language and linguistics. Oxford: Pergamon Press, 1994, p. 1656-1600.

_____. The bilingual as a competente but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 6, pp. 467-477, 1985.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuições da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, Jean *et al*. *A pesquisa qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010. p. 95 – 125.

GUIMARÃES, Lucia M. Paschoal: Memórias partilhadas: os relatos dos viajantes oitocentistas e a idéia de civilização do cacau... *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*. Rio de Janeiro, vol. VIII (suplemento), 1059-70, 2001. Disponivel em: http://www.scielo.br. Acesso em: 12 de maio de 2011.

GUIMARÃES, Susana Martelletti Grillo. *A aquisição da escrita e diversidade cultural*: a pratica dos professores Xerente. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2002.

HAESBAERT, Rogério. *O Mito da desterritorialização*: do fim dos territórios à multiterritorialidade. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

_____ . Da desterritorialização à multiterritorialidade. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 2005. *Anais*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.p. 6774- 6792.

HAGÈGE, Claude. *Não à morte das línguas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

HALLIDAY, M. A. K. *System and function in language*. Seleção e org. G. Kress. Oxford: Oxford University Press, 1976.

HAMERS, J.; BLANC, M. H. A. Bilinguality and bilingualism. 2 Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

ILARI, Rodolfo. *Introdução à Semântica: brincando com a gramática.* São Paulo: Contexto, 2001.

KENEDY, Eduardo; MARTELOTTA, Mario Eduardo. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: Maria Angélica Furtado da Cunha; Mariangela Rios de Oliveira; Mário Eduardo Toscano Martelotta. (Org.). *Linguística Funcional*: teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A / Faperj, 2003, v. , p. 17-28.

LARAIA, Roque de Barros. Patrimônio imaterial: conceitos e implicações. In: TEIXEIRA, João Gabriel L. C.; GARCIA, Marcus Vinícius Carvalho; GUSMÃO, Rita. *Patrimônio imaterial, performance cultural e (re)tradicionalização*. Brasília: ICS-UnB, 2004.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (orgs.) *Tópicos em lingüística aplicada*: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

LEITE, Yonne. A arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil e as línguas indígenas brasileiras. In: FREIRE, José Ribamar Bessa; ROSA, Maria Carlota. *Línguas Gerais*: política lingüística e catequese na América do Sul no período colonial. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.

LEMOS BARBOSA, A. *Pequeno Vocabulário Tupi-Português*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1951.

LERY, Jean de. *História de uma viagem feita à terra do Brasil, também chamada de América*. Tradução Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Fundação Darci Ribeiro, 2009.

LÓPEZ, Laura Álvarez. A alternância /d/, /l/ e /r/ em variedades linguísticas afrolatinas. *Revista de Crioulos de Base Lexical Portuguesa e Espanhola*.V. 2 , pp. 1-27. 2010.

LUNA, Sérgio V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 12ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 23 – 38.

MAGALHÃES, Aline Moreira. *A luta pela terra como oração*: sociogênese, trajetórias e narrativas do movimento Tupinambá. 151 f. Dissertação (mestrado Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MAHER, Tereza Machado. Sendo índio em português... In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESB, 1998.

MAIA, Marcus. A revitalização de línguas indígenas e seu desafio para a educação inter-cultural bilíngüe. *Revista Tellus.* Campo Grande, MS, Ano 6, nº. 11, p. 61-76, out. 2006.

MARIANI, Bethania. *Colonização linguística*. Campinas-SP: Pontes, 2004.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. *O falar bilíngüe.* Goiânia: Editora da UFG, 1999.

MESSEDER, Marcos Luciano Lopes; FERREIRA, Sonja Mara Mota. Educação escolar entre os Tupinambá da Serra do Padeiro: reflexões sobre a prática docente e o projeto comunitário. *Revista da FAEEBA*: Educação e contemporaneidade. V. 19, n. 33, Salvador, jan./jul. 2010.

MÉTRAUX, A. *La civilisation matérielle des tribus Tupi-Guarani*. Paris: Librairie Orientaliste Paul Geuthner, 1928. 320p

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: _____*Pesquisa Social*: teoria, método e criatividade. 30ª Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011. p. 9 – 30.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. Línguas Indígenas no Brasil contemporâneo. In: GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. *Índios no Brasil(*org.). 4 ed. São Paulo: Global, Brasilia: MEC, 2000.

MORIN, Edgar. A noção de sujeito. In: D. F. Schnitman (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. pp. 45-58.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. *Dicionário de Tupi Antigo a língua indígena clássica do Brasil*. Março de 2006. 436 pp. Tese de Livre-Docência – defendida na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

_____. *Método Moderno de Tupi Antigo*: a língua do Brasil dos primeiros séculos. 3 ed. São Paulo: Global, 2005.

NOBRE, Domingos. Letramento ou escolarização: escola e projeto de sociedade. In: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha; VASCONCELOS, Eduardo Alves (orgs.). *Conflito Linguístico & Direito das minorias indígenas*. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2011.

_____. *Uma Pedagogia Indígena Guarani na escola, para quê?* Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2009

NOLL, Volker; DIETRICH, Wolf. *O português e o Tupi no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Uma Etnologia dos "Índios Misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais, *Mana*, 4:1, 1998, pp. 47-77

ORLANDI, Eni P. *Língua brasileira e outras histórias*: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas – SP: Editora RG, 2009.

PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. Os índios de Olivença e a zona de veraneio dos coronéis de cacau da Bahia. *Revista de Antropologia*. 1987.

PAULA, Eunice Dias de. A instauração da escrita entre os tapirapé. In: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha; VASCONCELOS, Eduardo Alves (orgs.). *Conflito Linguístico & Direito das minorias indígenas*. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2011.

_____. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena.*Caderno Cedes*, ano XIX, nº 49, Dezembro de/99. Pp. 76-91.

PIRES, Álvaro P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: POUPART, Jean *et al*. *A pesquisa qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010. p. 43 – 94.

RIBEIRO, Agenor. *Contribuições da língua Tupi e da Jê ao português no Brasil*. Rio de Janeiro: Ferreira Studio Gráfico e Editora Ltda, 2004.

ROBL, Affonso. 1976. Os momentos do Tupi. *Letras.* Curitiba. Pp. 1-07.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Tupi, Tupinambá, Línguas Gerais e Português do Brasil. In: NOLL, Volker; DIETRICH, Wolf. *O português e o Tupi no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

_____. Contribuição lingüística de Jean de Lèry. In: LERY, Jean de. *História de uma viagem feita à terra do Brasil, também chamada de América*. Tradução Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Fundação Darci Ribeiro, 2009.

_____. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. *Ciência e Cultura*. São Paulo. Vol. 57. N. 2. Abril e junho. 2005.

_____. *Línguas Brasileiras*: para conhecimento das língua indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. As línguas gerais sul-americanas. PAPIA: Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 6-18, 1996. Disponível em: <http://abecs.net/ojs/index.php/papia/article/view/143/210>. Acesso 12 março 2011.

_____. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. D.E.L.T.A. São Paulo. 9.1:83-103. 1993.

_____. Contribuição para a etimologia dos brasileirismos. *Revista Portuguesa de Filologia*, 1958/59. p.1-54.

SAHLINS, Marshall. O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção. *Mana*. Rio de Janeiro. Vol. 3 n. 2. Oct. 1997.

SANTOS, Milton. *Território e Sociedade*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1987.

SCHMIDT-RISE, Roland. Anchieta 1595 e Figueira 1621. Representações da gramática do Tupinambá. In: NOLL, Volker; DIETRICH, Wolf. *O português e o Tupi no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

SEKI, Lucy. Linguas Indigenas do Brasil no Limiar do seculo XXI . *Impulso*, Piracicaba, v. 12, n. 27, p. 157-170, 2000.

SIGNORINI, Inês. Figuras e modelos contemporêneos da subjetividade. In: _____. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas – SP: Mercados de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

SOARES, Marília Facó. Alguns aspectos do Ensino Bilíngue Indígena. In: VEIGA, Juracilda & FERREIRA, Maria Beatriz R. (orgs.) *Desafios atuais da educação escolar indígena*. Campinas, SP: ALB, Núcleo de Cultura e Educação Indígena; Brasília: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005, p.109-116.

SOUSA, Gabriel Soares de. *Tratado Descritivo do Brasil em 1587* [1587]. Companhia Editora Nacional/Edusp, São Paulo, 1971.

SOUZA, José Luiz de. Da desterritorialização ao território simbólico: o caminho de uma sociedade indígena rumo ao seu território tradicional. *Caminhos de Geografia*. Uberlândia, v. 8, n. 23 Edição Especial p. 73 – 80, 2007. Disponível em: http://www.ig.ufu.br/revista/caminhos.html. Acesso em: 10 de junho de 2011.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia.* V. 1. Novembro de 2006. Pp. 01-10.

STADEN, Hans. *Duas viagens ao Brasil.* Tradução de Angel Bojadsen. Porto Alegre-RS: L&PM, 2009.

TEIXEIRA, Jerônimo. Riqueza da língua. *Revista Veja,* 12 set. 2007. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/120907/p_088.shtml>. Acesso em: 05 set. 2011.

TEIXEIRA, Raquel F. A. As línguas indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; SILVA, Aracy Lopes da (org.). *A temática indígena na escola* – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus, Brasília: MEC/ Mari/ Unesco, 1995.

THEVET, André. *Singularidades da França Antartica*: a que outros chamam de América. São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Baía, Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1944.

TUBINO, Fidel. *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Disponível em: http:www.pucp.edu.pe/invest/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf.2004. Acesso em: 15 de outubro de 2012.

TUFFANI, Eduardo. 1994. Introdução ao tupi. *Confluência*. Assis, Universidade Estadual Paulista. v. 1, n. 2, pp. 97-108.

UNESCO. Convenccion sobre la protección y promoción de la diversidade de las expresiones culturales. Paris, 20 de octubre de 2005.

UNESCO. Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas. París, 10–12 de marzo de 2003a.

UNESCO. Convenção para o Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial da UNESCO. Paris, 17 de outubro de 2003b.

UNESCO. Declaración universal sobre la diversidad cultural. *Paris,* 2 de noviembre de 2001.

URBAN, Greg. A história da cultura brasileira segundo as línguas nativas. In: CUNHA, Manuela Carneiro (Org.). *História dos índios do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

VEIGA, Juracilda; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha (orgs.). *Desafios atuais da Educação Escolar Indígena*. Campinas, SP: ALB, Núcleo de Cultura e Educação Indígena; Brasília: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005.

VIEGAS, Susana de Matos. *Terra Calada*: os Tupinambá na Mata Atlântica do Sul da Bahia. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

VIGIL, Nila. El concepto de interculturalid. Instituto Linguístico de Invierno blog [internet]. Peru 2009. Disponível em; http://nilavigil.wordpress.com/2009/10/13/el-concepto-de-interculturalidad/#comment-6133. Acesso em outubro de 2012.

VOGT, Carlos; FRY, Peter. As formas de expressão na "língua" africana do Cafundó. *Ciencia Cultura* [online]. 2005, vol.57, n.2. http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php. Acesso em 05 de novembro de 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WASH, Catherine (2001) *La Interculturalidad en la Educación*. Lima: Ministerio de Educación. DINEBI. Dirección Nacional de Educación Bilingue Intercultural. Programa Unión Europea República del Perú, FORTE-PE.

ANEXOS

ANEXO A – Entrevista com Cacique Babau

PESQUISADOR: Então vamos lá. O seu nome?

BABAU: Rosivaldo Ferreira da Silva. E o... Ah, e, agora, popularmente conhecido, desde criança, eu sou..., é, Babau.

P: Babau. Babau, você... É... Qual a sua função na comunidade Tupinambá?

B: É... Eu sô... Cacique, né? Assim dizeno. Minha função é... Organizar os parente e..., é orientar ni algumas coisa e... Nóis participar na, da "organização" num todo, do povo.

P: Há quanto... Quantos anos você tem agora?
B: Eu tô com trinta e sete anos.

P: Há quanto tempo você está Cacique?

B: É... Desde dois mil e quatro eu sô Cacique.

P: Dois mil e quatro? Então já são...? Pra dois mil e onze...? Sete anos já de Cacique aqui na Serra do Padeiro. Babau, como é que foi a sua história de vida como indígena?

B: Minha história é como de todos os índios, né? Nascemo aqui na mata, num pedaço de serra; cresci correno no elo dento dessa floresta, pegano..., armano laço, mundelo, pegano caça, armano arapuca, pegano passarinho, é... "barbocando"..., fazeno brinca de to... é, tomando banho no rio, pegano "gajepe", pitu, camarão, tuquiana no rio, é..., botando suruba, pegá peixe... Essas coisa. Mugiquis...

P: E isso tudo aqui nessa região?

B: É, tudo aqui: rio Una, rio Cipó, é, é..., rio Caveira, a... aqui, rio Ferruge, no rio..., é..., rio Maruum, é... Tem rio Tomás, o rio... É... Esses corregozinhos e rios maiores.

P: E você saiu daqui já... Já morou fora daqui?

B: Morá, morá especificamente não é bem a palavra. Eu fiquei durante um, torno de uns... Seis, entre seis e dez anos na região de Porto Seguro. É, es...,es..., antigamente em Cabrália, Santa Cruz Cabrália. Mas eu como eu tava aqui a cada quinze dias, eu tava em casa, então não é bem uma ida embora, né? Uma morada fora.

P: Você foi fazer o que lá em Cabrália?

B: Eu? Estudar.

P: Estudar.

B: É, concluir os estudo porque aqui era muito complicado estudar aqui na região, então, lá foi mais fácil conclui os estudos.

P: Cê fez até que..., o quê?

B: Eu fiz até o ensino geral, só, só médio.

P: Só médio... Babau, e... Como é que era antes do reconhecimento, como é que você se posicionava? Você..., como que se... se chamava, como é que você se posicionava?

B: Eu era cham..., era chamado de Babau, porém, aqui, na comunidade, a gente já com co... O... A organização do povo desde criança você já sabe onde... Todo mundo é respeitado. Então eu fui uma pessoa desde criança sempre fui mui... Bastante ouvido pela comunidade, a comunidade sempre brincava...Tem os adulto agindo (...) contando uma história e brincano e falano um montão de mentira entre nóis e... A coisa de nóis fazê de nóis ri, nóis se diverti. Então é uma coisa muito boa, as pessoas sempre me ouviru bastante. Para iniciá a estu..., a escola aqui, nós tivemo de iniciá localmente alguns enfrentamento político. Então eu consegui com que a, os alunos da zona rural tivesse direito a passe escolar pra estudá, mas só o passe não era suficiente que a pa... A região aqui é, na época era muito pobre, carente de transporte coleti... Tinha de andar daqui pra Buerarema... Às vez... Tinha o passe, mas não tinha o carro, a estrada muito ruim, então é..., em torno de dizoito quilômetro pra cidade e a gente tinha de faze duas ou três vezes na semana, na perna, os dizoito quilômetro, indo e voltano. Então, os primeiros aqui, nóis índio que estudo, foi fazeno esses dizoito quilômetro, na maioria das vezes, na perna, in e vindo. Aí, quando chegou na sétima série estacô, né? Eu digo: não, vô arrumá outro meio de estudá melhor em outro canto. Aí, fomos pra Porto Seguro conclui. E quanto a aqui, enquanto faz pra garanti (...) esse (...) politicamente os políticos já..., alguns já me ameaçavam de morte porque eu conseguia mobilizá a comunidade para cobrá deles melhoria da estrada que pra gente pudê..., os carro rodá, pra que desse escolaridade pros alunos da zona rural. Então, causo disso gerou algumas ameaça, alguns infrentamento. Então...

P: E, e essa comunidade tinha nome, Babau?

B: Serra do Padeiro.

P: Serra do Padeiro? E que era... Cês já se localizavam como indígenas? Como vocês já se posicionavam?

B: Éra..., nós eramo tratado, todo mundo, como caboco. Os não índio tratavam como: os Caboco da Serra do Padeiro, Caboco do Pé da Serra, assim chamavam.

P: E vocês?

B: Oi?

P: E vocês, como é que vocês se tratavam?

B: E nóis? Nóis tratava e... Nóis, pra nóis, aqui, tupinambá, caboclo e índio é a mesma coisa, pra nóis num tem... Tem pessoas que acha discriminação. A gente acha que índio é um nome genérico que deram pra nóis e caboco é a..., essa gene... É essa questão mesma de, das pessoas tratá primeiro por causa da questão dos rituais da gente, dos encantados e a gente trata entre nóis que a..., quando estamos com os incantados em nóis, nóis estamo encabocado. Como nóis lida esse nome emcabocado, as pessoas que frenquanta os..., e na..., começo lida com essa questão também de caboco, mas caboco do lado positivo e do lado negativo também, principalmente o lado negativo. Nóis usá entre nóis encabocado que tá com uma entidade, ou seja, está com um encantamento no corpo e tá fazeno curan..., curas. E eles não, eles usa caboco como forma pejorativa, como alguém rural, alguém sem cultura, alguém sem..., né? Alguém besta, alguém preguiçoso, usa da forma genérica, da.., genérica não, pejorativa (entrevistador ao fundo diz: pejorativa), pejorativa.

P: Então, ainda hoje, se alguém te chamar de caboclo você vai... será que o senhor... Por exemplo, alguém que, lógico, não teja, não se..., pode... Sem a gente saber se essa pessoa é racista ou não, se ela te chamar de caboclo, hoje, você vai interpretar isso como?

B: Eu num... Do mesmo jeito. Eu num, eu num pego as falhas das pessoas pra mim achá. É a forma que o país educa seu povo. Então, eu, como sempre fiz, sou caboco com muita honra, muito obrigado. Num é assim que você identifica um índio? Então. Que pra mim recebo não como uma ofensa, mas como um... com orgolhu. (...) Somo chamado de caboco há tantas gerações, por que não...? Alívio, caboco. Agora, quando ele fala: você é o que? Eu digo: Eu sou tupinambá. Tupinambá não é índio, num é caboco. É um povo, é uma Nação. Tupinambá - tupinambá. Exato.

P: E quando... você participou desse processo de..., de reconhecimento pela FUNAI... Como foi isso, Babau?

B: Olha, enquanto eu estava em Porto Se, em Porto Seguro, né? Já tavamos movimentano a questão indígena nossa, né? Que a nossa questão indígena teve vários... Nós tivemos muita

luta durante a vida de, na, que em trinta e oito os sant..., os parente teve de interrumpe a luta devido a quantidade de assassinato que o governo ni nossas aldeia e prisões que levo nossos parente preso pro Rio de Janeiro que, até hoje, num deu notícias do que aconteceu cum parente lá, especificamente o caso de Marcelino, por exemplo, mais ni oitenta e dois, quando Claudio Romero, da FUNAI, e outros, desceu pra região, pra reuni os indígena, nós fomos convidados, na época, e não podemos ir porque ficamos sitiado pelos pistoleiro e fazendeiros, aqui, na região, né? Eu era..., nessa época eu tinha uns oito ano de idade, eu era novo, mas lembro de todos os fatos e..., depois a gente foi orientado pelos encantado que aquele momento não era o momento da gente agi, mas depois nóis foi orientado que era o momento de agi. Quando estava em noventa e oito nóis já tavamos atuano politicamente na questão indígena, e eu tava lá em Porto Seguro junto com uns parente pataxó, já um..., desde noventa e cinco, junto com eles lá, estudano e articulano as coisa e... Quando no ano dois mil foi o ponto alto de nóis, os tupinambá agi assim. Estamos aqui, estamos vivo, tá? E, aí, eu finalizei os meus estudo em dois mil e um, retornei pra cá, pra melhorá a organização que é essa foi uma orientação dos encantado que a gente precisava estudá pra depois reassumi os postos, aqui, na aldeia. E isso nóis fizemos, então, continuamos fazendo, né? E usando a educação, aqui, como ponto alto da luta.

P: ... Da luta. E, então, é... Quando foi... Você tem um, a..., uma marca de quando aconteceu esse reconhecimento da FUNAI dizer: Vocês já...

B: ...É que a FUN...

P: Que a FUNAI reconhece...

B: ...Reconhece...

P: ... Que vocês...

B: ... Fez um estudo e inden...indentifico, isso sim. É..., fez o estudo desde o ano dois mil, finalizo ni treze de maio de dois mil e um. Eles confirmaru e publico o reconhecimento dos índios Tupinambá. Que nóis, que nóis num foi reconhecimento pela um meia nove, nóis foi estudo antropológico. Veio os antropólogo fazê o estudo, ficaru um ano ai fazeno estudo, pá depois a FUNAI (...) o laudo, confirmá e, aí sim, conferiu que realmente é povo Tupinambá e..., pubricaru. E aí foi reconhecido na (...) vinte e duas aldeias, todas confirmadas como os Tupinambás.

P: E, e mudou alguma coisa na sua relação com o não-índio esse reconhecimento?

B: Não. Com o não-índio que sempre lidô com a gente, não. Agora, aquele não-índio que sempre tomou o que era nosso continua do mesmo jeito, só que, agora, ficou mais visível para o mundo porque a gente com... O que mudô com o reconhecimento e com a atuação da FUNAI, porque as ONG se aproximo, a imprensa começo tomo seu ra... E, aí, o que acontecia aqui, sumariamente, na floresta e ficava dentro da floresta, começo a ficar visível para o..., o país inteiro e para o mundo. Aí foi a coisa boa pro nosso lado, aí nós ganhamos. Porque antes nós era assassinado, era tomado nossas terras, era feito tudo na surdina, aqui dentro, e ninguém nos ouvia. Você era levado pruma delegacia e mandado de volta sem direito à nada e sempre tendo direito o outro. Inclusive eu tenho, até, uma documentação de um, de um rapaz que, num caso aqui, não é índio e o juiz, ele tem a rota desde noventa e seis: trabalha, produz na roça, na..., tem documento, é..., e TR, tem o título completo da terra dele e o juiz, agora, o ano passado, tomô a roça dele e deu pra outro fazê nele o que nem ele... (...) de terra tem. Isso, aqui, foi feito semanalmente com os indígenas. Então, como esse rapaz não tem pra quem recorrê, ele pediu ajuda a nóis quando nóis... Tentá mostrá o que ocorre, que é uma coisa que acontecia co nóis o tempo todo. E, aí, cun nóis, a... Hoje não. Hoje que a... Nu ocorre, a gente tá..., tu... Aconteceu, ficou visível. A FUNAI atua, o..., as ONG cum Nelsin, a ANAI tá sempre presente e, aí, divulga o que tá aconteceno de errado. E aqueles não-indios que vive aqui que é, todo, coitado, massacrado, por isso que era tomadas as terrinha deles também, as, aqueles têm... São invasores também, mas, porém, são invasores de outra a..., de questão de exclusão social, são invasores da exclusão social, na verdade. É, eu trato assim: invasores da exclusão social é diferente do predado, do caxixeiro, do grilero que entra e toma de todo mundo, né não? É tod... Aí, essas pessoas aqui continua estudano nessa escola, ou seja: o que nóis conquisto, eles agradece que é bom pra eles porque eles tão pudeno tomá um leite, que (...) num tomava que o governo manda, conseguiram acessá os programa sociais do governo porque a gente abriu espaço pra que eles pegasse o memo canal que nóis usa e, e acessasse, então, eles todos têm, tão conseguino a ti, a..., consegui se aposentá, tão pudeno dá escolaridade boa pra seus filho porque o, o carro vai pegá os índio pra estuda e os filho deles vêm e estuda junto cum nóis. Então, pra eles, eles tão felizes da vida. Então, a relação melhoro pra nóis e pra ês, agora, graças à TUPÃ, pioro muito po grilero invasô porque nóis ganhamu peso e condição legítima de infrentá-los que antes só eles levava vantagem. Agora não, nóis consiguimos, inclusive, retomá várias áreas e judicialmente nóis tamos garantindo. E, aí, eles sentiro que não é só eles que têm força, quando o povo tá reconhecido e tá forte, tem força também de infrentá. E, aí... É isso aí, então, nóis tivemos, nesse lado, boa vitória.

P: E dentro da comunidade indígena, depois do reconhecimento, ce acha que mudou alguma coisa?

B: Sim. O que que mudou: antes, tava todo mundo quereno imbora porque não tinha como sobrevivê e ninguém queria ser escravo de fazendeiro e, e, daí, de dois mil e um pra cá, todo mundo falô: Ah, agora nóis num precisa mais imbora de nossa casa. Agora, nóis, legalmente, nóis conseguimo provar que realmente nóis somos Tupinambás e então, nóis num precisa mais dum relatório final de definição de terra que nóis sabe o tamanho de nossa terra. Então nóis já somos. Então, agora, que nóis confirmamos nossa etnia, então, agora... E, aí, juntou-se todo mundo ce vê essa comunidade maravilhosa e, e se levanto em oito anos..., virou cem por cento, mudô. E, aí, ninguém foi mais embora, migro todo mundo de volta pra casa e tão vino a cada dia de volta pra casa porque aqui é lugar de esperança e de... Sabe?

P: Como é que está hoje a sociedade Tupinambá?

B: Num todo?

P: Num todo.

B: Bom, num todo tem: o que pegô essa vinda, esse reconhecimento do governo e potencializô, como nóis, na Serra do Padeiro e sobre..., e, e tá viveno bem, com qualidade, apesar da perseguições, da, dos ataques, da violência que a comunidade sofre, se mantém de pé firme e forte porque se organizo nessa linha e não se "guinobriô" num fato de: ah, o governo vai me dá tudo. E tem aquela parte dos Tupinambá que achum assim: ah, agora que tumo reconhecidos somu..., acho que tá seno totelado... Que nóis num acha, nóis Tupinambá da Serra do Pade..., não se sente tutelado pela FUNAI, muito pelo contrário, achamu que a FUNAI tem obrigação de demarcá nossa terra, prote..., mas nóis somos livres dentro de nosso território pá tê a nossa autonomia. Mais tem aqueles parente que se sente como se fosse tutelado e a FUNAI deve fazê tudo por eles e, aí, estão em péssima situações, porque, pelo que ô venhu acompanhanu de fora, eles não resolvi, não se organiza internamente, para defendê o território, nem para melhorá a condição de vida deles. É.. caba ficano vinte e quatro hora na FUNAI pidino as coisa pá FUNAI, a FUNAI e a FUNAI não dar e, aí. A FUNAI não dá eles fica exigino e aí nem trabalha na aldeia e nem ganha nada da FUNAI, então, caba passano fome, caba se envolvendo em muitas coisas, aí faz retomada, mas num garante que... Esperano que a FUNAI mande comida, a FUNAI num manda, aí es também num consegue segurá as retomada que faz. A polícia vem e tira cum facilidade, quem tá se envolvido em... em coisas complicada, um (...) mortalidade interna muito alta e assassinatos nesse povo,

então..., eu não sei exatamente o que foi que de positivo pra eles, né? Pois, têm muita igrejas evangélica entre eles, aí abandonaram a cultura do povo e eu acho que por isso num consegue se organizar corretamente porque a "Adventista Sétimo Dia" é a pior igreja que existe, hoje, pra índios, es estão se... infiltrados nas aldeia e querem dominá as aldeia; tem Assembléia de Deus que faz a mesma coisa... é..., e outras, mas outra, mas a pió memo são essas duas, né? Que hoje tem destruído Tupinambá, acho que são um... o que distrói o povo tupinambá em Olivença... que o que ele leva acha..., querendo salvá a alma de índio, tem devolvido em assassinatos, né? Semanalmente é um dois assassinato e aí..., e muitas vezes é um contra o outro, o que é mais grave. Tem muitos da..., assassinatos que agente sabe que é fazendero infiltrano, tramano e, e caba os índios recebeno cumida, dinhero, trabalhando pra fazendeiro, e caba infrentano um ao outro e matano, mas tem caso que eles tomano cachaça e..., bateno... e outros... é discutinu porque é de uma igreja e outro é de outra e..., e aí não sei. Não sei o que foi de bom pra eles não; de fato.

P: ... E..., Babau, quanto à língua indígena que vocês estão trabalhando?

B: A língua indígena que nós tamos trabalhano é o Tupi antigo. Como nós somo, nós se identificamos oficialmente como os Tupinambá antigo, os antigo tupinambá, nós num somos um Tupinambá qualquer, nós somos um Tupinambá antigo e a comunidade toda é..., não sabe de alguns, de algumas questões que tem algumas coisa que só algumas pessoas, alguns índios sabe. Nós somo de um crã antigo dos tupinambás e que é... assim, como dizer assim..., Tupinambá-do-Crã-da-Onça-Encantada é um tupinambá muito antigo e muito pespicaz, tanto na guerra, como ni sua cultura. Qui nós tem outros crãs Tupinambás cum outra denominações: tupinambás crã da...(...) como vocês chama, "Gavião-Real" que (...) é águia, né? Tem o crã da Sucuri, tem o crã... Nós temu crã de várias coisa...

P: Tudo aqui nessa comunidade?

B: Não.

P: Na terra de Olivença...?

B: Não. Tam falano dos crãs de Tupinambás

P: Antigo...

B: Antigo.

P: Certo.

B: Crãs dos Tupinambás antigo que existe são maus, todos eles...

P: ... Ah...

B: ... na linha do canibalismo.

P: Certo, certo...

B: Entendeu? Que sempre tá representado por algo das floresta que é sabiamente, é predadô dentro das floresta. Entendeu?

P: Humhum.

B: ... E que é guardiões da floresta, ao memo tempo que eles mantêm o controle da floresta, então tem... Então nós son... identificamus sempre com os Tupinambá da Floresta, da Loca da Pedra, assim (s...) os Tupinambá da Loca da Pedra, né? Então nós é um Tupinambá... compricado. Assim dizeno é difícil de entender, então temos que resgatá o nosso tupy antigo e nós já tamo desenvolveno esse trabalho... (voz feminina ao fundo chama: Babau...) Tamos procurano

Vê que que nóis consegue finalizá (iss...).

P: ...É ... E por que o Tupy antigo?

B: Por que o Tupy antigo? Porque nós temos uma cultura antiga, uma anti, uma cul, uma cultura tupinambá da Serra do Padero que não foi modificada na sua essência, então, se nós vamos trabalhar, nós temos que trabalhar na linha do antigo porque nós podíamos trabalhá outras duas, nóis podia trabalhá o nhengatu ou o Tupi Guarani, mas os Tupinambás daqui, nóis não temos a... O trabalho pra resgatá o Tupi Guarani ou o nhengatu porque o Tupi Guarani é uma fusão com outro parente, né? O parente Guarani igual de forte, muito bom, ritualmente..., forte... Mas tem, também, o nhengatu que é a língua geral da igreja, né? Do que criô... Mais nóis daqui da Serra do Padero identificamos, claramente, pelo tupy antigo, exatamente por causa da cerimônia religiosa nossa, a forma antiga que vivemos. Parece moderna a nossa forma aqui de vive, mais se fô observá claramente, cê num encontra a nossa forma de vive, aqui, na sociedade em geral.

P: Babau, e por que revitalizar uma língua antiga hoje?

B: Olha, nóis temos comu revi..., revitalizá como importante não num caso de..., pá chegá e mostra pru branco que nóis temos uma língua preservada porque a língua é, na verdade, uma barreira de comunicação. Nóis falamo bem o português que fica até mais fácil de conquistá algumas coisa ou não, mais para o ego nosso, para a questão de rituais, a questão..., sabe? Mais cultural interna nossa é bastante importante pra nóis porque isso faz com que o índio

Tupinambá, que é um índio orgulhoso, ficará bem mais orgulhoso do seu ego, cada vez mais melhorado e, aí, é mais difícil desse índio se envolve em cachaçada, em droga, querê se senti menó di que otro povo, entende? E quando você tá..., chega em pé de igualdade, chega cum... sabe? Cabeça lá em cima e como nóis somo tupinambá, somo orgulhoso por natureza, né? (riso) Então... (riso) É um resgate muito bom do orgulho do povo.

P: Tá certo... Babau, você tem mais alguma coisa que você gostaria de..., de falar?

B: Rapaz eu... falá o seguinte: que a gente sabia que na hora que a gente fosse lutar pro preservação do nosso povo, pelo manteu a nossa cultura e a, a sociedade preconceituosa iria a tentá nos matá, nos eliminá da face da terra, mais que outra parte da sociedade que é sensível, iria nos apoiá e nóis, aí, graças a Deus isso num... O número, num..., foi que nos impressionô que é muito mais gente que qué nos apoiano, de que inimigos nos ataca, apesá de que eles faz muito barulho, mais na prática os aliados, os amigos são maiores e o tempo todo a gente e a comunidade toda é muito visitada, muito, então, muito bem acolhida, em todo o lugar que a gente chega, tanto faz tan de de..., de otros parentes, comu de guvernu, comu de Ongs, de universidade, tudo. No geral, ou seja, a sociedade, no geral, nos acolhe muito bem. Somos uma comunidade, graças a Deus, bem agraciada. E nóis ficamus muito feliz, né? Então..., agradecemu muito essa, as pessoas por entendê e cumpriendê e... É isso...

P: Então tá bom. Muito obrigado.

B: De nada!

ANEXO B – Entrevista com seu Liro

Pesquisador: Boa noite?

Liro: Boa noite (risos).

P: Como é que é o nome do senhor?

L: É... Liro da Serra

P: Então, senhor Liro...

L: ... É...

P: O senhor tem quantos anos?

L: Tenho... sessenta, sessenta e um anu.

P: Sessenta e um anos...

L: É, (...) vou fazer sessenta e dois. É...

P: Como é que foi... Onde é que o senhor nasceu?

L: Nasci, nasci e me criei aqui mermo.

P: Aqui esmo?

L: É, aqui na Serra do Padeiro. Nesse tempo tinha meu pai, meus avô, minha avó, os avós, mãe, tudo morava tudo aqui mermo. Que era de Olivença, de Olivença aqui na Serra, aí, e aí nóis, fu, fui me criano, depois pai cunversano mais mãe e, aí, fique, fique, fique e me criô; meu pai foi quem me criô. Me criô é... É aí, foi, pego outra muié, foi tenho mais fi e eu fui tendo mais irmão, né? E tudo. Então irmão só irmão era 18, era 18 irmão, mais depois foro morreno, foro morreno e resulta quatro, quatro irmão (risada de Lírio), pela parte do meu pai, né?

P: E... e o senhor nunca morou fora daqui?

L: Não, não. Nunca saí de..., tb nunca sái de junto do meu pai. Meu pai ele me criô e tb nunca saí de junto dele e, aí, fiquei toda vida mais ele e aquilo é, é tudo aqui, tuda vida foi.. tudo era mata, tudo era assim... E aí..., e aí fui criano, foi, foi trabalhano e (...) mais ele... tudo até...

P: E o, e o pai do senhor falava o que sobre essa questão de índio?

L: Vovô era, e, iss, sempre dizia que é, e aqui tudo era terra, era do índio, do in..., de Olivença aqui nas, na Serra. Aí... E até hoje, até hoje se você anda numa, corqué uma mata dessa aí, você vai cavá o chão que você acha os caco de panela, póte, talha, a talha-moringa, tudo acha, é fuso debaixo da terra cê ainda acha. É.. De aí, aí nós, nós sempre quis fazê nas nascença da água, é, foi brenan nas mata, mas (...) num tinha mutcha mata mermo, né? E, aí, num deixa desmatá, aí faz nossas rocinha, ma em capoeira assim, um po, um pouquinho mais na fren, na

frente a gente preserva pra, pro, as caça, os bicho cria, né? É pá dipois tê as caça pá gente ter pá gente cumê e vê criado nas matos, os bichinhu... é... (risada delírio).

P: Mas, aí, ele dizia que era dos índios? E ele falava com o senhor, e o senhor era o que? Dizia que o senhor era...?

L: É... E eo, e eo, e eo desde pequeno que eu aprendi, tava aprendendo muuntcha coisa, ele dizia assim: "rapaz você..., minino você é muntcho inteligente". Que eu fazia esse negócio de frecha, eu fazia esse negócio de arco e esses negócios assim, fazia negócio de espada, fazia aquela coisa assim... Ele dizia assim: "ma rap..., minino, você, o cê tem uma cabeça muitcho boa, você tem é muito inteligenti. Aí..., e era assim. E, aí, ele chegô, depois eu fui cresceno, aí..., mani, peguei aprendê muita coisa de, de artesanato..., tudo quanto é coisa eu fazia, é fazia. Diz: "É, tá bom, ocê tá aprend..., ocê, já vi cê aprend... aprendê mutcha coisa mermo". Aí, só não aprendi stchudo, ma sobre outras coisa eu aprendi, aprendi mutcha coisa. Aí, depois tinha um, tin um, tinha um ferrero ali em baixo, ai eu fui lá trabaiei um dia mais ele, aprendi mais coisa ainda, ai aprendi. Ai depois eu disse: "não, ô, ô vô trabaiá com roça". Aí vim trabaá pá roça e tud..., aí, pois, pegue a mô, peguei a moça botei dendi casa... Digué pai vô punhá uma muié, uma muié pá dendi casa. Fiz uma casinha ali, aí vim mora mais, aí vim morá mais eu, nós tá cum quarenta, quarentchi um ano, quarenta e um ano de juntu, dez filho, dez filho e tão tudo sentado. Só tem um em São Paulo, ma os outro tratado em Olivença e os outro tá aqui tudo mais eu. É..., é...

P: E como que foi, o senhor era.. O senhor já se via como índio?

L: Éãh? ...Já... Já, já tinha aquela coisa, a gente já trabaiva e já fazia todas coisa, tudo assim (risos de Liro). Era assim...

P: (...era assim) E, e como tupinambá, quando é que o senhor reconheceu, se reconheceu quando tupinambá? Como é que foi? Quando...

L: Quem boto na vida nós já era, nós já tinha aquela... aquela coisa da for, pela força dos encantado, pela força dos encantado, nós já tinha aquela força, aquela coisa de nóis trabaiá, tudo, pela reza, pelas coisas de ensiná e tudo..., outros... onde tinha... outros que ia..., sabia mais coisa que a gente... tinha... passava pá ele, tinha dia também passava pros outros também. É..., ela (risada de Lírio).

P: É... E o, os, os filhos do senhor... Se transformou a família do senhor, (...) Se transformou numa família de liderança na comunidade tupinambá.

L: Foi... e quase todos eles, né? Tudo. Cada qual sabe de uma coisa

P: Uhm... E o que o senhor acha que o senhor colaborou com isso?

L: É. Eu, pra mim foi, foi a maió força, né? Que a... Que meu pai, trouxe meu pai passou o que ele tinha pra mim..., trouxe pá mim..., tá, intoxe e... vive, né? Vivê a vida, i foi mes que ele tê me dado m..., foi mes que ele tê me dado uma riqueza, né? Porque a riqueza... E, aí, presentei tudo e tô até hoje e preservo..., e prese até o final que isso aí é muitcho importante pra gente. É... Como pra mim, pra meus fii, pra todos que chega, né? É... A vê como agente trabalha, como que agente faz as coisa...

P: Quando foi reconhecido aqui como área indígena, o senhor, como Tupinambá, isso mudou alguma coisa na vida do senhor em relação aos não índios, à comunidade...?

L: É, mudou um bucado, né? Mudou muitas coisa, qué dizê foi reconhecido, né? A gente ficou reconhecido..., o troço ficou..., muitchas pessoas de fora conhecendo a gente, chegô BINHA, vê como a gente trabaia, como a gente véve... Então, assi, foi uma coisa muitcho boa eu achei uma coisa muitcho importante. Sempre a gente faz seminário, ajuntcha muitcha gente, tudo... Eu, também a festa de São Sebastião que eu faço ajunta muitcha gente também, e tudo, é uma festa muitcho boa que é a festa São Sebastião. E em Olivença es faz dia vinte, e a de Ilhéus, né? E Rio de Janeiro é dia vinte, o Sertão é dia vinte e Caramurú, ne, ne Coroa Vermelha tudo isso faz dia vinte. Eu faço de dezenove pro dia vinte.

P: De?

L: De janero.

P: De janeiro...

L: É...Janero, aí eu é que faço a de São Sebastião ele é um reis de todas aldeia. Então, ele é que comanda, seja ela que aldeia fô, ele é que comanda e, aí, é muitcho bom.

P: E quem ensinou pro o senhor sobre esta questão do São Sebastião?

L: É... Que isso aí já vem dos troco velho, é, já vem lá dos troco velho que vem ele já fazemos as festa e aí nós acompanha direto pá num perder a tradição, pá num perde... Que se nós deixá de lado perde a tradição, aí vá cabano e, aí, nóis num pode dexá cabá.

P: E o que significa a palavra Tupinambá pro senhor?

L: É o Tupinambá? O Tupinambá é uma coisa que é de índiu mermo, né? É uma coisa que é... Tupinambá é as coisa que... Caboco da Mata, (...) da Mata, Tupinambá, (...) da Mata. Tem o Caboco Laje Grande, tem o Zeruca, (...) da Mata, esse pessoal tudo é da Mata e o pessoal do Curdo da Mata mermo, tudo já tem essa tradição dos caboco da mata que eles chamam de índio.

P: E o senhor, aqui, tem uma função específica na comunidade?

L: É que eu sou o pajé da aldeia Tupinambá.

P: E o que que o senhor... Essa responsabilidade que dão pro senhor, qual seria a responsabilidade, qual seria a função do senhor quanto pajé?

L: Pra mim é importante. É muito importante issaí é uma grande força pra mim e pra o povo que véve junto comigo cá comunidade.

P: E o que que o senhor oferece pro povo, que que o povo..., o povo procura no senhor?

L: Procura às vez pra coisa da saúde. Às vez adoece uma pessoa, aí vem cá, aí vem eu rezo, rezo de olhado, faço arguma coisa, às vez gente tem pobema de bebida, tem a coisa... eu já tiro aquela bebida daquela pessoa, a pessoa já vai milho e tudo, e assim... De primero eu tratava muitchu de negóço de doidice, como diz o pessoal, mas aquilo dalí é muitchu..., aquilo é muitchu problema, mar tem a responsabilidade, quilo é grande e a gente tem... e eu sou muitchu paixonado cum roça, agente num pode tá misturando uma coisa cum outra, né? Que, aí, eu gosto mais de tá lá prua roça e labuto pru cá tamém, mas o negóço da dudiça é mais difícil a gente tá, que a gente tá, tem de tá ali di juntu, alí di junto pa num dexá aquela pessoa portan coisa errada, então, tem que fazê tudo negóço certo.

P: Qual é que é o nome? Como é que é o nome de que o senhor falou, "dudiça"?

L: Não... Que é assim coisa... Pá num fazê coisa de... Fraco da mente que é a dudiça... Indó que a pessoa fica doido, aí pá consertá vô tentá í junto também, intão, cuidjano, fazeno as coisa paí intonce a pessoa sará. Entonce, isso aí num pode tá... tá na roça e tá cuidan cá, entonce a gente tem que tá ou numa coisa ou logo uma coisa, ou logo ota, né? Aí eu sô muitcho gamado muitcho in roça. É, sô mai di roça e cuidjo também daqui que é o lado... que é o da religião nossa que é as coisa Tupinambá.

P: Como é que o senhor vê o avanço de outras religiões dentro da comunidade indígena?

L: Que sempre a Serra do Padero é que levanta todas aldeã. Ela é que levanta as ota, intonce, aí, é a coisa muito importante. Todas elas tem que chegá até nóis. Daí dianti, aí, passa a sabe cumé as coisa, daí ês péga a se levantá.

P: O senhor tem mais alguma coisa importante que o senhor acha importante falar sobre a vida do senhor?

L: Eu sempre digo, graças as Deus, até aqui tá indo bem, né? É que eu sei... sei cumé que conversa com o pessoal, o pessoal sabe como é que é lutan comigo e eu também sei luta cum povo, né? E, aí, tudo é assim...

P: E como é que as lideranças, aqui, tupinambá, se relacionam com o senhor, como é que o senhor participa das decisões (...)?

L: É assim: se ês fô uma viagem..., se ês fô uma viagem, se fô (...) ês tem que chega até a mim e cunversá o que nós vamu fazê. Alí eu sei se aquela viage vai sê boa, senão vai, se tem

argum problema, se lá tem argum problema lá tem de chega o (...) na estrada, aí expricu tudo o que vai acontece. Aí, se fô bom ele pode íi, se não fô, eles tumbém para, num vai.

P: Muito obrigado...

ANEXO C – Entrevista com Dona Maria mãe de Babau

Maria: Acordô

Pesquisador: Tá chorando.

P: Nome da senhora?

M: Maria da Glória de Jesus

P: A senhora é daqui da comunidade Tupinambá, Serra do Padeiro?

M: Sô.

P: A senhora convive aqui, nessa comunidade, já há quantos anos?

M: Toda vida

P: Toda vida...?

M: É, porque... qui eu casei... Eu não morava aqui mermo, mas morava próximo. Aí, eu casei com Liro tem quarenta anu. Eu vim com Liro eu tinha... catorze anu, quando eu fuji, tô mais ele, só que eu tinha catorze anu, hoje eu tô cum cinquenta e cinco, dano cinquenta e seis...

P: Olha!... E a senhora é uma cozinheira tradicional de mão cheia?

M: É... Né bem assim não, né?! Faço comida pá gente criá os fio, pá gente aqui da comunidade, a gente é que faz.

P: E a senhora pode falar pra gente alguns pratos típicos?

M: Posso...

P: Aí eu queria que a senhora desse o nome e falasse como é que faz e como é que... A senhora já usou isso na vida da senhora?

M: AÍ, não, é assim: nóis... O tempo era muitcho difici, o tempo não era fácil. E agente tinha de vivê e nunca, graças a Deus, eu agradeço muitcho a Deus que eu nunca passei fome. Se eu dizê que eu passei fome aqui, eu tô é..., Nunca passei, mas tinha as cumida que a gente fazia daqui mermo, que a gente não ía na rua... é difiço na rua fazê fera. Aí, a gente e o mininu tava chorano..., cum fome, a gente matava um passarim, fazia um prato de encharrabo e botava tudu de junto dentu duma bacia, numa gamela, sentava todo mundo de junto; cumia. A gente sempre tava na roça, catava um caroço de mangalô, um feijão de corda, as vez um mandú.... Chegava em casa fazia um chotão de feijão... Dava pra cumê. Chegava uma pessoa pensa que a gente tava aqui, num tinha cumida, só tinha, assim, um pedaço de carne, a gente assava, botava tudo moiava um prato de charrabo sentava todo mundo ali e todo mundo comia junto. A gente nunca foi, assim, de fazê mesa pra botá... Mais era assim, botava de cumê numa bacia e a gente... cumê. Num tinha o que cumê? Não. A gente ia na roça e tirava um bredo,

cunzinhava, freventava, botava num prato pra frevê, temperava..., que toda vida eu tive pranteio, as coisa na roça, né?

X: ...pegava sa*rraia* também...

M: ... É... Fazia o bredo e a gente comia. Às vez tinha um feijão pá cunzido, tipo um pedacin de carne, nós ia lá rancava a sarraia, fazia salada com limão... Cumia. E, ai sempre, a gente esteve vida, teve o camarão, a gente corria pegava um camarão, botava pra frevê, (...) fazia um prato discardado, uma bacia, purque eu era muitcho mininu, mas todo mundo cumia, temperadim cum a hortelão, cum quentinho, cum quentão, cebolinha, todo mundo comia. As vez a gente ia pro mato matava um chororão, um tururum...

X: Tinha argu lá.

M: ... tinha dez, quinze pessoa..., por isso não, cortava ele, botava pra cunzinhá, fazia uma salada de cove com limão, cunzinha chuchu... e todo mundo cumia.

X: môi de pimenta.

M: ... Agora, sempre teve a pimenta ralada cum sal e tava o molho feitcho, ovo de galinha... Toda vida a gente teve as cumida aqui assim, nunca foru... Eu conheci galinha abatida na rua, granja, eu já tinha esses fíi tudo, ...eu num cuicia Aí, quando foi uma vez, minha irmã foi pra rua e disse: "Maria eu fui na rua e ti... Tem uma coisa mutcho barata lá, achei mais barata lá. O quê? Uma galinha. Eu disse: Tão vendeno uma galinha na fera?... Mas tem uma galinha na fera? Eu achei um sonho q'ueu num conhecia. Aí o Liru foi na rua e troxe essa galinha. Eu mití o facão, cortei, botei no fogo, quando a galinha a gente... larguei lá pensando que era galinha até a hora que eu chegasse... (...) A galinha tava todo modo assada, eu fiz tudo da galinha até... Que a gente não cunhecia, a gente convivia da roça. A gente prantava, a gente culhia as verdura... era galinha, era uma caça, passarim, um peixe e agente vivia assim, e quando nu tinha nada, mas a gente tinha que fazê um charrabo, um pirão de pinto...

X: um chotão...

M: ... Um chotão... Mas cumia, num fartava não.

P: E o que é que é, etão, esse "encharrabo"?

M: Um pirão moiado. A gente pega um bucado de farinha, um litro ou dois de farinha, depende do tanto de gente, móia...

X: com água fria...

M: Com água fria, assim, na bica e cum copo, quando chega lá... faz um môi de pimenta cum sal e quando caba (...) um pedaço de carne, um passarim, um ovo... e come com aguilo. Aí se dá o nome de encharrabo, prato de encharrabo.

X: Aí corta aquilo um cuentinhu, de cebola, enfia chero-verde dentro...

M: É... aí pega cebolinha cortadinha, um cuentinhu e bule cada um, aí, (...) ali a farinha joga dentro e todo mundo come. Aí...

P: E o chotão?

M: O chotão é o caroço, um mangalô, ou feijão de corda, ou andú verde que a gente cunzinha, faz um molho cum bem cuentin, cebolinha, bota dento, cabadum poco de moi num prato, coloca a...

X: o caldo.

M: O caldo de dento, cada qual coloca poquim de farinha pá fazê o chotão e mexe...

X: E mexe...

M: ... E mexe pá... o chotão e mexe

X: Cum pimenta. Aí, também, tem vez que a gente coloca quiabo, jiló, chuchu, verdura...

P: Dentro da farinha?

M e X: Dentu do feijão de corta cunzido pa fazê o chotão

X: o chotão... Aí cunzinha tudo junto.

M: Aí, depois, vai botando numa panela, né? Todo mund... num tem carne, num tem carne... Faz botá pimenta dentu (...) fazê o chotão.

P: E aquele... A outra comida que a senhora tinha falado foi chotão..., encharrabo e...?

X: Jacuba.

P: Jacuba.

M: Jacuba, pirão de pinto. [terceira voz: ó, vou tirá isso daqui...]... Já passou a faze. Nem vendeu nada. Foi só... (gargalhada)

P: O jacuba...?

M: Pirão de pinto [terceira voz: ô mas tá queimo o arroz. Tá fedeno aqui, ó!] Ô trem...

X: Disliga?

M: Desliga ele aí. Larga no prato. Pois é... E a muc... O peixe na foi... na faia de banana. A gente pega o peixe e bota pra assá na faia de banana, cunzinhá na foia de banana e come.

P: Esse é o jacuba?

M e X: Não, essa é a muqueca.

P: Muqueca... E o jacuba?

M: A jacuba... o jacuba móia o pirão de pinto bem mole (...). É tudo é farinha, né?

X: Tudo farinhado.

M: Não pode fartá o sal, nem a farinha, nem...

X: Nem nada.

M: Aí, ninguém fica cum fome. Um aí, uma época, eu prantei um arroz, juma época eu prantei arroz, quando eu cheguei na roça, a gente ia, rancava o arro..., cortava o arroz, pilava no pilão, cunzinhava... A gente ia lá, pegava o arroz, pilava o pilão, botava pá cunzinhá (...feijão tá aqui). Leva no arroz pilão, matava galinha, fazia salada... E a gente cumia... que o arroz quando pila na roça é bom. Agora que o povo tá cum preguiça (...) também num qué... arroz só dá em brejo.

P: Tem mais alguma, algum prato que a senhora esteja se lembrando?

X: Tem "jequitaia", mãe...

P: Jequitaia é a pimenta?

M: É.

P: Ah... Aí come a pimenta com ovo?

M: É (...) a jequitaia...

P: Tá bom então...

ANEXO D – Entrevista com Núbia

Pesquisador: Boa tarde?

Núbia: Boa tarde.

Pesquisador: Vc pode me falar seu nome?

Núbia: Meu nome é Núbia Batista da Silva; Nubiã Tupinambá na língua Tupy.

P: Cê tem quantos anos Núbia?

N: Quarenta e um.

P: Quarenta e um? Há quanto tempo que você tá trabalhando com o movimento Tuinambá?

N: Ah, eu , no movimento, exatamente, desde noventa e cinco, mas... é... Até dois mil e quatro; exatamente.

P: Você ficou de noventa e cinco a dois mil e quatro?

N: É... Que, aí, eu dei uma parada e não fiquei envolvida diretamente. Até ai, eu tava diretamente envolvida.

P: Qual era a sua função no movimento?

N: A princípio eu fui pra identificar se tinha índio na aldeia, por saber da minha mãe que a aldeia tinha índios e Olivença era uma aldeia indígena, então, fui pra lá, em noventa e cinco, fazê uma visita com o pessoal do Cimi; exatamente Sapucaeira, na família de Pedrísia, Pedro Brás e Domingas, onde tem uma escola hoje. Chegando lá, reuniu a família Brás, né? Que é a família de Damásio, que é Dona Domingas e Seu Pedro Brás, reuniu ali e, ali, pude identificar que tinha parentes e que era todos índios, por que tavam... Vivia tudo em família, família do tio de Pedrísia, Seu Luis, né? Seu Luis Damásio.

P: E você morava onde?

N: Em Ilhés...

P: Em Ilhéus. E o que te fez despertar para essa questão dos índios?

N: Porque sou índia. Então, sempre eu soube que eu era índia, mas nunca eu sabia dizê qual era o meu povo porque minha mãe não sabia qual era o povo. Ela disse: Ah, eu ouvi falá que nós somos Guarani, aí, depois, somos Tupinambá. Aí, uma vez cursando o nível superior, né? O curso de Pedagogia, compreendendo o papel de quem tá nessa instancia de, de debate, na verdade, eu imaginei que eu tinha que retornar pra aldeia porque eu sou de lá. Como é que eu, eu não iria retornar? Aí, foi depois da minha formatura... É, na verdade eu encaminhei um projeto com algumas pessoas da região Sul da Bahia - que é um coletivo de alfabetizadores - e, aí, trouxemos a Pedrísia pra um primeiro momento de formação e, daí, foi seguindo na luta por educação lá na aldeia. Entendendo, no geral, com os parentes lá, aí, foi a visita com o

Cimi – noventa e cinco, noventa e seis – Pedrísia já fez a formação em noventa e seis pelo coletivo de alfabetizadores e em reunião com a comunidade, deu pra ver que eles também não tinha muita noção do que era ser, exatamente, índio e qual a etnia que eles sentiam que pertenciam. Aí saia muito que era Guarani, que era Tupinikim, que era Tupinambá e kamakã, saía essas frases lá.

P: Você está me dizendo, então, que eles... A comunidade que você foi visitar, que você queria procurar pessoas ..., mas você conseguiu identificar que elas eram indígenas que eles... E como é que...?

N: Eles sabiam que eram índios, só não sabiam dizer qual era o povo, porque ficou caracterizado por conta da História daqui, dos índios de Olivença. Então, o nome que dava era: os índios de Olivença. Pegava o mapa da Bahia: *índios de Olivença*. Só que 'índios de Olivença' não existe, existe povo tupinambá na região de Ilhéus/Olivença. Entendeu? Foi esse tipo de entendimento que a minha chegada lá foi, junto com o pessoal, foi trazendo a... pra evidência.

P: Então você chegou com um momento que era pra... Você estava discutindo essa questão da escola e, também, essa questão de conhecer, de ver como as pessoas, como elas estavam convivendo. E como foi passar disso para um movimento que resultou num reconhecimento de uma etnia?

N: Sei... Só lembrando: quem revindicou a escola foram os próprios índios lá, porque lá a maioria era analfabeta. Quem cursava, cursava até a quarta série e parava porque não tinha como mais vir para a cidade. Então é uma necessidade de lá. Então houve reivindicação de Sapucaieiras – exatamente -, né? Nesse movimento pela educação, por ter acesso à escolaridade lá e nessa identidade indígena, se foi entendido ou, vamos dizer assim, ou por intuição, ou por transcendência, mas foi entendido pelo movimento e por mim de que lutar pela questão indígena era lutar pela terra. Então, como é que o índio vai viver sem a terra? Esse era o entendimento. Então essa era a terra era indígena? Ah, era não, é indígena. Mas cadê os índios da terra, que tamanho é essa terra? Então, a minha luta pra demarcação do território pertencente ao povo tupinambá, foi que desencadeou na busca pela educação esse movimento de afirmação e reconhecimento - afirmação da etnia e reconhecimento do território para a demarcação. Isso efetivou-se muito mais a partir de noventa e oito porque, é..., em mil novecentos e noventa e oito, teve uma pré conferência dos povos indígenas em Coroa Vermelha e eu e a Pedrísia fomos convidadas a participar. Eu por já trabalhar na FASE que a entidade não governamental que me contratou, já formada em pedagogia, e por essa relação que a FASE tinha com vários movimentos: trabalha com universidade, trabalha com

educação, com tudo que é em prol do desenvolvimento da pessoa humana e também pelo território, é..., Fui convidada pra ir pra esse evento. Falei assim...

P: Foi em que ano?

N: Noventa e oito, em Coroa Vermelha.

P: Noventa e oito...

N: Na verdade em Porto Seguro... Exatamente em Porto Seguro, em Coroa Vermelha já foi a conferência. Aí, era a preparação por quê: no ano dois mil ia ter, teve, né? A comemoração dos quinhentos anos de Brasil e para os povos indígenas era pra nós os outros quinhentos com todo movimento paralelo aos quinhentos anos oficiais e nós passamos paralelos, os povos indígenas – exatamente. Foi eu e a Pedrísia, exatamente por que a gente já tava com esse sentimento de reunir, de ver demarcação, de ver os direitos que compete ao povo indígena, entendeu? E a nós povo tupinambá. Até então se estava discutino: ...Mas tinha que dar um nome. Qual é o nosso povo? Aí, ouvi os mais, os velhos, até uma porção já morreu, esse que... Ele... Aí, a gente teve uma reunião, exatamente pra ir pra Porto Seguro com a identidade definida, a identidade do povo. E..., pra ir pra Porto Seguro se levantou várias pautas de reivindicações de território, questão da educação, questão da saúde, a questão do desenvolvimento sustentável na aldeia por que a caça já era precária, nem tem mais... Nem sei como é que é a caça hoje, mas naquela época já era difícil caçar, pescar pelo próprio... Pela preservação do meio ambiente, por que a terra também não tá, ainda, na mão do povo tupinambá.

P: Então, só me esclarece um pouco mais como foi que surgiu a.... Como surgiu não, como foi que vocês decidiram que vocês eram e que sempre foram tupinambá?

N: É bom entender que muita gente – eu e outras pessoas – sabe que existe uma miscigenação, uma mistura de etnias na aldeia tupinambá, mas nós na reunião a gente sempre dizia: vamos levantar com os mais velhos quem era o povo antepassado nosso que aqui vivia. Aí saía sempre os mesmos nomes. Só que, aí, na reunião, continuava: a gente vai ter que dizer. Nós levantávamos quantas famílias existiam que falavam que ouviu dos seus avós, dos bisavós, dos tataravós, qual era a etnia. Então, a maioria das famílias eram Tupinambá. Então..., minha família, muitas famílias... Hoje tem famílias que sabem que são Kamakãs, mas quem tá na aldeia hoje se afirma como Tupinambá que foi a identidade mais forte que todo mundo é... Se sentiu. Foi numa reunião, a gente tava buscando... Aí, fez o ritual da lua... Que é jaci, que foi a Ester, foi a filha de Dona Genilda, Dona Genilda, que foi a filha dela - ... como é que é aquela gordona, como é que é? - Geovana e Dona Alice. Três mulheres, lembro, na época, me chamou e chamou a Pedrísia, puxaram a música: Jací é nossa lua que

clareia a nossa aldeia. Conhece? Então, essa. Em português, hoje já tem na língua, o professor já tá... E... Depois disso eu perguntei: Gente, nós temos que dizer o que a gente é. Por que a gente sabe que a gente é índio, mas lá fora, a sociedade, o governo, vão querer saber: ah, mas vocês são índios mesmo de quê? Nós temos uma raiz, uma etnia. Aí foi que Seu Manuel, Manézinho, chamado... disse... Chegou no centro, ele tava muito emocionado, ele disse: aqui, eu sempre soube dos meus avós, do meu pai que era terra do povo Tupinambá, aí...

P: Qual é mesmo o nome dele?

N: Manézinho, Manoel. ...É Manezinho que chamavam ele? - Nézim, Manézim... É o avô de Júnior. Aí, ele falou isso, né? Mas ele falou com uma propriedade que foi uma coisa como se fosse sair uma energia dele. E num grande circulo, lembro, tinha mais de trezentas pessoas, fora crianças... Eu não lembro se tenho a lista de presença... A gente não ligava muito pra fazer lista. Depois que... Contei que a gente começou a fazer uma lista pra assim: vamos fazer uma lista pra poder, até apresentar pra FUNAI e tal. Mas tinha mais de trezentas pessoas nessa reunião e ele levantou, foi até o centro, pegou um cajado, assim, bateu e disse, com toda firmeza: essa aldeia sempre foi do povo Tupinambá. Aí, outras pessoas foram se levantano, outras começaram a chorá... e, aí, foi: somos tupinambá! E, aí, vou eu: tupinambá, tupinambá, tupinambá. Foi uma coisa assim que emoção muito forte. Quem tava no dia foi Guga, Guga tava nesse dia. Tupinambá. Até nos índios surgiu essa identidade da etnia Tupinambá; que eu sou Tupinambá, eu sei que sou Tupinambá. Entendeu? A partir desse externar o sentimento de pertencer ao povo tupinambá o senhor (...), entendeu?

P: E a pa... a...Vou chamar de segunda etapa, se você me permitir, a etapa daí, a partir do momento que vocês passaram a se identificar como Tupinambá, como foi o movimento até o reconhecimento?

N: Essa exigência de ter uma etnia foi... Veio mesmo, assim... Até pra você fazê um cadastro na FUNAI pra reconhecer um simples erro, a etnia que você era. Por que quando você chegava, você... eles botavam: ah, você é Pataxó Hãhãhãe. Aí, várias vezes eles queriam colocar eu e a Pedrícia na lista dos Pataxós Hãhãhãe, ou pataxó de Porto Seguro, né? Ou de Coroa. A gente não, a gente começou a dizer que a gente é Tupinambá. A FUNAI começou a dizer... Aí, a gente, nessa preparação dos quinhentos anos, a gente encaminhou um documento informando aos povos indígenas da Bahia, do Brasil de que nós éramos povo Tupinambá, que estávamos nos reunindo na reafirmação da identidade e que a gente estava pleiteando a reconhecimneto do nosso povo como povo na conferência, por que, até então, nós não éramos contados, por que não tinha essa apresentação e, nesse momento, tava à tona. Aí, os povos indígenas, lá, reunidos, assinaram o documento em favor do povo tupinambá de Olivença.

Nós viemos. A (...) retornou da (...). Em dois, quando nós fomos, já fomos em caravanas com... Nisso foram várias reuniões, comunidade. Por isso que o pessoal fala: ah, Núbia... Mas é Núbia e Pedrícia, entendeu? Núbia e Pedrísia. Aí, o povo dizia, quando saía era: cacique dos caciques. Mas a gente nunca quis, nunca quis mesmo, sinceramente, ter essa, esse papel, mas a gente estava sempre à frente. E, aí, é... Fizemos visitas nas comunidades. Nós visitamos vinte e duas comunidades pra ir pra...

P: Nesse momento teve a escolha de uma pessoa para ser cacique

N: Exatamente.

P: Você pode falar sobre isso?

N: Pra gente ir teve dois momentos importantes foi: a escolha de agente de saúde indígena, porque uma vez afirmando quem éramos ou quem somos na verdade, melhor falando, a FUNASA que tava redesenhando seu relatório de atenção à questão indígena, já tinha conhecimento desse movimento e, aí, convocou a aldeia. Então, listou na aldeia, na foro da regional daqui, do povo Tupinambá e, aí, teve que vir fazer uma seleção de índios pra ser agente de saúde, isso antes de ir pra Porto, mas tudo antes de noventa e oito que é o que mais tá, que ascendeu ao movimento. Aí, lá em Sapucaieira, lá na casa de senhor Pedro Brás de Pedrisia... Por isso é que eu falo, é muito difícil de não falar, foi... Convocamos, mandamos recados... Foram recados, nem foi bilhete - não me lembro se foi bilhete -, para que comparecessem lá que aí ia uma equipe de saúde e ia fazer uma... um cadastro e umas entrevistas, e um teste para agente de saúde. E, aí, foi Edicarlos, e, aí, foi Mãe Misia, teve outros nomes mais, mas parece que esses dois foram selecionados. Então, os dois primeiros agentes da aldeia surgiu também a partir desse movimento. Aí, logo em seguida, exatamente em dezembro de noventa e nove, a gente tava no movimento de escolher cacique. Cacique tinha que ter uma representação, alguém com... Que, aí, é um grupo: não, vai um grupo de representante, vai dois, mas tem que ter um pessoal de frente, aí, fizemos uma reunião grande também, com bastante pessoa, pra eleger o cacique. Na época, eu mesma pensei em casa e senti que poderia ser a Maria Valdelice, uma pessoa que tinha desenvoltura, e... né? E também demonstrava que podia topar, né? Essa situação, e o irmão da Pedrísia que foi o Aloísio que a Pedrísia não topou. Eu... O primeiro nome foi o dela. Falei: Pedrísia, você vai ser o cacique da aldeia. Eu dou todo apoio, mas você... Eu não vou ser nada, vou dar apoio, mas você vai ser cacique. Ela não quis. Aí, surgiu o nome de Valdelice e, aí, foi uma eleição aberta pra colocar o nome, na verdade, das pessoas. Houve a sugestão de outros nomes... E foi uma eleição aberta, uma indicação aberta e a Valdelice foi eleita a cacique e o vice foi o Aloísio, irmão da Valdelice. Nesse dia eu não estava. Não pude estar nessa reunião, mas mandei... Passei: oh,

gente, quem votar lá, se votar na hora da eleição, quem votar... Tá bem votado. Tinha que ter um representante, entendeu? Tava todo mundo aprendendo a caminhar em movimentos também. Aí, foi surgiu assim a Maria Valdelice. Com o tempo, a gente viu que teria que ter um conselho de... Um conselho pra ajudar o cacique a liderar. Aí, tentou-se criar um conselho e o conselho se..., hoje são vários caciques, na verdade, né? Hoje a aldeia tem vários caciques pela dimensão geográfica que é também a região, né? Em Olivença. Tem muitas coisas que uma só pessoa pra tomar... é... pé é difícil. Aí, teve que... E hoje têm muitos caciques pra tocar muitas famílias.

P: Certo. E depois da... Aí você me falou até o reconhecimento. E após...?

N: ... Não, isso aí foi o reconhecimento nosso, o auto-reconhecimento.

P: O auto-reconhecimento. Então, do auto reconhecimento até o reconhecimento da FUNAI...?

N: Isso. Aí, nós fomos pra Porto Seguro com essa reivindicação. E foram várias idas à FUNAI, a FUNAI era em Eunápolis ainda, e lá o diretor da FUNAI disse pra mim, né? Pra mim mesma, com todas as letras: eu não reconheço vocês como índios, muito menos como Tupinambá. Ele disse isso e, assim, foi bom ter dito isso, por que ao invés de nos desanimar, animou mais ainda na luta pelo reconhecimento. Aí, foi encaminhada à Procuradoria, foi relatado. Foi todo aquele momento de você lutar pelo direito...? E, aí, uma vez lutando pelo direito, com o apoio dos outros parentes de outras aldeias, da própria APOINME, até a COIAB, Movimento Nacional dos Povos Indígenas, Movimento da Amazônia a gente teve o apoio e encaminhou à Procuradoria Geral da União esse pedido do reconhecimento étnico do povo tupinambá de Olivença e, aí, em dois mil e dois, mais dois mil e dois, saiu o reconhecimento oficial da FUNAI, entendeu? É uma caminhada um pouco longa, né?

P: E o que você percebeu de mudança, mudou ou não mudou alguma coisa para a comunidade tupinambá a partir desse reconhecimento? Vamos colocar do alto-reconhecimento e do reconhecimento oficial houve mudança desses dois pontos?

N: A mudança ela é evidente. A partir do momento que você sabe quem você é, você sabe que você tem direitos a conquistar, tem deveres a cumprir, mas tem direitos a conquistar e no caso dos povos indígenas do povo Tupinambá tinha tudo pra conquistar, então isso ficou muito mais... Isso animou outras pessoas, isso trouxe pessoas pro movimento de lá de dentro mesmo da aldeia que não queriam afirmar, não queriam o movimento, tinham medo do movimento, tinham medo da represaria, do sofrimento, da tortura que... Isso é história verídica, não é..., né? Para os parentes. Então, houve um despertar para o conhecimento de quem somos e o que temos direito e com o reconhecimento étnico, veio mais forte porque a

gente conseguiu colocar pra estância governamental essa reivindicação e, aí, surgiram organizações indígenas, tudo na busca pelo reconhecimento, pela organização da comunidade, entendeu? As coisas foram tomando uma organização mais própria da comunidade, entendeu?

P: E hoje, como é que você vê a comunidade tupinambá? E, aí, estou falando de Olivença até Serra do Padeiro e de Belmonte.

N: É difícil falar de Belmonte, porque eu conheço a liderança lá, pelo movimento, pelos encontros estaduais de educação, pelo Territórios Nacionais. Mas lá visitar, ter contato eu não... Eu não posso falar. Dos tupinambás de Olivença, hoje, eu tenho um... Como é que eu posso falar, eu tô afastada do movimento desde, eu me considero afastada desde dois mil e seis, entendeu? Eu fico só ouvindo os relatos. Mas, assim, a idéia de criar vários caciques, que eu vejo que é um desenvolvimento da aldeia é uma coisa boa, mas eu vejo como algo desarticulado. Na minha concepção, pode haver um conselho interagindo de caciques, entendeu? Então, assim, criou clãs. Eu Acho que tem que unir os clãs. E eu vejo... Tenho essa visão. Então, desenvolveu... Conseguiu criar a demarcação no território, pelo menos o ensaio, né Ramon? Tá dormindo o cacique. A demarcação foi a luta dos caciques, já a luta das lideranças atuantes, em todo sentido, mais, assim..., que conselho de cacique funcionar entre... Com mais interação, vai ser mais conquistas pra aldeia.

P: Você participou da discussão sobre a língua indígena pra sociedade Tupinambá Núbia?

N: Não, eu, por esses encontros estaduais, nacionais que eu participei, aí, enquanto educadora da FASE... Por que a função da FASE lá dentro era organizar o Coletivo de Professores na luta pela educação diferenciada. O meu papel era como pedagoga, como técnica era reunir professores, listar o que estão direitos e reconquistar esses direitos. Então, foi feito esse papel..., foi cumprido começo, meio e fim. E nessa identidade aí, Tupinambá eu ganhei uns livros da língua Tupi, Tupi antigo, um livro de Geografia Tupi e eu achei que já que estava trabalhando com a educação nós tínhamos que trazê a língua, pelo menos para os nossos rituais poder ser cantado feito na língua e, aí, eu desenhei, na verdade, eu transcrevi algumas frases e nos encontros pedagógicos eu levei para a comunidade com essa..., motivando essa revitalização da língua e consegui o contato com o Ministério da Cultura com o Ministro pra que pudesse haver encontros de revitalização... E foram acontecendo encontros e, hoje, já tem um trabalho bem avançado que eu não acompanhei, mas está bem avançado.

P: E o que que você acha dessa procura por uma língua indígena para a comunidade? Por que você falou que, pelo menos, seria interessante para os rituais, mas, hoje, o que se tem é uma tentativa que tem uma língua indígena para toda a comunidade. Que que você considera... É importante ter uma língua indígena pra sociedade tupinambá, por que o português, hoje, está

sendo a língua que resolve todas as questões da comunidade, então pra quê uma língua indígena?

N: Eu considero importante por que um povo ele tem que ter a sua identidade, sua marca e essa questão da língua é uma marca do povo. Então, eu ainda tô no pensamento de que pros rituais, pelo menos os sagrados Tupinambá, é bom que a gente tenha isso na língua Tupinambá. E eu acho que mais pra unir a comunidade, a língua ela vai fazer isso. Eu tenho essa compreensão. Se você vai dialogar com um..., alguém em tupi em outro lugar, isso já é o que vai fazer com a língua, mas a revitalização da língua pra o povo, ao meu ver, é a celebração da língua e... Essa identidade de que você tem seu diferencial e a união entre os Tupinambá.

P: Núbia tem mais alguma coisa que você considere que seja importante falar quando a gente tá falando desse processo histórico que foi a... O auto-reconhecimento, o reconhecimento pela FUNAI, a luta pela língua?

N: Eu só quero assim... que eu acho importante nesses trabalhos de que... esse trabalho ele possa ser mais um dos documentos de acervo da comunidade pra memória dessa história que eu sei que num... Tem muitas coisas ainda sendo faladas e outras não sendo faladas em relação da... Desse processo. Então, eu vejo que pra o povo Tupinambá ter mais firmeza, ele tem quê saber dos passos seguido, qual é a sua raiz exatamente e fazer memória que pra mim é - o que trago na sua pergunta é - fazer memória dos passos dado nessa re... reencontro dos Tupinambá, nessa retomada luta de fato como foi eu acho que é muito importante e eu vejo que isso... É esse tipo de trabalho vai mudá e isso na aldeia tem se perdido, queria que pudesse ter essa memória mais efetiva dos passos dados e dizer que... Foi falado por um antepassado - eu ouvi, poucas pessoas ouviram, de que a essência dos tupinambá é a essência do que chamamos de faísca do sol, faísca dos raios do sol, chama de fresta. Então, quando você vê uma fresta – aqui tem uma fresta, dá pra você ver -, quando você vê que o sol, ele, penetra, tem uma fresta, é por que, aí, tem um tupinambá; presença do tupinambá, a energia... E é essa presença que é luz, né? É, eu queria que todos soubessem. Poucas pessoas sabem, poucas que estão hoje no movimento, entendeu? Pode botar isso como algo importante que eu considero divino.

P: Ok, Núbia. Obrigado.

ANEXO E – Entrevista com Pedrísia

Pesquisador: Bom dia!

Pedrísia: Bom dia.

P: Você pode me falar o seu nome completo?

Ped: Pedrísia Damásio Oliveira, indígena Aracy.

p: Indígena Aracy. Pedrisia, em conversas com outras lideranças da comunidade, seu nome foi citado como a pessoa que tá aqui na comunidade trabalhando com a escola e trabalhando com o reconhecimento étnico da comunidade, e pelo reconhecimento oficial pela FUNAI, e continua trabalhando aqui na escola até hoje então, é por isso que a gente vai fazer essa entrevista. Eu queria que você falasse sobre como foi, inicialmente, como é que você, já na (...), pelo que me falaram, quando você ainda não se nomeava Tupinambá, imagino por causa das outras entrevistas, eu queria saber como você se nomeava e como é que você lidou com essa... Como é que foi esse trânsito entre ser índio ou caboclo de Olivença e índia mesmo sem ser caboclo, vamos dizer assim, até o auto-reconhecimento de vocês, como foi essa trajetória na sua vida?

Ped: É... Aqui, pela comunidade, eu sou... Já era índio e já tinha... Porque índio é chamado pelos brancos e caboclos também porque é uma mistura de várias nações, que tem branco, negro, índios e outras etnias, aqui, envolvendo. Então, no trabalho pela Pastoral da Criança, Dr. Zé Carlos que é do SESC, ele trabalhava, já, num..., na..., sobre a saúde indígena, já atendia a aldeia Caramuru e na aldeia de Eunápolis, e Porto Seguro. Então, através desse conhecimento que eu tive, aí, eu comecei a organizá o povo dizendo que nós tinha o direito; tinha a lei que garantia o nosso reconhecimento, e garantir a saúde e educação diferenciada pra todos. Como aqui existia muita dificuldade, né? Acesso de transporte para ir pra Olivença, pra estudo, aqui não tinha estudo pra ninguém, aqui, na comunidade próximo, era tudo difícil. Também o recurso financeiro, por não ter a terra em mão, também muitos morava, alguns num pedacinho de terra, outros morava na fazenda, outro fazendeiro, um dia tava num lugar, outro ni outro... Então, era muito difícil ter uma educação. Como não tinha... Tinha a lei que garantia tudo isso, eu organizei, fiz um... Procurei as pessoas, que foi Dr. Zé Carlos e Núbia primeiramente, para que a gente tivesse o nosso reconhecimento étnico. Aí foi o trabalho. A gente organizô pela educação, pela educação e pela saúde. Junto, ele deixa a Pastoral da Criança, a Igreja católica também eles fize..., fez muita campanha sobre esse nosso reconhecimento e, aí, a gente começou a nossa luta. Procuramos os órgãos competentes

que era o CIME, a FUNAI para que eles também ajudasse nosso reconhecimento étnico aqui, junto com a comunidade esses mais velha.

P: E você morava antes nesse peri...?

Ped: Aqui mesmo.

P: Aqui em...?

Ped: Sapucaeira.

P: Sapucaeira, Terra de Olivença, Terra indígena de Olivença. Mas como é que você se sentiu, quero dizer, você era o que? Como era a sua identidade nesse momento?

Ped: Era índia de Olivença.

P: Isso significava pra você o quê?

Ped: Pra mim significava fortalecimento mesmo e cultural que a gente já vivia na nossa cultura. Não tinha, assim, muito acesso à convivência dos não-índio. A vivencia da gente era mais alimentação natural. Era ir pro rio pescá, que é o rio Sapucaeira e o riu Sacuípe que tem aqui próximo, que a nascente do rio é aqui pra cima: do Sapucaeira e Sacuipe. Sapucaeira nasce na Serra do Serrote, o Acuipe nasce aqui pra cima também, Sapucaeira mesmo, rio Acuipe. Porém, isso aqui num é... Que nosso território é dividido em águas, né? Tem várias, várias rios que até o nome do rio ficou o nome da comunidade.

P: Então, Pedrísia, você me falou como foi que você resolveu fazer o movimento, participar do movimento. Agora, você pode me dizer como foi o movimento até vocês decidirem, em reunião, todos juntos, que eram Tupinambá?

Ped: Porque foi um processo que, pra sociedade, a gente tinha que tê um nome, qual a etnia nóis pertencia e, aquilo, foi uma reunião com os mais velho com a consciência que existia, primeiramente que existia aqui era os tupinambá e, aí, teve a mistura de Tupinambá com Tupiniquim, com os Guaranis, Botocudos, com Tumbalala, teve mistura. Então, nóis, hoje, somos misturados junto com várias etnia. Mas , aí, os mais velho que já existia aqui que já era criado em (...) e tem uns, até, que já faleceu, diz que nóis era tupinambá e, aí, a gente fizemos o documento dizendo que nóis era tupinambá e, aí, fomos reconhecido.

P: Quem foi esses "nós", qual foi o seu papel nesse "nós" de movimento, Pedrísia? Vamos para a primeira pergunta: quem eram esses "nós"?

Ped: O povo daqui mesmo, tupinambá era o meu tio, minha tia, meus primo, Núbia, aí a já organizo a educação e fomos ver qual eras as comunidade que tá mais difícil que tinha tia Neila, e no diferenciado começou a escola pelo Sapucaeira, depois Acuipe de Baixo que já lá, já tinha Rosileine que ia fazê um trabalho igualmente voluntário pela educação com as criança e os adulto também e, aí, a gente foi passando o que a gente tinha de conhecimento. Nessa época eu tinha a terceira série, nem a quarta série eu tinha que eu já trabalhava com os piquinininhu ensinando as letras iniciais, Rosilene também na época, também, a Rosileine não era formada tinha a quarta série, era quinta, aí Valdelice, na sétima série também, foi pra Serra Negra por que dona Nivalda era líder da Pastoral da Criança e ela colocou a Pastoral da Criança em quase todas as comunidades daqui, ela sempre que fazia o trabalho, voluntária também. Ia, visitava e via a necessidade, tinha alegria de conseguir alimentação pro pessoal necessitado. Foi todo esse trabalho que a gente conseguiu. Pesquisá e ter esse...

P: Como é, você está falando muito desse vocábulo 'educação' Pedrísia, eu imagino, como você disse no início, que vocês começaram pela educação...

Ped: Porque tudo foi pela educação.

P: ... Foi tudo pela educação. E teve alguma parte desse processo em que vocês tinham pra discutir isso: O que que nós somos? Qual a nossa etnia?

Ped: Esse teve né? Algumas reuniões que a gente fizemos lá em seu Alicio. A gente fez algumas reuniões pra discuti, pra dizê o movimento, a gente fez alguma reuniões lá no seu Aliceo. Chamamos as entidades que é o CIME e a FUNAI, para que eles ajudasse no nosso trabalho. Então a gente fez reunião no seu Alicio, por que no seu Alício era um local que não tinha muitos fazendeiro, era mais distante, não tinha muito fazendeiro. Tinha o fazendeiro, mas não tinha casa próxima que nem aqui, que nem Morro de São Pedro, a Serra Negra. Então, lá, em seu Alício era uma área que num tinha mesmo assim, né? Então, ali que a gente fez, fizemos a reunião, muitas reuniões para discutí o nosso envolvimento, dizê o que a gente queria, o que queremos, né? Então, o que que nós queremos? Nós tamos assim..., nós tamos, como é... Viveno perdendo o nosso território, perdendo o nosso espaço, nossos (...) está sendo desmatado dessa maneira. Então, que, nós qué hoje? Para que com esse direito que tem que de mil novecentos e oitenta e oito foi garantida a lei que teve o...

P: Constituição.

Ped: ...Da constituição, então (...) Que que nóis queremos? Aí a gente foi lê, né? Lívia trouxe a lei, a gente leu a lei pra todo mundo pra vê o que .. Aí, dali, todo mundo disse: não. O que

nós queremos, nós queremos o nosso território de volta. Aí como disse "nós queremo nosso território de volta", aí juntava a FUNA, o CIME junto, aí nisso: vocês têm todo, todo... Vocês têm... É difícil, mas é fácil esse território sê de vocês, agora, vai depender de muita luta, muita luta, vocês vão sofrê muito. E, aí, foi onde disse assim... Aí a gente pergunto - eu perguntei, Núbia pergunto e Valdelicia também perguntô-, se realmente eles queriam Tá nessa luta. Eles disse: queremos. E, aí, a gente foi lutá pra que isso aconteça.

P: E como é que foi que surgiu a palavra tupinambá nesse movimento?

Ped: Em reunião com os mais velhos.

P: Você pode especificar pra gente como foi, com detalhes, essa... Como foi que apareceu essa palavra?

Ped: A gente reuniu com o... Em Águas de Olivença. Aí, em Águas de Olivença, aí fizemos uma reunião e lá a gente, a gente... Quem veio também foi um antropólogo, chama Guga, pra nos ajudá, né? E, aí, veio se encontrá e a gente reuniu então juntou o povo. E, aí, a gente falô que tinha... Como a gente tinha ouvido depoimento de várias pessoas daqui mesmo, né? Aí a gente colocô: nós samos o que mesmo? Nós samos é... Tupi, Tupiniquim, Tupi Guarani, Botocudo ou Tupinambá? Aí, fomos fazê em votação quem achava que era das etnia. Aí, a gente disse: não, nós somos Tupinambá, por que os tupinambá eles são calados e eles gosta muito de vivê próximo da água e se você fô, no caso aqui, agora não por que modificô muito, mas via que quase todo mundo mora perto, mais perto da água, os tupinambá, sempre procura o lugar mais próximo da água pra poder... sua casa. E, aí, foi assim que surgiu nesse, o nome surgiu nesse trabalho.

P: E quando vocês... Logicamente vocês não estavam todos nessa reunião. E como foi a divulgação pros outros, como foi a recepção das outras pessoas quando o grupo decidiu "nós somos Tupinambá". Isso envolveu muitas pessoas que adotaram essa etnia: "agora a minha etnia sempre foi Tupinambá e, agora, eu reconheço verdadeiramente que sou Tupinambá". Como é que você viu isso como os outros que não estavam, naquele momento, na reunião? Como é que eles receberam essa fala?

Ped: não, eles não acharam difícil por que a gente já andava, fazia um trabalho na Casa Comunidade voluntária dizendo que nós tava em um processo de reconhecimento étnico. A gente já tinha visitado todas as comunidades até na Serra do Padeiro a gente já tinha ido. Já tinha conversado com Saui, ele disse também que também era tupinambá. Com outro lá também que é tio de Babau a gente também foi na casa dele, conversô, disse que é

Tupinambá. Que lá, temos parente também e mãe, e mãe nem sabia que tinha esses parente pra lá, mas já conhecia e, aí, com a minha ida lá eles perguntaram: você é filha de quem? Quem é seu avô, quem é a sua avó? Fui falano e foi aí que eu disse: ah, mas nós somos parentes, sua mãe é minha prima carnal. Aí, foi aonde eu fui vê... Aí foi ande eu já trouxe o conhecimento pra mãe que eu tinha parentes.

P: Você se lembra do ano quando foi que vocês tomaram essa decisão?

Ped: Em mil novecentos e noventa. Em noventa e cinco, no caso. Em noventa eu comecei reunindo, mais aqui em Sapucaeiras e Acuipe de Cima e (...) Dona Genillda e, aí, nesse coisa era dóis, dóis não, era Tupinambá e Tupiniquim, Tupinambá e Tupiniquim. Teve uns que dizia: nós somos Tupiniquim, outros dizia: Tupinambá. Aí, depois nós fomo pra Olivença. Olivença era Tupi Guarani, aí ficou, né? Mais essas três etnia que falavam: não, nós somos Tupiniquim, Tupi Guarani. E os Tupiniquins não. Por que teve um debate entre os Tupiniquim com os Tupinambá. Muitos daqui do Sapucaeira do Acuipe disse muito e que criaram em Olivença que os Tupiniquim queria..., vieram pra podê tomá o território dos tupinambá que hoje é o conflito entre duas etnias.

P: E hoje, Pedrísia, como é que a população se posiciona? Se convive muita gente aqui que é a Tupinambá... Como é que as pessoas convivem hoje com o nome Tupinambá, como é que você tem visto?

Ped: Tem muitos que se aceitam como Tupinambá pra tê o direito, o direito que no governo tem, né? O índio tem que não foi conquistado esse paço que, no caso, é um direito que tem que tê. Tem muitos que convive com os Tupi... assim... E tem muitos, muitos que não é o Tupinambá daqui, mas é índio de outra etnia e que tá sendo reconhecido como Tupinambá por vivê aqui muito tempo... Aí é..., só que é diferente, o Tupinambá tem uma de dão mesmo, ele tem uma vivência que é do dom dele que outra etnia num vai, num se bate, não tem muita...

P: E pra você o que hoje é essa palavra Tupinambá?

Ped: O que é a palavra Tupinambá?

P: Que que ela significa?

Ped: Pra mim o que significa é fortalecimento, né? ...Do nosso território.

P: Pedrísia, aí a gente falou dessa questão da auto-identificação e depois teve a identificação pela FUNAI, você participou do movimento até nesse período também?

Ped: Do reconhecimento participei de reuniões, só em Eunápolis, agora, em Brasília conheço através da Valdelice e Núbia.

P: ... Exemplo, você pode falar pra gente como é que foi essa sua participação até o reconhecimento oficial?

Ped: A minha participação foi lá fazendo cartas, né? E entrevista com as pessoas, fazendo levantamento: quantas família existia em cada comunidade para aqueles que reconhecesse com reconhecimento étnico.

P: Mudou alguma coisa, é...., eu digo: mudou alguma coisa aqui na comunidade após o auto-reconhecimento?

Ped: Mudou, por que, aí, os fazendero já... começou tirá as pessoa, né? Mudá emprego, começô a tá jogano as pessoa, tirano as pessoa. Então, mudou muito e a gente também conquisto muitas coisa por que tem a saúde né? O atendimento da saúde, que o atendimento da educação isso foi uma conquista muito grande.

P: Quando você fala que os fazendeiros "tirô as pessoas" aqui...

Ped: Por que é assim: as pessoas, a maioria aqui..., as fazenda dos fazendero, o território, né? E as fazenda dos fazendero... E as pessoas morava ali e trabalhava pra eles, ganhava um salá..., menos que um salário mínimo, sendo escravisado e passava fome, necessidade.

P: E quando foi reconhecido, quando se reconheceu como Tupinambá...?

Ped: Que teve atendimento, no caso, da saúde, o atendimento da educação... Então, aquilo ali já foi um afronto, né? Pra eles já foi uma ameaça. Por que, no caso ali, ele queria vê ali... Trabalhava como escravo, trabalhava, trabalhava e trabalhá com esses produtos químico e, aí, aconteceu, muito que aconteceu prejudicá a saúde do... Como teve o atendimento médico, o atendimento da saúde que descobriu muitos que esse remédio que tava causando problema à saúde daquela pessoa, daquele índio, então, já não gostaram.

P: O Pedrísia, como tá hoje a sociedade Tupinambá alguma década, mais de uma década depois do auto-reconhecimento? Como é que você, hoje, falaria da sociedade tupinambá?

Ped: Hoje tem muitas conquistas e também muito conflito, né? O conflito tanto com... pra tê o território e o conflito que... internamente, por que, nem todo mundo concorda com, com o que anda acontecendo, né? Então, fica assim um conflito entre... pá tê o território o conflito com os índios Tupinambá com os fazendeiro.

P: Certo. Pedrísia, você participou também do movimento com relação à língua Tupi?

Ped: A língua Tupi não. Às vezes eu tive algumas palavras, né? Do que eu pesquisei e tudo, mas, assim, do que eu fosse... não.

P: Mas, assim, o que eu tô perguntando é do processo de... Da sociedade Tupinambá decidir que quer uma língua indígena.

Ped: Ah..., esse processo eu participei por que foi um processo que já, já tinha palavras, já tinha formado a vivência do povo aqui, já tinha... várias palavras, o povo já usava.

P: E quando é que ficou decidido que precisava dessa língua, de uma língua indígena?

Ped: Desde o início do reconhecimento, da luta do reconhecimento que já existia pra ter o reconhecimento étnico, tinha que tê algumas palavras.

P: E por que que a língua Tupi (...)?

Ped: Por que a Língua Tupi? Porque aqui o povo já falava Tupi. O povo já tinha conhecimento do Tupi. E já falava o Ará, o Jacy, já tem as árvores né? Jatobá...

P: E, vamos dizer assim, insistindo, ainda mais um pouquinho, só a... Você acha que... Porque a sociedade escolheu uma língua indígena, mesmo o Português, hoje, sendo a língua tão falada por todos vocês e que é... tem resolvido as questões da comunidade... Porque mesmo assim é importante ter uma língua indígena?

Ped: Pra eu é a convivência de cada povo, né? No caso, às vezes têm palavras que... um vai se comentá com outros que tem outras etnia, outros que num vai entendê o que tá se falano, o que está se comunicano.

P: É... Você pode detalhar um pouquinho mais essa... Como assim: quem não vai entender...?

Ped: Não, a conversa entre o Tupinambá com outra ..., aí, se tivé outra..., outra..., o branco, o negro, outra ali, então, não tá entendendo. Geralmente a gente participa muito de reuniões de palestra, né? Então ali às vez tem coisas que... O Tupinambá tá dois ou três juntos ai um qué se comunicá com o outro aí vai fala alguma coisa pra discussão mesmo, alí, pra tê os outro... é..., outras etnia não tem.

P: Pedrísia é... Você tem mais alguma coisa pra se considerar que seja importante que você passe pra gente sobre essa questão do movimento, da sua participação no movimento de reconhecimento, de auto-reconhecimento pra depois reconhecimento oficial ou mesmo essa questão da língua Tupi ou qualquer outra coisa que você considere importante?

Ped: Acho que da língua Tupi eu já falei por que foi uma pesquisa com o conhecimento que o povo já tinha e é trabalho que já começô a fazê com... na escola ensinando material de trabalho de ensiná já foi as palavras que já existia que a gente já começou a trabalhá em sala de aula e, aí, foi passando fazendo alfabetização com outras pessoas também. É assim: cada professô é, logo no início, que era professo, que era agente de saúde ele era liderança. Todo mundo foi sendo liderança pra depois elegê o cacique que foi em dois mil e um. Em dois mil e um que Valdelice foi elei... foi... a cacique. Depois de todo esse movimento é... discutindo o processo da... do nosso território, do nosso reconhecimento étnico com... E cada um que a gente foi que colocava como líder da comunidade era professo, néra professô era agente de saúde.

P: Pedrísia, muito obrigado.

ANEXO F – Entrevista com Cacique Valdelice

Pesquisador: Bom dia!

Valdelice: Bom dia.

P: Você pode me falar o seu nome todo?

V: Meu nome é Maria Valdelice Amaral de Jesus. Meu nome indígena é Jamopoty, quer dizer florecer. É... Tenho quarenta e nove anos, tenho três filhos, oito netos. Agora moro na área de Itapoã há quatro, cinco anos, que aqui é uma área de retomada, mas é... No começo do movimento indígena a gente trabalhava para educação de jovens e adultos. Eu era uma das professoras, atuei na Serra Negra com a comunidade de educação de jovens e adultos, depois, fiquei com as crianças pela parte da manhã. A gente tinha como parceiro a FASE, uma ONG, e a gente tinha também na época em noventa e nove... Antes de noventa e nove a gente tinha a professora Núbia que era a nossa orientadora que dava cursos do CAPOREC. E, ai, a gente começou o movimento e a gente viu as necessidades da comunidade e através dessa necessidade da educação a gente foi ver as dificuldades que os parentes tinham...

P: Aonde que era, Valdelice, aonde era esse ensino de jovens e adultos, aonde era?

V: Na Serra Negra. Tinha três localidades: Serra Negra, Sapucaera e Acuipe de Baixo.

P: Já era aqui dentro da área?

V: Já era aqui dentro da área, é. Aí, da Sapucaeira... Na serra Negra era eu, na Sapucaeira era Pedrísia e no Acuípe de Baixo era Roselândia. Então nós três eram as três professoras. Entramos com três e depois foi aumentando a quantidade de professores e as necessidades foram aparecendo também, né?

P: Você se lembra o ano, quando foi aproximadamente, pelo menos, quando foi...?

V: A gente é... Mais ou menos isso foi ni... Oitenta e... Não me lembro mais, mas, assim... Eu sei que a gente passou um tempo fazendo a Educação dos Jovens e Adultos. Depois é que veio o traba... A necessidade de organização do público que a gente através da educação que a gente conseguia, por que a gente ia... parceiros, o IESB era o nosso parceiro, dava o carro pra poder a gente andar em nossa comunidade, por que não tinha nem condições da gente andar a pé, nem tinha ônibus pra andá.

P: E porque você sentiu necessidade de ensinar a jovens e adultos na comunidade?

V: Por que, assim, a gente viu através da Pastoral da Criança – que a minha mãe trabalha, ainda, trabalha na Pastoral da Criança, faz uns trabalhos -. A gente viu a necessidade. Quando a gente via um parente perguntado: Cê sabe ler? Ele falava não. Cê sabe escrever seu nome? Não. Não tem documento? Não. Então, tudo isso levava a gente a fazer esse trabalho. Então,

como a gente não podia é... Não éramos... Só tinha escola do município dentro das áreas reivindicadas pela gente, como que a gente via que tinha necessidade de alfabetizar essas pessoas, até pra saber os direitos deles... Por que quando a gente começou o cadastro, fazer um cadastro das famílias, a gente viu que muitos falava certo, falava assim: você é índio? Não. Sou caboclo, não sou índio. Então, a gente sabia que tudo isso aí veio do medo, da pressão e, aí, a gente disse não. A gente tá tendo... Vira uma necessidade da gente tá fazendo esse trabalho com educação de jovens e adultos. Foi o começo de tudo.

P: Valdelice, você é de um tempo que não estava reconhecida a comunidade tupinambá.

V: Não.

P: Como é que você... Você já se posicionava, então, como uma indígena? Desde quando isso aconteceu e porque que aconteceu?

V: Olhe, eu nasci em Olivença, né? Não saí de Olivença para as comunidades, nasci ali, vivi ali, sempre ali, né? Minha mãe começou esse trabalho de, da Pastoral da Criança; ela trabalhava com o Dr. Zé Carlos, começou a andar na comunidade e eu acompanhava ela nessas comunidades, nessas idas, eu acompanhava ela. Com a minha curiosidade eu via que tinha necessidade, quando ouvia, quando a gente via as dificuldades a gente dizia: olha, tá precisando. Aqui precisa se organizar. Mas eu num tinha, ainda, essa idéia de que, um dia, a comunidade ia me botá como cacique, que eu ia falar em nome do povo. Não tinha, ainda, essa idéia. Minha idéia mesmo era olhar que havia necessidade... Foi quando Núbia começou, junto, a fazer um trabalho de... Junto com a Pastoral. Ela também veio com a Pastoral e tudo, ela viu, a índia também viu a necessidade, aí ficou. Aí, a gente só se juntou, não é? Pra gente dá... Só que a gente não tinha dinheiro e a gente nem tinha condição de fazer. Aí, apareceu... A FASE... Nós trabalhava na FASE. A FASE foi dando condição a ela pra poder fazer esse trabalho dentro das áreas. Não existia uma retomada, não existia um movimento, ainda. Em noventa e nove que o movimento foi aflorar que houve... Me, eles me colocaram como cacique, em noventa e nove.

P: Mas, afinal...?

V: Foi aí que o movimento cresceu. Antes seu Alício... Depois desse movimento, seu Alício já foi à Brasília, né? Ele foi reivindicar junto com alguns índios (...) Só que sem vitória nenhuma, né? Foi lá reivindicar um direito, conseguiu uma caixinha de remédio, eu trouxe, mas não conseguiu falar em nome do povo, por que... Nem... Os índios de Olivença. Aí, não tinha etnia, não tinha nada, mas eram os índios de Olivença que era, era chamado, né? E, aí, a gente foi fazendo essas visitas que, ai, a gente foi conhecendo a realidade do povo. A gente, na verdade, não conheceu nem a Serra do Padeiro. Nós fomos conhecer a Serra do Padeiro

depois do reconhecimento, que nós fomos conhecer a comunidade Serra do Padeiro. Mas antes disso, nós ficamos centralizados nessas mais próximas que era as comunidades dos nossos parentes, né? Como ia fazer o trabalho da Pastoral, a gente via a necessidade de todo mundo.

P: Você, então, você também se via como cabocla ou você já se via como indígena, ou isso era indiferente ser cabocla ou indígena?

V: Pra mim é assim, no meu pensamento, eu era de Olivença, mas já sabia que a minha avó, a minha bisavó... Não era a minha avó porque a minha avó eu não conheci, mas a minha bisavó é (...) sua bisavó era uma índia baixinha, porque minha avó era baixinha, morreu em setenta e cinco. Então, você via que já tinha aquele negócio: ... Era índia. Mas não se falava, falava que era cabocla, cabocla de Olivença. Ficou aquele negócio de caboclo, caboclo na hora que você chegou disse: Olha, a gente tem o direito, como somos os descendentes desse povo daqui que estava aqui em Olivença; ele fala da igreja, onde falam da praça, onde falavam das mortes, que enterraram os... enterrava ali na praça, era um cemitério. Tudo isso, então, a gente já tinha aquela noção mais ou menos, mas a gente precisou até de apoio, além da própria FASE nos ajudou, a própria Núbia nos ajudou que ela buscava, né? Através da ONG, ela buscava esses, nossos (...), nós conseguimos também os nossos parentes pataxó, né? Que também vieram nos ajudar. Os pataxós Hã Hã Hãe vieram, aqui. Foi eles que disseram: não, vocês precisam pra reivindicar, pra brigar por um direito, vocês precisam se organizar e colocar um cacique. Foi aí que em noventa e nove eles me elegeram como cacique.

P: Antes do reconhecimento?

V: Antes do reconhecimento. Aí é que a gente foi brigar junto com eles. A gente ia pra Brasília, convidava a gente, ia pra... Pra qualquer lugar que eles iam, a gente ia. Eles tinham um conselho de caciques, né? E esse conselho de cacique foi importante no colegiado no começo do movimento, porque eles disseram: você tem direito à saúde. Ah, mas eles não são reconhecidos, vamos botar eles no Censo com o nome de que pra ter direito à saúde? Aí botaram a gente como pataxó. (...) tem direito a atendimento à saúde. Aí nós tivemos atendimento à saúde. Veio, aqui... Que hoje, até, ainda temos a mesma equipe. Não é as enfermeiras, mas...

P: ... Com o nome pataxó, etnia...?

V: ... o médico ainda é o mesmo... Com o nome pataxó. Aí, então, depois quando a gente fez o documento... Não, a gente precisa fazer um trabalho de saber quem realmente somos. Uns falava: não vocês são Tupiniquins, outros falavam, vocês são... Aí, não. Vamos fazer um trabalho com os mais velhos....

P: Esses outros (...) que você está falando, quem eram esses?

V: Alguns índios mesmo falavam. Aí, teve professor da UF, UFBA...

P: Da UFBA?

V: Não... Professor... Ricardo, ele veio também (...). Aí, começou a fazer aquele trabalho. Ele fazia uma pesquisa pra entrevistar os anciãos pra saber, realmente, quem... E, aí, foi... Nós é que fomos fazer essas entrevistas nas comunidades, junto com os parentes. A gente foi... A gente ia assim em alguns índios mais velhos, né? Seu Arthur que já faleceu, o ano passado, ele falava assim: não... Meu pai falava que os índios de Olivença é índio Tupinambá. Então, ele, a fala dele fortalecia a gente, né? Então, nós somos Tupinambá. E, aí, a gente ia, né? Ia nas pesquisas com os mais velhos e a gente descobriu... A gente viu que não era só ele, era vários outros parentes das outras comunidades que falava que a gente era tupinambá e, aí, depois a gente foi vivendo isso. Quando nós fizemos o documento dizendo que a gente queria ser reconhecido como povo, aí, é que veio recurso pra gente fazer essa pesquisa com o antropólogo, aí, ele foi em várias fontes que já existia que era onde a gente já havia feito, foi nos anciãos que ainda tinha, né? Acho que em dois mil e dois, os índios ainda estavam vivo ainda, depois é que um bocado de véio morreu, não foi? Aí que fortaleceu mais, sabe, fortaleceu mais. Mas antes ninguém nem falava que era índio era caboclo. Realmente. Depois é que a gente fomos conversando. Não. Nós temos um direito, o direito é assistido, nós (...) se organizá, nós precisa saber quem somos mesmo. Somos de Olivença? Índio da... Eles falam assim: índio da aldeia Nossa Senhora da Escada, eles falava. Mas é... A gente foi, foi trabalhando.

P: E hoje, o que significa pra você a palavra Tupinambá?

V: (...) Pra mim, assim como pessoa, é muito forte por que eu denomino a língua Tupinambá como se fosse... Cortaram tudo, né? Cortaram tudo, todinho, mas as raízes, elas brotaram que somos nós, aqui. Que é uma luta assim... (...) Eu peguei doze anos de minha vida e botei no movimento indígena. Esqueci filho, esqueci pai, esqueci mãe, esqueci todo mundo para viver o movimento, né? Hoje eu, até, falava assim: não, depois que eu fiquei presa vou me recuar mais um pouco, mas é impossível quando você é líder é diferente de quando você recuar... Num é por que você ficou presa, não é por que passou dificuldade que vai recuar do movimento, né? Aí você olha um monte de criança... Aí você diz: não, eu vou pro movimento por causa daqueles ali, mas eu... Os anciãos me dão força também, conversa comigo: não, você tem que continuar, você não pode parar, por que você veio aqui... Tem hora que você olha assim... Vale à pena? Pra mim vale à pena, por que ensinei, mas também aprendi, entendeu? Aprendi também, talvez, a ser menos orgulhosa, ser mais humana, ter mais carinho

com as pessoas. Que eu sempre tive, assim, sempre tive muito... Não é por que eu morava em Olivença não, mas eu gostava muito de viver com meus parentes, alí, no Gravata. Descia ali, quando eu era menor, né? Saía da escola e vivia por ali. Então, hoje ainda tenho isso. Tem necessidade... Eu procuro ajudar, no que eu posso fazer eu faço, não meço distancia. Agora, a gente internamente, a gente se parou muito. Aí, quando a FUNASA chegou, em noventa e nove, fazê esse trabalho, foi dividinu. Já começou aí dividin..., dividiu, por que se a gente é... O certo são vinte e três comunidade. É os nomes dos rios que são as comunidades. É o rio Acuípe, rio Sapucaeira, rio Santana, rio Santaninha. Essa área toda é cortada por rio. Então, se a gente tá dividido por rios... então, o que é que ela fez: Sapucaeira, ela dividiu, Sapucaeira um e Sapucaeira dois; aí, Gravatá um, Gravatá dois. Eu não sei se já existia Gravatá dois, mas ela vai voltá; Acuípe de Baixo um, Acuípe de Baixo dois; Mamão; aí, daqui a pouco, Acuípe do Meio um, Acuípe do Meio dois, Acuípe de Cima... Aí, a gente já ficou se achando: não, eu sou do Acuípe de Cima, não me meto, não me misturo com o Acuípe de Baixo. Quer dizer, começou a dividir. E, aí, voltando lá atrás, começou, depois dessa organização dessas três comunidades, começou a aparecer as comunidades, necessidade e, aí, a gente foi capacitando professor, o professor foi dando aula lá, naquela comunidade. Hoje são alguns professores, ainda, que tão na escola, com toda dificuldade que passou, mas hoje eles tão na escola. A gente teve de ir para o Ministério Público pra poder... O Estado ajudar a gente, ai ele mandou umas cadeiras, assim: manda essas cadeiras pra lá. Aí mandou umas cadeiras, depois mandou uns livro, sabe, sem muito... Só você pagá os professor acho que uns... Quantos anos, Marcelo? Marcelo é que estava naquela hora.

Marcelo: Uns três anos depois.

V: Uns três anos depois que o Estado começou a pagar os professor.

M: Dois mil e três, em meado de dois mil e três.

V: Mas era voluntário o trabalho era voluntário. E era tão bom que era voluntário que tudo usava, né?

M: Não sei se... foi o quê, foi sete ano. Ah, não, foi o... Pedrílio no cargo que você passou a ser cacique e cacique já não pode ter emprego, não pode ter... Cacique é a comunidade que ajuda, né? Mas hoje já tem... Já mudou muita coisa entre a comunidade. Nesse tempo que viemos, aí, depois do reconhecimento, depois de luta, e da realidade mermo dos direitos dos povos indígenas, do povo tupinambá. Aqui em nossa conversa é que o povo acordou e a política veio junto, aí, os gananciosos, as pessoas pensando mais no poder, num pensou no... Mesmo que a divisão acontecesse por que nós já somos divididos entre rios, mas entre o povo, entre parente, entre parentesco mesmo, nós somos todo um povo só, somos todos parente um

do outro. Se for levantá a árvore genealógica do povo tem... O povo tupinambá se formou hoje por várias etnia, formação de várias etnia daqueles tempos, mas são interlaçado já, por que depois desses tempos... A parentagem, o sangue cê vai buscá são tudo parente um do outro. A linhagem é muito grande. Cê vê mesmo que não tem por onde corrê, mesmo que tenha outro nome, outro sobrenome que os brancos deram, tá entendendo? No caso: Marcelo de Sá e Silva. Pense, eu já sou... Meu nome já tem Sá. Mem de Sá foi quem destruiu essas áreas aqui todo e ele mostra irrealidade escrito por livros, aí, nas escolas vê que ele entrou em Ilhéus, no sul, deu sete léguas e distruiu isso..., isso na história que já... Bem antiga mesmo, bem antes da nossa luta hoje, que é a história dos nossos antepassados, a guerra dos nadadores onde tiveram mais de uma légua... de (...), pensa?!

P: Depois do reconhecimento, Valdelice, mudou alguma coisa?

V: Mudou, mudou um bocado de coisa.

P: Eu vou lhe refazer a pergunta na verdade. Eu acho que o mais importante do que o reconhecimento foi, então, quando em noventa e nove vocês assumiram que eram realmente indígenas e que eram indígenas Tupinambá. Depois disso ter acontecido o que mudou na comunidade?

V: Aí quando a gente começou a se organizá, né? Fazê reuniões nas comunidades, na comunidade do Acuípe de Cima, Sapucaeira, Serra Negra, Acuípe de Baixo e depois disso a gente começou a participar do movimento dos pataxó. Movimento dos Pataxó que tinha o Conselho de Cacique e é esse conselho que a gente dizia: olha, a gente só vota se for reconhecido. Foi bom tá com o nome de Pataxó, mas a gente precisa buscá quem nós somos. Aí, foi quando a gente fez vários documentos, eu fui várias vezes à Brasília junto com os Pataxós e consegui... E, aí, a gente conseguiu, aí, fazê os documento, dizia as necessidade. Aí, veio o grupo de GT fazê o reconhecimento do povo e foi fazê esse trabalho nas comunidades. Quando saiu o reconhecimento, foi assinado o reconhecimento, aí, que os fazendeiros não deram mais emprego pros índio. Aí, pronto, aí começou, por que, vários índios, aí a FUNASA atendia... Noventa e nove, quando a FUNASA entrou, era maravilhoso o atendimento da FUNASA. Então o índio descia lá, pegava (...), aquela confu... aquela coisa toda, vacina, tudo era..., remédio, óculos, tudo. Então, com isso os fazendeiros começaram a perseguí: *"você é índio? Você está naquele movimento? Você está se organizando? Ah, tô. E quem disse que você é índio? Ah, a gente é. Ah, é? Então amanhã você não precisa trabalhar mais não. Hoje mesmo você pode ir embora."* Quer dizer, aí, começou a necessidade deles não tem terra, não tem emprego, não tinha o reconhecimento de receber a cesta básica, que isso também é ilusão,

não tinha projeto nenhum porque a gente também não era reconhecido, aí, veio a situação ficar mais crítica pros parente por que muitos parentes ficavam assim, né? Uns participava muito mesmo, aí, começou todo mundo a participar, depois começou a diminuir a participação. E depois, quando veio o reconhecimento todo mundo sabia que era Tupinambá. Ai, começou a pressão, mais forte ainda dos fazendeiros. Alguns fazendeiro imediado que, agora, não tão muito, vamos dizer, "por cima", né? Antes, quando estavam por cima, eles não notavam, agora não. A gente foi até a Serra do Padeiro em dois mil e dois, quase no final nós fomos pra Serra do Padeiro, inclusive Babau é primo da gente, ainda, né? E, aí, a gente foi lá... Eu que fui uma das primeiras que, também, reconheceu o povo dele, a gente fez os cadastros pro atendimento à saúde. E, de lá pra cá, a situação foi ficando pior por que .... o governo, ele passou a beneficiá um do que beneficiá todos. Então, a situação foi ficano mais difícil. Aí começou, em dois mil e três... Dois mil e três, dois mil e quatro, dois mil e cinco a gente fez as primeiras retomadas que foi na fazenda Limoeiro e na fazenda Cachoeira, foi Alício, foi Gildo, foi tudo lá pra cima. Até então, eles não eram cacique ainda, aí eles se organizaram lá e eu mais um pessoal fizemo aqui na Limoeiro, depois, passando uns seis meses, cada um passando seis meses nessas fazendas, aí veio a reintegração, aí a gente saiu de lá, aí a gente ficou mais triste ainda, por que seis meses nós deixamos ali feijão...

M: ...muncado de coisa prantado lá...

V: Um bucado de coisa deixamo plantado lá e todo mundo teve de sair lá também. Aí ficamos assim sem fazer retomada, demorou mais pra fazer, embora vê o território, como é que vai ficar, aí vei Susana, fez aquele primeiro trabalho, depois voltou, depois veio de novo; aqui, também, a gente não tinha entrada aqui. Depois que a gente entrou aqui não tinha nada, aqui era um lixão, lugar de desova... E, aí, a gente foi... Vimos as necessidade dos parentes de ter um lugar pra plantar, fazê sua roça, fazê sua casa onde morá que tanto não tinha e, aí, fomos fazendo uma retomada por conta própria pra melhorá a condição de vida de... Num vai melhorá a condição de vida de muitos, mas muitos nós conseguimos melhorá. Ele, agora, tem sua casa, tem sua vida, sua rocinha pra plantá, planta, tem sua farinha, só não tem a carne, por que não tem mais caça, mais... tenta vivê, aí, de algum jeito.

M: Aqui é terra de areia, mas dá pra plan... ter um aipim, um pouco pra tê farinha, abacaxi...

P: Tá certo... Cacique, a questão da língua.

V: Pois é, como a gente..., se nós somos Tupinambá, nossa língua seria nossa... Tupi antigo. Como a gente já tinha assim... Aí, a gente falava com os mais velho: co/mo/é/que/ os parentes

falava? Eles falava: cortava a língua, cortavam muito a língua. Aí, a gente falava: cortava a língua como? Falando a língua antiga nossa. Só que, aí, a gente foi trabalhando em cima disso. A própria Núbia... é... A gente tomava curso, né? E a gente tomava curso com Núbia mesmo que, aí, a gente conseguiu um livro, conseguiu um livro, até, professor Augusto, né? É... Augusto?

M: É.

V: Laranjeira?

M: Hunrum...

M: Augusto.

V: O Guga. Até ele veio e ajudou a gente muito nesse processo da questão da lingua... É, falava: não, vocês, vocês já têm a prova, que é o ancião, que tá dizendo que essa língua era o Tupi, Tupi antigo. E aí, qual o passo depois? Aí, eu disse: o passo a gente vai ter que fazê um documento pedinu que venha um linguistico pra poder nos orientar mais. Por que a gente já sabia, né? Já tinha algumas, algumas comunidades, algumas praias com os nomes Tupi, né? Aí, a gente já tinha isso tudo. Então, vamu fortalecer isso. Então, a gente escuta muito entrave na vida da gente pra poder a gente consegui o que que realmente, sabe? E, aí, a gente encontrou muita dificuldade. Hoje assim... Aí, veio o professor Aryon, não foi? Aryon Rodrigues. Fez um trabalho com os professô, com alguns membros da comunidade, depois ele retornô, diz que mandava uma cartilha. Veio a cartilha?

M: Só ficô só aquilo... Mesmo aquele dicionário que foi criado aí... Só tem aquele pra sê baseado (...).

V: Por que assim é... O Estado pegô as áreas indígenas e não se incomoda que tenha... que eles fale um idioma que ele não fale não, não se importa com isso não. Também se importasse ele fortalecia isso. Só tão mandando na escola algumas pessoa que consegue mais, melhó ali, então, essas pessoa seriam um multiplicador da comuniade. Eu sempre falei, essas pessoa que já estão na base seria o multiplicador da comunidade, só que ele não se importa muito com isso. Fazê um projeto de seis meses, um dois, três que já tenha aí a noção e estudar pra ser um multiplicador da comunidade. Hoje é bom fazê isso. A gente conseguisse, se conseguisse falá a nossa lingua, por que... É que nós... Maravilha! Às vezes a gente vai pra Brasília tá lá os parente que num fala uma língua. Cê me alembro que não sabe o que ele tá falando, ele está te xingando e você não sabe, né? Mas acho que é assim pressas nossa gurizada aí, nossas criança

aí que tão crescendo... Eles..., né? Vivê... Por que... A sogra de Marcelo mesmo, eles ainda falam, ainda, assim muito...

M: Esticado.

V: Esticado ainda assim, sabe?

M: Minha esposa fala muito pouco.

V: Ela num fala.

V: Ela fala muita coisa, ela fala palavra muito..., assim... Palavra longa e que nunca eu... Falei assim: o que é isso? Ela falava o que que é e o que (...). Mas tinha já um trabalho feito, naquela época, com você Pedrita, naquela época que a galera já andava junto, Núbia, que eles eram... é...

V: ... É. Rosalinda...

M: ... Aprendendo, né, mas aí... Tá paralisado por que pela imposição da nova língua que tá... A gente, vale dizê, a gente tê agora a onde (...)

P: Mas a comunidade usa a língua portuguesa pra todas as ações...

V: Tá certo, pra todas as ações... é.

P: ... Então, qual seria a necessidade de se ter uma língua indígena?

V: Ah, eu acho que é bem importante pro povo, muito importante...

(?) ... E contá um pouco do nosso segredo...

M: É... Por que...

V: Por que, às vezes, a gente... Depois que a gente conheceu várias outras pessoas, não tem mais segredo. A gente já não consegue... A gente tem um lugar pro ritual, alí, bem na mata, a gente num leva todo mundo, eles pensa bem diferente. Porque ali é o momento de você, de sua carne, de seu espírito tá falando com o Criador se ele for essa proteção, né? ... Se todo mundo for, tem uns que num acredita.

M: É, todo mundo sabe que num, num... foi modificação de cultura... É de contato com várias outras cultura, a igreja foi quem mais distruiu, foi quem mais quis desimá os indígenas e, hoje, a Igreja cristã, crente que acha que todos nós somo crente (...) Aqueles que acredita no Ser superior é filho do Ser superior que aqui está, que tamos todo mundo no mesmo barco.

Nóis vemos, nóis falamos, todo mundo iguais, né? Na natureza cada um na sua cultura e... é... rapaz... é difícil (...)

V: Mas é isso, eu acho que a importância, a importância da... do...

P: Vocês estavam falando do ritual. Qual a importância da língua para o ritual? Que que você considera? Porque você estava falando da língua, depois você estava falando do ritual. Você acha que há uma ligação da língua com o ritual?

V: Acho que tem, tem muito porque você observa que o Pajé, ele recebe a proteção divina e ele fala em várias línguas e a gente, se a gente está num momento desse, a gente também vai ser..., vai poder tá contribuino com esse momento que ele... Ele fala várias línguas e cê não sabe o que é... A gente tem alguns parente que também recebe o Encantado e fala várias línguas que você não sabe o que é. Tá falando a língua Tupinambá, mas você não sabe o que é, então... (...) você nem sabe o que tava falando e a gente também nunca entendeu o que ela disse, sabe que é uma mensagem. Eu acho que isso é importante pra gente.

P: Tá certo. E a escola hoje, Valdelice, ela está conseguindo ensinar a língua...?

V: Tá, na verdade, tá tentando ensinar, né? Sendo você um capacitado pra isso fica mais difícil pra eles ensiná e que..., que ôvi, num tem muita consciência do que que tá fazeno.

M(?): O pessoal tá fazeno um trabalho é... Algumas pessoas que pegam, né? Nem todo mundo tem aquela facilidade de pegá, mas algumas criança, alguns jovens tão pegano e a gente tá aprendeno mais no cantá no ritual, no poranci. A gente canta no português e canta no idioma. Nossa oração em abertura do nosso ritual, a gente canta Jacy: A lua, né? Pedino proteção à Natureza, né? Que clareia a nossa aldeia, né? Jaci nhande jaci, ..., Tupã (...). Né? Jaci é a nossa lua que clareia a nossa aldeia. Tupã venha ramiá e ilumina nossa aldeia. A gente busca fazê esse trabalho, assim, dessa forma na escola cantando várias outras músicas, pequenas frases, pequenos textos, musicas antigas passando por idioma. Tamo fazendo sempre assim. Nós tamo modifica..., assim como eles modificaram nossa cultura, nós tamo modificando ela da nossa forma e crescendo, né? Em quanto fortalecimento da cultura indígena, dos nossos ancestrais, desde quando o movimento se tornô à tona, nóis viemo buscando, às veiz poucos, às veiz muitos, por que o nosso povo está espalhado, nós tamos aqui na aldeia de Itapoã, tem aqui a Tukun, como tem aqui hoje o cacique Ramon, nós tamo dividido hoje assim como tá se modificano nosso povo, tamo nos unindo muito mais, por que hoje tem o cacique Ramon aqui, amanhã cacique Valdelice vai está na Tukun, depois o cacique Alício tá aqui, a gente tamo também no cacique... Nós tamos buscando essa união por

que o nosso povo depende muito dessa união, não só a gente povo, parente, mas sim também entre... A ligação entre nóis com a nossa terra. Por que se o nosso povo não se uní, não tivé unido... Isso com certeza que já passo, essa desunião já passo, sabe? Essa desunião que tá todo acordado, que tá todo mundo sofrendo as mesma consequências de hoje do que aconteceu no início daquela antiga união que eram no inicio, aquele brilho do reconhecimento, aquele brilho que foi os quinhentos anos do Brasil, sabe? De todos os povos indígenas tá junto: no Amazônia, de todos ali está reconhecendo a gente, reconhecendo os parente, reconhecendo todos aqueles que não têm características, mas tem sim os seu sangue, existe o seu coração indígena, e é filho, e é descendente, e é filho e... Descendente não. É índio. Descendente é aquele que não tem reconhecimento. Ele é índio. Aquele índio que estava lá, naquele dia (...)

V: (...)então para mim não tá, a gente fazeno as coisas... Mas aqui é... (...) esse conselho. Esse conselho ainda é... Como aqui é uma área de retomada e o povo está mais centralizado, dá pra gente construí assim, mas em outras comunidades fica mais difícil que moram distante, não tem área de retomada cada um tem dois hectare, três hectare é deles mesmo que vive aqui. Aí não dá (...) pra gente sentá com as comunidade, mas aqui é organizado no conselho, no conselho de ancião.

P: Que o cacique faz parte ou...?

V: Que o cacique faz parte... é, mas...

M: (...) mas é consegui (...) anciões, né? ... Se a gente num tem outro problema, né? A gente aconselha, né? Reuniões, ...

P: E como são escolhidos os anciões, como é que...?

M: É, por exemplo, nós temos... seis a sete ansiões, né? Eu, Coroa...

V: A gente boto, mais ou menos, conselho de ancião, mas... na verdade tem, poucos ansiões, né? Mas tem jovens, mas tem mulheres...

M: (...) de anciões (...)acima dos sessenta anos, né? Sessenta e cinco, sessenta e sete... e conselhos de jovens também, né? (...) hoje, primeiro nos organiza, qualquer problema que tive (...)

M: (...) era assim, só ela, todos os problema vinha (...) cacique não sobrecarregá cum problema que tinha. Agora, o resto divide, né?

V: ...É, mas a decisão (...) é só por minha pessoa, fica entre nós seis do conselho

M: ... Decisões, reclamações..., e problema.... Já são pequeno... Fica carregado. Agora não, agora tem mais...

M: ... compro farinha na mão do pessoal lá de Santana, se pico lá pra Buerarema (...) uso... amarra, aí, chegô lá botô prá concorrê como a melhó farinha da região, com o cara, o atravessadô.

(...)

V: Dá um trabalho danado (...) Jésus tá chamando.

M(?): Ela diz que tá carregado.