

Extensão em Revista

Edição Especial

Memórias do Isolamento
ISSN 2525-5347

UEA
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DO
AMAZONAS


PROEX
Pró-Reitoria de Extensão
e Assuntos Comunitários



editora
UEA

Governo do Estado do Amazonas

Wilson Miranda Lima
Governador

Universidade do Estado do Amazonas

Cleinaldo de Almeida Costa
Reitor

Cleto Cavalcante de Souza Leal
Vice-Reitor

editora **UEA**

Maristela Silva
Diretora

Socorro Freitas
Secretária Executiva

Síndia Siqueira
Editora Executiva

Samara Nina
Produtora Editorial

Sindell Amazonas
Wesley Sá
Revisão

André Luiz Tannus Dutra
Editor Chefe

Isaque dos Santos Sousa
Editor Científico

Flávia Roberta Ferreira de Souza
Secretária Executiva

Wellington Douglas dos Santos Dias
Organização do volume

EstélioMunduruku
Larissa Beatriz Dias Rocha
Marcelo Rezende
Mayara Pereira Batista
Miller Brito dos Santos
Rayanna Maurício dos Santos
Viviane Palandi
Equipe de organização

Ana Paulina Aguiar Soares, UEA, Brasil
Anderson Barroso de Oliveira, Pretória, África do Sul
Alva Rosa Lana Vieira, Manaus, Brasil
Carina Santos de Almeida, UNIFAP, Brasil
Deise Lucy Oliveira Montardo, UFBA, Brasil
Eduardo Alves Vasconcelos, UNIFAP, Brasil
Ítala Isis de Araújo, Rio de Janeiro, Brasil
Madirson Francisco Souza, Manaus, Brasil
Sâmela Ramos da Silva Meirelles, UNIFAP, Brasil
Sanderson Castro Soares de Oliveira, UFAM, Brasil
Silvana Andrade Martins, UEA, Brasil
Sílvia Carla Marques Costa, UNIFAP, Brasil
Socorro de Souza Batalha, Manaus, Brasil
Conselho Científico

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
ENTREVISTAS	9
ARTIGOS	31
RELATOS	89
RECORTES	108
TRADUÇÃO	122

MEMÓRIAS DO ISOLAMENTO

Esta edição da **EXTENSÃO EM REVISTA** da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade do Estado do Amazonas tem como objetivo compartilhar através de textos, imagens e links de acesso à vídeos no Canal Oré no *Youtube* a ação “Memórias do Isolamento” realizada pelos projetos de extensão “Tecendo Diálogos Interculturais” e “Práticas de Leitura e Escrita: o português como L2 para acadêmicos indígenas”, coordenados pelas professoras Célia Aparecida Bettiol, Jeiviane Justiniano da Silva, Luiz Davi Vieira Gonçalves e Wellington Douglas dos Santos Dias durante a pandemia de covid-19 no Estado do Amazonas.

Os projetos de extensão acontecem em Manaus e os integrantes são acadêmicos/as indígenas e não indígenas matriculados nos cursos de Ciências Biológicas, Geografia, Letras, Pedagogia, Ciências Econômicas, Matemática e Teatro da UEA. No caso dos indígenas, alguns vieram direto de suas comunidades para a capital após a aprovação no vestibular, outros já residiam em Manaus para onde suas famílias vieram há tempos. O ingresso desses discentes se deu via vestibular no grupo 8 (reserva de vagas indígenas, estabelecida pela Lei ordinária nº 2894/2004 do Estado do Amazonas).

Os discentes não indígenas que participam do projeto, atuam como apoio no desenvolvimento de atividades artísticas, produção de eventos e monitores do projeto “Práticas de Leitura e Escrita: o português para acadêmicos indígenas” em conjunto com o projeto “Tecendo Diálogos Interculturais”. O projeto de português para acadêmicos indígenas assume a língua nativa como símbolo de uma cultura e o português como língua de contato, com funcionalidades específicas que não se sobrepõem à língua de origem dos estudantes indígenas.

O nome “Tecendo Diálogos Interculturais” nos remete à metodologia utilizada no mesmo. Tecer é uma atividade que faz parte do cotidiano dos povos indígenas e quase sempre é feita de forma coletiva e colaborativa. No projeto o sentido de tecer é a construção conjunta de um espaço de diálogo que objetiva ser intercultural.

O projeto conta com a parceria do TABIHUNI: Núcleo de Pesquisa e Experimentações das Teatralidades Contemporâneas e suas Interfaces Pedagógicas CNPq/ESAT-UEA, visando também desenvolver pesquisas voltadas para o campo da corporeidade, da performance arte e do ritual indígena em diálogo com as interfaces pedagógicas propostas no projeto. A parceria com o TABIHUNI vai ao encontro do desejo de desenvolver atividades como montagens artísticas,

vídeos-performances, publicações de artigos e livros e, realização de eventos artísticos e acadêmicos junto com o povo indígena da Amazônia Brasileira.

Para realização desta edição da **EXTENSÃO EM REVISTA** foi criada uma equipe de produção e organização das seções da revista (Entrevista, Artigos, Relatos de Experiência, Recortes e Tradução) coordenada pelo professor Wellington Dias junto aos discentes Estélio Munduruku, Larissa Beatriz Dias Rocha, Marcelo Rezende, Mayara Pereira Batista, Miller Brito dos Santos, Rayanna Maurício dos Santos e Viviane Palandi que ao longo dos últimos meses (maio, junho, julho e agosto de 2021) esteve envolvida no contato e apoio ao desenvolvimento dos trabalhos aqui apresentados, tornando assim, esta edição uma obra coletiva, construída na base do diálogo com acadêmicos indígenas dos povos originários Apurinã, Baré, Desana, Karapãna, Kokama, Munduruku, Sateré Mawé, Ticuna, Tukano, Tuyuka e Witoto que estudam ou já se formaram nos cursos de graduação da Universidade do Estado do Amazonas, bem como a parceria com professores e professoras das áreas de Educação Escolar Indígena, Linguística, Teatro, Artes Visuais, Antropologia, Geografia, História que foram pareceristas dos trabalhos aqui selecionados e que contribuíram de forma significativa no apuro, correção e aprofundamento dos detalhes das experiências aqui compartilhadas. O corpo de pareceristas dessa edição foi composto por Prof^a Dra Ana Paulina Aguiar Soares, Prof^o Me. Anderson Barroso de Oliveira, Prof^a Ma. Alva Rosa Lana Vieira, Prof^a Dra. Carina Santos de Almeida, Prof^a Pós Dra. Deise Lucy Oliveira Montardo, Prof^o Dr. Eduardo Alves Vasconcelos, Prof^a Dra. Ítala Isis de Araújo, Prof^o Me. Madirson Francisco Souza, Prof^a Dra. Sâmela Ramos da Silva Meirelles, Prof^o Dr. Sanderson C. S. Oliveira, Prof^a Pós Dra. Silvana Andrade Martins, Prof^a Dra. Silvia Carla Marques Costa e Prof^a Dra. Socorro de Souza Batalha.

Os trabalhos aqui apresentados foram realizados por acadêmicos indígenas e não indígenas que integram os projetos de extensão “Tecendo Diálogos Interculturais” e “Práticas de Leitura e Escrita: o português como L2 para acadêmicos indígenas” e, que, desde o início da pandemia de covid-19 em março de 2020 no Amazonas, buscaram escrever artigos, relatos de experiências, bem como registrar momentos de seu cotidiano através de fotografias e vídeos apresentando as diferentes formas de relacionamento humano e engajamento social que vivenciaram nesse contexto histórico em que o mundo atravessa tal crise humanitária que teve como um dos epicentros no Brasil, o Estado do Amazonas.

Nesse sentido, na presente edição da **EXTENSÃO EM REVISTA** se perceberá em muitos textos a importância da valorização do português escrito por indígenas, enquanto registro do processo intercultural que tais indivíduos vivenciam diariamente no contexto de suas vidas e na universidade. Acreditamos que desta forma nos conectamos e podemos fortalecer as metas e objetivos da

Década Internacional das Línguas Indígenas (2022-2032) que foi instituída na Assembleia Geral das Nações Unidas de 18 de dezembro de 2019, e que se caracteriza como um programa de ações e encontros que dá seguimento aos debates ocorridos no âmbito do Ano Internacional das Línguas Indígenas proclamado pela UNESCO em 2019. No ano de 2020, na Cidade do México, foi elaborado a Declaração de Los Pinos, que definiu os princípios-chave que orientam a Década Internacional, como a participação efetiva dos povos indígenas nos processos de tomada de decisão, consulta, planejamento e implementação de políticas e programas internacionais de revitalização e valorização das línguas indígenas.

Nessa edição da **EXTENSÃO EM REVISTA** iniciamos com a seção **Entrevistas**, feita pelo acadêmico indígena Estélio Lopes Cardoso Munduruku junto às professoras Célia Bettiol e Jeiviane Justiano, que são as criadoras dos projetos de extensão “Tecendo Diálogos Interculturais” e “Práticas de Leitura e Escrita: o português como L2 para acadêmicos indígenas” na ENS/UEA. Ao longo dessa entrevista as professoras relatam o percurso de elaboração, desafios e perspectivas de ampliação das atividades extensionistas dos dois projetos em parceria com a PROEX/UEA. A segunda entrevista é com as acadêmicas indígenas Mayara Pereira Batista, Margareth Botero Dias Vaz e os acadêmicos indígenas Ludimar Nunes Gonçalves e Francisco Braga Maricaua, que foi conduzida por Estélio Lopes Cardoso Munduruku e o professor Wellington Dias. Nessa entrevista que também pode ser assistida no canal Oré no *Youtube* (link disponível no final da entrevista), os/as acadêmicos/as apresentam suas reflexões sobre os desafios e lutas enquanto indígenas no contexto universitário da UEA.

Na seção **Artigos** temos 6 trabalhos que analisam temáticas e pautas de extrema relevância para o aprimoramento e humanização da educação básica e superior em relação aos povos originários. No artigo intitulado “Tua língua e a minha língua”: A questão linguística dos estudantes Ticunas da Escola Normal Superior da UEA se apresenta os desafios de acadêmicos ticunas frente ao português enquanto segunda língua; no artigo “A diferença faz a diferença? Crianças indígenas em uma escola pública não indígena” se questiona como é tratada a presença de crianças indígenas em escolas não indígenas e como as práticas educacionais não atendem à realidade cultural trazida pelas crianças indígenas; no artigo “As diferenças culturais e suas possibilidades na educação” o debate centra-se nas questões de identidade e diferença, através da revisão de autores que são referências no estudo desses conceitos e interrelacionando-os com o campo da educação; no artigo “Canal Oré-Diálogos Vozes interculturais em plataformas digitais” se apresenta a experiência realizada no projeto de extensão “Tecendo diálogos interculturais”, tendo como um dos resultados o Canal Oré – Diálogos, plataforma on-line residida na rede *Youtube* e no *Instagram* que divulga

produções audiovisuais de acadêmicos/as indígenas em parceria com não indígenas e, assim, contribui para o combate à invisibilidade indígena no contexto universitário e expande redes de comunicação intercultural através da internet; no artigo “Entre o visível e o invisível: o caso das mulheres baré na Escola Normal Superior” se apresenta a trajetória de vida acadêmica de mulheres indígenas do povo baré na Universidade do Estado do Amazonas visando ampliar as discussões e políticas capazes de garantir a permanência e apoio coletivo à estudantes indígenas no contexto universitário; no artigo “Memórias do Isolamento: as múltiplas linguagens e o uso de tecnologias para interação entre acadêmicos indígenas em contexto de pandemia” se apresenta a atividade “Memórias do Isolamento” desenvolvida pelos projetos de extensão “Tecendo Diálogos Interculturais” e “Português como L2 de acadêmicos indígenas” que se baseou na produção de textos, fotos e vídeos que relatam as diversas experiências, lutas, estratégias de sobrevivência, formas de autocuidado e relação com o isolamento social que os/as acadêmicos/as integrantes desses 2 projetos (em sua maioria indígenas) vivenciaram em meio à maior pandemia dos últimos tempos.

Nas seções **Relatos de Experiência** e **Recortes** temos 14 trabalhos em cada uma delas, que trazem à tona as experiências pessoais e coletivas de discentes (indígenas e não indígenas) e docentes da ENS e ESAT/UEA no contexto de isolamento social ao longo do ano de 2020. São textos e imagens que apresentam seus cotidianos, inseguranças individuais, esperanças, crenças e até mesmo a coragem de ações solidárias empreendidas por muitos indígenas e suas organizações em contexto urbano e nas aldeias em prol da segurança sanitária de seus parentes (através da feitura e distribuição de máscaras, realização de campanhas de doação de alimentos e fortalecimento emocional no isolamento familiar). São textos em formato de escrita livre, alguns com linguagem poética, literária, descritiva, sucinta e urgente de acordo com a infinidade de situações, estados emocionais e histórias marcantes que vêm sendo vivenciadas por muitos de nós diariamente no atual momento sócio-político de nosso País e do Mundo, em especial às populações indígenas, que desde sempre lutam pela garantia do direito à seus territórios, do respeito às suas culturas e dignidade enquanto homens e mulheres que representam coletividades, saberes ancestrais que prezam pelo bem estar do planeta e de todos os seres que nele habitam.

Na seção **Tradução** temos 1 trabalho do acadêmico indígena Abelardo Feliciano Firmino na língua ticuna e em português, relatando suas preocupações e dúvidas diante do cenário pandêmico, bem como afirma a importância da vacinação como meio de vencer o avanço do coronavírus e expressa o desejo de retornar às aulas presenciais em seu curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na UEA.

Esta edição “Memórias do Isolamento” é dedicada à memória do líder indígena tukano Cristo Benissom Barreto Machado, que foi acadêmico de Pedagogia da Escola Normal Superior da UEA, integrante dos projetos “Tecendo Diálogos Interculturais” e “Práticas de Leitura e Escrita: o português como L2 para acadêmicos indígenas” e que faleceu em abril de 2021 nos deixando muitas saudades, um grande legado e muita inspiração em toda sua sabedoria, afeto, alegria, generosidade, acolhimento de seus parentes e intensa participação nas equipes de trabalhos acadêmicos, artísticos e pedagógicos que desenvolvemos juntos. Que sua luz continue nos iluminando, querido e eterno guerreiro Benissom!

Wellington Douglas dos Santos Dias

Professor do Curso de Teatro da ESAT/UEA

Com Célia Aparecida Bettiol

Doutora em Educação pela UNESP

Professora e coordenadora do curso de Pedagogia Intercultural Indígena da
Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas

Com Jeiviane Justiniano da Silva

Doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Antropologia Social da UFAM

Mestra em Letras pela UFAM

Professora de Linguística no curso de Letras da

Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas

Por Estélio Lopes Cardoso Munduruku

Licenciado em Geografia pela UEA, indígena do povo Munduruku.

E mail: esteliocardoso70@gmail.com

ESTÉLIO: COMO SURTIRAM OS PROJETOS TECENDO DIÁLOGOS INTERCULTURAIS E O PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA?

Célia: Eu retornei do doutorado no final de 2017 e junto com outros colegas criamos o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Indígena e Etnografia. Em abril de 2018 realizamos uma atividade voltada para a temática indígena juntamente com o Movimento de Estudantes Indígenas (MEIAM) onde tivemos a participação do Parque das Tribos e isso acabou mobilizando nossas discussões juntamente com os acadêmicos indígenas da Escola Normal Superior. Criamos um grupo e com o apoio da direção da Escola Normal Superior (ENS) e do MEIAM, mapeamos os acadêmicos indígenas da ENS e começamos a conversar sobre os desafios que eles enfrentavam na universidade. Concomitante a isso surgiu uma discussão entre alguns professores sobre as dificuldades de alguns deles em relação à língua portuguesa. Então, junto com a profa. Jeiviane, do curso de Letras, solicitamos que respondessem a um questionário sociolinguístico. Com os dados obtidos propusemos um projeto de extensão para atender a esses acadêmicos. A Pró Reitoria de Extensão nos convidou para conversarmos sobre a proposta e nessas tratativas propusemos também o “Tecendo diálogos Interculturais”. Em outubro de 2018 os dois projetos foram implementados com bolsas pela PROEX para os acadêmicos envolvidos. Em 2019 o professor Luiz Davi e o Grupo TABIHUNI da Escola de Artes e Turismo (ESAT) e em 2020, o prof. Wellington Dias, juntaram-se a nós, fortalecendo a equipe e o trabalho que estava em curso. Então, podemos dizer que foi uma iniciativa coletiva do MEIAM, professores e PROEX.

Jeiviane: Os projetos Tecendo Diálogos Interculturais e Práticas de Leitura e Escrita: o português como L2 de acadêmicos indígenas tiveram início juntos e, em conjunto, desenvolvem ações para o fortalecimento e a visibilidade dos acadêmicos indígenas na UEA. O diagnóstico sociolinguístico nos apresentou um parâmetro da realidade do bilinguismo dos acadêmicos indígenas, dando-nos

condições de planejar oficinas de Língua Portuguesa na perspectiva do bilinguismo social e da interculturalidade, promovendo, assim, a valorização e a identidade linguística e o pertencimento étnico dos estudantes indígenas. Nessa proposta, os domínios de uso das línguas em contato são estabelecidos e a língua indígena, a língua de origem, é vista como símbolo da cultura indígena e o português, como língua adicional, ou como primeira língua de alguns estudantes ameríndios, assume um status de português indígena ou intercultural com características linguísticas e sociais diferenciadas, próprias, que marcam a identidade indígena.

ESTÉLIO: QUAIS SÃO OS OBJETIVOS DOS PROJETOS, AS JUSTIFICATIVAS E QUAIS SÃO OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS UTILIZADOS?

Célia: O projeto “Tecendo diálogos Interculturais” busca desenvolver ações que promovam o diálogo intercultural no ambiente universitário, a visibilidade das diferentes culturas presentes no espaço acadêmico e estimular as discussões sobre a interculturalidade. Com isso, queremos fomentar o debate sobre as perspectivas de consolidação da política de permanência dos indígenas nos cursos onde estão inseridos. Buscamos também desenvolver estudos teóricos e práticos sobre o corpo e sua expressividade, tendo como referência as suas interfaces artísticas (Ritual, Dança, Teatro, Artes Plásticas, Música, Circo e etc.) e intercultural em diálogo entre a comunidade acadêmica da Universidade do Estado do Amazonas e comunidade em geral.

Pautamo-nos na premissa de que a Universidade deve ser o lugar da pluralidade, do diálogo e do trabalho a partir das diferenças. Entendemos que as diferenças precisam ser vistas como possibilidades onde a interação entre indígenas e não indígenas no espaço da universidade permite-nos um olhar mais atento para as diferentes culturas e suas contribuições para enriquecimento coletivo na produção do conhecimento. Mas é importante ressaltar que é necessário desconstruir ideias prontas, superar preconceitos, estabelecer novas relações sem os binarismos onde a diferença é vista como um problema a ser erradicado. Temos estudado coletivamente diferentes autores indígenas e não indígenas, buscando construir juntos esse diálogo.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido segue uma perspectiva colaborativa, buscando interligar as pessoas interessadas na temática numa rede de cooperação e ações articuladas. O nome do projeto nos remete a essa atividade de “tecer” muito comum entre os povos indígenas. Então, para nós, este tecer se faz a várias mãos buscando criar espaços de discussões e estudos coletivos sobre as diferenças e a interculturalidade, realizar exposições que contemplem diferentes culturas dos povos presentes no projeto como os grafismos, a língua, a literatura indígena, o artesanato, as fotografias. Ao longo dos projetos, os participantes têm produzido artigos, outros diferentes tipos de registros, apresentação de trabalhos em eventos e a participação em grupos de pesquisa.

Jeiviane: O projeto Práticas de Leitura e Escrita: o português como L2 de acadêmicos indígenas tem a finalidade de propor uma intervenção às dificuldades apresentadas pelos acadêmicos indígenas em acompanhar as disciplinas, os estudos e os trabalhos dos cursos. Muitos nos procuram para expor essa situação, deixando-nos preocupadas quanto ao índice significativo de reprovações. Além disso, entendemos que a diversidade cultural dos nossos cursistas indígenas enriquece a nossa universidade, abrindo espaço para políticas educacionais e linguísticas com vistas na permanência desses alunos em nossa instituição. É preciso associar a uma política afirmativa, como o sistema de cotas da UEA, a uma política de permanência com qualidade no que se refere ao acompanhamento das aulas em Língua Portuguesa. A nossa preocupação centra-se em dar condições para que o acadêmico indígena possa ler, escrever e falar em português com a segurança e a proficiência exigidas em nível superior, pois, somente assim, ele prosseguirá em seus estudos com autonomia e domínio. Como dito antes, trabalhamos o português a partir do bilinguismo e da interculturalidade, para que a universidade possa compreender que os acadêmicos indígenas falam e escrevem um português indígena, que surge do contato e das interferências da língua indígena, que marca um pertencimento a um povo e, por isso, precisa fazer parte e ser valorizado como política linguística na UEA. Entendemos, dessa forma, que trabalhar o português indígena torna-se um processo natural quando se tem uma universidade em um estado de grande complexidade cultural e linguística.

ESTÉLIO: QUAIS AS ATIVIDADES JÁ REALIZADAS AO LONGO DA EXISTÊNCIA DO PROJETO?

Já realizamos muita coisa juntos. Vou ressaltar algumas que considero mais relevantes.

Tivemos várias Rodas de conversa: uma sobre as línguas indígenas no Amazonas. (com o Prof. Dr. Sanderson Soares Castro de Oliveira da UFAM, que é colaborador do projeto e Profa. Dra. Altaci Correa Rubim Kokama, da UNB; outra com pesquisadores da ENS sobre a temática indígena Prof. Dr. Valteir Martins e a Profa. Dra. Silvana Martins, ambos linguistas e Profa. MSC. Adria Simone Duarte de Souza que trabalha com formação de professores indígenas. Um momento muito enriquecedor foi a conversa sobre Conhecimentos Indígenas com o Dr. João Paulo Barreto, do povo Tukano. Essa atividade teve um número expressivo de participantes dos integrantes do projeto, professores da ENS e pessoas externas.

Uma atividade igualmente interessante foi o evento de encerramento das atividades letivas e do projeto com a parceria do MEIAM. Nós tivemos a colaboração dos professores Valdemir de Oliveira e Evany Nascimento e membros de comunidades indígenas, lideranças e outros professores.

Em 2019 realizamos a acolhida dos calouros indígenas com a roda de conversa “Na aldeia ou na cidade, somos indígenas na universidade” com a parceria do MEIAM e foi muito enriquecedor.

Outra atividade que considero relevante foi a visita ao Parque das Tribos. Fomos recebidos pela Vanda Witoto, moradora do Parque e participante do projeto, pela Prof. Claudia Baré e o Joilson Paulino. Tivemos uma produtiva e enriquecedora discussão sobre cultura e educação intercultural. A professora Claudia falou sobre seu trabalho no Centro Cultural e o Joilson contou a história do Parque dos Tribos. Depois fizemos uma visita guiada por eles, conhecendo todo o parque, algumas lideranças. Nesta atividade tivemos a participação de outros professores da ENS. Considero importante que outros professores vão se agregando às discussões.

Em 2019 realizamos também em parceria com o MEIAM o Abril indígena com o tema Visibilidade e Resistência. A atividade contou com falas sobre a resistência de líderes indígenas, música, danças, vendas de artesanato e o lançamento do livro *Canumã a Travessia*, de autoria do Professor Msc. Ytanajé Cardoso, do povo Munduruku, egresso da UEA. Tivemos muita participação externa.

Em dezembro de 2019 tivemos a Criação e Lançamento do Canal Ore-Diálogos na plataforma do *youtube* onde eles divulgam conteúdos voltados às suas vivências na universidade e outros temas, assim como a apresentação de trabalhos em eventos científicos e das diversas lives realizadas pelo grupo.

Enfim, foi muita coisa. Mas ainda quero registrar a reunião com os acadêmicos indígenas da UNICAMP numa troca de experiências e discussões sobre a presença indígena na universidade. Foi algo muito produtivo e animou bastante os participantes do projeto. E tem o Memórias do Isolamento, esse é um trabalho que rendeu muita produção, muita interação e, acredito, nos aproximou muito.

ESTÉLIO: QUAIS OS CURSOS E UNIDADES DOS PARTICIPANTES DOS PROJETOS?

Célia: Os acadêmicos são dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Geografia, Ciências Biológicas, Letras e Matemática da ENS; do curso de Teatro da ESAT, do curso de Enfermagem da ESA e do curso de Ciências Contábeis da ESO. Temos indígenas dos povos Tukano, Tikuna, Baré, Kokama, Witoto, Sateré Mawé, Karapana, Baré, Dessana, Tuyuca, Apurinã, Munduruku, Kubeo e não indígenas.

ESTÉLIO: COMO ESSES ACADÊMICOS SÃO SELECIONADOS PARA PARTICIPAR DO PROJETO?

Jeiviane: Para cada edição do projeto, é publicado um edital cujo objetivo é selecionar acadêmicos indígenas e não-indígenas. O maior número de bolsas é destinado aos acadêmicos indígenas e apenas quatro bolsas são destinadas a não indígenas que, geralmente, são os monitores das oficinas de língua portuguesa, estudantes do curso de Letras. O projeto contempla também como categorias o intérprete cultural e os acadêmicos que atuam no campo das Artes Interculturais, trabalhando a expressão corporal, composição cênica e suporte tecnológico. Hoje, os projetos trabalham com 22 bolsas de extensão.

ESTÉLIO: O QUE SERIA UM DIÁLOGO INTERCULTURAL NA UNIVERSIDADE?

Célia: A interculturalidade é uma perspectiva que reflete um pensamento não baseado somente nos legados eurocêntricos. No diálogo intercultural há lugar para a diferença, para os compartilhamentos de diferentes conhecimentos, diferentes culturas, formas de viver, ser, estar e pensar o mundo. O diálogo intercultural possibilita o enriquecimento coletivo e a construção de sociedades mais democráticas. A Catherine Walsh nos diz que a interculturalidade representa a construção de um novo espaço epistemológico que promove a interação entre os conhecimentos que sempre foram subalternizados e os ocidentais, questionando a hegemonia destes e a invisibilização daqueles. Claro, isso não acontece sem mobilização, sem tensões e lutas.

ESTÉLIO: COMO O PORTUGUÊS INDÍGENA CONTRIBUI PARA O FORTALECIMENTO DA POLÍTICA LINGUÍSTICA NA UEA?

Jeiviane: O português indígena, também conhecido como português intercultural, vem ganhando visibilidade tanto no contexto acadêmico quanto nas ações do movimento indígena, principalmente, pelos povos ameríndios que o tem como primeira língua. Essa variedade da língua portuguesa, estudada por muitos como língua de contato, torna-se hoje instrumento de interação verbal dos povos indígenas com características linguísticas próprias e com marcas culturais de manifestação de identidades ameríndias. Isso significa que o português falado pelos indígenas é diferente e diversificado porque reflete as especificidades de seus povos – suas histórias, seus mitos, suas ancestralidades, seus territórios, suas línguas de origem – apresentando-se, dessa forma, no processo da interculturalidade, como símbolo de uma cultura capaz de determinar o português indígena a que refere: se é o português Tukano, o português Sateré-Mawé, o português Tikuna, dentre outros. Historicamente, a língua portuguesa foi imposta aos povos indígenas que, além de proibidos de usar suas línguas, foram obrigados a abandonar seus costumes e seus ritos para assumir um comportamento social dos brancos. As consequências dessa política colonial foram muitas: mortes, fugas, guerras e perdas linguísticas e culturais. Apesar disso, muitos povos resistiram a esses massacres e conseguiram manter vivas suas culturas e línguas, criando mecanismos de luta que resultarão, séculos depois, na demarcação de seus territórios e na educação escolar indígena (EEI), bilíngue e intercultural, cujos princípios estão centrados no interesse comunitário, no respeito às políticas linguísticas e ambientais e no bem viver dos povos indígenas, oferecendo-lhes também condições para interagir e atuar em espaços não indígenas. Nesses contextos não indígenas, fora da comunidade/aldeia, o português torna-se a língua de uso e assume, nos processos políticos e educacionais, uma funcionalidade intercultural de articulação com a sociedade envolvente para a reivindicação e garantia dos direitos de seus povos. Além disso, apresenta-se, para alguns indígenas, como a língua de origem, que aprendida nos espaços comunitários, reflete uma história e um pertencimento

étnico. Seja como segunda língua, com domínios específicos de uso intercultural que não se sobressaem à língua indígena, seja como primeira língua, o português indígena, na complexidade linguística do país, constitui-se em um símbolo de manifestações culturais próprias, distintas de qualquer outro emprego da língua portuguesa. Por conta disso, defendemos a integração do português indígena à política indígena da UEA. Precisamos entender como universidade que essa variedade do português marca a diversidade linguística dos povos ameríndios e contribui com a construção de uma política linguística nos espaços educacionais, já que esse uso diferenciado do português é também construtor de identidades indígenas.

ESTÉLIO: QUAIS AS METAS QUE OS PROJETOS JÁ TÊM ALCANÇADO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS?

Célia: Acredito que já conseguimos ampliar a discussão sobre a questão indígena na universidade, já temos bastante produção científica dos acadêmicos indígenas advindas da sua inserção em Iniciação científica e reflexões sobre sua presença no ambiente universitário. Ainda falta muita coisa, mas estamos no caminho.

Jeiviane: Também acreditamos que conseguimos ampliar a discussão sobre o português indígena na UEA. Mas ainda temos muito a fazer. Como meta para os próximos dez anos, temos a missão de discutir a importância linguística e cultural do português indígena juntamente com outros pesquisadores e movimentos indígenas que formam o GT Nacional de implementação do português indígena como política linguística dos povos indígenas. Esse será um trabalho desenvolvido com a UNESCO. Pretendemos, ao fazer parte desse GT, fortalecer as discussões sobre o português indígena na UEA.

Com Mayara Pereira Batista

Acadêmica indígena Sateré-Mawé do curso de Biologia da UEA

E-mail: mpbt.bio@uea.edu.br

Com Margareth Botero

Acadêmica em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa na Escola Normal Superior (ENS) da Universidade do Estado do Amazonas

E-mail: mbdv.let18@uea.edu.br

Com Ludimar Nunes Gonçalves

Acadêmico em Ciências Contábeis na Escola de Ciências Sociais (ESO) da Universidade do Estado do Amazonas.

E-mail: lng.cic18@uea.edu.br

Com Francisco Braga Maricaua

Acadêmico em Licenciatura em Pedagogia, da Escola Normal Superior (ENS) da Universidade do Estado do Amazonas

E-mail: fbm.ped16@uea.edu.br

Por Estélio Lopes Cardoso Munduruku

Licenciado em Geografia pela UEA, indígena do povo Munduruku

E-mail: esteliocardoso70@gmail.com

e colaboração de Wellington Dias

Mestre em Direção Teatral pelo RICTS School of Arts

Professor do Curso de Teatro da Universidade do Estado do Amazonas

E-mail: wdias@uea.edu.br

ESTÉLIO: ENTÃO A GENTE VAI COMEÇAR A GRAVAR ENTÃO O PESSOAL QUE FOR CHEGANDO AÍ. A PRIMEIRA, ENTÃO A GENTE VAI FAZER. SÃO 2 PERGUNTAS NA VERDADE AÍ SE VOCÊ QUISER ACRESCENTAR MAIS ALGUMAS QUISER FALAR OUTRAS COISAS ALÉM DA PERGUNTA AÍ FICA COMO VOCÊ A CRITÉRIO SEU. A PRIMEIRA PERGUNTA NADA VERDADE SÃO SÓ 2 NÉ! É MAIS SOBRE A INTERCULTURALIDADE. ASSIM PRA VOCÊ O QUE SERIA UM DIÁLOGO INTERCULTURAL NA UNIVERSIDADE?

Mayara: Eu acho que quando se fala em diálogo a gente fala em uma comunicação, né? E interculturalidade, pra mim, significa dialogar com todas as culturas, independentemente de qualquer situação, quando se fala em algo intercultural, pra mim eu penso nisso, em algo que abranja, que inclua todas as pessoas, entendeu?

Wellington: Olá gente boa tarde. Boa tarde Mayara. Boa tarde Estélio.

Estélio: boa tarde professor.

Wellington: E aí como estamos?

Estélio: Bem a gente

Wellington: Já começaram a entrevista?

Estélio: Já, porque a Mayara vai ter aula daqui a pouco

Wellington: Sim, perfeito.

Estélio: Ela optou por iniciar, mas seja bem-vindo que qualquer coisa o senhor nos norteia.

Wellington: Perfeito! Tranquilo! Eu também vou ter uma reunião daqui a pouco 30 minutos, mas eu fico aqui. E aí o que vocês precisarem é só dizer.

Mayara: Ta sim!

ESTÉLIO: ENTÃO, PRA VOCÊ O QUE SERIA UM DIÁLOGO INTERCULTURAL NA UNIVERSIDADE?

Mayara: É para mim, eu consigo entender como diálogo intercultural, algo que dialogue, que consiga interagir e integrar todas as pessoas. E o diálogo intercultural (interrupção)

Wellington: Aí Estélio tem duas perguntas, aquelas duas vermelhinhas que eu coloquei lá sinalizei. Você pode estar fazendo para todos eles e elas que vierem. Aí de repente você pode ter outras duas perguntas que eles podem sugerir e responder. Aí fica aberto em cada um deles e delas pode sugerir uma pergunta para entrevista e a resposta né!

Mayara: Voltei de novo, então Estélio, vamos lá, mais uma vez, começar de novo. Pra mim, o que seria um diálogo intercultural? Seria algo que conseguisse integrar todas as pessoas, algo que conseguisse dialogar e aí um diálogo dentro da universidade, pra mim é isso, algo que consiga abranger todas as pessoas e consiga alcançar todas as pessoas, independentemente do saber, independentemente. Então pra mim o diálogo é isso, é a conversa com todas as pessoas, e o que a gente vem buscando fazer dentro do projeto, é um exemplo disso é o que a gente faz dentro do projeto, que a gente tenta dialogar com todas as culturas que existe, por mais que sejam, digamos por mais que sejam só indígenas, mas cada um tem sua forma de pensar, sua forma de interagir, sua forma de contribuir diante daquela situação, então dialogo é isso, é o que consegue abraçar, consegue trazer pra perto, consegue dialogar de uma forma justa, clara e consiga abranger todas as pessoas

ESTÉLIO: TÁ CERTO. AI A SEGUNDA PERGUNTA É: COMO A INTERCULTURALIDADE CONTRIBUIU PARA O FORTALECIMENTO DAS POLÍTICAS INDÍGENAS NA UEA?

Mayara: Nossa! Era inexistente, a gente que é bem do começo a gente pegou uma universidade onde não se discutia nada das questões indígenas e interculturais, eu pelo menos, quando entrei dentro da universidade, eu conheci depois de um tempo a Sâmela, fora isso eu não conhecia nenhuma outra pessoa, e a partir do momento que surgiu o projeto que a gente começou a fazer nossas intervenções interculturais dentro da universidade, a gente começou a perceber que se abria uma porta, uma luz no final do túnel que nos permitiu começar esse diálogo, começar a questionar a importância de políticas públicas afirmativas dentro da universidade, porque quando a gente fala em cota, ela garante o direito de entrar, mas não garante o direito da permanência e essas políticas públicas, quando elas começam a ser pensadas dentro da universidade, ela discute essa

questão de não apenas entrar, porque até mesmo algumas pesquisas feitas dentro da universidade, a gente percebia que entravam muitos indígenas que existiam mesmo essas demandas que eles entravam, mas a gente não conseguia fazer com que eles permanecesse dentro da universidade, por quê? Porque, não adiantava só dar apenas cotas, além de você dar o acesso, você precisava também garantir a permanência, que a partir desse acesso, garantisse a permanência desses estudantes dentro da universidade e aí a partir do movimento que a gente criou dentro da universidade a gente já percebeu que a gente teve algumas reuniões com o reitor (com mais alguém que não consegui identificar), com o pessoal da reitoria e a gente começou a fazer eles entenderem que para além de cotas eles precisavam ter uma política pública indigenistas dentro da universidade que garantisse, que acompanhasse esse percurso de entrada, permanência e saída dos estudantes indígenas da universidade

ESTÉLIO: E TÁ CERTO. ENTÃO A GENTE TEM MAIS DUAS PERGUNTAS. VOCÊ GOSTARIA DE FAZER UMA PERGUNTA OU DUAS PARA VOCÊ RESPONDER? SE AUTO RESPONDER ESSAS PERGUNTAS COM RELAÇÃO AO PROJETO?

Mayara: Com relação ao projeto? Qual a importância do projeto para minha permanência e está finalizando o meu curso? A Gabi falou uma coisa muito bonita que me tocou muito, que o projeto muda vidas e muda escritas, que é referente a gente tá entrando, quando a gente entrou na universidade a gente se sentia um pouco deslocado, um pouco sem rumo, porque as outras pessoas eram as outras pessoas e a gente acreditam e pensavam de uma forma diferente e aí quando a gente entrou no projeto que a gente começou a criar coisas, divulgar, a trabalhar com internet, a criar coisas para produzir. A gente começou a perceber que a universidade era muito mais do que aquilo que estava me sendo apresentado. Eu acho que o projeto foi muito importante pra minha vida acadêmica, pelas questões das publicações que a gente já fez, foi muito importante pra questão da minha afirmação como mulher indígena, hoje eu estudo, faço o meu TCC, ele trabalha a questão da mulher indígena dentro da ciência, eu acho que era impossível eu escrever um TCC como esse se não tivesse o projeto na minha vida entendeu!? Porque querendo ou não, o que quero ver é o quanto essas meninas estão em projetos de iniciação científica, é até uma fala da Samela que uma colega nossa falou pra ela, que ela achava que era impossível ela terminar porque ela era indígena entendeu? Daí no projeto não, quantos de nós indígenas também não passamos por isso né? Os professores, os próprios professores olharem mesmo, como já aconteceu, não, você não vai conseguir porque você é indígena, entendeu? Daí no projeto não, o projeto trouxe uma visão de que você vai conseguir principalmente porque você é indígena, porque você não consegue dialogar de certa forma, entendeu? Então, acho que o projeto foi fundamental não só pra mim, mas para todas as outras pessoas que estão dentro do projeto e que são indígenas também de tá ajudando nesse processo de formação.

Wellington: Tá certo.

Estélio: Tá certo! Muito obrigado Mayara pelas suas falas, são falas muito importantes e que falam sobre como o projeto tem mudado a vida de todos os acadêmicos indígenas. obrigado! Professor?

Wellington: Obrigado Mayara por colaborar aí, a gente fica inspirado ouvindo você, sabendo que a gente tá aí construindo essas pontes, maravilhoso! Muito obrigado mesmo, em nome de todos os professores e professoras.

Estélio: É isso aí, agora é a Margareth ou o Ludimar professor?

Wellington: Margareth chegou aqui. Em seguida nós temos o Ludimar também. Boa noite Margareth, boa noite Ludimar.

Estélio: Então são 2 perguntas para fazer para vocês. Mas aí tem sugestões, vocês podem colocar 2 perguntas e vocês mesmo responderem além das 2 como sugestões. Entendeu Margareth?

Margareth: Mais ou menos.

Wellington: A gente pode começar com as perguntas que já tem e aí quando chegar essa segunda parte, que é as perguntas que vocês vão propor para a entrevista, aí fica mais fácil também né? Fique à vontade Estélio para fazer as perguntas. De repente faz a primeira pergunta e Margarete já responde, Ludimar também já responde que já fica dinâmico. E depois faz a segunda e Margaret responde e Ludimar responde.

ESTÉLIO: A PRIMEIRA PERGUNTA É O QUE SERIA UM DIÁLOGO INTERCULTURAL NA UNIVERSIDADE?

Margareth: Na minha perspectiva? Sim! Na minha visão? Exatamente! Na minha visão, quando eu adentrei a faculdade eu pensei assim, que ia ser uma conversa entre todas as unidades que contêm lá na ENS né!? Como Geografia, Matemática, Letras que a gente tem lá, só que eu fui ver que era diferente. Aí foi através do projeto que a gente foi, eu como acadêmica indígena comecei a me descobrir, porque quando eu entrei na UEA eu fiquei tipo, procurando pessoas indígenas que nem eu investigando, olhando as carinhas pra ver se eu conseguia identificar, mas tinha gente lá na minha sala que se escondia, aí depois que me revelei lá dentro, dizendo que era uma acadêmica indígena e que eu tinha entrado por cota, aí foi aparecendo devagarinho. Eu achava, assim, que era esse mundo né, mas eu vi que não, era uma coisa muito, digamos assim, não sei se porque quando entrei no primeiro período eu não conhecia ninguém e eu tive a sorte e o privilégio de conhecer as pessoas como Ludimar, a May, a Wanda através das reuniões que eles já estavam fazendo junto com o MEIAM, aí que eu fui conhecer os acadêmicos indígenas dentro da ENS, porque dizer que era e quem não era, a gente tinha que tá, como diz a Wanda, procurando as pessoas lá dentro, porque elas não se identificavam e eu de cara já fui logo me identificando quem eu já era, quem eu era, que eu tinha entrado por cota e eu não tive vergonha de dizer também e acho que assim pra mim que a interculturalidade pra mim era isso, porque quando a gente vê a comunidade a gente fala com todo o povo, não tem esse negócio de falar contra o nosso povo. Aí através dos estudos que o professor

de políticas públicas, o Emerson, ele também, foi aí que abriu um pouquinho mais minha mente pra falar a respeito da interculturalidade que era pra gente, digamos assim, ter um conhecimento mais, um pouquinho de cada, digamos assim, conhecer mais as pessoas, eu acho. Pra mim é isso, não sei se eu estou errada.

ESTÉLIO: CERTO, E PRA VOCÊ LUDIMAR?

Ludimar: Não sei se tá dando interferência de uma música lá de fora que tá vindo pra cá.

Estélio: Não, está tranquilo.

Ludimar: Então.

ESTÉLIO: O QUE SERIA UM DIÁLOGO INTERCULTURAL NA UNIVERSIDADE?

Ludimar: Margareth falou né, seria a união de todos os estudantes. Tanto indígena, quanto não indígena e para dentro da nossa realidade em Manaus, vejo que seria uma integração entre as unidades, todas as unidades da UEA daqui de Manaus, todas as escolas superiores que fazem parte da UEA daqui de Manaus. Deveriam ter essa integração, não só esse laço mais forte que tem vindo da ENS, mas sim que toda unidade tivesse essa representação maior assim e o cuidado com os acadêmicos indígenas em si. Mas a gente se remete às nossas lutas dentro da universidade, hoje esses projetos estão sendo realizados, mais por conta da luta do movimento estudantil, não foi uma coisa que partiu da universidade para os estudantes, foi a reivindicação dos estudantes para que houvesse essas políticas afirmativas dentro da UEA. Eu imagino que a gente em outros momentos não teve essa representação indígena. Eu quando entrei na universidade a gente não teve esse amparo de nenhum lado né! A gente procurava os estudantes indígenas, os veteranos e não encontrava, e, depois que a gente fez aquela audiência pública em 2016 com o Délio, Michele, Maricaua, Auxiliadora e Elson Sateré na reitoria, interessante que os veteranos que vieram à procura da gente, mas pra saber do que se tratava se iam ganhar alguma coisa ou não. É interessante isso porque na hora da luta, poucos aparecem, mas na hora de beneficiar muitos querem. Então a gente vê isso aí, por isso que em 2016, aí eu que fui. Depois da audiência, a gente foi encontrar alguns estudantes de lá na EST. Eu fazia engenharia lá na EST. Então naquele momento eu ficava olhando, pow na hora que a gente precisa dos parentes, os caras não aparecem, e na hora que tem um zum, zum, zum que pode vir alguma bolsa aí os cara aparece do nada né?. Mas assim, eu vejo na questão da interculturalidade, dentro dessa ligação, que é um elo de aprendizado entre o indígena e não indígena. A gente detém muitos conhecimentos que o, vamos supor, o acadêmico não indígena, ele não tem, e quando há essa troca eu vejo muito dentro do nosso projeto. Há uma grande troca com os monitores que fazem parte, é aí que surge né, dar essa liga entre um e outro, porque há reciprocidade. É recíproco o respeito um pelo outro, independente que tu seja indígena ou não é isso que eu vejo dentro do nosso projeto.

ESTÉLIO: TÁ CERTO. MUITO BEM AÍ VEM A SEGUNDA A PERGUNTA QUE É COMO A INTERCULTURALIDADE CONTRIBUIU PARA O FORTALECIMENTO DAS POLÍTICAS INDÍGENAS DA UEA?

Ludimar: Margareth!

Margareth: Sim, eu acho que foi uma grande conquista né, porque, quando a gente conversou com a diretora e o reitor, não me lembro se o Ludimar estava, mas eu me lembro que o Eurimar estava, a Wanda que no momento estava conhecendo, eu achei assim que foi um grande marco. Era algo surreal para todo mundo foi algo assim uma conquista muita grande, mas como a UEA é uma universidade multicampi, digamos assim, como uma professora sempre falou, digamos que o louro foi colhido pela UEA e não foi colhido pelo movimento, mas ele contribuiu bastante, uma ajuda muito grande pra dar mais visibilidade aos acadêmicos, não só os acadêmicos, porque, como eu converso muito com meus amigos, eu digo assim, que não foi só a gente que ganhou, foi todo mundo que ganhou porque uma luta estava acontecendo só naquele momento com a diretora, que ela ajudou na conversa e juntos com professores e junto com o movimento foi uma luta, digamos assim, um nucleozinho bem pequeno, que quando deu certo, explodiu, uma bomba, pra toda UEA, na época, em 2018 segundo período, aquilo foi um marco muito grande, esse nosso projeto que aconteceu, digamos assim, que teve uma visibilidade a mais nas lutas dos meninos. Uma vez eu estava conversando com o Eurimar, eu já entrei na UEA e nem sabia que o MEIAM existia, apesar de eu estar não sei quantos anos aqui em Manaus, eu terminei o meu Ensino médio aqui em Manaus e eu não sabia que o MEIAM existia, eu fui saber dentro da universidade que o MEIAM existia, daí eu fui conhecer o restante dos parentes. Principalmente a luta dos povos aqui em Manaus em relação à universidade que abrange.

ESTÉLIO: OK, TÁ CERTO, MUITO BOM. LUDIMAR, A MESMA PERGUNTA PARA VOCÊ: COMO A INTERCULTURALIDADE CONTRIBUIU PARA O FORTALECIMENTO DAS POLÍTICAS INDÍGENAS NA UEA?

Ludimar: Então esse ponto a gente verifica que ela vem de encontro né. A política, apesar da universidade não ter uma política afirmativa de fato para os acadêmicos indígenas e não só para os acadêmicos indígenas, mas também para os acadêmicos não indígenas que vivem em situação de vulnerabilidade social também. Mas ela é importante no sentido de mostrar para o seu corpo docente que nós, enquanto indígenas nós estamos aqui para aprender e também para ensinar coisas que muitos dos professores hoje fazem suas teses de mestrado e doutorado em cima de nossos povos, então vejo aqui que a universidade poderia olhar mais para nós enquanto acadêmico e quando a gente vê, quando vejo assim na fala da Margareth o reconhecimento que a Margareth tem pela instituição MEIAM, isso é muito gratificante porque a gente quando entrou também eu não conhecia, não conhecia o que era MEIAN, não conhecia quase nada e a partir das

lutas que a gente veio fazendo dentro da reitoria, aí a partir daí eu fui conhecer o quê que era MEIAM e fui me aprofundar na história, já Era uma organização bastante antiga que foi fundada pelo povo do alto rio negro e quando chegou aqui em Manaus tomou outro segmento que abrangeu os povos do baixo Amazonas, pegou o pessoal do madeira pegou o pessoal da minha região do Alto Solimões e aí se construiu o MEAN de fato para lutar pelas políticas afirmativas que nós temos hoje dentro da universidade. O MEIAM, ele foi importante nessa criação de política de cotas da universidade, porque até 2004 não tinha e a partir da reivindicação do movimento indígena foi criada essa lei de cotas, na qual nós somos hoje beneficiados diretamente. Embora não tenhamos lutado lá atrás, mas hoje nós somos beneficiados diretamente.

Ludimar: Embora não tenhamos lutado atrás, mas hoje somos beneficiados diretamente, é, penso que... penso que quando... é há um avanço dentro da..da dessa questão da..da..da.. de políticas afirmativas dentro da UEA, não é somente acadêmico indígena que ele é beneficiado. Porque quando se lança um edital, ele não se lança um edital específico pra nós, mas sim para todos os estudantes da UEA, e a gente não viu naquele momento a representação, hoje tem não.. não.. não me vejo representado, eu...eu como estudante... não me vejo representado pelo centro acadêmico da UEA, porque quando nós precisamos na época de 2016 viraram as costas, então, a mobilização, só quem fez foi o estudante indígena. Os representantes independente de ser branco ou indígena, ele estava pra representar todo mundo, todo mundo que se matricula na instituição, ele é um ponto representativo e viraram as costas, então a gente lutou, e..e hoje colhe alguns frutos, não que seja o fruto que a gente gostaria, mas pelo menos já ameniza a situação de muitos parentes que a gente sabe que vivem em situações de extrema vulnerabilidade mesmo né, é nisso que a gente, que a gente luta. Para que, a gente que tá já mais da metade do caminho trilhado, mas os outros que entraram e não tem essa dificuldade que a gente teve né, que possam ter tranquilidade para estudar, possam ter o foco principal ao seu estudo. E não pensar no que ele vai comer ou que ele vai jantar, que muitas das vezes não temos aquele centavinho que pra muitos: é a mixaria, mas pra quem não tem é muito, que certos momentos da nossa vida faltaram esses centavos. A gente volta lá trás e não tinha, e que muitas das vezes não tinha esses R\$ 0,45 centavos pra tomar café ou R\$ 0,80 pra almoçar. E quando não tinha só beber água e volta pra sala de aula, tá entendendo? E é isso que, eu enquanto estudante, luto muito para que, as pessoas, os parentes venham adentrar dentro da Universidade, não passem por essa situações que a gente passou lá atrás tá. Acho que nesse sentido que...que a gente tenta contribuir enquanto estudante indígena. Porque quando é um bem, o estudante é beneficiado, não somente ele será beneficiado, mas outro estudante não indígena será beneficiado, porque será aberto o edital não específico para um, mas com vagas para todos que possam concorrer àquele edital.

Estélio: Tá certo então. É verdade mesmo, que vocês falaram sentido que é questão da entrevista e também respondendo às duas perguntas que fazem parte do link da interculturalidade. Principalmente na UEA. Aí pra finalizar né, o

professor Wellington: o senhor tem alguma coisa pra colocar ou a gente pular para as perguntas, as perguntas.

WELLINGTON: ASSIM COMO LUDIMAR FALOU AÍ A GENTE APRENDE MUITO ESTANDO COM VOCÊS, SÃO MUITAS REALIDADES NÉ, AS VEZES QUE O TEMPO DA AULA, O TEMPO DO ENCONTRO, NÃO DÃO A POSSIBILIDADE DA GENTE CONHECER, TODAS ESSAS DIFICULDADES, ESSAS ESPECIFICIDADES DE CADA PESSOA, DE CADA POVO. ESSES PROJETOS E ESSES ENCONTROS, ESSAS AÇÕES DENTRO DO PROJETO TAMBÉM, FAZEM COM QUE A GENTE TENHA MAIOR CONSCIÊNCIA, NÃO SÓ ENQUANTO DOCENTE, MAS COMO INTEGRANTE DESSA AÇÃO. É QUE A GENTE POSSA SE ENGAJAR MUITO EM OUTRAS AÇÕES PARA PENSAR E COMO PODEMOS EXPANDIR AÍ. PORQUE É UM DESEJO COLETIVO DE VOCÊS, É UMA NECESSIDADE COLETIVA DE VOCÊS. EU ME SINTO MUITO CONTEMPLADO EM OUVIR VOCÊS DIZEREM QUE, QUANDO UM É BENEFICIADO, É UMA PORTA QUE SE ABRE PRA TODOS E TODAS QUE VIRÃO SE BENEFICIAR E DEPOIS IRÃO SE FORMAR E LEVAR OUTROS SABERES E QUE VÃO TRAZER OS SABERES DE SEUS POVOS PARA DENTRO DESSA SALA DE AULA. PORQUE SÓ TEM SENTIDO SE VOCÊS ESTIVEREM AQUI, E SE A UNIVERSIDADE CONTINUAR COM ESSA POLÍTICA DE IGNORAR OS POVOS INDÍGENAS, EM ALGUM MOMENTO ELA VAI FECHAR NÉ, ENTÃO QUE POSSA TER CADA VEZ MAIS ESSE ESPAÇO E QUE A GENTE POSSA LUTAR E QUE ELE POSSA EXISTIR, ENTRE OS NOSSOS CURSOS, DENTRO DA NOSSA UNIVERSIDADE, E AÍ NESSE SENTIDO A GENTE PASSA PARA ESSE ÚLTIMO MOMENTO QUE É JUSTAMENTE: QUE PERGUNTAS VOCÊS GOSTARIAM DE FAZER E RESPONDER:

A GENTE TROUXE DUAS PERGUNTAS E QUE PERGUNTAS SE VOCÊS ESTIVESSEM SE ENTREVISTANDO, SE VOCÊS MESMO: QUE PERGUNTA VOCÊ FARIA A SI MESMO MARGARETH? DENTRO DESSE CONTEXTO DE INTERCULTURALIDADE, QUE PERGUNTA VOCÊ GOSTARIA DE RESPONDER SOBRE ESSE CONTEXTO, E AÍ VOCÊ JÁ FAZ A PERGUNTA E RESPONDE:

Margareth: Ah tá é. A minha pergunta pra mim mesmo é: quais as possibilidades que eu estou dando, não só pra mim, mas, aos meus amigos acadêmicos indígenas e não indígenas que descobrirem né, dentro da Universidade. Porque nós assim né, eu posso dizer, que falando ao respeito, meu povo em si né, as vezes eu até bagunço com a Professora Jeiviane né: eu digo dá pra mim puxar pra duas linhas né, como sou do povo Dessano e a minha mãe do povo Tukano. Ela diz pra mim estudar as duas linhas. E a minha pergunta é essa: Como eu posso contribuir para a universidade sendo que sou acadêmico indígena de dois povos? E como eu deveria ajudar também os futuros acadêmicos Dessano e Tukano assim encontrar dentro da universidade, porque, falar dos nossos conhecimentos também né. Porque eu acho assim né, logo no início ficamos acanhados pra fala né, e a gente só se sente bem falando com as pessoas que a gente conhece né, e sobra que, como falei pra Professora, se eu soubesse que, tinha gente estudando a respeito do meu povo Dessano quanto Tukano, eu tinha,

eu tinha aproveitado mais os meus, meus finados avós. Porque, querendo ou não, como a Samela sempre diz, como a Samela falou uma vez: quando a gente adentra, a gente vem pra cidade, a gente acaba perde praticamente a metade da nossa cultura, eu posso dizer assim, que eu já tô; tipo assim, resgate tanto da cultura Dessana e cultura Tukano, porque ... porque quando eu estava em São Gabriel, a gente tinha esses.. esses momentos né, da.... da interculturalidade, não só com povo Tukano, mas também com todos os povos lá de São Gabriel. E quando vim pra cá Manaus eu fiquei assim: um pouquinho distante de tudo da minha realidade, aí quando adentrei na universidade com esse projeto, foi aí que comecei a me descobrir de novo né, voltar de novo às minhas origens e a procurar como é que tenho que fazer pra mim começar a estudar a ... a história do meu povo, fazer um resgate digamos né, da minha cultura em si.

Porque depois que a gente está na cidade, e quando a gente perde os nossos "anciãos" fica mais difícil, e até eu....até eu fico falando pra professora que tenho que aproveitar com meu pai enquanto ele está vivo ainda, porque o papai ele...ele é pajé, vocês sabem, vocês sabem que ele é pajé, sou filha de pajé, sou descendente de pajelança, descendente de pajelança e tem coisas que sinto que.....que eu não e ligo pra ele e pergunto.... pergunto pra ele e pro meus tios, mas eu ainda não tenho muito contato com meus tios, mas quando eu posso eu....eu entro em contato com eles, tanto que eu tenho um acervo que eu descobri agora a respeito do povo, que é "balinha" do povo Tukano, que tem um acervo guardado e tou tentando resgatar e esse acervo e não sei se vou conseguir, eu creio que vou conseguir, aí lá vou ter que dar o meu jeito, como digo pra professora: vou ter que dar meu jeito de botar em prática que é isso.

WELLINGTON: OBRIGADO MARGARETH, MUITO OBRIGADO EM CONTRIBUIR COM SUA PERGUNTA E COM SUA RESPOSTA. E AÍ, É COM VOCÊ LUDIMAR: QUE PERGUNTA VOCÊ FARIA PRA VOCÊ MESMO E RESPONDERIA DENTRO DESSA ENTREVISTA?

Ludimar: Então eu faria a seguinte pergunta: Qual a importância do ensino superior na vida de um acadêmico indígena né?

Eu sempre busquei motivar os parentes né, nessas rodas de conversas ou reuniões, que pra gente ocupar os espaços que de fatos são de direitos nossos, nós precisamos estar qualificado né. Então dentro da Universidade nós iremos nos qualificar e possivelmente quem tiver qualificado ocupará esses espaços, que são representação de direito, tanto na esfera federal, quanto na esfera estadual e também na esfera municipal. E, nessas organizações do Estado que representam os povos indígenas, hoje quase 100% é não indígena que está na sua presidência. E cabe, aos indígenas estarem lutando pelos seus direitos.

Se, as organizações de fato existissem para representar os povos indígenas que elas sejam representadas por indígena é..... é um ponto que eu prego muito aonde eu estou, aonde eu vou falar com os parentes né, eu sempre...eu sempre pego isso, que é pros parentes buscarem a Universidade, buscarem se qualificar e é através da Universidade que sairá seus médicos, seus advogados, seus

administradores, seus contadores, seus professores, seus psicólogos, seus pedagogos e outras áreas enfim.

É através da Universidade que eu penso que podemos mudar a nossa história, independente de quem seja né, é através da Educação que podemos mudar, contar de uma outra maneira a nossa história. Porque quando você adentra na nossa Universidade, muitas vezes você não tem um conhecimento, uma mente expandida, você tem na mente o seu mundinho, você fica fechado na sua cachola. Mas a partir do momento que você vai passando o tempo dentro da Universidade, você vai adquirindo conhecimento, e conhecimento é tudo... conhecimento é tudo. Eu entendo nesse sentido professor, que quando você abre sua mente e você foca lá na frente. Eu, quando me formar, eu falo assim: eu quero ocupar uma secretaria hoje, sendo como presidente do DiCEi, sendo um coordenador disso ou daquilo, porque a gente só pode mudar a realidade do nosso povo se a gente tiver ocupando esses espaços. Porque, enquanto tiver o não indígena lá dentro ele não vai fazer, porque... porque eu falo assim de coração aberto professor muito... Porque já passou várias... várias pessoas pela minha vida na universidade que na hora que o bicho apertou pro lado dele, ele saiu e nos deixou na mão. Então é assim que eu vejo né, eu... eu sempre falo né...eu...eu.. Não querendo ser melhor nem maior que ninguém, mas, meu posicionamento é assim né, que através da Educação, a gente estando dentro da Universidade a gente está se qualificando pra isso, pra gente ocupar esses espaços. Agora, se a gente se forma e não... e não... busca ocupar esses espaços, eu vejo, que não valeu a pena esses 4,5,6 e 7 anos dentro da Universidade. Então eu penso dessa maneira professor, que assim, em contribuir, porque é uma maneira pra gente contribuir com os parentes, já que a gente se qualificou, a gente lutou, pra tá qualificado e que a gente ocupe, de fato, esses espaços né. Não vejo, eu vejo muitos jovens, muitos acadêmicos que têm esse potencial. Mas muitas das vezes, ele próprio não acredita naquele potencial que ele tem, muitas vezes nem eu. Ou quando os professores: aaah Ludimar tu é capaz de fazer isso ou aquilo; será cara que sou capaz de fazer tudo mesmo?

Então fica essas interrogações.

Mas com o passar do tempo, a gente vai tentando fazer o que eles querem, o que eles propõem em fazer né

Questões de resumo né... resumo ou artigo. A gente muitas das vezes não tem muito conhecimento, mas a gente vai no espaço, a gente vai tentando fazer. É nesse sentido, professor, que eu vejo que a universidade vai contribuir, vem contribuir com nossos povos, independente de que região ele é.

WELLINGTON: MARAVILHA, MUITO OBRIGADO LUDIMAR. É SEMPRE MUITO IMPORTANTE, MUITO FORTE TE OUVIR. É ESSA GRAVAÇÃO AQUI É NOSSA PARA INCENTIVAR QUE MUITOS OUTROS E OUTRAS POSSAM CADA VEZ MAIS SE SENTIR, JÁ SÃO CAPAZES NÉ, MAS CADA VEZ MAIS POSSA TER ESSA CORAGEM DE FAZER, DE FAZER NESSE ESPAÇO ACONTECER. E VOCÊS JÁ SÃO MUITO GRANDES, JÁ VEM DE UMA HISTÓRIA ANCESTRAL. QUE BOM TER NA FALA DE VOCÊS AQUI, QUE MUITOS OUTROS

POSSAM SE INSPIRAR E BUSCAR APOIO NÉ E QUE VOCÊS TEM MUITA HISTÓRIA DE VIDA A PARTILHAR. MUITO OBRIGADO MESMO. E AQUI, AGORA A GENTE TEM O MARICAUA. EU NÃO VOU CONSEGUIR. NESSA PARTE FINAL, PORQUE VOU DAR AULA, MAS AI, EU QUERIA AGRADECER A PARTICIPAÇÃO DE VOCÊS, MARGARETH, LUDIMAR, SE VOCÊS QUISEREM CONTINUAR COM MARICAUA AQUI. MARICAUA SEJA BEM VINDO. TÁ BOM?

ESTÉLIO: PRA VOCÊ O QUE SERIA UM DIÁLOGO INTERCULTURAL NA UNIVERSIDADE?

Maricaua: Aprendendo com as lideranças que ali estavam naquele momento, né? E até hoje eles mesmos falam “nossa, o quanto você evoluiu, Maricaua” e de outros colegas, que estão fora já né, estão em outros lugares, fora de Manaus. Então pra mim, eu tinha que buscar conhecimento, eu tinha que aprender um pouco mais, pra poder trazer alguém comigo também, e os outros... faziam a mesma coisa, me convidavam pra determinado espaço, para que eu pudesse estar ali observando, pra que eu pudesse estar aprendendo, porque eu não me colocava na frente de nada, eu tinha vergonha até de falar pra 10 ou 5 pessoas. O espaço que eu fui alcançando como a rádio comunitária, a própria SEMED e a própria COIAB que deram o espaço um dia mas eu não tinha acesso naquele momento; então, vários outros espaços eu fui buscando e abrindo portas e os parentes foram me recebendo, procurando saber quantas famílias eu liderava, quantas pessoas tinha, e assim eu fui caminhando. E, também, eu não parei de estudar. Como eu sempre digo, eu comecei o ensino fundamental tardio, concluí o ensino médio tardio, cheguei na universidade também já, né, mas nunca é tarde pra isso. Pude aprender muita coisa? Pude aprender! É suficiente? Ainda não, porque a vida do estudante universitário nunca para, ele tem sempre que tá se reciclando, sempre tá em busca de um conhecimento a mais, porque as coisas são muito rápidas, tá acontecendo as coisas muito rápido com essa tecnologia agora. E eu vejo dessa forma, que nós temos que se apropriar desses conhecimentos.

ESTÉLIO: TÁ CERTO. MUITO OBRIGADO PELAS FALAS FORTÍSSIMAS. VAMOS SEGUIR PRA SEGUNDA PERGUNTA QUE É: “COMO A INTERCULTURALIDADE CONTRIBUIU PARA O FORTALECIMENTO DAS POLÍTICAS INDÍGENAS DA UEA?”

Maricaua: Primeiro, foi realmente conhecer o grupo, né, conhecer os acadêmicos indígenas, fazer com que nós, que estávamos ali dentro da universidade, nos aproximarmos dos outros. Então, a partir daí, dessa união, todos tinham que conhecer o que que falta acontecer dentro da universidade, porque antes eu acho que não acontecia isso, e hoje acontece, tanto que as bolsas eram só a partir do terceiro período e passou a ser do primeiro período quando a gente começou essa luta, né? Começou toda essa luta, essa discussão, junto ao reitor e a gente chamando as instituições como a Assembleia, Ministério Público, o próprio MEIAM, que foi o protagonista nessa luta né, eu lembro o colega né, o finado Délio que contribuiu muito para que a gente pudesse ter acesso a essa

bolsa e hoje a gente tá participando dessa outra formação onde nós recebemos a bolsa, então, isso é luta dos estudantes indígenas, isso não aconteceu ah a gente entrou já deram pra gente de imediato, não, isso foi luta, é por isso que é bom a gente tá sempre orientando quem vem atrás da gente, porque eles precisam saber a história de como se deu esse processo, como foi que aconteceu, quem foram as lideranças que tavam na frente pra que pudesse ter a bolsa. Então, não foi fácil, não foi fácil pra gente, como eu sempre digo pro Ludimar, a gente tava ali ó, meu finado Délio, a gente comia às vezes sentava na calçada ali, a gente não tava dentro da universidade ainda né, a gente tava naquele processo ainda de lutas e tava o Ludimar, a Lili Domingues também tava, que agora tá fora aqui do estado né, enfim, foi uma parceira que caminhou junto com a gente, dentre outros parentes que contribuíram pra esse processo, que hoje nós realmente tivesse dentro da universidade fazendo esse curso né, que é importante por ensino e aprendizagem da gente, enquanto estudante indígena. Não é fácil né, não é fácil a gente, eu sempre digo que a universidade às vezes ela não tá preparada de fato ainda pra receber os estudantes indígenas, não tá; precisa-se melhorar muita coisa? Precisa-se, né, eu acho que hoje com essa pandemia toda aí que aconteceu e todos nós perdemos muita coisa, perdemos dicionários vivos, nós vimos que de fato a universidade não tá preparada pra nós atender, né? Então, assim como as escolas públicas, as escolas públicas também, querem dar aula online mas não tem toda uma estrutura pra que o aluno possa ter assim uma aprendizagem ali ao pé da letra. Hoje de manhã eu tinha um curso de línguas indígenas e me senti um pouco constrangido pelo fato de não ter acesso né, não ter acesso. Então, eu vi que a gente precisa ter internet de qualidade, a gente precisa ter equipamento de qualidade pra que a gente possa tá assistindo a aula, pra poder a gente discutir, ver e também assistir aula em casa não é fácil, principalmente pra quem é liderança, não sei pra vocês, meus colegas, né, pro Ludimar, mas pra mim é um desafio muito grande assistir aula em casa porque eu não consigo assistir a aula toda, sempre tem alguém me chamando, sempre tem alguém me ligando, sabe? E aí acaba me tirando do foco, como eu falei de manhã, eu tinha uma aula linguística fulano tava chamando, demora ciclano ligou, demora outra pessoa ligou novamente. Então, é assim minha vida diariamente, até falei assim: “cara, eu não vivo hoje uma vida normal, eu não consigo ter uma vida normal mas, por mais que eu esteja afastado de tudo e de todos, né, mas eu não consigo, porque sempre alguém vai tá ali, me procurando, sempre alguém vai tá ali atrás, sabe, pra trocar uma experiência, pra tirar uma dúvida de alguma coisa, pra ensinar alguma coisa”. Então é desse jeito hoje que é a minha vida né, como eu tava falando, além do curso né de L2, as aulas remotas da universidade, com professor indígena, esse plano semanal, os projetos né da universidade, as reuniões de saúde, as reuniões de educação, até mesmo os trabalhos de arte que eu faço né, os convites que tem pra apresentar agora esses trabalhos de arte na Secretaria de cultura. Então, é muita coisa, se você parar pra escrever, você tem que tá com a cabeça fria né, mas não, ela tá é enorme, tá o mundo inteiro, mano, aqui dentro, você pensa muita coisa, em muita informação ao mesmo tempo, e você acaba não

fazendo nem uma nem outras, o daqui cobra, o daqui cobra, o de lá cobra, né? Aí você fica perdido nisso tudo; mas é bom, por uma parte, porque a gente consegue absorver isso tudo, né, um aprendizado pra vida da gente, porque a gente como liderança tem que dar resposta pra tudo, tentar resolver o máximo possível de problemas

ESTÉLIO: É VERDADE MESMO NÉ, QUE ASSIM EU REFLETINDO AQUI E PENSANDO TAMBÉM NÉ, É UMA LUTA CONSTANTE NÉ, TANTO PRA LIDERANÇAS QUANTO PRA ESTUDANTES, QUE A GENTE VIVE NUM AMBIENTE QUE NÃO É INDÍGENA, AÍ A GENTE PRECISA LUTAR PRA SOBREVIVER A ESSE AMBIENTE QUE É AQUI FORA NÉ, QUE A GENTE SABE QUE É UM AMBIENTE TOTALMENTE DIFERENTE DO NOSSO SISTEMA CULTURAL, E SE A GENTE NÃO SE ADAPTAR A ESSE SISTEMA AQUI FORA NÉ, A GENTE ACABA QUE MEIO SENDO ESQUECIDO NÉ, SENDO PISOTEADO, PORQUE SE A GENTE NÃO LUTAR QUEM VAI LUTAR POR NÓS, É AQUELA QUESTÃO DE RESISTÊNCIA NÉ, E É MUITO IMPORTANTE ESSAS CONTRIBUIÇÕES, ESSAS FALAS DE VOCÊS, QUE JÁ TEM UMA EXPERIÊNCIA DE VIDA MAIOR DO QUE A MINHA, NÉ, E É MUITO IMPORTANTE MESMO. AGORA A GENTE TEM...

Maricaura: Só pra complementar, Estélio, rapidinho, só pra concluir né. É assim né, até mesmo eu hoje me vejo porque tá dentro de uma cidade que nem Manaus e ter várias portas abertas, hoje, é desafio porque eu tenho parentes que vieram na década de sessenta e não tem tanta popularidade, ou tanto conhecimento por pessoas públicas quanto eu e outras lideranças que vieram depois de mim, e isso é importante, o quanto a gente conseguiu se aproximar deles e aprender um pouco com eles, de como é que funciona o sistema público, né, é importante a gente ter esses parceiros porque eles acabam atribuindo a gente o conhecimento que vai ser útil pra vida da gente, pra vida profissional, como o Ludimar acabou de falar, nós queremos ocupar espaços, como instituições, enfim, espaços políticos de modo geral, mas nós precisamos ter os parceiros certos, os caminhos certos, as instituições certas, os partidos certos, pra que nós possamos tá ali se apropriando e colocando as nossas palavras, apresentando as nossas propostas né, na verdade. Então, isso é de grande importância pra nossa vida enquanto estudante indígena.

ESTÉLIO: É ISSO AÍ! ENTÃO, PRA FINALIZAR A ENTREVISTA OU, PRA FICAR UM MOMENTO REFLEXIVO, NÉ, FOI COMO O PROFESSOR WELLINGTON SUGERIU, VOCÊ FAZ UMA PERGUNTA NÉ, NESSE SENTIDO, AÍ VOCÊ SE AUTO RESPONDE, ESSA PERGUNTA QUE VOCÊ FEZ PRA VOCÊ MESMO. AÍ, NO CASO, VOCÊ TEM UMA PERGUNTA ASSIM, QUE VOCÊ POSSA RESPONDER A VOCÊ MESMO?

Maricaura: A pergunta que eu faço pra mim mesmo?

ESTÉLIO: É

Maricaua: Qual caminho eu devo seguir, né, dentro da academia, porque, como eu falei, a gente enquanto liderança tem vários caminhos, um deles é buscar o aprendizado, absorver o que a academia tem pra nós, e outro é ocupar espaços de reconhecimento da comunidade, da liderança, enfim, procurar ensinar, transmitir conhecimento pros jovens, para as crianças, pras pessoas que vem em busca; porque, como o professor Wellington falou, nós temos muito a contribuir, muito, muito, muito mesmo; hoje já foram feitos alguns trabalhos acadêmicos de outras universidades aqui na comunidade, então eu acho que esse trabalho são trabalhos que sistematizaram nessa pesquisa a verdadeira vida das comunidades e da liderança, assim como nós estávamos nos preparando pra que nós possamos também fazer o mesmo papel né, escolher as pessoas certas pra que nós possamos registrar as nossas pesquisas da melhor forma possível. Espero ter contribuído nesse sentido, Estélio, você que é um pouco mais jovem do que eu, é sempre eu gosto muito de conversar, de trocar diálogo com pessoas mais experientes, e durante esses anos todos eu tenho encontrado pessoas no meu caminho, no meu percurso que realmente fizeram diferença na minha vida né, perdi muitos amigos né, o finado Jorge Terena que era um guerreirão, parceiro realmente né, o Eli que no início né, abriu as portas da Secretaria da Educação pra gente, enfim, da própria COIAB que não sabia onde tavam os Kokamas que hoje né temos várias comunidades kokamas, assim como tem outras comunidades, também dentro de Manaus, né. Então, parceiros realmente, companheiros, amigos que contribuíram muito pra que eu pudesse hoje tá fazendo parte do movimento. Ouvindo a voz da Vanda aí um outro dia quando ela falou “tenho que agradecer muito ao Maricaua, que fez parte da minha vida, que somou comigo e eu aprendi e estou buscando espaço hoje” né, eu fico feliz por isso, ver a Vanda ser homenageada por outros artista, assim como eu também posso preparar uma homenagem a outras pessoas né, enquanto artista, e isso é reconhecimento de luta, reconhecimento de luta... quando eu vejo tu apresentando teus trabalhos, pô legal, o Estélio tá show de bola! Então cada um de nós tem uma qualidade né, daqui a pouco apresento meus trabalhos, como sempre digo: cara daqui a mais um tempo concluir a universidade não sei se eu vou pra dentro de sala, eu vou pegar meus trabalhos e vou tá viajando o Brasil, fora do Brasil, não sei, porque os trabalhos são muito finos né, e é um trabalho que é honesto que requer paciência, técnica, pesquisa; então, fora de Manaus com certeza vai ser muito bem aceito, tem uma pessoa que sempre tá comprando os meus quadros que ela quer levar pra fora do Brasil e isso é bom pra mim enquanto artista e enquanto estudante também né, porque precisa absorver o que a universidade tem de bom que são os conhecimentos, que os professores tão repassando pra gente; então, essa é a oportunidade que eu quero, de tá junto com os colegas, de tá sempre dialogando ali, discutindo né, seja na produção de um livro, seja política, seja o movimento indígena, seja as nossas comunidades, e mais importante, onde é que essas pessoas que estão dentro da academia vão parar né, eu e o Lucimar estamos na cabeceira do Alto Solimões, você tá lá pro Rio Madeira, lá pra baixo, quilômetros e quilômetros né, e depois a gente se encontrar politicamente né, se alguém vai

seguir carreira política aí como vereador, prefeito, enfim. Então, isso tudo é um aprendizado pra gente, “poxa eu estudei com fulano, poxa eu discuti com beltrano, né dentro da academia, a gente fez perguntas pra ele”, então, essas questões que eu me faço, que caminho eu vou seguir? Se eu vou seguir no caminho político, no caminho artístico, no caminho como professor na sala de aula, então são vários caminhos.

ESTÉLIO: É VERDADE, NÉ, SÃO VÁRIOS CAMINHOS, A GENTE TEM...

Maricaua: Deixa a vida me levar agora

ESTÉLIO: É ISSO AÍ, A GENTE TEM QUE SEGUIR VÁRIOS CAMINHOS NÉ, QUE A GENTE NUNCA SABE O DESTINO QUE A VIDA NOS RESERVA, MAS QUE BOM QUE, ASSIM, A GENTE CONSEGUE ENCONTRAR PESSOAS AO LONGO DESSE PERCURSO NÉ, DA VIDA, PESSOAS QUE TÃO INTEIRADAS NÉ, NA SOCIEDADE, QUE TÃO ESTUDANDO, QUE TÃO SE FORMANDO PRA LUTAR POR UM COLETIVO NÉ, E, ISSO ASSIM, É MUITO BOM, E A GENTE SABE QUE O POVO INDÍGENA, DE UM MODO GERAL NÉ, ESTÁ AVANÇANDO E QUE ISSO POSSA PERMANECER AINDA MAIS NÉ, CONSEGUIR ESPAÇOS TANTO NA POLÍTICA QUANTO NA SAÚDE, NA EDUCAÇÃO, EM TODOS OS LUGARES DESSE PAÍS; PORQUE O BRASIL É INDÍGENA E PRECISAMOS FAZER ESSA RETOMADA.

Maricaua: Sem dúvidas, sem dúvidas. Espero ter respondido essa pergunta né, enfim, mas é assim né, a gente precisa realmente fazer uma roda de conversa né, se as aulas voltassem, com diversos temas, um tema universal né...

ESTÉLIO: É...

Maricaua: Pra gente ouvir, analisar, enfim, apresentar essas discussões né, que caminho cada um depois vai seguir né

ESTÉLIO: SERIA BOM VOCÊ PROPOR LÁ NO GRUPO INTERCULTURAL NÉ, PRA TER TIPO ESSA REFLEXÃO TODO MUNDO QUANDO TIVER ENCERRANDO, SERIA MUITO BOM PROPOR ESSA IDEIA

Maricaua: Pois é, só me lembra né, que é muita coisa, muita coisa pra fazer

ESTÉLIO: TÁ BOM ENTÃO

Margareth: Faz que nem a professora Célia, anota aí num papelzinho pra ninguém esquecer

ESTÉLIO: É VERDADE, AÍ CHEGA LÁ E SÓ DÁ A CONTRIBUIÇÃO NÉ

Maricaua: Pois é né, mas assim, é legal o nosso debate, o nosso encontro, pode tá dialogando com os nossos parentes de várias regiões né, do Alto, do Médio.. essa troca de experiência, eu já tive na tua comunidade né, estive lá em 2000 se não me engano, aliás em 2000 não, muito antes, tive lá em 92, 93.. por aí

ESTÉLIO: EU ERA PEQUENO. ENTÃO, ACHO QUE A GENTE VAI ENCERRANDO POR AQUI ENTÃO NÉ, COM ESSAS ENTREVISTAS DE VOCÊS, AÍ EU VOU ENVIAR O TERMO DE AUTORIZAÇÃO PRA VOCÊS ASSINAREM NÉ, COMO PARTICIPANTE E TAMBÉM AUTORIZANDO A PUBLICAÇÃO DA GRAVAÇÃO E TAMBÉM DE VOCÊS NA REVISTA, PODE SER?

Maricaua: Eu queria agradecer pelo convite né, fazer parte dessa discussão né, que eu acho que é bom pra gente né, não só pra mim mas como pra todos que fizeram parte disso e nós temos que se colocar como tal mesmo né, pelo que nós pensamos, pelo que nós queremos almejar

ESTÉLIO: É ISSO AÍ

Maricaua: Obrigado pelo convite

ESTÉLIO: EU QUE AGRADEÇO A PRESENÇA DE TODOS VOCÊS, LUDIMAR, MARGARETH, TODO MUNDO MESMO, MUITO OBRIGADO.

Margareth: Valeu, obrigada por vocês né, ter chamado a gente, apesar que eu acho que era pra ter chamado bastante gente né.

ESTÉLIO: É VERDADE.

Margareth: Que se tivesse bastante gente ia ser bem mais interessante a conversa, porque cada um vem com uma perspectiva diferente né, cada um tem o seu jeito de pensar e o olhar do mundo acadêmico e é assim né, que a gente tenha mais outras oportunidades de fazer esse tipo de entrevista.

ESTÉLIO: É VERDADE

Maricaua: Não, isso é verdade mesmo, eu não me via né dentro da universidade né, eu me via em um lugar bem distante, fora da universidade, mas isso é importante, e uma outra questão é que eu vou colocar isso né, porque eu nunca me via dentro da universidade, até mesmo no ensino médio né, só pelo fato de ter passado por uma educação tradicionalista né, de ter apanhado dos professores.

Link para Vídeo da Entrevista no Canal Oré Diálogos no Youtube:

<https://youtu.be/o6GPuF7SrA4>

A DIFERENÇA FAZ DIFERENÇA? CRIANÇAS INDÍGENAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA NÃO INDÍGENA

Elias Baltazar da Costa

Licenciado em Pedagogia pela UEA, indígena do povo Baré

E-mail: ebdc.ped@uea.edu.br

RESUMO: O presente artigo é resultado de uma pesquisa que teve como objetivo compreender como é vista a criança indígena e a sua cultura em uma Escola Pública de Manaus. Tecemos nosso interesse pelo trabalho partindo de nossas reflexões e experiências no contexto familiar, e pela participação em projetos no âmbito da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Nosso trabalho questiona como é tratada a presença de crianças indígenas em escolas não indígenas e os resultados nos mostraram que a escola acolhe esses alunos, no entanto, as práticas educacionais desenvolvidas não atendem as demandas trazidas por alunos indígenas. Ressaltamos que há muitos desafios para o desenvolvimento da educação na perspectiva da Interculturalidade, sendo um deles a formação inicial e continuada de professores.

Palavras-chaves: Escola; Crianças Indígenas; Culturas.

ABSTRACT: This article is the result of a research that aimed to understand how indigenous children and their culture are seen in a Manaus Public School. We weave our interest in the work starting from our reflections and experiences in the family context, and by participating in projects within the scope of the State University of Amazonas (UEA). Our work questions how the presence of indigenous children in non-indigenous schools is treated and the results showed us that the school welcomes these students, however, the educational practices developed do not meet the demands brought by indigenous students. We emphasize that there are many challenges for the development of education from the perspective of Interculturality, one of them being the initial and continuing education of teachers.

Keywords: School; Indigenous Children; Cultures.

INTRODUÇÃO

A presença de indígenas em contextos urbanos é uma realidade na sociedade brasileira. Assim, as crianças indígenas que vivem nessas condições são matriculadas e frequentam escolas regulares não indígenas. Mesmo nessa

realidade elas têm o direito de reconhecimento identitário e valorização de suas culturas. Entretanto, o reconhecimento das diferenças e a reflexão sobre a diversidade é recente no cenário educacional brasileiro. A lei 11.645/2011 assegura a inserção dos conteúdos das culturas indígena e africana nos currículos escolares da Educação Básica, dando ênfase para as disciplinas de Artes e História, apesar de ter sofrido retrocessos na atualidade.

O trabalho apresentado neste artigo é resultado de uma pesquisa de campo do tipo etnográfica, realizada como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que discutiu a presença de crianças indígenas em escolas não indígenas, analisando se as mesmas recebem algum tipo de tratamento diferenciado e se suas culturas são valorizadas e fortalecidas neste ambiente escolar.

A pesquisa teve como objetivo geral compreender como é vista a criança indígena e a sua cultura numa escola Pública de Manaus e, como objetivos específicos, analisar em que medida a criança indígena é vista como indígena pela escola e verificar se a escola tem alguma política de reconhecimento e valorização dessas crianças indígenas e suas culturas dentro desse espaço escolar.

O nosso trabalho se propôs a estudar essas questões e, para situar a leitura, trazemos no que chamamos de “antecedentes da pesquisa” um pouco da experiência que nos levou ao interesse pelo tema.

OS ANTECEDENTES DA PESQUISA

Para situar o leitor na discussão abordada, apresento aqui o interesse e a motivação que me levaram a pesquisar sobre o tema.

Sou Elias Baltazar da Costa, cidadão indígena nascido no município do Amazonas chamado Novo Airão. Sou descendente de uma família indígena do povo Baré, muito humilde. Meus avós contam que sofreram muito na vida para estarem vivos até os dias de hoje. Antes a vida era muito pior e difícil, principalmente, para aqueles que moravam na cabeceira de igarapés.

Passaram assim a morar em diversos interiores do Amazonas, à procura de melhorias de vida, como estudos para seus filhos, então, seguiram outros rumos, chegando finalmente no município de Novo Airão-AM, em 1989. Ao chegarem no município, foram muito discriminados por serem indígenas.

Assim, as raízes e ensinamentos indígenas foram ficando para trás, sendo esquecidos, sem a possibilidade de viver os seus costumes, culturas e, principalmente, usar a língua própria. Nossa grande referência e liderança dos indígenas em Novo Airão é meu tio cacique, Sr. Anacleto da Silva Costa, falecido no ano de 2021. Foi ele quem começou a reivindicar, e trazer benefícios favoráveis, conseguindo parcerias para se ter melhorias na área da educação e da revitalização cultural.

Enfim, esse é um breve histórico do percurso da minha vida. Em 2019 ingressei na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) como acadêmico do curso de Pedagogia/ Escola Normal Superior e as experiências do meu contexto, escolar, familiar somadas à minha participação em projetos e atividades voltados

à questão indígena (cito aqui o Projeto “Tecendo Diálogos Interculturais” e o “Práticas de Leitura e Escrita: o Português como L2 para acadêmicos indígenas”) despertaram meu interesse para pesquisar sobre a Educação Escolar Indígena.

A partir das reflexões e das experiências que pude fazer com os “parentes indígenas” do povo Baré, e das discussões nos referidos projetos, percebemos que as práticas educacionais desenvolvidas nas escolas não indígenas não atendem as demandas trazidas por alunos indígenas, quase invisibilizando-os na sua identidade, muitas vezes levando as crianças a se afastarem de suas raízes culturais.

Nesta questão, destacamos que, na área educacional, há um dispositivo legal - Lei 11.645/2011- que trata da inserção de conteúdos da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, na matriz curricular.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2011).

Salientamos que, apesar do que se recomenda na lei, ela por si só não garante sua efetivação. Faz-se necessário que o corpo docente esteja apto e tenha formação para tal, possibilitando, assim, a realização de experiências inovadoras, principalmente a organização de aulas com posturas, estratégias e conteúdos diferenciados e diversificados, tomando como ponto de partida o contexto dos alunos. Sabemos que nas salas de aula iremos encontrar a diversidade e pluralidade que eles trazem consigo, seus repertórios culturais, que precisam de espaço e visibilidade na sociedade, fortalecendo a construção de identidades e de novos conhecimentos. Nesta direção, no próximo tópico abordaremos a relação entre cultura e educação.

AS RELAÇÕES ENTRE CULTURA E EDUCAÇÃO

No decorrer da história, a cultura e educação acabam ganhando ressignificações, de acordo com o tempo. Ao longo dos anos, os grupos minoritários, inclusive os indígenas, foram vítimas do domínio cultural,

sendo obrigados a deixar seus valores culturais por imposição dos colonizadores. Os grupos colonizados eram obrigados a assimilarem a cultura, a língua do colonizador esquecendo-se de sua própria cultura, passando por um verdadeiro apagamento de suas culturas e identidades.

De acordo com Veiga (2003, p. 11), “foi só nos anos 20 do século passado que começaram a surgir as rachaduras mais sérias no conceito moderno de cultura”, tendo como primeiros ataques, vindo da antropologia, da linguística e da filosofia, e traçando na sociologia, onde se colocou a questão da epistemologia monocultural, ao qual pretendia seguir apenas uma “padronização” para todos.

Candau (2003, p. 159) diz que “a problemática das relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo”, ou seja, o campo escolar sempre tem dificuldades para lidar com questões de diversidade, pluralidade e diferença, presentes apenas num determinado espaço, pois “não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, em que a referência cultural não esteja presente”, aspectos ligados às perdas da identidade cultural de indivíduos ou grupos sociais, porque a escola é uma instituição cultural.

Não há apenas uma cultura, e sim várias culturas de povos diferentes num único espaço, então, é preciso quebrar esses tabus que a sociedade por muito tempo estabelece e carrega consigo, para que tenha a superação do daltonismo cultural, e que assim os docentes tenham uma ação multiculturalmente orientada.

Moreira e Candau (2003, p. 161) dizem que:

Para todos (as), uma ação docente multiculturalmente orientada, que enfrente os desafios provocados pela diversidade cultural da sociedade e nas salas de aulas, requer uma postura que sugere o “daltonismo cultural” usualmente presentes nas escolas, responsável pela desconsideração do “arco-íris de culturas” com que se precisa trabalhar.

Como ponto de partida, os autores sugerem caminhar na direção de uma educação multicultural e antidiscriminatória, refletindo sobre a mesma, lembrando que a formação inicial e continuada dos professores é condição para esse caminho.

Outra questão colocada pelos autores é a importância da reflexão dos educadores sobre sua própria identidade cultural. Esse foi nosso esforço no tópico “antecedentes da pesquisa”, pois entendemos que nós também, como pesquisadores, precisamos refletir sobre essa questão.

Por fim, é necessária uma releitura da própria visão de educação, que possa levar a analisar as questões curriculares e as práticas pedagógicas de interações

para uma sensibilidade diferente, porque como percebemos, o caráter monoculturalista e hegemônico faz parte de questões estruturais na educação escolar.

METODOLOGIA

A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa e os procedimentos para a coleta de dados foram do tipo etnográfico por meio das observações nas salas de aula que tinham quatro (04) indígenas matriculados do povo Sateré Mawé. Também realizamos entrevistas com os quatro (04) docentes, gestora e pedagoga, todas com formação em nível superior.

O campo da pesquisa foi uma escola pública na Zona Centro-Oeste da cidade de Manaus – Amazonas. Usamos a entrevista semiestruturada para ouvir os atores da escola (professores, gestora, funcionária da escola e pedagoga) e a observação participante para alargar nosso olhar no contexto pesquisado, focando-nos na observação do trabalho docente e nos alunos indígenas. Pautando-nos nas premissas da pesquisa qualitativa, organizamos os dados coletados e os analisamos à luz do referencial teórico estudado.

Após a transcrição das entrevistas e a organização dos dados do caderno de campo, fizemos o tratamento e agrupamento para sua análise em três categorias:

- O reconhecimento (ou não) da presença de alunos indígenas pela comunidade escolar;
- O lugar ocupado pelos alunos indígenas na organização do trabalho docente;
- Para além das falas: os dados da observação no contexto da escola.

As categorias emergiram a partir do tratamento do material, da leitura exaustiva do corpus formado pelas falas e observação e da reflexão dos mesmos a partir do referencial teórico adotado.

RESULTADO E DISCUSSÃO

O RECONHECIMENTO (OU NÃO) DA PRESENÇA DE ALUNOS INDÍGENAS PELA COMUNIDADE ESCOLAR

Fomos bem recebidos na escola para a realização da pesquisa e, ao perguntarmos sobre a presença de alunos indígenas, os atores da escola afirmam que acolhem todos os alunos, inclusive, os indígenas, mas, infelizmente, eles não têm um mapeamento efetivo sobre a questão. Percebemos que há divergências entre os professores sobre a presença ou não de indígenas. Nas suas falas fica evidente que, mesmo aquelas que afirmam ter indígenas- no caso foram apenas dois sujeitos, pois três não sabiam – nenhum deles sabia o povo ao qual eles pertencem.

Quanto à identificação desses alunos, a mesma se dá mais pela percepção por meio de estereótipos do que por um levantamento efetivo feito pela escola. Outras vezes o reconhecimento se dá pelo uso do português indígena empregado pelas crianças na afirmação de que “elas não sabiam falar direito”, desconsiderando-se que elas falavam a língua indígena. Ela sabia falar na sua língua. E nesse “falar sua língua” há uma presença da sua cultura, do seu modo de comunicar.

Para Bessa Freire (2003, p. 6), as línguas indígenas são vistas como línguas “inferiores” e “pobres”:

As línguas indígenas, por exemplo, foram consideradas pelo colonizador, equivocadamente, como línguas “inferiores”, “pobres”, “atrasadas”. Ora, os lingüistas sustentam que qualquer língua é capaz de expressar qualquer idéia, pensamento, sentimento e que, portanto, não existe uma língua melhor que a outra, nem língua inferior ou mais pobre que outra.

É necessário combater esse pensamento discriminatório, pois não existe língua “pobre” e língua “rica”, e sim diferentes línguas, e todas de grande importância para desenvolver a comunicação, sendo que os povos indígenas, em grande parte, são falantes de mais de uma língua, portanto, deveriam ser considerados como bilíngues, multilíngues e até mesmo políglotas.

Colocaram na cabeça da maioria dos brasileiros uma imagem de como deve ser o índio: nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha. E essa imagem foi congelada. Qualquer mudança nela provoca estranhamento. Quando o índio não se enquadra nessa imagem, vem logo a reação: “Ah! Não é mais índio”. (BESSA FREIRE, 2002, p. 12).

Neste sentido, identificamos a dificuldade em perceber que os povos indígenas são esses de “carne e osso” que convivem na sociedade envolvente e que estão ocupando espaço no campo escolar, que é um direito de todos os cidadãos. Os povos indígenas são grandes guerreiros, engenhosos, inteligentes e práticos, que sobreviveram com sucesso por longos anos na Amazônia, mantendo suas línguas indígenas, “medicinas tradicionais”, artesanatos, pinturas corporais, grafismos, danças, rituais, culinária indígena, acessórios e ferramentas de trabalho e afazeres, próprias construções de moradias, plantações etc.

Quanto à forma do reconhecimento dos conhecimentos tradicionais desses alunos, o mesmo se dá por ocasião das datas comemorativas, nas quais são chamadas as comunidades indígenas para mostrarem suas culturas e tradições; como danças, rituais, pinturas, grafismos, culinárias, línguas, artesanatos, dentre outros. No mês de abril, no Dia do índio, é comum que as escolas se mobilizem na organização de eventos contando com a participação dos indígenas que estão inseridos no espaço escolar, sendo essa participação pontual, sem uma reflexão mais ampla sobre os povos indígenas.

Alguns docentes citaram que os alunos indígenas têm dificuldades na aprendizagem, falta de concentração e são muito faltosos. Observamos que a relação dos professores com estes alunos é boa. Em muitos momentos notamos uma atitude acolhedora e o incentivo para que avancem. Por outro lado, percebe-se que não há formação destes docentes para um trabalho com as diferenças e, muitas vezes, elas nem são reconhecidas como tais pelos professores.

Neste sentido, analisamos que o reconhecimento de sua presença e pertencimento a essa escola ainda se dá num nível folclórico, cuja visibilidade é realçada em momentos pontuais. Como afirmação disso, refletimos que, em certa medida, a cultura da escola acaba ignorando a realidade plural, e se apresenta num caráter monocultural e eurocêntrica:

[...] quando se convive com o cotidiano de diferentes escolas, como são homogêneos os rituais, os símbolos, a organização do espaço e do tempo, as comemorações de datas cívicas, as festas, as expressões corporais etc. (CANDAU, 2000, p. 68 apud FLEURI, 2003, p. 73).

O LUGAR OCUPADO PELOS ALUNOS INDÍGENAS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Em relação ao trabalho dos professores com a questão da diversidade, da interculturalidade e da diferença a partir da presença destes alunos, nossa análise mostrou que quando se pensa nas referências dos conhecimentos indígenas, estas se dão apenas no que tange ao meio ambiente e também à língua, ou seja, nas aulas ministradas que se voltam para espécies de animais, de plantas, peixes, e outros conteúdos voltados às questões ambientais.

Observamos que algumas vezes os indígenas são chamados a dizer como se fala algumas palavras na língua indígena ou são questionados se conhecem algo diferente do que foi exposto, porém, não percebemos que há uma articulação para um diálogo intercultural sobre as questões. Com isso, evidencia-se uma concepção “branca” de que todos são iguais, não há um tratamento diferenciado entre os sujeitos.

A igualdade não pode anular a diferença, pois na igualdade de todos reside o direito à diferença. Como afirma Candau (2011, p. 248):

São recorrentes nestes trabalhos as evidências empíricas da dificuldade se lidar nas práticas educativas com as diversas manifestações da diferença: de gênero, étnicas, de orientação sexual, geracional, sensório-motoras, cognitivas, entre outras. “Aqui são todos iguais”, é muito frequente os professores afirmarem quando se pergunta como lidam com as diferenças, para significar que os dispositivos pedagógicos mobilizados são padronizados e uniformes. Igualdade e diferença são vistas como

contrapostas e não como dimensões que mutuamente se reclamam.

Portanto, percebe-se que falta aos docentes uma formação para trabalhar com a diferença nas salas de aulas e superarem a perspectiva homogênea e padronizada dos conteúdos. É necessário pensarmos no processo de intervenções da educação intercultural, multicultural e de pluralidade, para assim interligar e articular os conhecimentos indígenas e não indígenas, por meio de diálogo e troca entre culturas. Fleuri (2003, p. 35) defende a perspectiva intercultural da educação afirmando que:

Este modelo salienta a preocupação tanto dos professores como de alunos em modificar as situações sociais e culturais, assim como aspectos ideológicos que provocam a discriminação racial. Essa perspectiva aceita os conflitos que surgem das interações humanas como elemento motivador e provocador. Cria um dinamismo para que as transformações de caráter mais profundo na sociedade sejam implementadas.

E como contribuições para construir uma nova perspectiva para a educação escolar, trazemos também os dizeres de Moreira e Candau (2003, p. 166-167) sobre ser “necessária uma releitura da própria visão de educação”, ou seja, é preciso desenvolver novos olhares, novas óticas e sensibilidade diferente diante da diferença.

Enfim, ressaltamos a urgência de uma formação que possibilite aos professores descobrir outras perspectivas assentadas na centralidade da cultura, no reconhecimento da diferença e na construção da igualdade.

PARA ALÉM DAS FALAS: OS DADOS DA OBSERVAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA

Durante nossa permanência no local estivemos nas salas de aulas acompanhando o trabalho das professoras, conversando com os alunos e com outros atores da comunidade escolar. Durante o período dos intervalos estivemos no pátio junto às crianças observando suas interações. Assim, este tópico é resultado do olhar mais demorado do pesquisador sobre o contexto da escola.

Diante das observações na escola, percebem-se muitas divergências nos comportamentos dos alunos indígenas, e surpreendeu-nos a fala de um dos funcionários da escola de que os indígenas inseridos na área urbana não são mais indígenas.

Confirma-se que há muitos equívocos sobre o que é ser indígena, permanecendo a ideia do índio primitivo, como nos alerta o autor:

O governador Gilberto Mestrinho, por exemplo, para impedir a demarcação das terras indígenas, veio com esse papo mole, que reforça preconceitos. Ele disse: “esses aí não são mais índios, já

estão de calça e camisa, já estão usando óculos e relógios, já estão falando português, não são mais índios”. Ele criou uma nova categoria, desconhecida pela etnologia: os ex-índios. Aí, se essa lógica funciona, eu fico me perguntando se o Mestrinho não é, então, um ex-brasileiro, porque o cotidiano dele está marcado por elementos tomados emprestados de outras culturas” (BESSA FREIRE, 2003, p. 12).

Voltando às nossas observações, identificamos que os alunos indígenas possuem comportamentos diferenciados. Alguns gostavam de interagir com os docentes e colegas, já outros eram bastante fechados e quietos no seu canto, e só pontualmente interagiam nas aulas.

Em alguns momentos presenciamos alunos indígenas fazerem referências aos seus conhecimentos indígenas e apresentarem orgulho quanto a valorização e resistência de sua raiz indígena.

Assim, analisamos que mesmo apresentando-se como acolhedora a escola não cumpre o seu papel de instituição cultural de forma suficiente para alcançar seus alunos de forma plena. Há muito a ser feito para o desenvolvimento da educação na perspectiva da interculturalidade, e é preciso repensar nossos currículos quando se tratar das questões culturais e sociais, e o uso delas nas práticas educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um trabalho nunca se encerra, mas nos possibilita algumas conclusões a partir dos objetivos traçados. Diante dos resultados podemos afirmar que a escola faz o acolhimento dos alunos indígenas, mas o tipo de tratamento faz parte de uma concepção de visão monocultural, com metodologias e práticas igualitárias, por não ter a compreensão quando se fala de educação igualitária é preciso pensar no direito à diferença, não é apenas de incluí-los no campo escolar, juntamente com os demais, apenas lembrando deles nas datas comemorativas.

É possível perceber que falta muito para chegarmos ao reconhecimento e aceitação dos indígenas no contexto atual. E respondendo à nossa temática “A diferença faz diferença? Não faz, mesmo que a escola seja tão acolhedora, recebendo os alunos indígenas, a mesma acolhe, mas não os reconhece na sua diferença enquanto identidades. No discurso de que “Todos são iguais”, ela assume uma visão monocultural, como se a cultura europeia prevalecesse e fosse a melhor e mais adequada para todos, aplicando metodologias e práticas que não possibilitam a reflexão sobre o direito à diferença. Salientamos também a importância da formação de professores para avançarmos nessa direção.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**

BRASIL, Lei nº Lei 11.645, de 10 de março de 2008. **História e Cultura afro-brasileira e Indígena.**

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Resolução nº 1, 17 de junho de 2004.** Brasília: DF, 2004.

CANDAU, Vera. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, 2011, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul. /dez. 2011.

FREIRE, J.R. Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH)**. N. 01 – setembro, Manaus-Amazonas, 2000.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. N. 23. Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

SILVA, Tomaz. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais /** Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ISA [Instituto Socioambiental]. **Povos Indígenas no Brasil.** Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/>>. Acesso em: 10 de outubro de 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. N. 23, Maio/Jun/Jul/Ago. 2003.

AS DIFERENÇAS CULTURAIS E SUAS POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO

Estélio Lopes Cardoso Munduruku

Licenciado em Geografia pela UEA, indígena do povo Munduruku

E-mail: esteliocardoso70@gmail.com

Ytanajé Coelho Cardoso

Mestre em Letras e Artes, escritor Munduruku, professor colaborador da UFAM

Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Indígena e Etnografia

E-mail: ytanaje_2011@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar nos teóricos do tema estudado os principais conceitos que norteiam com maior ênfase identidade e diferença, visando entender a concepção de cada autor sobre a compreensão do fenômeno cultural humano marcado pelo ato de pertencimento dos povos, apresentando os caminhos percorridos acerca da clareza significativa dos conceitos sobre o outro como diferente. Nesse viés, é fundamental que toda concepção negativa seja desconstruída através do conhecimento educacional, principalmente no sentido afirmativo da identidade, pois o caminho do saber é essencial para a sociedade exercer a prática de desenvolvimento político inter-relacional, possibilitando a marca de pertencimento étnico no contexto da vivência cultural dos diferentes grupos sociais. A metodologia centra-se na análise bibliográfica baseada nos estudos culturais em: (CANCLINI, 2008) culturas híbridas, (HALL, 2003) identidade e diferença, (PETERS, 2000) pós-estruturalismos e filosofia da diferença, (WAGNER, 2010) a invenção da cultura e (SILVA, 2014) identidade e diferença, autores que se debruçam com maior clareza sobre o conceito de identidade. Desse modo, visamos observar também, no campo da educação, como o âmbito escolar favorece o valor à identidade cultural a partir das políticas públicas de direitos sociais presentes no ambiente educativo e assegurados pelos princípios sobre a diversidade cultural em nosso país.

Palavras-chaves: Identidade e diferença; Educação; Sociedade.

ABSTRACT: This work aims to analyze in the theorists of the studied theme the main concepts that guide with greater emphasis on identity and difference, aiming to understand the conception of each author on the understanding of the human cultural phenomenon marked by the act of belonging of peoples, presenting the paths taken about the meaningful clarity of concepts about the other as different. In this bias, it is essential that any negative conception be deconstructed through educational knowledge, especially in the affirmative sense of identity, as the path of knowledge is essential for society to exercise the practice of inter-relational political development, enabling the mark of ethnic belonging in the context of the cultural experience of different social groups. The methodology focuses on bibliographic analysis based on cultural studies in: (CANCLINI, 2008)

hybrid cultures, (HALL, 2003) identity and difference, (PETERS, 2000) post-structuralisms and philosophy of difference, (WAGNER, 2010) a invention of culture and (SILVA, 2014) identity and difference, authors who focus more clearly on the concept of identity. Thus, we also aim to observe, in the field of education, how the school environment favors the value of cultural identity based on public policies of social rights present in the educational environment and guaranteed by the principles of cultural diversity in our country.

Keywords: Identity and difference; Education; Society.

INTRODUÇÃO

É importante compreender o conceito de identidade e diferença, no que tange a afirmação de uma política de identidade e fortalecimento da luta pela igualdade de direitos entre diferentes culturas presentes em nossa sociedade. Utilizaremos autores que abordam o tema da identidade e da diferença como um fenômeno cultural da sociedade, através das análises de orientação sociológica e antropológica. Procuramos aprofundar nossa compreensão a partir dos estudos de Néstor García Canclini, Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva; autores que enfatizam com maior profundidade a ideia de identidade e diferença.

Assim, sabemos que vivemos num país que é o berço da diversidade cultural e é preciso que a educação trabalhe e assegure com maior relevância esse tema nas escolas públicas e particulares do ensino básico ao ensino médio, considerando ser o Brasil um país híbrido. Principalmente, de maneira a despertar no discente o olhar do respeito à diferença de outro sujeito existente no ambiente educativo.

Sem dúvida a identidade é a marca da diferença e nos mostra quem verdadeiramente somos quando fazemos parte de um grupo étnico social. Sendo assim uma marca importante que registra cada indivíduo enquanto sujeito social, que determina cada grupo étnico porque é uma identidade cultural que produzimos no campo social humano e centraliza essa relação de diferenças, principalmente em nossa nação. Para Barth (2000) é muito mais vantajoso considerar o compartilhamento da mesma cultura como uma consequência ou resultado ao invés de tomá-la como um aspecto primário da organização dos grupos étnicos.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A metodologia centra-se na análise bibliográfica baseada nos estudos culturais em: (CANCLINI, 2008) culturas híbridas, (HALL, 2003) identidade e diferença, (PETERS, 2009) pós-estruturalismos e filosofia da diferença, (WAGNER, 2010) a invenção da cultura e (SILVA, 2014) identidade e diferença, autores que se debruçam com maior clareza sobre o conceito de identidade. Além disso, essa reflexão de estudos bibliográficos contribui principalmente ao ensino pedagógico

educacional, sendo baseada nos discursos das políticas de afirmação de identidade para educação e nos pressupostos teóricos que defendem uma compreensão e respeito à cultura, sendo vistos em autores em destaque, como os já citados Canclini, Silva e Peters. Desse modo, é cabível que observamos também, no campo da educação, como o âmbito escolar favorece o valor à identidade cultural a partir das políticas públicas de direitos sociais presentes no ambiente educativo e assegurados pelos princípios sobre a diversidade cultural em nosso país.

REFERENCIAL TEÓRICO

“A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições [...]” (SILVA, 2014, p. 42), é possível analisar que toda diferença é seguida de oposição, conforme enfatiza o autor, então tanto na sociedade atual quanto nas sociedades antigas a humanidade foi sempre marcada pela diferença entre etnias, conforme “as dimensões políticas da identidade tais como se expressam, por exemplo, nos conflitos nacionais e étnicos e no crescimento dos ‘novos movimentos sociais’ estão fortemente baseados na construção da diferença” (SILVA, 2014, p. 40).

Por isso, podemos compreender que cultura é a principal identidade de um povo, mas segundo o autor o que resulta dessa marcação do diferente é a linguagem, como destaque disso “a identidade e diferença: elas são o resultado de atos de criação linguísticos” (SILVA, 2014, p. 76), assim é que tanto os movimentos sociais quanto os grupos étnicos tendem a ser diferentes não só pela linguagem, mas também pelo que esses grupos exercem em sua cultura.

Outro autor que concebe os estudos culturais da sociedade humana é Canclini. Sua abordagem é pela forma como a cultura se dá em diferentes grupos, enfatizando que “a primeira hipótese é que a incerteza em relação ao sentido e ao valor da modernidade deriva não apenas do que separa noções, etnias e classes, mas também dos cruzamentos socioculturais em que o tradicional e o moderno se misturam” (CANCLINI, 2008, p. 18).

Desta feita, o processo de mistura sempre ocorreu nos tempos antigos, mas de modo menos acelerado, enquanto que nos dias atuais esses processos se intensificam cada vez mais por conta das migrações que ocorrem em todo canto do planeta. Hoje em dia é possível afirmar que as culturas tradicionais estão se intensificando culturalmente provendo a existência de novas tradições, e isso se dá pelo processo de hibridação. Assim, é uma relação natural que a sociedade humana produz e que “as hibridações descritas ao longo deste livro nos levam a concluir que hoje todas as culturas são de fronteiras [...]. Assim, as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento” (CANCLINI, 2008, p. 48).

Outra concepção teórica sobre identidade é a de Hall, ele argumenta que a sociedade vive em constante mudança fazendo surgirem novas identidades, resultando na fragmentação do indivíduo moderno, e “assim, a identidade é

realmente algo formado, ao longo do tempo [...]” (HALL, 2003, p. 38), são produtos sociais que geram uma variedade de diferentes oposições no sentido da identidade do sujeito. Pelo processo das interações culturais “a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já existe dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que ‘é preenchida’ a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outro” (HALL, 2003, p. 39).

DESENVOLVIMENTO

Compreendemos que os conceitos de identidade e de diferença são temas relevantes para a discussão da diversidade sociocultural dos povos, principalmente no momento atual em que a política educacional brasileira possui uma inclinação ideológica que acaba por projetar um discurso sobremodo conservador. Dos estudos realizados fizemos a opção de trabalhar os conceitos de diferença e identidade nos autores já citados acima, os quais questionam o verdadeiro sentido da diferença e da identidade em todos os campos sociais e a forma como esses conceitos foram/são construídos. Podemos perceber que a identidade não é apenas vista como conceito, mas também como interação com outras etnias, e tanto nos tempos antigos quanto nos dias atuais essa interação sempre foi presente e fundamental para o desenvolvimento das sociedades, as quais vêm, constantemente, passando por processos de hibridação.

Nesse sentido, Canclini (2008, p. 19) entende hibridação como “[...] processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. Com isso, vivemos esses processos pela transição de povos no campo étnico social, ocorrendo assim à fragmentação dos costumes tradicionais por influência de outras. Outra concepção que assegura essa afirmação na pós-modernidade é vista em Stuart Hall, que concebe a identidade como sendo “móvel”. Segundo sua análise, “a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’ formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2003, p. 12). Conforme a perspectiva do autor, as identidades são assim, dinâmicas, e a cada momento elas vão se reconstruindo culturalmente pelo processo direto da globalização em que as culturas passam por grande transformação socialmente na era da modernidade tardia. Por esta razão, é centrado no campo educacional, visando as possibilidades para um conhecimento mais abrangente sobre o modo de pensar os costumes tradicionais que regem em muitas sociedades culturais. Neste sentido, sabe-se que há inúmeros atos preconceituosos em relação à raça e ao gênero, tanto no meio escolar quanto na sociedade de modo geral. São paradigmas que precisam ser trabalhados com mais frequência, pois não basta só aceitar e tolerar a diferença, é preciso conhecer através da educação.

Dessa forma, estamos carregados por autoafirmação como, por exemplo: por ser brasileiro pertencente a um país e depois indígena pertencente a um

grupo étnico. É claro que existem muitos grupos sociais pertencentes a outros movimentos que lutam por seu direito na sociedade, tais como a igualdade de raça e gênero; a identidade e a diferença são configuradas de acordo com o pertencimento do sujeito na sociedade fazendo parte do movimento envolvente. Podemos, assim, dizer que em nosso país há muitas diferenças de classes sociais que lutam contra a discriminação centrada no país. Direcionada por essa razão, “A identidade é definida de forma relacional, puramente como uma função das diferenças no interior do sistema” (PETERS, 2010 p. 20).

Peters (2010) em seu trabalho *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença* retrata como era trabalhada a ideia cultural da sociedade humana; essa perspectiva era vista apenas como estrutura e não na relação que o homem tinha com o meio, importando apenas o interesse em estudar naquele momento os elementos linguísticos, sendo assim, “Saussure estava interessado na função dos elementos linguísticos e não em sua causa. Por exemplo, ele defendia a ‘palavra’ como um ‘signo’, formado por conceito e som – o significado e o significante” (PETERS, 2010 p. 20). Desse modo, Saussure e alguns autores, como Roman Jakobson, visavam apenas o meio linguístico como elemento que configurava a centralidade cultural e social, ou seja, eles enfatizavam a ideia do estruturalismo para compreender a relação dos povos com a estrutura. Sendo assim, “[...] o modelo linguístico, tal como concebido por Saussure e Jakobson, permitia análise científica da linguagem como um sistema de diferenças [...]” (PETERS, 2010, p. 15).

No entanto, a ideia do estruturalismo nos leva a pensar que as relações sociais e a diversidade cultural deviam ser entendidas através da estrutura. Muitos estruturalistas enfatizavam que a verdade e a realidade deveriam ser identificadas dentro da estrutura. Porém, quando se analisa por meio de estrutura, outros aspectos da sociedade são deixados de lado, sendo estes os princípios étnicos sociais da relação cultural, principalmente da sintonia do sujeito com a natureza. Dessa forma, é importante compreender não só o lado linguístico, mas acima de tudo entender o processo das manifestações culturais no sentido mais amplo da identidade e da diferença de cada povo. Guiado por essa visão mais geral da compreensão do campo social, o autor enfatiza outra ideia que contrapõe a visão estruturalista, essa ideia é a do pós-estruturalismo pensado mais na relação identitária. De acordo com o autor “[...] o pós-estruturalismo enfatiza a constituição discursiva do eu – sua corporeidade, sua temporalidade e sua finitude, suas energias inconscientes e libidinais – e a localização histórica e cultural do sujeito” (PETERS, 2010 p. 36).

Nesse sentido, podemos entender que a crítica do pós-estruturalismo ao estruturalismo se dá pelo fato de que não pode haver realidade ou verdade, são processos em que todos esses elementos devem ser entendidos como construções no sentido cultural. Sendo assim, essa nova ideia envolve uma análise partindo do princípio da história para poder entender os conceitos, principalmente das diferenças. Ressaltamos que a concepção teórica é vista em ambas as ideias, pois assim:

Podemos destacar, além disso, no estruturalismo e no pós-estruturalismo, uma mesma compreensão teórica geral da linguagem e da cultura, que são concebidas em termos de sistemas linguísticos e simbólicos nos quais as inter-relações entre elementos que os constituem são vistas como mais importantes do que os elementos considerados isoladamente (PETERS, 2010, p. 36).

Entendido isso, outro autor que enfatiza com maior relevância os estudos culturais da sociedade humana é o teórico e antropólogo Roy Wagner em sua obra *A invenção da cultura* (2010). Segundo sua análise, não se trata de entender o meio de produção cultural de outros povos, mas antes de tudo conceber o que eles têm como noção de cultura, assim o autor chama a atenção para como são inventadas as culturas a partir de sua ordem, e também sua análise propõe uma reflexão muito radical sobre o conceito de cultura, principalmente no sentido antropológico. “Assim, a cultura se tornou uma maneira de falar sobre o homem, quando visto sob uma determinada perspectiva” (WAGNER, 2010, p. 37).

O autor concebe esse entendimento de que o homem é um sujeito que está em constante produção cultural e social, por isso se faz importante compreender as relações de outros povos para então analisar a nossa própria cultura como sujeito da relação, pois “quando falamos de pessoas que pertencem a diferentes culturas, estamos, portanto, nos referindo a um tipo de diferença muito básica entre elas, sugerindo que há variedades específicas do fenômeno humano” (WAGNER, 2010, p. 38).

Desse modo, é no trabalho de campo que muitos antropólogos usam “[...] sua própria cultura para estudar outras, e para estudar a cultura de modo geral” (WAGNER, 2010, p. 39), assim alcançam a certeza de que é preciso conviver entre outros povos, só através deste contato compartilhado que conseguiremos obter a capacidade da noção de cultura, tanto sua seguridade quanto sua diversidade. O autor também dá ênfase sobre a importância das culturas, ele perpassa a ideia de que só através do ato relacional, do experimento vivenciado com outros povos, obtemos bom modo de pensamento do fenômeno cultural, “e é por isso que vale a pena estudar outros povos, porque toda compreensão de uma outra cultura é experimento com nossa própria cultura” (WAGNER, 2010, p. 61). Assim, fica explícito o sentido da invenção da cultura configurado na construção dos diferentes povos, e acerca disso o autor enfatiza que:

Toda expressão dotada de significados, e portanto toda experiência e todo entendimento, é uma espécie de invenção, e a invenção requer uma base de comunicação em convenções compartilhadas para que faça sentido – isto é, para que possamos referir a outros, e ao mundo de significados que compartilhamos com eles, o que fazemos, dizemos e sentimos (WAGNER, 2010, p. 109).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os primeiros dados desses estudos nos possibilitaram uma maior compreensão sobretudo na política de identidade como ato de afirmação na educação do nosso país, e de como enfrentar o maior desafio, que é o preconceito no ambiente educacional. Com este trabalho, espera-se contribuir numa perspectiva com maior ênfase para o currículo educacional no contexto escolar. Em suma, o objetivo geral deste estudo é analisar o conceito da diferença cultural no contexto da educação e suas relações com o trabalho docente na prática pedagógica. Quanto aos objetivos específicos, que são dois, o primeiro é estudar os conceitos de diferença e de cultura a partir dos trabalhos dos estudiosos do tema, e o segundo é levantar possibilidades pedagógicas nos contextos de diferenças culturais.

Entendido isso, nossos resultados até o momento se vinculam ao trabalho voltado para o primeiro objetivo específico, que, como citado, visa estudar os conceitos de diferença e de cultura a partir dos trabalhos dos estudiosos da área. Nesse sentido, conforme Silva (2014, p. 76), “a identidade e a diferença tem que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social”.

Em primeiro lugar, conforme os autores, só podemos compreender um espaço de um determinado povo se nos debruçarmos nos estudos baseados na certeza teórica, e isso nos leva a pensar numa perspectiva de um entendimento de pensamento mais aberto ao diálogo e a pensar, por exemplo, por que existem muitas lutas por visibilidade na sociedade. Um bom exemplo disso que abordamos aqui diz respeito às questões indígenas, aos poucos vamos conseguindo exercer importância no país ajudados por instituições que têm o conhecimento do pertencimento identitário indígena. Nesse meio tempo, passamos a fazer parte da sociedade e exercer alguns direitos conquistados, buscando a cada dia vencer outros desafios, sobretudo através de muitos diálogos, discussões e organizações de entidades, como movimentos estudantis indígenas e outras instituições parceiras que somam luta, força e resistência à paridade, principalmente das políticas afirmativas na universidade. Outro exemplo importante é a luta social de gênero, que busca principalmente o respeito por exercerem sua identidade na sociedade, e é por muitas ações políticas afirmativas e através da resistência que esse movimento possui seus direitos são conquistados. Da mesma forma acontece com a luta do movimento negro no Brasil, sua política segue a mesma razão das demais identidades de poder exercer aquilo que é e usufruir disso enquanto ser humano. No entanto, todos nós enquanto sujeito da relação de diferentes culturas e identidades, lutamos porque nos vemos ameaçados de exclusão social e somente assim é possível fazer essa análise mais concreta sobre a relação cultural de cada etnia através do conhecimento, que corresponde ao primeiro objetivo específico deste estudo bibliográfico.

Por esta razão, direcionado por essas reflexões, o foco da pesquisa se centraliza também no campo educacional, que corresponde ao segundo objetivo específico deste estudo analítico, visando às possibilidades para um conhecimento educacional mais abrangente no que diz respeito à diferença.

No caso da educação e da formação de professores em sociedades multiculturais e desiguais como o Brasil, adotar o multiculturalismo crítico como horizonte norteador significa incorporar, nos discursos curriculares e nas práticas discursivas, desafios a noções que tendem à especialização das identidades, entendendo-as, ao contrário, como construções, sempre provisórias, contingentes e inacabadas (SILVA, 2000; MCLAREN, 2000; CANEN & MOREIRA, 2001; CANEN, 2001 apud CANEN & OLIVEIRA, 2002, p. 61-62).

Desse modo, a noção de cultura deve estar empregada no currículo pedagógico da educação escolar, onde os ensinamentos perpassam desde os anos iniciais do ensino básico ao ensino médio. Com isso, os alunos desde pequenos têm a oportunidade de compartilhar seus próprios costumes e valores de vivências culturais por intermédio de outras, conforme “a valorização dos universos culturais das crianças e a crítica cultural a desigualdades e preconceitos a eles associados [...]” (CANEN & OLIVEIRA, 2002, p. 71), o trabalho no ambiente educativo se torna desafiador para muitos professores, mas nessa faixa etária dos alunos é fácil, porque a criança consegue obter o grau da clareza do respeito ao colega e da importância cultural explícita dentro da sala de aula. Além disso:

Ao construir sua prática pedagógica baseada nos universos culturais dos alunos, hibridizando o discurso biológico com outros provenientes de campos diversos como a antropologia, a música e a poesia, a professora acompanhada por nós produzia ressignificações da linguagem, subvertendo sentidos anti-racistas e trabalhando o multiculturalismo crítico (particularmente centralizado na questão racial) no nível da gênese discursiva da construção das diferenças (CANEN & OLIVEIRA, 2002, p. 73).

Nesse sentido, as autoras enfatizam que somente a partir da construção prática dos estudos da identidade e diferença é possível combater qualquer discurso antirracista através das ações afirmativas que acontecem tanto nas escolas quanto nos espaços culturais presentes na cidade. E só é possível no campo educacional no sentido da valorização em que todos os sujeitos compartilham os diferentes costumes sinalizados pela prática pedagógica que conta com um caminho de acepções comprometidas com a diversidade etnográfica, assim considerando o argumento, e de acordo com as autoras:

Perceber a prática pedagógica multicultural como uma prática que se constrói discursivamente, por causa de intenções voltadas ao desafio à construção das diferenças e dos preconceitos a ela relacionados, parece ser um caminho central para a concepção de uma formação de professores multiculturalmente comprometidos (CANEM & OLIVEIRA, 2002).

Um ponto importante é que os próprios profissionais da educação precisam ter comprometimento na formação dos sujeitos enquanto cidadãos sociais. Sendo assim, o professor formador é o alicerce para moldar a cognição crítica dos alunos, mas para isso é preciso que o assunto das identidades e das diferenças esteja no centro das atenções no debate literário escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudar a cultura de outro povo e ter a compreensão da importância dos conceitos relacionados à questão da identidade e da diferença, analisamos de que forma ela surge nesse ponto “circuito” da produção cultural, e de forma mais geral a relação da conexão que se estabelece entre ambas, desse modo nos deparamos com um verdadeiro universo de aprendizado, conhecimento e descoberta. Nesse sentido, também analisamos os processos envolvidos na produção de significados por meio de sistemas representacionais sobre o modo e o vínculo com o posicionamento dos indivíduos e com a construção de identidades no interior do sistema simbólico.

As sociedades vivem em constante mudança, ocorrendo assim à fragmentação das culturas tradicionais por influência de outras, e essas mudanças são um processo que toda etnia vive por diversos fatores, sendo estes muitas vezes pela migração em decorrência da crise econômica e conflitos territoriais. Com isso, diversas culturas transitam no mesmo espaço e é normal do ponto de vista antropológico o surgimento de novas culturas no processo de desenvolvimento étnico social. Além disso, o diálogo teórico serviu para a discussão das teorias psicanalíticas que sugeriu que, embora as dimensões sociais e simbólicas da identidade sejam importantes para compreender como as posições da identidade são produzidas, faz-se necessário entender essa análise, buscando compreender aqueles processos que asseguram o investimento do sujeito em uma identidade.

REFERÊNCIAS

- BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Tradução: John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria;2000.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**: estratégia para entrar e sair da modernidade; tradução Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução da introdução Gênese Andrade. – 4. Ed. 4. reimpr. – Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, de. A. M, Ângela. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, nº 21, set, out, nov, dez, 2002, p. 61-74.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guiuacira Lopes Louro – 7. ed. – Rio de Janeiro, 2003.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**; tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica. 96 p. – (Coleção Estudos Culturais, 6), 2000.

SILVA, Tomaz. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais / Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo, Cosac Naify, 2010.

CANAL ORÉ – DIÁLOGOS**VOZES INTERCULTURAIS EM PLATAFORMAS DIGITAIS****Darcineia Gonçalves Saldanha**

Acadêmica indígena Kubeo do curso de enfermagem da UEA

E-mail: dgs.enf17@uea.edu.br

Mayara Pereira Batista

Acadêmica indígena Sateré-Mawé do curso de Biologia da UEA

E-mail: mpbt.bio@uea.edu.br

Viviane Palandi

Acadêmica do curso de Teatro da UEA

E-mail: vp.tea19 @uea.edu.br

RESUMO: O trabalho visa relatar a experiência realizada no projeto de extensão “Tecendo diálogos interculturais” que tem por objetivo debater sobre a interculturalidade e a presença e permanência dos indígenas especificamente da Universidade do Estado do Amazonas - UEA. A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa e segue uma dinâmica colaborativa pela técnica do grupo de discussão, cuja base teórica centra-se nos pressupostos da interculturalidade. Como resultados do trabalho apresentamos o Canal Oré – Diálogos, plataforma online residida na rede *Youtube* e no *Instagram* com produções audiovisuais que deflagram a invisibilidade indígena no contexto universitário.

Palavras-chaves: Interculturalidade; Comunicação Digital; Protagonismo Indígena.

ABSTRACT: The work aims to report the experience carried out in the extension project "Tecendo diálogos interculturais" which aims to debate on interculturality and the presence and permanence of indigenous people specifically at the University of the State of Amazonas - UEA. The methodology used is a qualitative approach and follows a collaborative dynamic through the discussion group technique, whose theoretical basis is centered on the assumptions of interculturality. As a result of the work, we present Canal Oré – Diálogos, an online platform located on the Youtube network and Instagram with audiovisual productions that trigger indigenous invisibility in the university context.

Keywords: Interculturality; Digital communication; Indigenous Protagonism.

INTRODUÇÃO

Em setembro de 2018, circulava nas dependências da Escola Normal Superior - ENS/UEA uma chamada para um edital exclusivo para indígenas estudantes. Ali estava uma oportunidade de encontrar e conhecer indígenas estudantes, conta Mayara Sateré Mawé, participante do projeto de extensão “Tecendo Diálogos Interculturais”. Para ela, ganhou-se uma nova forma de ver os indígenas estudantes, que por muito tempo foram invisibilizados e silenciados dentro da instituição. Estar na universidade hoje é um ato político de resistência, como nos diz Krenak (2019).

Nesta direção, apresentamos neste trabalho a criação do Canal Oré - Diálogos, protagonizado pelos indígenas acadêmicos do projeto supracitado. Sendo o primeiro Canal indígena na Universidade, a primeira instância da abordagem seria as histórias de cada povo participante do projeto, bem como produzir conteúdos voltados a desmistificar a trajetória indígena na Universidade e com isso construir um espaço de diálogo entre os indígenas estudantes e a comunidade acadêmica.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O trabalho segue a metodologia de abordagem qualitativa, num trabalho colaborativo e dialógico na perspectiva intercultural, conforme nos assevera Candau (2011). A técnica utilizada é o grupo de discussões que, conforme Santos (2009) o tema é debatido por todos os participantes por um período de tempo até esgotarem o assunto. Esses debates foram gravados. Esses grupos de discussão ocorrem semanalmente. Uma das parcerias que o projeto agregou, foi com o Tabihuni – Núcleo de Pesquisa e Experimentações das Teatralidades Contemporâneas e suas interfaces pedagógicas (CNPq – UEA/ESAT) na equipe de coordenação e no apoio ao projeto. O Tabihuni tem como objetivo desenvolver estudos teóricos e práticos sobre o corpo e sua expressividade, tendo como referência as suas interfaces artísticas e interculturalidades em diálogo entre a comunidade acadêmica da Universidade do Estado do Amazonas e comunidade em geral, atuando os seus participantes como monitores e coordenadores do projeto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O projeto de extensão acontece em Manaus e os integrantes são acadêmicos/as indígenas e não indígenas matriculados nos diferentes cursos de licenciatura da Escola Normal Superior no curso de Ciências Econômicas, no curso de Teatro da Escola de Artes e Turismo e do curso de Enfermagem, da Escola de Saúde. No caso dos indígenas, alguns vieram direto de suas comunidades para a capital após a aprovação no vestibular, outros já residiam em Manaus para onde suas famílias vieram há tempos atrás. O ingresso desses

discentes se deu via vestibular pelo grupo 8 (reserva de vagas para indígenas, estabelecida pela Lei Ordinária nº 2894/2004 do Estado do Amazonas).

Os discentes não indígenas participantes do projeto atuam como apoio no desenvolvimento das outras formas de linguagem artísticas, como três (03) participantes bolsistas do curso de Teatro, e quatro (04) monitores do projeto “Práticas de leitura e escrita: o português para acadêmicos indígenas”, que atuam em conjunto com o projeto “Tecendo Diálogos Interculturais”, inclusive com os mesmos coordenadores, que são professores da área da Educação e do curso de Teatro.

Como resultados dos debates no projeto houve a criação do canal Oré – Diálogos. Este foi uma construção coletiva, sendo um espaço midiático para discutir as questões pertinentes à presença indígena nas universidades e outros temas nesta perspectiva, configurando-se como um resultado no âmbito das discussões teóricas e nas questões da visibilidade.

O nome pensado foi Oré que significa “nós” em vocabulário do antigo tupinambá, pois o projeto abarca vários povos tradicionais. Em seguida, houve mais um avanço buscando oficinas com profissionais do ramo de audiovisual.

“Povos Tradicionais na Universidade” foi o primeiro vídeo produzido e gravado na Casa das Artes e teve a participação de 06 (seis) estudantes indígenas de diferentes povos que contaram suas trajetórias e inserção na universidade. Participaram do vídeo os acadêmicos Estélio Munuruku, Samela Satere Mawé, Daise Galvão Baré, Mayara Batista Satere Mawé, Manuela Baré e Francisco Maricaua Kokama.

O Canal Oré - Diálogos foi lançado no dia 04/12/2019 com a presença de lideranças indígenas, acadêmicos, professores e representantes da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários - PROEX. Os marcadores deste evento foram as falas dos indígenas, suas músicas e a dança que envolveu a todos numa grande roda. Neste espaço se produziu um entre-lugar onde as diferenças se mobilizam para um enriquecimento coletivo.

O processo de tomada de “território” foi rápido e surpreendente. Ouvíamos por todos os lados os comentários sobre cada avanço que o projeto fazia, sempre tendo como protagonista o indígena estudante. Nossas vozes saíram dos muros da universidade, nosso canto que representa cada um dos nossos ancestrais ecoou mais longe. Precisávamos ser ouvidos para além dos muros da universidade, que por anos tentou abafar nossa voz e nossa origem, e diante dessa tão grande necessidade de falar e expor nossa existência (Depoimento de Mayara Sateré Mawé).

Dentro dessa perspectiva coletiva, os participantes do projeto se mantiveram conectados durante a pandemia da COVID-19. Como cita Boaventura (2020) sabemos que a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, mesmo assim cria-se com ela uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrática. Nessa consciência planetária, a rede de apoio se fortaleceu entre os

participantes do projeto, nos encontros semanais on-line pela plataforma *Google Meet* e houve a proposta de produção de *lives* pelo canal do *Instagram* com os seguintes temas:

Mulheres Indígenas na Ciência: nesta *live* contamos com a convidada Mayara Batista, Satere Mawé, acadêmica de Biologia e mediação da Diana Farias, acadêmica do curso de Letras que dialogaram sobre o tema. Mayara falou sobre o trabalho de mulheres indígenas e suas produções, ressaltando a necessidade de romper com os estereótipos que ainda estão presentes na sociedade contemporânea.

A vivência de tecer um diálogo intercultural na universidade foi o tema da segunda *live* e contou com a presença da acadêmica de Pedagogia Gabriela Paiva Satere Mawe e a mediação da acadêmica de Teatro Viviane Palandi. O ponto central da conversa foi sobre a importância de debater sobre a interculturalidade no ambiente universitário e a necessidade de se promover projetos que contribuam com essa questão.

Narrativas do conhecimento indígena: do Kumuã à universidade foi uma *live* que contou com uma grande participação e contou com a presença do doutor João Paulo Barreto, Tukano e a mediação do Professor da ESAT, Luiz Davi Gonçalves. João Paulo abordou o tema dos conhecimentos dos povos indígenas e falou um pouco sobre sua trajetória e a necessidade de ouvir os mais velhos das aldeias.

Resistência na vitalização da língua Kokama contou com a participação do acadêmico de Pedagogia Francisco Maricaua Kokama e a mediação do acadêmico de Teatro Gabriel Mota. Maricaua relatou sobre sua experiência no Centro Cultural Kokama e o trabalho que desenvolve na revitalização da língua Kokama.

Políticas Educacionais e Povos Indígenas no Amazonas foi o tema da última *live* e teve a participação da Professora Alva Rosa Tukano, doutoranda em Educação e a mediação da Professora Célia Aparecida Bettiol. Alva rosa lembrou sua trajetória de vida até chegar ao doutorado, sua atuação militante nos movimentos indígenas e falou sobre suas pesquisas no campo das políticas educacionais e povos indígenas.

Estas geraram uma repercussão significativa para o Canal Oré - Diálogos, pois atraíram novas pessoas que conheceram o projeto, bem como a importância da sua manutenção na Universidade, propiciando que mais estudantes indígenas fizessem parte e fossem protagonistas das suas trajetórias dentro e fora da vida acadêmica. Para Darcineia G. Saldanha, do povo Kubeo, “afirmo que sou feliz por fazer parte dessa rede de interculturalidade que existe na universidade, pois juntos somos capazes de realizar muito mais e ir mais além”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É muito importante que os indígenas ocupem os espaços na mídia, para que nossa voz seja ouvida, tenhamos visibilidade onde estivermos. As produções

de conteúdo dentro das plataformas de comunicações vão ao encontro a todas as limitações que por séculos foi imposta aos povos indígenas. Desta forma, contrariando todas as estatísticas e crenças de que os espaços das redes sociais não são para os povos originários, estamos presentes nesse cenário digital, em Oré promovendo momentos de interculturalidade em espaços não formais de divulgação científica, o que resulta também na visibilidade dos conhecimentos e das cosmologias indígenas do Amazonas.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera. Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas, 2011. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, M. C. P. O estudo do universo escolar através da voz dos jovens: o grupo de discussão. **Revista Portuguesa de Educação**, v.22 (1), CIEd. Universidade do Minho. p. 89-103, 2009.

SOUZA SANTOS. Boaventura. **A cruel pedagogia do vírus**. Edições Almedina, S.A., 2020. ISBN 978-972-40-8496-1. Disponível em:
<<https://www.cidadessaudaveis.org.br/cepedoc/wp-content/uploads/2020/04/Livro-Boaventura-A-pedagogia-do-virus.pdf> > Acesso em: 08 de outubro de 2020.

ENTRE O VISÍVEL E O INVISÍVEL: O CASO DAS MULHERES BARÉ NA ESCOLA NORMAL SUPERIOR

Deise Socorro da Silva Galvão

Licenciada em Pedagogia pela UEA, do povo Baré

E-mail: dsdsg.ped@uea.edu.br

RESUMO: O uso das narrativas indígenas é fonte rica para o conhecimento e a visibilidade cultural de seus povos. Neste sentido, este trabalho teve como objetivo refletir sobre a presença indígena na universidade, tomando como ponto de partida a minha história de vida, focando-se no percurso universitário, por meio de uma pesquisa narrativa coletiva com mais duas mulheres indígenas acadêmicas do povo Baré. Ao narrar nossas trajetórias e experiências, abordando nossos modos de socialização, conflitos, autonomia individual e social no processo de formação universitária, encontramos pontos que nos são comuns, linhas que se assemelham e outras que se diferenciam no que nos torna visíveis ou não no ambiente universitário. Esperamos que este trabalho possa abrir espaços para a socialização e partilhas das vivências e desafios enfrentados por mulheres indígenas no contexto da universidade, assim como apontar alternativas para superar as dificuldades frente às adversidades da vida acadêmica.

Palavras-chaves: Mulheres indígenas; narrativas; universidade.

ABSTRACT: The uses of indigenous narratives are rich sources for the knowledge and cultural visibility of their peoples. In this sense, this work aimed to reflect on the indigenous presence in the university taking my life story as a starting point, focusing on the university path, through a collective narrative research with two more academic indigenous women from the Baré people. When narrating our trajectories and experiences, addressing our modes of socialization, conflicts, individual and social autonomy in the university formation process, we find points that are common to us, lines that are similar and others that differ in what makes us visible or not in the university environment. We hope that this work can open spaces for socialization and sharing the experiences and challenges faced by indigenous women in the context of the university, as well as pointing out alternatives to overcome the difficulties in the face of the adversities of academic life.

Keywords: Indigenous women; narratives; university.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado da pesquisa desenvolvida no Trabalho de conclusão de Curso (TCC) e apresenta-se como uma narrativa de três mulheres indígenas do povo Baré que refletem sobre seu percurso na universidade. Ser mulher indígena é uma resistência a, pelo menos, dois preconceitos estabelecidos na sociedade: primeiro por ser mulher num mundo que tem o machismo arraigado nas suas estruturas mais profundas; segundo, ser indígena numa sociedade onde o racismo estrutural está presente contra toda diferença.

Assim, ser mulher indígena na universidade compõe-se como um ato de resistência e um grito para que sejamos vistas e ouvidas neste ambiente que, muitas vezes, não nos reconhece em nossa identidade.

O acesso à Universidade pelos povos indígenas é algo recente e ainda não consolidado como política institucional. Por vezes, somos invisibilizados pela instituição, por outras, nos invisibilizamos para evitar os preconceitos e os questionamentos acerca da nossa identidade, seja por não ser falante da língua indígena, seja pelo estereótipo que paira no imaginário da população a partir de uma identidade essencialista, como ter traços físicos característicos.

Teve como objetivo geral refletir sobre o meu percurso e de outras duas mulheres do povo Baré na universidade, buscando compreender em que medida nossas narrativas se aproximam, se assemelham e se diferenciam. Ao mesmo tempo, analisa as políticas de acesso ao Ensino Superior para os povos indígenas.

Assim, eu acredito que este trabalho pode ajudar outras mulheres indígenas e os colegas não indígenas a pensar e compreender os desafios que os povos indígenas enfrentam na universidade e como é importante que as escolas e a universidade trabalhem para acabar com preconceitos sobre nossos povos e culturas.

A escolha desse tema ocorreu da minha experiência e participação em dois projetos desenvolvidos na Escola Normal Superior “Tecendo diálogos interculturais” e “Práticas de Leitura e Escrita: o Português como L2 para acadêmicos indígenas”. Nestes projetos eu pude me encontrar e reunir com outros parentes e participar de muita coisa que falava da nossa cultura e mostrar nossa cultura para a universidade.

Assim, penso que estar entre o invisível e o visível na universidade impõe, para nós mesmos, um compromisso de narrar nossa história de estudante indígena do povo Baré que, apesar das dificuldades enfrentadas na cidade de Manaus em relação a sua cultura, raízes, língua e condições financeiras, conseguiu lutar com a ajuda da família para que essa conquista chegasse a uma realização vitoriosa.

SOU MAIS QUE UM NÚMERO NA ESTATÍSTICA COTISTA: SOU BARÉ

Eu sou Deise Socorro da Silva Galvão, nascida no dia 20 de novembro de 1965 no Distrito de Cucuí, situado na fronteira do Brasil com a Venezuela,

localizado no Alto Rio Negro, próximo ao município de São Gabriel da Cachoeira, conhecido popularmente como “Cabeça do Cachorro” devido à forma do território que se assemelha a uma cabeça de cachorro (Figura 1). Sou indígena do povo Baré, falante da língua Nheengatu e moro em Manaus desde dezembro de mil novecentos e oitenta e cinco, quando concluí o antigo segundo grau e vim em busca de melhores condições de vida e conhecimentos.

Figura 1 - Mapa da localização da minha comunidade



Fonte - https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Gabriel_da_Cachoeira. Acesso em: 10/10/2020.

Em 2015, ingressei na Universidade do Estado do Amazonas pelo grupo das cotas indígenas, no curso de Pedagogia. Fiquei muito feliz, pois sempre quis ser professora e fiz a minha matrícula.

No dia dezessete de março de 2015 iniciei as aulas na Escola Normal Superior. Foi o meu primeiro dia de aula, me senti muito insegura, pois não conhecia ninguém, estava há muitos anos fora de uma sala de aula e me vi cercada por vários adolescentes. Então me sentei logo de primeira lá nos fundos, fiquei isolada, não falava com ninguém até porque sou muito tímida. Sinceramente eu me senti lá no além, não entendia absolutamente nada. Meus neurônios pareciam estar desgastados pelo tempo. Falo com toda sinceridade que tive muitas dificuldades durante as aulas.

Tive muitas dificuldades nas disciplinas teóricas, no conteúdo dos textos em relação aos pensamentos dos diversos autores, eu realmente não entendia absolutamente nada porque havia muito tempo que eu não lia um livro, e sentia dificuldade em socializar nos seminários.

Para mim foi um desafio muito grande que tive que enfrentar, porque na época que fiz o Ensino Médio não tinha Internet e não tínhamos o hábito de ler livros, eram apenas feitos os trabalhos de pesquisas através da biblioteca da escola. Sou muito tímida, tenho dificuldades ao me expressar, não sei falar palavras difíceis.

Sobrevivi com o passar dos dias e fui me adaptando aos poucos. As alunas percebiam a minha situação e quando vinham falar comigo, eu dizia que sentia

dificuldades, que eu era indígena e estava há muito tempo fora da sala de aula. Mas com o passar dos dias fui me adaptando, aos poucos comecei a fazer amizades com umas adolescentes que sentavam ao meu lado. Passei a participar do projeto Lepete de Assistência à Docência como bolsista, que ajudou muito.

Depois surgiram os projetos de extensão voltados aos indígenas como o “Tecendo diálogos interculturais e as Práticas de leitura e escrita: o português para acadêmicos indígenas” que aprofundaram muito os nossos conhecimentos e aprendizagens por meio dos professores voltados a essa área junto com os alunos monitores de Letras/ENS e do curso de Teatro/ESAT. Foi por meio desses projetos que eu fui conhecendo os outros povos, as outras culturas e sou muito grata a essas pessoas que tomaram essa iniciativa para fazer essa discussão da cultura indígena na universidade.

Assim, refletindo minhas dificuldades e angústias na universidade, considero importante destacar que o acesso ao ensino superior pelos povos indígenas é uma política forjada na luta do movimento indígena e que ainda está em fase de consolidação (ou de desconstrução).

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa que realizei se configurou como uma pesquisa de abordagem qualitativa e pautou-se na metodologia das narrativas. A opção da narrativa fundamentou-se em Benjamin (1994 apud DUTRA, 2002, p. 372) que argumenta que na narrativa, “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros”, na narrativa contempla a experiência contada pelo narrador e ouvida pelo outro, o ouvinte. Souza (2012, p. 46) corrobora dizendo que “[...] narrar histórias e contar a vida caracteriza-se como uma das possibilidades de tecer identidade [...]”.

Dentre as diferentes possibilidades da narrativa, nosso trabalho é uma pesquisa que se pauta na história de vida, cujos sujeitos são três mulheres indígenas Baré. A narrativa aqui tratada toma como objeto de estudo o percurso acadêmico dessas mulheres, conforme assevera Clementino (2014, p. 43) “Narrativas (auto)biográficas, construídas e/ou coletadas em processo de pesquisa [...] centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos.

Para a análise pautamo-nos na análise interpretativa-compreensiva. Essa análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação. Partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação.

O ACESSO DO INDÍGENA AO ENSINO SUPERIOR: ALGUMAS NOTAS

Para compreender o percurso forjado pelos povos indígenas para garantir direitos de acesso ao ensino Superior, me debrucei sobre o livro “Entre a

Diversidade e a Desigualdade” de Mariana Paladino e Nina Paiva Almeida (2012), que aborda as reflexões sobre as complexidades e desafios do acesso dos povos indígenas à educação superior através de reivindicações feitas pelos movimentos por meio de programas de ações para a sua permanência nas universidades Federais e Estaduais.

Segundo as autoras, na década de 1990, o acesso da população indígena à educação superior era muito precário por conta da institucionalização política, apesar de haver professores graduados, incluindo lideranças de movimentos indígenas, não existia uma reflexão que pudesse atuar na efetivação e nas possibilidades de ingressar na educação superior, como uma formação continuada ofertada por meios de ações, programas e projetos que assegurassem a sua permanência.

As autoras lembram que somente a partir do ano de 2003 a educação superior indígena passou a ocupar um lugar nas políticas públicas que tiveram foco principalmente na formação de professores indígenas em nível superior para o aperfeiçoamento de suas práticas docentes.

As ações afirmativas e as políticas de cotas deram ênfase para a entrada do estudante indígena na universidade dando uma amplitude na matrícula indígena para que ele tivesse acesso a essas vagas. Porém, mesmo com a questão dessas ações afirmativas voltadas para o acesso de estudantes indígenas sempre existem empecilhos para garantir a sua permanência e o bom desempenho. Falamos disto porque há inúmeras variáveis que afetam diretamente a vida de um acadêmico indígena, sejam elas financeiras, de barreira linguística, de preconceito e, não raras vezes, a falta de empatia da comunidade acadêmica com a diferença. Superar esses desafios é tarefa não só dos estudantes, mas também das instituições.

Freire (2004, p. 11) nos diz que:

Os processos de aprendizagem adotados por mais de 1.200 povos que aqui viviam foram desqualificados pelo colonizador, que ignorou as concepções pedagógicas indígenas, não admitindo sequer a possibilidade de índios e índias terem sido capazes de construir, ao longo do tempo, um discurso sobre suas próprias práticas educativas.

Nesse sentido, nossas narrativas enquanto mulheres Baré, nos fazem refletir que não basta ter acesso à escolarização, precisamos ser visíveis para a universidade, assim como nossos conhecimentos e nossos saberes.

Candau (2011) ressalta a importância de trabalhar uma perspectiva intercultural da educação que possibilite enxergar as diferenças culturais como vantagem pedagógica para a formação e um enriquecimento a ser contemplado no percurso formativo dos grupos que estão em relação.

Walsh (2005) argumenta que a interculturalidade crítica significa um pensamento crítico, porque está sendo pensado pelas experiências vividas na

colonialidade, reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos e, por fim, porque tem sua origem no sul.

Assim, refletindo sobre nossas vivências que se remetem à escolarização em internatos (uma das formas de integração dos povos indígenas à sociedade nacional e invisibilização de suas culturas) e na resistência que nós, mulheres Baré, tivemos para mantermos algumas de nossas tradições e, em parte nossa língua, estar na universidade em um contexto urbano é desafiador.

Em se tratando do acesso ao ensino superior, no cenário local, estado do Amazonas, temos duas universidades públicas, uma federal (Universidade Federal do Amazonas) e uma estadual (Universidade do Estado do Amazonas), esta última onde sou acadêmica do curso de Pedagogia, como mencionei no início deste trabalho. Trazemos, ainda que de maneira aligeirada, as políticas implementadas por essas duas universidades no que diz respeito ao atendimento aos povos indígenas.

A Universidade Federal do Amazonas trabalha com o preenchimento de vagas pelo SISU atendendo à política de cotas. Possui um campus em Manaus e outros campi espalhados pelo interior: Coari, Benjamin Constant, Humaitá, Parintins e Itacoatiara.

Na sua estrutura institucional há uma diretoria que trabalha com as políticas afirmativas. No tocante à formação de professores indígenas, na estrutura da Faculdade de Educação FAGED há o DEEI (Departamento de Educação Escolar Indígena) que tem corpo docente próprio e atende aos cursos de formação específica, recebendo recursos do PROLIND (Programa de Licenciaturas Indígenas) do MEC.

A Universidade do Estado do Amazonas tem uma política de acesso para os povos indígenas por meio das cotas ofertadas em todos os cursos no vestibular macro (reserva de vagas para indígenas, estabelecida pela Lei Ordinária nº 2894/2004 do Estado do Amazonas). No entanto, os cursos específicos ainda são pontuais.

No contexto de estudantes cotistas, inserem-se as mulheres Baré, cujas narrativas se entrecruzam com a minha própria história e estão abordadas no próximo tópico.

MULHERES BARÉ NA UEA: O QUE NOS UNE NOS APROXIMA E NOS IDENTIFICA

Neste tópico discutimos os resultados da pesquisa, refletindo sobre as histórias das mulheres Baré no que diz respeito ao seu percurso acadêmico. Das suas narrativas construímos o corpus do trabalho e elegemos três categorias para a análise: o perfil dessas mulheres indígenas universitárias, considerando também minha própria história apresentada no início deste trabalho; as dificuldades enfrentadas por elas e os seus sonhos/expectativas/esperanças com a conclusão do curso onde se matricularam.

a. Perfil das mulheres indígenas Baré, acadêmicas da ENS

Iniciamos fazendo um perfil das três mulheres que participaram da pesquisa. Todas nasceram no território do Alto Rio Negro, sendo uma na cidade de Santa Isabel do Rio Negro e duas em comunidades mais distantes. Todas se identificam como pertencentes ao povo Baré, sendo que uma delas tem a mãe do povo Tukano.

No tocante à língua própria, duas são falantes do Nheengatú e uma não fala, mas compreende o Tukano, língua falada pela mãe. As três têm filhos e trabalharam em casas de família e trabalhos informais, no distrito e outros para manter a família. As três ingressaram na universidade (Universidade do Estado do Amazonas) pelas cotas (grupo 8), sendo que duas cursam Pedagogia e uma Licenciatura em Geografia. Todas entraram com mais de 30 anos na universidade, sendo a maior idade de ingresso, 45 anos.

Ressaltamos aqui que as três são participantes dos projetos “Tecendo diálogos interculturais” e “Práticas de leitura e escrita: o português para acadêmicos indígenas”.

Percebemos que as três entraram tardiamente na universidade, todas buscavam a realização de um sonho, todas têm filhos, dominam no âmbito da fala e/ou da compreensão, ainda que minimamente, uma língua indígena. Todas ainda vivenciam a cultura em suas famílias, seja na alimentação, nas plantas medicinais, nos benzimentos e outras práticas. Isso nos leva a analisar que, mesmo distante de seus territórios, essas mulheres não se distanciaram totalmente de suas culturas.

b. As dificuldades no contexto universitário.

Neste tópico trazemos as dificuldades enfrentadas por nós, mulheres indígenas no contexto da universidade. As narrativas falam do impacto com o desconhecido, o isolamento, a idade e o preconceito.

Todas destacam que faltam políticas para acolher a diferença, mas salientam a participação nos projetos citados como relevantes no seu processo formativo e acadêmico.

Percebemos que nós, as três mulheres, tivemos dificuldades semelhantes como o isolamento, o fato de ter parado de estudar há muito tempo, a falta de amizades no início do curso, a dificuldade de compreender os conteúdos ministrados pelos professores, além da dificuldade com o uso das tecnologias.

Salientamos que duas falas colocam que somente no terceiro período começaram a compreender algumas coisas. Consideramos que isso seja um fator a ser considerado, haja vista que os fundamentos da educação acontecem nestes períodos e elas servirão de base para articular outros conhecimentos dos próximos períodos.

Outro ponto a ser considerado é a insegurança na convivência com os mais jovens, além do medo do preconceito.

c. Sonhos/esperanças/expectativas para o futuro

Todas ressaltam a expectativa e a esperança de poderem levar o conhecimento que adquiriram para atuarem como professoras nos seus territórios de origem ou ser a inspiração para a própria família. Assim, analisamos que as três mulheres indígenas Baré buscam o mesmo objetivo que é concluir os seus estudos e que sua história seja um estímulo para os parentes, assim como levar novas práticas para as salas de aula, em particular, nas nossas comunidades.

Ressaltam também a importância de lutar para garantir os direitos dos povos indígenas no acesso e permanência ao Ensino Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É muito importante ter o privilégio de narrar a nossa história e ter a oportunidade de reviver a vida, é como nascer de novo e lembrar um filme em nossas mentes. Cada momento de tristeza, alegria, dificuldades, lutas, incertezas e enfim as vitórias.

Momentos que servirão de aprendizado para cada etapa da vida e assim compartilhar com amigos as narrativas de mulheres que passaram/passam pelo mesmo desafio no percurso universitário.

Sou uma veterana indígena, acadêmica da Escola Normal Superior, que lutou para conseguir essa conquista que ficará marcada na minha história, também servirá de incentivo para mostrar aos estudantes que, mesmo com mais idade, nunca é tarde para conseguir realizar seus objetivos.

É através de lutas e desafios que conseguimos alcançar tudo aquilo que fará parte das nossas realidades. Em relação às adversidades é necessário lutarmos sempre pelo respeito à diferença do outro.

À universidade quero afirmar que é preciso lutar pelos direitos de uma política afirmativa de acesso e permanência, a fim de que os indígenas, particularmente as mulheres, possam trilhar suas trajetórias com segurança e sucesso.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.

Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de psicologia**. Rio Grande do Norte, p. 371-378, jul-dez. 2002.

FREIRE, J. R. B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: BRASIL.

Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

PALADINO, M.; ALMEIDA, N. P. **Entre a diversidade e a desigualdade**: uma análise das políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa autobiográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**. Santa Maria | v. 39 | n. 1 | p. 39-50 | jan./abr. 2014.

SOUZA, E. C.; BRAGANÇA, I. F. S. (Orgs.). **Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de formação**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EdiPUCRS; Salvador: EDUNEB, v. 3, 2012.

WALSH, Catherine. Introducción – (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, Catherine. (org.) **Pensamiento crítico y matriz (de) colonial**. Reflexiones latino-americanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005, p. 13-35.

MEMÓRIAS DO ISOLAMENTO: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS E O USO DE TECNOLOGIAS PARA INTERAÇÃO ENTRE ACADÊMICOS INDÍGENAS EM CONTEXTO DE PANDEMIA

Cristo Benissom Barreto Machado

Acadêmico indígena (em memória), do povo Tukano, do curso de Pedagogia da UEA

Gabriella dos Santos Paiva

Licenciada em Pedagogia pela UEA, indígena do povo Sateré-Mawé

E-mail: gabriellapaixa139@gmail.com

Miller Brito dos Santos

Acadêmico do curso de Letras da UEA

E-mail: mbs.let17@uea.edu.br

Jeiviane Justiniano

Mestra em Letras, graduada em Letras - Língua Portuguesa, docente do curso de Letras da UEA

E-mail: jjustiniano@uea.edu.br

RESUMO: O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar uma atividade dos projetos de extensão Português como L2 de acadêmicos indígenas e Tecendo Diálogos Interculturais, sobre a produção de memórias em contexto de pandemia por acadêmicos indígenas, com a utilização de recursos das múltiplas linguagens e das Tecnologias da Informação e Comunicação. Para apresentar a produção das memórias, intituladas “Memórias do isolamento”, serão detalhadas as três etapas de produção que envolvem diferentes estilos de linguagens, como a escrita, a oralidade, a imagem e o vídeo, que resultam em vozes que perpassam pelas condições de isolamentos dos estudantes indígenas, as perdas de seus parentes, bem como as suas lutas e resistência diante do momento pandêmico.

Palavras-chaves: Memórias do isolamento; Acadêmicos indígenas; Múltiplas linguagens.

ABSTRACT: This experience report aims to present an activity, from extension projects Português como L2 de acadêmicos indígenas e Tecendo Diálogos Interculturais, on the production of memories in a pandemic context by indigenous academic, using resources of multiple languages and information and communication technologies. The presentation of the production of memories entitled Memórias do Isolamento will be detailed three stages of production, involving different styles of languages, such as writing, orality, image and video, which result in voices that permeate the conditions of isolation of the indigenous students, the losses of their relatives, as well as their struggles and resistance in the face of the pandemic moment.

Keywords: Memories of isolation; Indigenous Academics; Multiple languages.

INTRODUÇÃO

Diversas são as tecnologias usadas para a aproximação e a comunicação neste atual momento de pandemia. No contexto acadêmico, essa realidade não é diferente, já que professores e alunos buscam cotidianamente novas ferramentas para a efetivação dos processos sociocomunicativos necessários às aulas, às orientações e à realização dos projetos de pesquisa e extensão.

Inserido nessa perspectiva, este trabalho apresenta um relato de experiência sobre uma atividade, intitulada “Memórias do isolamento”, realizada com os recursos das múltiplas linguagens disponíveis pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (RODRIGUES, 2016). Tal atividade é uma ação dos projetos de extensão “O português como L2 de acadêmicos indígenas” e “Tecendo Diálogos Interculturais”, cujas propostas perpassam pela contribuição de uma política afirmativa na Universidade do Estado do Amazonas, pela visibilidade dos estudantes indígenas e pela promoção de diálogos interculturais de valorização da cultura, da língua e das sociocosmologias dos povos ameríndios.

As memórias do isolamento produzidas pelos acadêmicos indígenas, integrantes desses projetos, resultam em uma narrativa de vozes fortes e resistentes que revelam as tristezas deste momento pandêmico, a dor pelas perdas de seus parentes para a Covid-19, as ações para ajudar seus povos, assim como revelam a saudade, o afeto e da esperança da vida, da preservação da natureza e dos sentidos de suas lutas.

Para mostrar essa atividade, será feito o detalhamento de suas três etapas: a produção escrita, a fotográfica e a de vídeo. Três linguagens, três formas diferentes de narrar o isolamento estando isolado, em encontros virtuais pelo WhatsApp e pelo Google Meet, ferramentas que vêm permitindo a interação, a reflexão e a troca de experiências nos projetos de Extensão citados.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O projeto “Português como L2 de acadêmicos indígenas” tem como base teórico-metodológica o bilinguismo social (CALVET, 2002), com foco na relação entre língua e cultura e no português indígena que, nessa perspectiva, não se sobrepõe à língua materna dos estudantes indígenas. O projeto “Tecendo Diálogos Interculturais” centra-se nos postulados da interculturalidade (CANDAU, 2011), promovendo diálogos em que os protagonistas são os indígenas. Os dois projetos estão na segunda edição e desenvolvem ações com estudantes indígenas das diversas licenciaturas da Escola Normal Superior, recebendo também, no último ano, acadêmicos indígenas de outras unidades da UEA.

Para a produção das memórias, as bases teóricas do bilinguismo e da interculturalidade permitiram o uso de linguagens sem um modelo a ser seguido, favorecendo aos participantes uma livre manifestação escrita, oral e imagética, o que permitiu uma subjetividade de sentimentos, emoções e afetos.

Tais linguagens foram desenvolvidas nos meses de junho e julho do ano de 2020 e obedeceram à seguinte dinâmica: no mês de junho, produção escrita das memórias do isolamento. Caso o acadêmico tivesse alguma dúvida em relação ao português, ele poderia contar com a ajuda dos monitores de língua portuguesa, integrantes também dos projetos, que não interferem na organização das ideias, apenas orientam em termos de tradução da língua indígena para o português ou em termos de ortografia; na primeira semana de julho, ocorreu a seleção de uma imagem capaz de traduzir o sentimento do isolamento. Todas as imagens foram encaminhadas por *WhatsApp*; na segunda semana de julho, houve a produção de um vídeo com o uso de celular próprio para falar sobre o isolamento. O vídeo foi encaminhado também por *WhatsApp*. Todas essas etapas foram seguidas de um encontro virtual, via *Google Meet*, momento em que as memórias foram lidas e as imagens e os vídeos apresentados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As memórias do isolamento produzidas pela escrita, oralidade e pelo audiovisual possibilitaram um fortalecimento entre os acadêmicos indígenas no contexto pandêmico, uma vez que era importante reagir diante de tanta tragédia e dor, considerando também quão é difícil o isolamento para quem é acostumado com o contato, seja com pessoas, seja com a natureza. Cada apresentação, cada leitura era feita, em alguns momentos, com lágrimas, principalmente, quando se lembrava da vida na aldeia, da comunidade ou de seus parentes. As ações realizadas pelos movimentos indígenas para ajudar seus povos também foram lembradas nesses relatos. A seguir, são apresentados alguns trechos de algumas memórias escritas:

Benisson Machado Tukano, estudante de Pedagogia: “a questão do isolamento social me fez refletir sobre vários aspectos dos quais nunca tinha vivido antes. Essa doença chegou com força total e obrigou as pessoas a mudarem seu modo de viver. Passamos a nos afastar uns dos outros para evitar a contaminação, pois ele (vírus) é um inimigo invisível. E como podemos lutar contra um inimigo que não vemos?”.

Gabriella Sateré, estudante de Pedagogia: “o vírus levou meu avô e com ele suas histórias tão fantasiosas, o homem que viu a mula sem cabeça que conversou com o boto em sua forma humana, que lutou com a onça braba e venceu veio a falecer. Meu avô me criou e com sua morte eu perdi meu segundo pai, melhor amigo e parte da minha felicidade”.

Francisco Maricaua, estudante de Pedagogia: “o meu maior medo era perder pra covid-19 alguém da minha família e amigos mais próximo de mim, logo eu imaginei largar tudo e voltar pro meu lugar de origem e me isolar, mas logo vir que não iria adiantar me isolar e deixar a minha família para trás e depois acontecer algo na minha ausência e me arrepender”.

Como se observa, são narrativas de sentimentos, são memórias de perdas, mas também de resistência, de continuar lutando pela vida de seus povos. Em todos os relatos, percebemos uma reflexão da identidade indígena do pertencimento a um grupo social que lhe dá uma cultura, uma língua, uma história. Foi possível também perceber as fronteiras Inter étnicas (BARTH, 2000), de como ser indígena na cidade e na universidade, percebendo ainda o alhar afetoso para a sua terra de origem. Além disso, as narrativas promoveram um processo de interculturalidade no qual os indígenas dialogaram com não indígenas, pois, nos projetos, há também a participação de acadêmicos “brancos” sensíveis e articulados à causa ameríndia.

Foi um momento muito lindo não só pelo compartilhar de sentimentos, mas também pela produção incrível que todos fizeram pelas ferramentas manuseadas e aprendidas e, por fim, pela construção de uma unidade, as “Memórias do isolamento”, por estilos diferentes de linguagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As memórias do isolamento resultaram em um momento de grande aprendizado. Primeiro, por permitirem um diálogo intercultural entre todos os envolvidos; segundo por favorecerem uma reflexão aos acadêmicos indígenas sobre o isolamento na pandemia, suas lutas, alegrias, conquistas e resistências e servirem como um abraço a quem está vivendo a mesma situação; por fim, por proporcionarem um momento de manuseio de ferramentas tecnológicas (RODRIGUES, 2016) e de interação por meio de linguagens distintas.

Isso possibilitou um trabalho complexo e muito rico, de um valor sociocomunicativo ímpar neste contexto pandêmico, pois, por meio das múltiplas linguagens e de ferramentas sociais, a produção de memórias transformou-se em afeto, cuidado e conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARTH, F. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2000, cap. 1 e 6.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

CANDAU, Vera. Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas, 2011. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

RODRIGUES, Ricardo Batista. **Novas Tecnologias da Informação e Comunicação**. Recife: IFPE, 2016.

“TUA LÍNGUA E A MINHA LÍNGUA”: A QUESTÃO LINGUÍSTICA DOS ESTUDANTES TICUNAS DA ESCOLA NORMAL SUPERIOR DA UEA

Fabiola da Silva Coelho

Graduada em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas e professora da rede estadual de ensino - SEDUC

E-mail: fdsc.let16@uea.edu.br

Silvana Andrade Martins

Doutora em Letras e Linguística – Docente da Universidade do Estado do Amazonas

E-mail: smartins@uea.edu.br

RESUMO: Desde 2005, o Estado do Amazonas criou uma legislação para o ingresso na universidade de alunos de etnias indígenas da capital e do interior. A lei ordinária nº 2894/2004 de 31/05/2004 assegura que candidatos que se autodeclaram indígenas participem de uma reserva de vagas específica no exame vestibular e no Sistema de Ingresso Seriado -SIS. Após a aprovação para o ingresso na universidade, um dos principais desafios a ser enfrentado pelos acadêmicos indígenas é o linguístico, no que se refere aos usos da língua portuguesa na academia. Através de atividades dos projetos de Extensão “Diálogos Interculturais” e ‘Português como L2 para alunos indígenas’ identificamos que os acadêmicos Ticunas, grupo étnico originário da região do Alto Solimões, apresentam baixo desempenho nas habilidades que envolvem a fala e a escrita em língua portuguesa. Considerando esse quadro, a finalidade deste estudo é sistematizar a situação linguística destes discentes, empregando o estudo de caso como método de pesquisa. Nesta pesquisa, foram entrevistados quatro acadêmicos Ticunas da Escola Normal Superior da UEA, os quais constituem a totalidade da população Ticuna que frequenta os projetos de extensão aqui citados. Os resultados descrevem os contextos socioculturais e linguísticos em que esses estudantes indígenas se inserem dentro e fora da universidade, o que demanda a implementação de políticas linguísticas que promovam especialmente a permanência do indígena na universidade pública e de programa institucional de gestão de línguas na Universidade do Estado do Amazonas destinados a estudantes indígenas e estrangeiros.

Palavras-chaves: UEA; acadêmicos indígenas; Ticunas; políticas linguísticas.

ABSTRACT: Since 2005, the State of Amazonas has created legislation for the admission of students from indigenous ethnic groups from the capital and the interior to the university. Ordinary Law No. 2894/2004 of 05/31/2004 boarding schools where candidates who declare themselves indigenous participate in a specific reserve of vacancies in the entrance exam and in the Serial Admission System -SIS. After approval for admission to university, one of the main challenges

to be faced by indigenous scholars is linguistic, with regard to the uses of the Portuguese language in academia. Through the activities of the Extension projects “Diálogos Interculturais” and “Português como L2 para alunos indígenas” we identified that the academic Ticunas, an ethnic group originally from the Alto Solimões region, present low performance in skills involving speaking and writing in Portuguese. Knowing this framework, one of this study is to systematize the linguistic situation of these students, using the case study as a research method. In this research, four Ticuna academics from the Escola Normal Superior of UEA were interviewed, who share the entire Ticuna population that attends the extension projects mentioned here. The results, the description of the sociocultural and linguistic contexts in which these indigenous students are inserted inside and outside the university, which demand the implementation of language policies that especially promote the permanence of the indigenous in the public university and an institutional language management program in the Amazonas State University studies students and foreigners.

Keywords: UEA; indigenous academics; Ticunas; language policies

INTRODUÇÃO

No Brasil, nas últimas décadas, a busca pela escolarização de qualidade é uma das principais lutas dos povos indígenas, como parte de seus movimentos reivindicatório, pois “apesar dos prejuízos infligidos historicamente pela escola nas sociedades indígenas, [...] [estas] aprenderam a com ela conviver e, em muitos casos, a demanda e a recriam”, conforme afirmam Bergamaschi e Medeiros (2010, p. 55). Esse processo emancipador configura-se atualmente na presença crescente de culturas tradicionais que adentram nas universidades. Entretanto, é inegável que se defrontam com os desafios de um contexto diverso de suas realidades locais de origem, particularmente ao que se refere às questões linguísticas, enquanto aporte para socialização e êxito em seu percurso de ensino.

A Constituição Federal de 1988 prevê a garantia do uso da língua materna no curso do ensino fundamental das escolas indígenas. Mas, e na educação superior? A esse respeito, Amado e Brostolin (2011, p. 4) observam que “vemos o movimento indígena mobilizado em prol da conquista de espaços no ensino superior que se deu justamente a partir dos relevantes avanços do ensino básico. Entretanto, “como fica aquele indígena que teve seu ensino na língua materna e lhe é cobrado o domínio da língua portuguesa, sendo que nem mesmo aquele que tem toda a sua formação a domina?” (2011, p. 9). A questão linguística é, portanto, um desafio tanto para os acadêmicos indígenas quanto para Instituições de Ensino Superior (IES). A permanência desse acadêmico na universidade precisa privilegiar a sua cultura e a autenticidade linguística, porém, ao mesmo tempo, deve promover a esse estudante as possibilidades de desenvolver seus conhecimentos no contexto de letramento do idioma oficial.

Nessa perspectiva, em 2018, o estado do Amazonas criou ações afirmativas

referentes às etnias como a lei ordinária nº 2894/2004 aplicada, por meio da universidade do estado (UEA) a partir do vestibular de 2005. Desde então, há uma preocupação da universidade como instituição, por meio de seu corpo docente, de seus acadêmicos não indígenas e técnicos em contribuir para a permanência dos acadêmicos indígenas na universidade. Tendo isso em vista, a UEA promove projetos de extensão que fomentam esforços e ações institucionais no sentido de promover esse acolhimento aos acadêmicos indígenas nessa IES.

Para exemplificarmos esses projetos, citamos dois deles. O primeiro, intitulado “Práticas de Leitura e Escrita: o português como L2 para acadêmicos indígenas” contempla indígenas de 11 etnias: Apurinã, Baré, Dessana, Kokama, Munduruku, Mura, Saterê-Maué, Ticuna, Tukano, Tuiuka e Wittoto. A proposta tem como objetivo desenvolver a leitura e a escrita de diversos gêneros textuais, possibilitando o exercício dessas habilidades linguísticas, focalizando as estruturas gramaticais da língua portuguesa. O segundo, “Diálogos Interculturais”, objetiva estimular o debate entre a comunidade UEA e os estudantes da ENS, fundamentado na premissa da Interculturalidade para expor e discutir diversas temáticas referentes às populações tradicionais e à promoção do pertencimento étnico. Nas palavras de Candau (2012), tais práticas interculturais promovem o reconhecimento das diferenças culturais e do direito de todos à educação, independentemente de suas origens étnicas.

Essa política de ações afirmativas foi significativa especialmente para o fortalecimento do movimento indígena dentro da UEA, em referência às suas demandas de efetivação de políticas de permanência e de visibilidade aos indígenas desta instituição universitária. Também relativo às questões linguísticas, essas ações de extensão universitária citadas foram relevantes, em especial, para refletir sobre os usos linguísticos do português como primeira ou segunda língua dos acadêmicos indígenas, valorizando tanto o conhecimento étnico quanto o da língua portuguesa no panorama da sociedade nacional.

Ainda é centro dos debates a questão de que as políticas de acesso e de permanência dos indígenas nas universidades devem ir muito além de auxílios financeiros ou logísticos, precisam visar aspectos importantes que norteiem o percurso desses universitários, como o conhecimento linguístico, do qual depende essencialmente o desempenho acadêmico. Em referência à proficiência em língua portuguesa, há casos em que o português é a segunda língua ou até a terceira para esses discentes.

OS TICUNAS NO CONTEXTO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

A busca de alunos indígenas para cursar o ensino superior é fruto de um amadurecimento da educação formal para essas populações. Na Constituição de 1988, essas etnias conquistaram o direito a uma educação diferenciada, que respeitasse suas realidades culturais, a suas línguas tradicionais, e que possuísse um ensino bilíngue.

O cidadão indígena brasileiro, impulsionado por movimentos sociais ocorridos nos processos da redemocratização do país, reivindica a sua autonomia, sua dignidade humana e direitos primordiais referentes às suas terras e à educação diferenciada. A condição do termo “silvícola” é deixada para trás e etnias de todo o país desejam a sua presença em vários cenários sociais, reivindicando direitos fundamentais, conforme afirmam Bergamaschi, Brito e Doebber (2018, p. 39):

Aspectos legais contidos na carta magna do País romperam oficialmente com políticas de tutela e integração, reconhecendo pela primeira vez o direito às formas de organização social dos povos originários, às línguas, aos usos e aos costumes, assim como o direito à educação escolar bilíngue e diferenciada.

A lei ordinária nº 2894/2004² de 31 de maio de 2004 do Governo do Estado do Amazonas, alterada pela Lei Ordinária no. 4.399, de 29 de novembro de 2016, estabelece critérios sobre a distribuição de vagas nos exames vestibulares na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e em vários artigos do texto contempla a inserção do indígena na Instituição de Ensino Superior.

No artigo 4º., inciso III, essa lei dispõe que a administração da universidade deverá oferecer cursos de graduação específicos para a população indígena, estabelecendo o necessário diálogo intercultural e privilegiando as regiões de maior concentração desses povos. E que, sem prejuízo do disposto nesse inciso, a UEA reservará um percentual de vagas, por curso, no mínimo igual ao percentual da população indígena na composição da população amazonense, para serem preenchidas exclusivamente por candidatos pertencentes às etnias indígenas localizadas no estado do Amazonas. Esse percentual corresponde a 2% das vagas oferecidas pelo edital do vestibular.

Como requisitos para participar do vestibular ou do Sistema de Ingresso Seriado (SIS), concorrendo à vaga para indígenas, o candidato precisa ter estudado os três anos do Ensino Médio no Amazonas, não ter matrícula institucional em curso de graduação de instituição pública de Ensino Superior e possuir o Registro Administrativo de Nascimento de índios (RANI) ou Termo de Autodeclaração e Pertencimento Étnico. Este último documento passou a ser aceito a partir de 2019, como uma das possibilidades para comprovar o pertencimento do candidato a uma das etnias do Amazonas. É de responsabilidade do estudante, mas também se exige a assinatura de três lideranças da comunidade indígena que atestem esse vínculo étnico.

Ainda, para conhecimento geral, nos editais de vestibular e do SIS da UEA constam o disposto na Lei Estadual Nº 2.894/2004, Lei Estadual Nº 3972/2013 e Lei Estadual Nº 4.399/2016 que esclarecem sobre a distribuição das vagas ofertadas neste pleito, incluindo referentes aos estudantes indígenas. Dos 9 grupos em que essas vagas são distribuídas, os indígenas pertencem ao Grupo 8, identificado

² <<https://sapl.al.am.leg.br/norma/7349>>.

como “candidato que pertence a uma das etnias do estado do Amazonas”.

Sobre a presença dos indígenas nas universidades, Estácio (2014) realizou um estudo, tendo como campo de investigação a Escola Normal Superior, unidade da Universidade do Estado do Amazonas, que oferta cursos de licenciaturas. O trabalho focou nas vozes indígenas inseridas nessa unidade, diante do desafio de estudar em uma universidade na capital. O texto é um convite à reflexão de que somente uma reserva de vagas para esses grupos não é o suficiente se não lhes for assegurada uma política de permanência e conclusão dos cursos em que ingressam, como se pode notar no texto a seguir:

[...] percebemos que as principais motivações de desistência, e provavelmente também de abandono e evasão, são as de origens financeiras e pedagógicas, evidenciando um (re) pensar pela Universidade de ações para os indígenas, as quais não estejam adstritas apenas ao ingresso, mas que busque a permanência dos mesmos. E mais, que este ato de permanecer seja exitoso (ESTÁCIO, 2014, p. 244).

Encerrado o processo de vestibular, o estudante indígena aprovado é inserido em um novo cenário, a universidade, que possui um formato diferente e impactante de estudos e de rotina mesmo para aqueles que já estão em contextos urbanos. Esta nova etapa educacional possui metodologias de ensino e ritmos de trabalho que exigem dos discentes adaptações a esse novo contexto. Os usos da língua portuguesa, em sua variante formal, exercidos por meio de diferentes gêneros discursivos é o instrumento de comunicação.

Ainda em referência ao conhecimento linguístico, é importante elucidar que embora o estudante indígena tenha acesso a uma educação bilíngue, como em algumas comunidades, o português, para várias etnias, não é sua primeira língua. Em algumas áreas, a língua portuguesa é praticada como uma segunda língua, o que torna ainda mais complexo o período de estudos para os acadêmicos que se enquadram nesse perfil.

Em referência aos Ticuna que são nosso foco de estudos, essa população originariamente se distribui em três países da América do Sul (Brasil, Peru e Colômbia). No estado do Amazonas, estão presentes em comunidades na região do Alto Solimões e constitui um dos maiores agrupamentos indígenas da Amazônia brasileira, totalizando 46.045 indivíduos segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010)³. Também existem comunidades Ticunas que residem em área urbana em municípios do interior do Amazonas e ainda na capital Manaus.

Os Tikunas, Ticunas ou Tukuna autodenominados como Magüta⁴ tiveram o

³ Dados do Censo de 2010, último censo oficial divulgado no site da instituição.

⁴ A denominação Magüta (povo pescado com a vara) faz referência à cosmogonia Ticuna, ao explicar o surgimento dos primeiros representantes desta etnia, pescados no Eware, o igarapé sagrado. Mito publicado no material bilíngue Torü Duüügü - Nosso Povo (1983).

registro de sua primeira menção histórica no século (XVII) no livro *Nuevo Descubrimiento Del Gran Río de Las Amazonas* do padre espanhol Cristobal de Acuña (1641). O jesuíta escreveu a narrativa de viagem de Pedro Teixeira pelos rios da América do Sul e menciona os *Tecunas*⁵, população inimiga dos *Aguas* (Omáguas).

Quanto ao aspecto linguístico, segundo Soares (2017, p. 268), a língua Ticuna apresenta elementos próprios e de complexidade relativas a aspectos de fonologia e sintaxe. Ticuna é uma língua tonal, uma particularidade presente em poucas línguas da América do Sul. Possui um sistema tonal de cinco níveis de altura, diferentemente do português que é uma língua de acento de intensidade. Ainda explica que, “do ponto de vista histórico-comparativo, ticuna é classificada como um tipo isolado único”, embora Nimuendaju (1957) “tenha notado similaridades entre o Ticuna e o Yuri, a partir de listas vocabulares de Spix e Martius sobre essa última língua” (p. 268).

A respeito da ortografia Ticuna, Oliveira (2017, p. 39), ao analisar a relação entre a ortografia do Ticuna e do português, cita Nailson (1995) e Soares (1995), os quais descrevem esse sistema como composto por 16 letras para indicar as consoantes e seis para representar as vogais. O sistema ortográfico ticuna apresenta-se bastante consolidado no Brasil.

Quanto ao ensino bilingue ticuna/ português realizado no município de Benjamim Constant, município do estado do Amazonas, ainda cita-se Oliveira (2017). O autor afirma que inicialmente as comunidades ticuna adotaram o ensino modular, porém, devido à ineficiência na apresentação dos conteúdos escolares, a continuidade desse método de ensino foi desaprovada por esses indígenas. Atualmente, segundo Oliveira, a maioria das disciplinas curriculares é ministrada por professores Ticunas com formação bilingue e, quanto aos currículos escolares, o autor observou que há uma grande dificuldade em adequá-los à realidade sociocultural da etnia.

A intenção de implementar a educação ticuna bilingue nas comunidades é evidenciada através da Organização Geral dos Professores Ticunas Bilingues (OGPTB), fundada em 08 de dezembro de 1986, que possibilitou estabelecer o diálogo da educação para a etnia e discutir outras frentes para a autonomia indígena. A movimentação através desta entidade permitiu ainda, na década de 80, fomentar o movimento ticuna e a valorização da cultura étnica através também da língua, de acordo com Almeida (2011, p. 53):

A OGPTB passava a desempenhar um papel decisivo na implantação e consolidação de escolas orientadas para o diálogo entre o “conhecimento tradicional Ticuna” e o “conhecimento ocidental”, num movimento que tendia a revitalizar a identidade étnica Ticuna, pelo fato de muitas de suas marcas culturais passarem a estar presentes no ambiente escolar e atingirem assim as gerações dos mais jovens.

⁵ACUÑA, Chrstoval. *Nuevo Descubrimiento del Gran Río de las Amazonas*. Madri: Imprenta del Reyno, 1641. Disponível em: <http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0041364.pdf>.

Embora existam movimentações com o intuito de promover a educação das culturas tradicionais implementando o ensino bilíngue ticuna e português, existem muitos desafios a serem transpostos pelas próprias instituições de ensino superior que se encontram nas proximidades da microrregião do Alto Solimões nos municípios de Benjamim Constant e em Tabatinga, localidades que já contam com unidades da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Alguns dos cursos ofertados por essas instituições de nível superior têm caráter intercultural, o que fortalece o Ticuna, em suas modalidades falada e escrita ao mesmo tempo em que possibilita a expansão dos saberes linguísticos, com o conhecimento do português.

Os Ticuna têm manifestado o interesse pelo domínio da língua portuguesa. Nesse sentido, Rubim (2016) afirma que os próprios Ticuna reconhecem que seus filhos devem buscar melhorias educacionais além do contexto da aldeia e, para isso, obviamente um dos fatores essenciais é a necessidade de conhecer a língua portuguesa, pois é chave de acesso ao conhecimento 'do branco'. Ainda a esse respeito, a autora explica:

A partir de idealização comum entre os Ticuna, acerca da necessidade de “sair para estudar fora”, pais indígenas que têm condições financeiras ou melhores contatos na cidade enviam os filhos mais cedo para aprenderem falar, ler e escrever na língua portuguesa, dado o entendimento de que o português é base essencial para o intercâmbio na sede municipal (RUBIM 2016, p. 18).

Entretanto, é a língua Ticuna que é empregada largamente nas atividades sociais desse povo, segundo consta no site Povos Indígenas no Brasil do Instituto Socioambiental (ISA). Dotados de uma característica de resistência linguística, a sua língua materna é utilizada de forma integral nas escolas e também nos mais diversos cenários sociais como na família. Nas cidades, contudo, o português é a língua cartorial e, por isso, faz-se necessário o seu uso.

Esse objetivo dos Ticunas de se tornarem bilíngues é examinado à luz do que se entende por esse termo. Entendemos que o próprio conceito de bilinguismo definido por diferentes teóricos e é motivo para discordância entre as várias correntes de estudos. Por exemplo, Maher (2007), citado por Megale (2019, p. 249), adota um conceito relativizado para bilinguismo. Para ele, a definição de bilíngue contempla tanto a dimensão linguística como não linguística. O bilíngue não exhibe comportamentos idênticos nas duas línguas, isso vai depender de fatores como do gênero discursivo em questão, de exigências da comunidade de fala, etc. Nessa perspectiva, apoiamos-nos em Megale (2019) que considera o indivíduo bilíngue a partir da noção de que ele tem de duas línguas. Nesse caso, a proficiência também é levada em conta, abrangendo a capacidade desta pessoa de conseguir usar de

forma efetiva duas ou até mais línguas através da escrita e/ou da fala.

Um dos documentos legais da Educação Escolar Indígena Brasileira, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, MEC, 1993) atesta a necessidade do ensino da língua portuguesa em virtude da nova dinâmica social vivenciada pelas diversas etnias coexistentes no Brasil. O contato com cidadãos não indígenas, o deslocamento para as cidades grandes e as atividades econômicas têm intensificado a demanda de conhecer a LP como língua adicional.

Aprender e saber usar a Língua Portuguesa na escola é um dos meios de que as sociedades indígenas dispõem para interpretar e compreender as bases legais que orientam a vida no país, sobretudo aquelas que dizem respeito aos direitos dos povos indígenas. Todos os documentos que regulam a vida da sociedade brasileira são escritos em português: as leis, principalmente a Constituição, os regulamentos, os documentos pessoais, os contratos, os títulos, os registros e os estatutos. Os alunos indígenas são cidadãos brasileiros e, como tais, têm o direito de conhecer esses documentos para poderem intervir, sempre que necessitarem, em qualquer esfera da vida social e política do país (MEC, 1998, p. 121).

O que se deve considerar quanto ao ensino de português como L2 para populações indígenas, em todos os níveis, é garantir que a língua étnica seja preservada e privilegiada durante o desenvolvimento das aulas e que o outro idioma não tenha um caráter impositivo no ambiente escolar. Esse comportamento é uma premissa para a própria liberdade linguística e cultural dos povos tradicionais que já se sentem desafiados em meio em um ambiente majoritário e contrastante.

O que não se pode confundir ou esquecer é o fato que o português como segunda língua não pode ser ensinado como língua materna, mesmo para aquelas populações com maior tempo de contato e, portanto, com maior domínio na língua nacional. A língua portuguesa é o veículo da cultura dominante e letrada, enquanto a língua indígena é a língua minoritária e ágrafa, características que precisam ser levadas em conta na preparação de currículos e aulas (SANTOS, 2005, p. 4).

Relativo ao espaço universitário no ambiente da universidade brasileira, não é somente o português culto que é falado, também circulam outros dialetos da LP, falares e idiomas étnicos, porém esse trânsito linguístico é ditado apenas pela língua oficial. Nas relações de poder entre as línguas, é sabido que a de maior uso social se sobrepõe às outras e define as ações entre os sujeitos, inclusive a assimilação do conhecimento nas Instituições de Ensino Superior.

Favorecido por um pensamento de um país ou região monolíngue, variantes idiomáticas e línguas regionais tendem a desaparecer em detrimento da homogeneização de uma linguagem “nacional”. Isso porque, conforme explicam Lima e Martins (2018, p. 244), no Brasil, embora haja uma gama de contextos em que se utiliza mais de uma língua, o mito do bilinguismo é fortemente enraizado em nosso país. Desse modo, o português é a língua oficial, que veicula nos setores educacionais, econômicos, jurídicos, etc..

Evidentemente que o poder de interferir em uma língua não é algo novo no percurso da humanidade. Em algum momento da história, as decisões em adotar uma língua nacional por motivos de hegemonia de poder do Estado, a unificação de escritas ortográficas, a cooficialização de línguas indígenas, a exemplo do caso do município de São Gabriel da Cachoeira⁶, no Noroeste do estado do Amazonas são algumas das situações em que a língua é alvo de decisões de cunho político.

No entanto, a política linguística (determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade) e o planejamento linguístico (sua implementação) são conceitos recentes que englobam apenas em parte estas práticas antigas (CALVET, 2007, p.11).

Conforme explicado por Calvet (2002), os estudos sociolinguísticos elucidaram questões de língua e sociedade e as intervenções que as línguas sofrem em detrimento de interesses de territórios e nações. Para esse teórico, essas pesquisas não só explicam as dinâmicas das línguas, mas, de forma efetiva, postulam ações para comportamentos de um mundo plurilíngue.

Começemos por duas definições. Chamaremos por políticas linguísticas um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua (s) e vida social e planejamento linguístico a implementação social prática de uma política linguística, em suma a passagem ao ato (CALVET, 2002, p. 145).

Ainda conforme Calvet (2002), sob a ótica da política linguística, as línguas possuem relações indissociáveis com a sociedade e envolvem decisões oficiais ou não dos usos linguísticos encontrados nas comunidades de fala. Desde as análises realizadas por Einar Haugen sobre o norueguês e os dialetos nórdicos em 1959,

⁶ A região do município possui uma diversidade de línguas indígenas e as três principais línguas utilizadas (Baniwa, Nheengatu e Tukano) passaram a ter legitimidade de uso nas comunicações oficiais, na educação e na fala a partir da lei n.145/2002 e com regulamentação a partir da lei municipal n. 210/2006. Sarges (2010) considera esta legislação como uma prática de política linguística e multilinguismo a partir da participação do Estado, o movimento indígena e equipes científicas como representantes da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e o Instituto de Política Linguística (IPOL).

nota-se que a língua define territórios, fronteiras e poderes e implica em padronizações, prescritas por regras legislativas ou acordos tácitos entre grupos falantes.

No Brasil, segundo Müller (2016), existe um crescente interesse pela temática de políticas linguísticas ocasionadas pelas mudanças no cenário social dos últimos 30 anos, como a nova constituição de 1988, que versou sobre o reconhecimento da diversidade brasileira. Com isso, o país impulsionou um olhar para a diversidade das línguas encontradas em solo brasileiro, ao instituir a valorização das línguas de populações tradicionais como são as línguas indígenas, pela determinação de direitos linguísticos como o ensino bilíngue na educação básica. Esta concepção de intervenções de cunho político também se refletiu sobre línguas de sinais, as situações de línguas fronteiriças, os dialetos provenientes de línguas de imigração e entre outros. Nesse sentido, as ações de ensino intercultural e bilíngue para as comunidades indígenas têm sido muito efetivas na construção de políticas linguísticas. Entretanto, o desafio ainda é crescente em meio a um maior interesse de o próprio Estado instituir projetos que atendam às especificidades das línguas e das etnias brasileiras. Outros cenários, como o ensino superior, já demandam estratégias de gestões linguísticas, nos quais algumas populações tradicionais detêm suas respectivas línguas tradicionais e o português é considerado o idioma adicional para o contexto acadêmico.

Segundo Cesar e Maher (2018), abordar o tema de políticas linguísticas, relacionado às questões dos povos indígenas brasileiros é trazer para o debate o pertencimento étnico, as políticas afirmativas e a valorização a importância da educação intercultural e do multilinguismo. Também é legitimar o discurso e a presença indígena em vários contextos sociais a partir da apropriação do conhecimento ocidental e a manutenção de sua língua materna.

Nos dias atuais, com a expansão das políticas linguísticas, abordagens como a glotopolítica⁷ trazem à tona muito mais que a instituição de um plano de gestão de línguas, pois cria um cenário para discutir e identificar as diversas instâncias sociais que permeiam a língua. Conforme Lagares (2018, p. 37), “em mercados linguísticos em que opera certa regulamentação, seria preciso identificar os instrumentos ideológicos dos quais o liberalismo se serve para legitimar a dominação linguística e cultural”.

O foco das políticas linguísticas é sistematizado inicialmente a partir de dois pontos: planejamento de *corpus* (mudanças ou revitalização nos códigos linguísticos), pela produção de materiais, de estabelecimento de domínios, busca por espaço, etc. e o planejamento de *status* (relativo às alterações nas atitudes linguísticas e seus âmbitos de uso. Cooper (*apud* GARCEZ e SCHULZ, 2019) aponta

⁷ Entende-se que “glotopolítica é uma abordagem que investe o político na linguagem, abrangendo amplamente questões relacionadas às discussões que são empreendidas no âmbito do planejamento e da política linguística, reforçando, em especial, que toda mudança social acarreta efeitos glotopolíticos” (GUESPIN, MARCELLESI, 1986, p. 5, *apud* Souza, 2019).

o crescimento da chamada política de aquisição, outro foco da política de línguas que trata do ensino de línguas para fins instrucionais e que possibilita o falante adquirir uma segunda língua como uma forma de bilinguismo aditivo.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Das ações afirmativas promovidas pela UEA direcionadas aos estudantes indígenas, selecionamos dois projetos de extensão, já citados neste artigo, para realizarmos a coleta de dados para a análise de questões sociolinguísticas referentes aos estudantes ticunas da Escola Normal Superior.

Nesta perspectiva, esta pesquisa se desenvolveu por meio de mediações das aulas de português como língua adicional no projeto de extensão, a participação em eventos realizados pelo projeto “Diálogos Interculturais”, além do cotidiano vivenciado com alunos indígenas no espaço universitário analisado.

Para entendermos as questões referentes às práticas linguísticas desta comunidade de estudantes ticunas, elaboramos um formulário sociolinguístico que abordou aspectos da vida escolar dos participantes desse estudo, seu percurso da comunidade até Manaus, os contextos de uso da língua Ticuna e do português, entre outros. Foram feitas 19 questões com 17 perguntas abertas e duas fechadas que visavam investigar os comportamentos linguísticos desses indivíduos e a presença do uso da língua portuguesa em contexto acadêmico.

Esse formulário foi respondido por quatro colaboradores da etnia Ticuna, sendo dois homens e duas mulheres, da faixa etária de 21 a 29 anos. Dois deles cursavam o quarto período de Geografia e vieram da Vila Betânia, município de Santo Antônio do Içá. Um outro, o sexto período de Ciências Biológicas, oriundo da Vila Independência, pertencente ao município de São Paulo de Olivença; e o último, o segundo período de Letras, sendo originário de Benjamin Constant. Todos eles participaram do vestibular da UEA, inscritos no Grupo 8, destinado aos indígenas autodeclarados.

A identificação destes estudantes na Escola Normal Superior só foi possível graças aos projetos de extensão em que os sujeitos dessa pesquisa participavam, especialmente devido à participação da primeira autora deste artigo como monitora do projeto “Práticas de Leitura e escrita: o português como L2 de acadêmicos indígenas”.

Para complementar o material estabelecido para análise, realizamos entrevistas e coletamos produções textuais dos colaboradores deste estudo, sendo que um dos textos foi escrito durante a pesquisa e os outros três foram extraídos do banco de dados das aulas dos Projetos de Extensão. Essa coleta desses últimos três textos ocorreu em virtude dos acadêmicos demonstrarem dificuldade para a escrita dos textos no momento da pesquisa, devido à falta de domínio do português como L2.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio da aplicação dos instrumentos de coleta de dados, buscamos conhecer as práticas linguísticas dos quatro estudantes ticunas matriculados nos cursos de licenciatura da Escola Normal Superior da UEA, em Manaus, bem como conhecer aspectos de suas vidas sociais dentro e fora da universidade nesse espaço citadino.

Todos os participantes deste estudo são originários de localidades indígenas localizadas na microrregião do Alto Solimões, sendo que três deles se deslocaram para a capital do estado exclusivamente para estudarem. O outro já residia em Manaus há algum tempo, em uma comunidade indígena citadina. Todos os sujeitos participantes desse estudo têm a língua étnica como primeira língua. Os três que vieram do interior do estado para a capital apenas com a finalidade de estudarem planejam retornar para suas comunidades após completarem seus cursos; já o quarto sujeito, que já reside em Manaus, pretende permanecer na capital.

Quanto à percepção dos sujeitos a respeito da compreensão da língua portuguesa, todos declararam entender de forma razoável o idioma nas situações de contato do dia a dia no ambiente acadêmico e na cidade. Esse domínio do português na oralidade é muito importante para a interação social dos acadêmicos indígenas nesses espaços e para o acompanhamento dos cursos na universidade, principalmente em referência à compreensão dos conteúdos ministrados nas disciplinas que cursam.

Durante o contato com os acadêmicos Ticuna nos projetos de estudo da língua portuguesa, por meio de conversas informais e ainda pela ministração das aulas de língua portuguesa e aplicação dos formulários sociolinguísticos, ficou evidente a necessidade que eles têm de avançar no conhecimento da L2, no caso, o português. A esse respeito, um dos estudantes ressaltou que a velocidade da fala no discurso em língua portuguesa dificulta a sua compreensão.

Em relação à habilidade de leitura em língua portuguesa, os sujeitos consideram possuir um bom entendimento. Pode-se inferir que essa declaração em referência à leitura se deve ao fato de que, nessa modalidade, não é preciso lidar com a velocidade de fala e há a possibilidade do leitor retornar ao texto escrito para esclarecer seu entendimento.

Quanto às práticas linguísticas, os acadêmicos foram unânimes em afirmar a utilização exclusiva da língua Ticuna em contextos familiares tanto com os outros Ticuna do interior quanto com os residentes em Manaus. Entre eles, o uso do português está restrito a situações comunicativas mais específicas com não Ticunas, as quais predominantemente ocorrem no contexto universitário.

Três dos quatro estudantes moram em bairros situados nas proximidades da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas, onde estudam. O outro mora no bairro Flores, região centro-sul da capital. Nesse cenário urbano, o contato com falantes da língua portuguesa inevitavelmente é intensificado, como nas interações que ocorrem no transporte público, no comércio e em outros espaços de fornecimento de serviços básicos, o que torna indispensável o

conhecimento do português, para além do contexto acadêmico.

A estudante que mora em uma comunidade indígena citadina há 12 anos, convive, nessa área, com falantes de Ticuna e da língua portuguesa. Essa comunidade em que habita é conhecida como *Wotchimaüciü*⁸ e está localizada no bairro Cidade de Deus. Sua criação iniciou-se como um agrupamento de famílias ticuna que migraram de suas cidades de origem por volta dos anos 80 e que, na década seguinte, buscou um terreno para se organizarem como uma comunidade indígena em um espaço urbano com o objetivo de preservarem suas práticas culturais entre elas a feitura de roças.

Ainda sobre o perfil sociolinguístico dessa estudante, ela informou que é casada com um ticuna e tem uma filha de três anos, a qual tem o português como língua materna e fala apenas algumas palavras em ticuna. Esse fato difere do que é habitualmente observado entre esse povo. A mãe, entretanto, afirma que é importante a transmissão da língua étnica como indicador de pertencimento identitário, mas justifica que a interação social da filha em seu dia a dia é com crianças não indígenas e que, além disso, ela habitualmente acessa sites de compartilhamento de vídeos, como o Youtube, o que proporciona seu desenvolvimento linguístico em língua portuguesa.

Essas informações gerais sobre a utilização das línguas portuguesa e ticuna em circunstâncias diversas revelam os domínios de uso de cada língua. Fishman (apud CARVALHO, 2017) explica que esse processo de alternância entre L1 e a L2 ocorre dependendo dos diferentes ambientes em que o falante se insere e sua escolha depende de domínios como a escola, a família, os círculos de amizade, os templos religiosos, o trabalho, etc. A alternância entre uma língua e outra é orientada pelas funções sociais de cada uma delas para esses indivíduos.

Ainda sobre os usos do português como segunda língua, outro fator investigado foi quanto às habilidades de leitura, interpretação e produção textual. Para isso, após a aplicação dos formulários, propusemos aos quatro acadêmicos indígenas que lessem um trecho, de uma lauda, do texto “A universidade para indígenas?”⁹ de autoria de André Lázaro e Renata Montechiare e que, a partir dessa leitura, realizassem uma pequena produção textual, composta por um parágrafo-padrão sobre o acesso dos povos indígenas ao ensino superior como um processo de luta. Essa atividade de produção do parágrafo-padrão tinha sido foco de outras oficinas no âmbito do projeto de extensão sobre as práticas de língua portuguesa.

Dos quatro estudantes, somente um deles conseguiu escrever sobre o tema proposto. Por isso, foi necessário lançarmos mão das atividades de construção de um parágrafo-padrão que já tinham sido realizadas durante as oficinas de texto dos

⁸ O sujeito morador desta comunidade, (S4) indicou que o nome em Ticuna possui uma referência à coletividade.

⁹ AMARAL, Wagner Roberto do. FRAGA, Leticia RODRIGUES, Isabel Cristina. (orgs). Universidade para indígenas: A experiência do Paraná. Coleção Estudos Afirmativos vol.8 FLACSO, GEA; UERJ, LPP, Rio de Janeiro: 2016. p. 5- 10.

projetos de extensão.

Diante das dificuldades dos universitários ticuna quanto ao conhecimento da L2, buscamos conhecer a sua trajetória acadêmica. A esse respeito, todos os sujeitos participantes desse estudo relataram que o processo de alfabetização e os anos que compreenderam o ensino fundamental aconteceram nas comunidades em que residiam, as quais se configuram como unidades escolares do tipo indígena¹⁰, algumas localizadas na própria aldeia ou na sede dos municípios próximos de suas comunidades.

É importante salientar que, entre outros fatores, a educação escolar indígena se caracteriza por possuir um currículo intercultural que deve contemplar as particularidades socioculturais de cada etnia e o ensino deve ser bilíngue, isto é, veiculado na língua indígena e em português. Entretanto, a qualidade do ensino é questionada, considerando os resultados aqui obtidos. E, para corroborar com isso, é questionada a qualidade deste ensino bilíngue oferecido nas escolas indígenas. No caso das escolas ticunas, os resultados do ENEM apontaram, em 2011, que a pior escola do Brasil é a Escola Estadual Pedro I, que fica no Alto Solimões, próximo à fronteira com a Colômbia. Nessa escola, estudavam, na época, 600 alunos indígenas. Para eles, o português é a segunda língua, ou até a terceira, atrás do Ticuna e do espanhol (Revista Trip, 21 de setembro de 2011).

Em referência aos movimentos migratórios de indígenas para as cidades, os ticunas esclarecem que, para darem continuidade aos estudos, foi necessário deslocarem de suas localidades, para concluírem o ensino médio e cursarem o ensino superior em municípios próximos ou mesmo na capital amazonense, o que ocorre na modalidade de ensino veiculada apenas na língua oficial do país.

Para os quatro Ticunas, a entrada no ensino superior tornou suas vidas ainda mais desafiadoras, devido aos entraves culturais, o sentimento de não pertencimento ao lugar e principalmente às dificuldades no uso da língua portuguesa. Possuir um bom nível de proficiência da língua oficial, para esses estudantes, é uma condição básica para permanecerem na universidade.

A falta de conhecimentos sobre a língua portuguesa compromete a performance acadêmica desses estudantes em várias situações, como nas apresentações orais, na produção escrita e na leitura de textos. O próprio acompanhamento das aulas, o entendimento do que o professor explica, ficam comprometidos pela dificuldade de compreensão do português.

Os projetos de extensão voltados para os acadêmicos indígenas têm sido importantes para revelarem essas situações particulares da etnia Ticuna e também

¹⁰ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP disponibilizou o documento “Estatísticas sobre a Educação Escolar Indígena do Brasil”, do Censo Escolar de 2005. Esse compilado contempla várias informações dessa modalidade de ensino no país e, entre essas, aquelas que dizem respeito ao estado do Amazonas, unidade da Federação que apresenta o maior número de escolas indígenas, totalizando 783 estabelecimentos escolares, sendo a maioria expressiva de administração municipal (752) e 12 estaduais.

de outras no ambiente universitário. Desse modo, a partir de rodas de conversa, aplicação de formulários, desenvolvimento de oficinas didáticas, as barreiras linguísticas que enfrentam tornam-se evidentes. Por isso, as ações pedagógicas implementadas por esses projetos têm servido de suporte para se acompanhar esses acadêmicos nas atividades demandadas pelos seus devidos cursos, dando-lhes mais apoio e instrução particularmente no que se refere ao conhecimento da língua portuguesa.

Por esses motivos, pode-se afirmar que devido à barreira linguística, o contexto universitário é um desafio para os ticunas. A não entrega de trabalhos, a ausência nas apresentações orais e conseqüentemente as reprovações tornam maior o período de permanência na instituição.

Essa dificuldade linguística enfrentada pelos ticuna no uso da língua portuguesa é abordada por uma das estudantes ticuna, no decorrer das atividades de oficina do texto. Ao propor aos estudantes do projeto a produção de um esquema de uma dissertação, de tema livre, selecionado por eles de acordo com o conhecimento que tivessem sobre o assunto, a acadêmica ticuna escreveu sobre a dificuldade da língua. Essa produção assim se apresenta:

Quadro 1: Recorte de produção textual

Tema: Dificuldade língua.

Delimitação: A dificuldade língua português para acadêmicos indígenas na Universidade do Estado do Amazonas.

Objetivo: Aponta dificuldade para interpreta texto.

Plano de Desenvolvimento: Para a língua portuguesa não minha língua por isso complicado desenvolver durante na sala de aula não compreender.

Primeira parte: Na minha dificuldade na sala de aula falar não bem ficar nervosa.

Segunda parte: Chega Universidade é qual a dificuldade para compreender a texto.

Terceira parte: Não desenvolver meu texto não está corretamente, é complicado.

Objetivo: E foram do texto quando faço resumo da professora não entende o que é escrever nos trabalho dela.

Existem vários acadêmico indígena entra na Universidade tem dificuldade na cada área que escolher não adquirir seu desempenho mesmo assim enfrenta a sua dificuldade e pede ajudar na sala de aula.

A apresentação desse texto tem por objetivo demonstrar um pouco da realidade acadêmica desses alunos. Por isso, eles recorrem, em algumas oportunidades, ao apoio dos mediadores das aulas de português ou mesmo aos monitores das disciplinas em que estão matriculados. Quando há tempo disponível e dentro do possível, os alunos realizam atendimentos fora do horário de

funcionamento do projeto de extensão para prestar apoio a esses estudantes indígenas. Entretanto, a demanda é alta e nem sempre é possível atender plenamente a todos. Além dos Ticunas, há alunos de outras etnias que requisitam suporte quanto à orientação de redação acadêmica, incluindo a formatação de trabalhos científicos entre outros.

Quanto ao relacionamento entre acadêmicos ticuna e não indígenas, os ticuna avaliam como bom, o que fomenta o sentimento de inclusão da comunidade indígena na universidade. Entretanto, a barreira linguística é que se impõe como desafiadora, mas se espera que, com o tempo de convívio no meio acadêmico e com estudos direcionados à aprendizagem do português, os indígenas possam agregar aos seus conhecimentos linguísticos o domínio do idioma nacional.

Nessa perspectiva, a participação dos ticunas nos projetos de extensão é muito positiva, pois proporciona a oportunidade de contato com indígenas de outras etnias, o que possibilita o compartilhamento de suas experiências na universidade e o sentimento de luta coletiva por reivindicações próprias da luta indígena. Os sujeitos comentam que as aulas ministradas no projeto “Práticas de Leitura e Escrita” ajudaram a aprender alguns conceitos na língua portuguesa e auxiliaram na escrita de textos.

Por fim, buscamos conhecer as perspectivas profissionais dos acadêmicos após sua formação. A esse respeito, os sujeitos responderam que pretendem exercer a docência em suas áreas de formação, ministrando aulas em sua língua nativa e em português. O desejo de retorno para as suas comunidades é a vontade de todos os três Ticuna, dois do gênero masculino e um feminino, que se deslocaram para a capital para estudarem. Eles pretendem contribuir com a formação de futuros alunos Ticunas que também desejam chegar à universidade. A quarta estudante, residente em Manaus há 12 anos, pretende permanecer na capital e trabalhar como professora em sua área de formação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo focalizou a realidade linguístico-cultural dos acadêmicos ticuna no ambiente universitário da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas, analisando, em particular, seus domínios quanto às práticas normativas do português culto majoritariamente exigido pelas IES brasileiras e suas percepções quanto ao domínio e uso da língua portuguesa em seu cotidiano.

Através do cenário sociolinguístico dos estudantes ticuna evidenciado neste estudo, constatou-se a complexidade da situação linguística vivenciada por esses indígenas na academia. O conhecimento da língua portuguesa é indispensável para o progresso acadêmico desses discentes e, para alcançar esse objetivo, é necessário ampliar ações de intervenções na universidade e nos outros níveis de ensino. Um dos estudantes ticuna ressaltou a importância de políticas linguísticas para a aquisição do português como L2 de modo mais efetivo e eficaz.

A Constituição Federal de 1988 garante aos indígenas o acesso a uma

educação diferenciada e ao uso das línguas étnicas livremente. O construto cultural e a arquitetura linguística das populações tradicionais jamais deverão ser silenciadas, inclusive nas universidades onde conhecimento tradicional e saberes ocidentalizados podem dialogar e interagirem na propulsão de novas fontes de saber.

A língua Ticuna e as demais presentes na Escola Normal Superior da UEA, étnicas ou estrangeiras, são vínculos socioculturais e identitários de distintos povos e podem, se houver o equilíbrio através de práticas de ensino, coexistirem e fluírem nas interações entre os acadêmicos dessa universidade.

Os acadêmicos ticunas reconhecem a necessidade do domínio da Língua Portuguesa como língua adicional para fins acadêmicos e futuramente profissionais, mas atestam que o ticuna é sua língua materna e símbolo de sua identidade. O contato com a L2 é uma necessidade, mas antes de tudo não pode ser uma imposição colonizadora, logo é preciso resguardar a língua étnica em questão.

A delimitação apresentada nesse estudo abrange somente os cursos regulares de Licenciaturas da ENS. Entretanto, a partir desta investigação, é possível traçar outros caminhos para o mapeamento dos indígenas Ticuna das unidades da UEA da capital, com o objetivo de delinear o percurso da língua ticuna em contato com o português no ambiente universitário.

Outro aspecto indicado como relevante a partir deste estudo é a aplicação de uma estrutura pedagógica diferenciada para essa e para as demais etnias presentes na Universidade. Talvez, no momento da inscrição e dos exames vestibulares, seria possível identificar as particularidades linguísticas desses estudantes ingressantes por meio do sistema de cotas para indígenas, com a finalidade de implementações de ações de práticas do português ao longo do curso para atender a esse grupo especificamente. Testes de nivelamento linguístico que apontassem o domínio das 4 habilidades linguísticas poderiam sugerir trabalhos específicos a serem desenvolvidos com os alunos indígenas.

Claro que planejar o trânsito de línguas, mesmo que seja em um ambiente pequeno a exemplo da Escola Normal Superior, é um desafio perante as questões culturais, ideológicas e mesmo de políticas internas da instituição. Assim entendido, instâncias de gestão da UEA, como a própria Reitoria, precisam compreender as particularidades de cada etnia e suas necessidades, como o exemplo dos Ticunas frente às suas dificuldades linguísticas.

A comunidade científica especialmente vinculada aos estudos linguísticos precisa se mobilizar ainda mais, envolvendo-se nessas questões, buscando compreender com maior profundidade o universo plurilíngue existente na universidade. Para isso, seriam bem-vindos projetos nas áreas de ensino, pesquisa e extensão que fomentassem o interesse entre alunos indígenas e não indígenas da universidade a estudarem questões sobre a língua indígena e o bilinguismo aditivo.

No âmbito da UEA, a articulação entre o Estado, a Universidade e os movimentos indígenas para a implementação de políticas linguísticas voltadas para o acesso e permanência do estudante na universidade é fundamental. Assim, entidades como o Movimento dos Estudantes Indígenas (MEIAM), o contexto

universitário, o Fórum Escolar de Educação Escolar Indígena do Amazonas (FOREEIA), a Coordenação dos Povos Indígenas e Entorno (OPIME) e várias representações podem fortalecer o diálogo com órgãos administrativos da UEA como a Reitoria, com o intuito de propiciar melhorias para o estudante indígena.

Por fim, é essencial que todos esses segmentos, em conjunto, possam discutir propostas para encontrarem uma forma de tornar o bilinguismo na universidade uma realidade possível, aproveitando conjuntamente os saberes veiculados pelas línguas étnicas e pela língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anderson Rocha de. Construindo a rede e operacionalizando as demandas: a criação do CGTT, OGPTB e OMSPT. In: ALMEIDA, Anderson Rocha de. **Da Unicidade Virtual a Polifonia Real: micropolíticas Ticunas no Alto Solimões**. AM/Brasil. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal do Amazonas, Manaus: 2011. p. 39 - 63.

AMADO, Luiz Henrique Eloy; BROSTOLIN, Marta Regina. Educação superior indígena: desafios e perspectivas a partir das experiências dos acadêmicos indígenas da UCDB. **IV Seminário Povos indígenas e sustentabilidade: saberes tradicionais e formação acadêmica**. 2011. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1020.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2021.

AMAZONAS, Governo do Estado. **Edital n. n.071/2019. GR/UEA. Sistema de Ingresso Seriado da Universidade do Estado do Amazonas, SIS 2019**.

Disponível em:

<<https://documento.vunesp.com.br/documento/stream/MTEyNzc5NA%3d%3d>>. Acesso em: 14 set. 2019.

_____. **Edital n.072/2019 GR/UEA. Concurso Vestibular 2019**, Acesso 2020 da Universidade do Estado Amazonas. Disponível em: <<https://documento.vunesp.com.br/documento/stream/MTEyNzc5Mw%3d%3d>>. Acesso em: 14 set. 2019.

BERGAMACSHI, Maria Aparecida; BRITO, Patrícia Oliveira; DOEBBER, Michele Barcelos. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 99, n. 251. jan./abr. 2018. p. 37-53.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. In: *Revista Brasileira de História*, 2010. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbh/a/xwLfPnXVfss8xgqJScZQyps/?lang=pt>>. Acesso em: 29 abr. de 2021.

CALVET, Jean-Loius. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002. p. 235-250.

_____. **Políticas Linguísticas**. São Paulo. Parábola: 2007.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação Social**. Campinas, v. 33, n. 118, jan.-mar. 2012, p. 235-250.

CARVALHO, Ana Letícia Ferreira de. **Atitudes linguísticas de universitários tikuna**: uma análise da situação do contato português/Tikuna. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, Niterói: 2017.

CESAR, América Lúcia Silva; MAHER, Terezinha Machado. Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade: uma introdução. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. 57.3, p. 1297-1312, set./dez. 2018.

ESTÁCIO. Marcos André Ferreira. **As quotas para indígenas na Universidade do Estado do Amazonas**. Edua. Manaus: 2014.

GARCÉZ, Pedro de Moraes; SCHULZ, Lia. ReVEL na Escola. Do que tratam as Políticas Linguísticas. **Revista Virtual de Estudos de Linguagem - ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016. ISSN 1678-8931. Versão *online*. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 14 set. 2019.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual Política Linguística?** Desafios Glotopolíticos Contemporâneos. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

LIMA, Ademar dos Santos. MARTINS, Silvana Andrade. A situação das línguas indígenas no município de Manaus. **Revista Tellus**, ano 18, no. 35, p. 139 – 160. Jan/ abr., 2018. Disponível em: <<https://tellusucdb.emnuvens.com.br/tellus/article/view/483>>. Acesso em: 03 jun. 2021.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931. Versão online. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 11. ago. 2019.

MEGALE, Antonieta. Bilíngue eu? Representações de sujeitos bilíngues falantes de português e inglês. **Revista X**, Vol. 2, 2012. P. 243 – 263. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/28181/20384>>. Acesso em: 23 jun. 2021.

OLIVEIRA, Carlos Alberto Silva de. **Domínio Ortográfico da língua portuguesa no contexto bilíngue Ticuna/Português na Aldeia Filadélfia em Benjamim Constant - Alto Solimões – AM**. Dissertação. (Mestrado em Letras e Artes), Universidade do Estado do Amazonas, Manaus: 2017.

RUBIM, Mara Francisca Silva. **A Educação Escolar Indígena Ticuna do Alto Solimões**. Dissertação (Mestrado de Sociedade e Cultura na Amazônia) Universidade Federal do Amazonas. Benjamim Constant, 2016.

SANTOS, Lilian Abram. Considerações sobre o ensino de Português como Segunda Língua a partir das experiências com professores Wajâpi. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**. V. 4.1, Unemat, Barra do Bugres, 2005. p. 149 - 164.

SILVA, Fabiana Sarges da. **A lei de cooficialização das línguas Tukano, Nheengatu, e Baniwa são Gabriel da Cachoeira-AM: questões sobre política linguística em contexto multilíngue**. Dissertação (mestrado em Letras) Universidade Federal do Amazonas. Manaus: 2013.

SOARES. Marília Facó. **O suprasegmental em Tikuna e a teoria fonológica**. Volume 1: Investigação de aspectos da sintaxe tikuna. Tese (Doutorado em Ciências). Universidade de Campinas, Campinas: 1995.

_____. A análise de tempo em ticuna (Tikuna) revisitada: questões sobre anáfora temporal e sequenciamento temporal. **Revista Linguística**, 2017, v. 13, n.2. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br>>. Acesso em: 05 jun. 2021.

SOUZA, Carlos Fabiano. **Práticas de linguagem no contexto de internacionalização em um instituto federal: placas de sinalização e seus efeitos glotopolíticos**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(58.3): 1353-1374, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/VvWXNd6pZ3rVSxdV3vTjcXx/?lang=pt>>, Acesso em: 07 jun. 2021.

BENISSOM MACHADO

Acadêmico indígena (em memória),
do povo Tukano, do curso de Pedagogia da UEA

A questão do isolamento social me fez refletir sobre vários aspectos dos quais nunca tinha vivido antes. Essa doença chegou com força total e obrigou as pessoas a mudarem seu modo de viver. Passamos a nos afastar uns dos outros para evitar a contaminação, pois ele (vírus) é um inimigo invisível. E como podemos lutar contra um inimigo que não vemos?

Eu tive que me adaptar a essa mudança, me isolando dos meus amigos e ficando em casa com meus irmãos que moram comigo. Passamos a não sair muito de casa, indo somente ao mercadinho ou padaria que fica ao lado de casa. Mas tomando todos os cuidados com a higiene e a saúde, isso não impediu que ficássemos doentes (eu e meus irmãos). Mas nos medicamos em casa e conseguimos melhorar sem ter um sintoma grave.

Eu sentia falta de andar por aí, conversar com os amigos, abraçar e etc. Mas tudo isso foi para o nosso bem. E como indígenas, temos um modo de viver diferente, pois não vivemos isolados e sim em contato uns com os outros.

Enfim, espero que essa pandemia passe e voltemos a nossa vida normal. O que mais me entristece é que estamos perdendo líderes indígenas para essa doença. Meus pais adoeceram em São Gabriel da Cachoeira e tive medo de perdê-los, mas com todo o cuidado que minha mãe teve com remédios caseiros melhoraram.

O que mais me deixa motivado é que nós estamos unidos e juntos venceremos essa doença.

DARCILENE SAMPAIO GUSMÃO

Graduanda do curso de Pedagogia pela
Universidade do Estado do Amazonas
E-mail: dsg.ped16@uea.edu.br

Começo falando um pouco do que passei nesses dias de “isolamento” devido a pandemia. No início não foi fácil, acredito que para a maioria não foi e nem está sendo.

Fiquei um mês cuidando da minha mãe, pois ela ficou muito doente, não fez exame, mas apresentou todos os sintomas da Covid-19. Além do mais, tive que me virar nos trinta cuidando do meu filho tentando acompanhar nas aulas em casa. Me vi um pouco perdida, porém, depois que “amenizou” nesse mês de junho de 2021 pude me organizar um pouco mais em relação ao “tempo”, pela manhã é uma tarefa voltada especificamente às tarefas de casa, a tarde auxílio nas aulas do meu filho e assim por diante, acredito que outras pessoas ficaram em casa, leram livros, descansaram, se exercitaram, fizeram arte, brincaram, etc.

O que sinto mais falta é de poder estar com meus amigos da faculdade, porque ficar isolada tanto tempo me deixou muito ansiosa, com insônia, acompanhava as notícias por meio dos telejornais, redes sociais. Foi através das redes que vimos nossos parentes e suas vidas, e lamentavelmente, também perdi amigos, conhecidos, e isso me deixou muito triste com aquele sentimento de total impotência. Contudo, sempre busquei forças em Deus para seguir adiante.

DIANA VICTÓRIA DE CARVALHO FARIAS

Mestranda no Programa de Pós-Graduação Letras
e Artes pela Universidade do Estado do Amazonas
Licenciada em Letras pela mesma instituição
E-mail: dvdcf.mla21@uea.edu.br

O exercício da escrita sempre me desperta um sentimento duplo: de total conforto e pertencimento, de fortaleza e segurança, ao passo que também desperta um sentimento de total vulnerabilidade e ansiedade. É tão estranho escrever sobre mim mesma quanto explicar na primeira sessão de terapia o que me levou até ali.

Algo que perpassa fortemente os meus pensamentos ao organizar as ideias aqui é o contraste entre o antes, o princípio, e esse durante, que parece tão distante de um pós. Eu sempre falo que o ano de 2019 foi marcado pela distinção entre o primeiro e o segundo semestre, como se eu tivesse vivido dois anos em um... e é engraçado como as coisas se repetem e como parece que 2020 foi algo diferente antes de 15 de março do que é hoje, 22 de junho, e de fato é. Claro que de um dia para o outro tudo muda, que dirá em dois meses... mas ainda me desperta a curiosidade e a inquietação ao pensar no momento real, temporal e até mesmo espiritual que eu me encontrava antes do momento presente.

Como eu ia dizendo, as coisas foram mudando a cada novo dia, a cada novo decreto, a cada milhar que se passava e na mesma medida as coisas aqui dentro iam mudando também. Aqui dentro de casa, aqui dentro do Coletivo que eu dirijo, aqui dentro do trabalho e aqui dentro de mim. A gente sente como se a cada morte anunciada, algo morresse dentro de nós, ao passo que a gente se esforça e luta e grita e chora e pede para que a esperança continue viva. E a gente também faz silêncio... a gente se cala, a gente adormece, mas a gente continua a pedir. Todo final de dia a gente agradece pelo que foi vivido e pede pelo próximo e, um por um, a gente repete esse processo.

O isolamento muitas vezes me sufoca, me machuca, me intriga, me deixa desconfortável e me traz a sensação de que eu estou presa dentro de um daqueles armários antigos que a porta emperra quando fecha e não há frestas para entrada de ar ou de luz. O sentimento perdura por alguns dias, mas logo algo me puxa para fora, nem que seja só pra tomar fôlego antes de entrar de novo...

E o isolamento me faz sentir falta: a gente sente falta de conversar olhando no olho, gesticulando, sentindo o cheiro de óleo do R.U.. Eu pelo menos sinto.

Eu sou uma pessoa de muito contato físico, não sou de conversar tocando, mas gosto de ser tocada. Gosto de quando ficam brincando com os fiapos do meu jeans mais rasgado, sabe? Sinto falta de deitar no chão da sala depois do almoço, de subir da reitoria para a ENS; de dizer que estou na Djalma e de reclamar do dia ridiculamente ensolarado que está fazendo. Morro de saudade de

me perguntarem onde eu estou e eu dizer que estou no lugar de sempre (no cantinho da escada) e dizer que vou chegar tarde em casa porque fui jantar com os meus amigos ou porque eu tô resolvendo conflito de outra pessoa com uma terceira - geralmente amoroso. Eu sinto *muita* saudade de abraçar, de levantar da mesa quando alguém chega pra cumprimentar com todo o meu carinho, de brincar com o cabelo da minha melhor amiga enquanto ela fica rindo das besteiras que eu falo. Sinto falta das trocas de olhares no trabalho, na aula, nas reuniões. Eu sinto falta de sentir calor, mas não pedir pra não me abraçarem. Eu sinto falta de fazer meus amigos rirem alto e de ouvir alguém dizer que escutou minha gargalhada lá do hall. Tô morrendo de saudade de beber com os meus amigos, discutir política, religião, sexualidade, nosso futuro e ouvir eles dizerem que aquele momento é precioso. Tô com saudade de tomar banho de chuva, de correr para atravessar a rua e de levantar a mão no meio da aula.

Eu tô com muita saudade da minha rotina, principalmente porque ela não era regular, a única coisa fixa é que todos os dias eu era surpreendida por algo que fugia totalmente de mim.

Sempre tive muito forte que precisa morrer para germinar e que é sempre mais escuro antes de amanhecer. E eu morri muitas vezes, diversas e incontáveis vezes. Mas cada momento de ressurreição faz eu perceber que eu nunca estive tão certa. Essa madrugada parece não acabar, mas a cada passo dado, a cada momento em que canto alto no quintal com os meus pais, cada vez que vejo meu irmão voltar do hospital, cada vez que vejo meus cachorros aprenderem um truque novo, cada vez que algum amigo me diz que aquele dia eu o fiz sorrir, é como se ficasse mais perto das 6 da manhã. E de repente a madrugada fria e a tempestade tortuosa ficam menos escuras, ficam menos assustadoras. E é claro que esse ciclo se repete incessantemente. Afinal é assim que funciona a vida mesmo... tatuei uma lua para nunca me esquecer disso: a vida é feita de fases e, portanto, a gente tem que minguar para crescer.

GABRIEL MOTA LUMMERTZ

Graduando no curso de Teatro da Escola Superior
de Artes e Turismo na Universidade do Estado do Amazonas
E-mail: lummertzgabriel@gmail.com

pela noite o corpo desperta, e ainda sonolento levanta, flutua até o banheiro.
limpa a pele irritada.
com o vírus rotinas alteradas
e rituais diários criados;
para entender o avanço da pandemia – xawara¹
ficar em casa, conhecer melhor a casa
aquele que habita a residência 65
menos branca agora, desenhos em suas paredes
dos eventos reais fora do domo, o sol
a lua, aquilo que relembra a beleza
em tempos distantes,
conectados por instantes,
eu leio relato de exilados, isolados, dos meus colegas
e as mensagens chegam de madrugada
notificando uma insônia.
memórias são coisas que encontro pelos móveis
não ouça presidente, ou ministro do meio ambiente
o brasil continua sendo dos exploradores
vejo a mata pegar fogo pela tela do celular
repassando a informação entre os nossos
mas eles se fecharam em seus algoritmos
enxergando mitos rachados,
a revolta da gente nativa é resistir
habilmente, todos os dias
em um mundo em suspensão.
espectro dos centros urbanos
o vírus pode continuar aqui
e vacinas podem devolver
a chance de viver em um mundo segregado, assustado, impelido a dimensão virtual do
afeto.

¹ “A epidemia-fumaça libertada do fundo da terra pelos homens brancos que destroem a floresta para extrair minérios”. Segundo Davi Kopenawa, a xawara é uma força sobrenatural capaz de deixar o plano físico e espiritual doentes. Fonte: https://www.indios.org.br/files/file/PIB_verbetes/yanomami/xawara.pdf

GABRIELLA DOS SANTOS PAIVA

Graduada no curso de Licenciatura em Pedagogia
pela Universidade do Estado do Amazonas
E-mail: gabriellapaiva139@gmail.com

Eu recebi a notícia da chegada do primeiro caso da COVID-19 em Manaus-AM quando peguei alta médica no dia 11 de março de 2021, do *Instituto da Mulher Dona Lindú* (hospital/Maternidade), localizado na rua Recife, ao lado do Hospital 28 de Agosto. Os médicos estavam liberando alta médica para todos os pacientes que estavam em situações estáveis pois no hospital já havia pessoas com suspeita de caso da COVID-19.

Com a suspeita de COVID-19 no hospital, o local entrou em caos pois os médicos, enfermeiros e todas as equipes que trabalhavam nele estavam com muito receio de tratar de algo “desconhecido”, tudo o que o povo Manauara sabia sobre esse vírus era algo muito superficial. No início disso tudo, confesso que não dava a devida importância e nem imaginava a grau de perigo em relação a Covid-19.

Presenciar a morte de alguns vizinhos, amigos e familiares inclusive de meu avô, senti um mix de sentimentos como medo, angustia, ansiedade a dor prevalecia sobre todas elas. Após tantos casos de conhecidos mortos comecei a temer. Meu avô Antônio faleceu no dia 25 de maio de 2020, por volta das 02h da madrugada de segunda-feira, em decorrência desse vírus.

Antônio (meu avô) morava em Maués-AM e eu em Manaus, e por conta dessa distância a dor parece que foi em dobro por eu não conseguir me despedir. O vírus levou meu avô e com ele suas histórias tão fantasiosas, o homem que viu a mula sem cabeça que conversou com o boto em sua forma humana, que lutou com a onça braba e venceu, perdeu a luta para a COVID-19.

Meu avô (Antônio) me criou durante a minha infância na comunidade Lago das garças localizado em Maués-AM, próximo ao rio paraná do Urariar de cima, e com a afirmação de sua morte eu perdi meu segundo pai, melhor amigo e parte da minha felicidade. Antônio (meu avô) era indígena e pertencia ao povo Karawk Karajaí falante de sua língua.

GRACIETE BALTAZAR CALISTRO

Acadêmica do curso de Licenciatura em Geografia
pela Universidade do Estado do Amazonas
E-mail: gbc.geo18@uea.edu.br

Antes da pandemia, o meu dia-dia era totalmente diferente, eu tinha liberdade pra sair pra qualquer lugar, e nem imaginava que estava vindo uma doença tão avassaladora e mortal, que iria colocar a humanidade em isolamento, e essa doença fez com que o mundo parasse, talvez por algum motivo ou até mesmo por vários motivos porque nada acontece por acaso tudo tem um propósito. Então, irei contar um pouco da minha rotina antes da pandemia, a minha vida naqueles dias estava um pouco tenso talvez por causa da correria que estava acontecendo, não estava tendo tempo para conversar com meus filhos e muito menos para me divertir, saía muito cedo de casa para a faculdade de segunda- feira a sexta - feira, e da faculdade já ia direto para o estágio só retornava pra casa às 17 horas muito cansada, chegando em casa ainda tinha que fazer as atividades domésticas, por não haver ninguém para fazer, tinha que ser eu mesma não porque moro só, mas as pessoas que moram comigo também fazem faculdade e saiam cedo para a faculdade só retornavam à noite, então por conta disso não tinha como eles me ajudassem durante a semana nos deveres de casa, o tempo que eles tinham só aos sábado e aos domingo e nesses dias eles me ajudavam nos deveres de casa, no entanto nós precisávamos também de tempo para estudarmos e para fazermos exercícios etc... era assim antes da pandemia.

Então, desde o início da pandemia, agora a minha vida atualmente é ficar em casa isolada juntamente com meus filhos e sobrinhos cumprindo as regras do isolamento social, passei por um momento muito difícil, duas pessoas da família adoeceram com o coronavírus, meu filho teve melhoras mais rápido, mas a outra pessoa passou mais de trinta dias muito doente, quase foi a óbito, nesses dias fiz muito remédio caseiro, como chás, xarope caseiro e outros, mas com a graças de Deus ela venceu, nesse momento lembrei dos outros meus filhos que não estão aqui comigo, fiquei bastante preocupada e muito medo que essa doença atingisse eles, nesses dias chorei muito, porque eu estava vendo a doença não era brincadeira. Hoje nas minhas orações peço à Deus que nos livre e nos proteja dessa doença. Agora estou mais tranquila por saber que a minha família estão bem, espero que eles fiquem bem até encontrarem a cura dessa doença, até porque nós não estamos livres dessa doença. Hoje estamos com medo, estamos sem saber como agir para caminhar, é o novo mundo, onde tudo está diferente, onde precisamos nos reinventar.

Portanto, agora tenho mais tempo para conversar com os meus filhos, acompanhar informações na TV, faço leitura e exercício físico em casa a pedido do meu filho. Ele é um dos acadêmicos da área de saúde na UEA, então, meus dias estão sendo dessa forma.

FRANCISCO BRAGA MARICAUA

Acadêmico do curso de Licenciatura em
Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas
E-mail: fbm.ped16@uea.edu.br

Durante a primeira quinzena de março eu fiquei muito triste e assustado com a covid-19. Sem saber o que fazer, logo procurei ocupar a mente juntamente com as minhas filhas, e fui produzir artesanato com semente de tucumã, vaso com resto de cerâmica para colocar plantas, fiz uma nova fossa sanitária na minha casa, dias depois fui trabalhar com o meu cunhado que é eletricista, fui puxar fio em um prédio residencial. Dias depois de começar a trabalhar fiquei muito doente, eu não conseguia dormir à noite, pois a tosse era constante, febre alta, falta de ar e dores em todas as articulações.

O meu maior medo era perder pra covid-19 alguém da minha família e amigos mais próximo de mim, logo eu imaginei largar tudo e voltar para o meu lugar de origem e me isolar, mas logo vir que não iria adiantar me isolar e deixar a minha família para trás e depois acontecer algo na minha ausência e me arrepender. Pois esse é um momento muito difícil que estamos vivendo, e durante esses três meses, perdi pra covid-19 quatro tios e dois primos, tive que cumprir o pedido da OMS: usar máscara e álcool em gel para se proteger.

Dias depois os governos estaduais e municipais baixaram o decreto fechando escolas públicas e particulares, universidades, comércios e empresas, e isso está causando prejuízo para todos, tudo isso é assustador e deixando as ruas da cidade de Manaus desertas, e pessoas morrendo por falta de leito em hospitais.

Cheguei ao ponto de chorar desesperadamente ao ver pelos jornais. O número de mortos que eram enterrados coletivamente, e ainda para completar, temos um presidente que não valoriza a vida de toda uma nação e ainda viola as leis da Organização Mundial de Saúde.

Eu particularmente nunca vi nada igual, para mim estava começando uma terceira guerra mundial, mas sei que não posso parar ou me isolar e deixar de lado meus parentes e amigos, pois eles precisam de alguma forma da minha ajuda nesse momento difícil do isolamento.

LUDIMAR NUNES GONÇALVES

Graduando no curso de Ciências Contábeis na
Escola de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Amazonas
E-mail: lng.cic18@uea.edu.br

Em 17 de março de 2020, pararam as atividades de atendimento no meu trabalho e também na universidade, por conta da pandemia do covid19, eu particularmente já vinha acompanhando o avanço desse novo vírus pelo mundo e o rastro de destruição das famílias mundo a fora.

No meu trabalho ficamos parados por duas semanas sem nenhuma atividade externa, logo surgiu a campanha puxirum manauara da caritas arquidiocesana de Manaus que tinha a finalidade de arrecadar cestas básicas junto as suas pastorais, no dia 11 de abril a minha equipe entra em ação por uma semana, logo fico escalado para auxiliar as outras equipes, a campanha arrecadou aproximadamente 3000 mil cestas básicas. Onde conseguimos atender diretamente 1059 famílias indígenas de 25 comunidades de Manaus e entorno.

Em 04 de maio de 2020 surgiu a campanha indígena contra o covid19, idealizada por professores da UEA- Universidade do estado do Amazonas, UFAM- Universidade Federal do Amazonas e Coordenação da COPIME- Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e entorno, que arrecadou 611 cestas, álcool e outras doações na primeira etapa, fiquei responsável da logística das duas campanhas e ao mesmo tempo, também responsável por receber e entregar para as comunidades, período esse muito cansativo e estressante por vários motivos, mais conseguimos vencer! Hoje ainda continuamos fazendo as entregas de cestas que foram arrecadadas através de projetos juntos a parceiros do exterior, na última semana estivemos fazendo a ação humanitária no Rio Cuieiras e Rio Negro, atingindo 6 comunidades e continuaremos até o final dessa pandemia.

Portanto, nesse período em que várias famílias perderam seus entes, e o medo que assombrou a todos, nos traz um misto de alegria e tristeza, mas nos dá esperança de dias melhores para todos.

LUIZ DAVI VIEIRA GONÇALVES

Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas
Professor do curso de teatro da Universidade do Estado do Amazonas – UEA
E-mail: luizdavipesquisa@hotmail.com

A pandemia chegou em Manaus:
Ei professor amanhã já estará tudo fechado! Não haverá aula.
Respondo: Mesmo? Mas deve ser rápido, o Estado não seguro a economia.
Alunos: professor como vai ficar? E as aulas? E o semestre?
Respondo: agora não sabemos de nada. Vamos esperar! O amanhã não esta a venda!

Em casa!
Silêncio...
Silêncio...
Silêncio...
Reflexão: vou ler os livros que nunca tenho tempo e escrever o pós doutorado.
Silêncio...
Silêncio...
Escrita...
Silêncio...
Escrita...
Reflexão: saudade dos meus pais... saudade da minha filha.
Escrita...
Escrita...
Escrita...
Escrita...
Silêncio...
Reflexão: Preciso me organizar. Organizar o tempo e voltar a malhar... hummm vou ler.
Leitura...
Leitura...
Leitura...
Almoço...
Escrita...
Escrita...
Escrita...
Meditações...
Meditações...
Reflexão: muita gente morrendo... isso não pode chegar nos indígenas. Chegou! Vamos ajudar.

Campanha...

Campanha..

Leituras...

Leituras...

Leituras...

Almoço...

Escrita...

Escrita...

Silêncio...

Silêncio...

Reflexão: mortes... amigos e amigas... indígenas! E agora? E meus pais? E minha filha? Aeroporto fechado. Não tem como ir, ligo, internet... Lives...

Leituras...

Leituras...

Leituras...

Escrita...

Escrita...

Silêncio...

Silêncio...

Danço...

Danço...

Danço...

Reflexão: o telefone toca. Ketehe professor? Aqui em Maturacá tem Ysanonami com xawara covid-19. Desespero!! Rede pesquisadores – Luta contra o vírus.

Leituras...

Leituras...

Leituras...

Escrita...

Escrita...

Silêncio...

Silêncio...

Reflexão: reuniões da UEA sobre ensino a distância. Mortes... mortes... mortes... ensino...

Leituras...

Leituras...

Escrita...

Escrita...

Escrita...

Silêncio...

Silêncio...

Reflexão: Vocês serão obrigados a trabalharem na modalidade a distância! Morte... Mortes... Triste! E os alunos no interior? Ensino! E os alunos sem

condições sociais? Ensino! E os alunos sem condições psicológicas? Ensino! Morte pessoal... Fuga: família, cerrado, céu, pai, mãe e filha!

Avião...

Avião...

Avião...

Goiânia...

Goiânia...

Goiânia...

Reflexão: Amo! Amo! Amo! Gratidão pelo afeto. Lookdown! Preocupação!

MARGARETH BOTERO DIAS VAZ

Graduanda do curso de Licenciatura em Letras
Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas
E-mail: mbdv.let18@uea.edu.br

No ano de 2020, meus planos eram tantos, mas Deus sabe o que faz. Quando começou a quarentena, no começo foi bom estar ao lado da família, mas como o tempo foi passando, fiquei com as emoções à flor da pele, fui me sentindo sufocada e passei por três estágios da quarentena.

No primeiro deles, como já dito, tudo me sufocava, pois estava acostumada a ficar o dia todo fora de casa e chegar de noite, estava trocando o dia pela noite e isso estava me deixando angustiada e não estava conseguindo manter as responsabilidades da casa.

O segundo momento foi quando a bendita doença chegou em São Gabriel. Passei por um sentimento de impotência, tristeza e aflições, pois uma semana antes da quarentena os meus pais viajaram para lá. Enquanto não se tinha notícia da doença em São Gabriel, estávamos aliviados e em paz. Minha irmã dizia: foi bom os nossos pais terem voltado para casa deles, mana.

Mas quando ouvimos que a doença tinha chegado em São Gabriel foi abalador. Tive medo de perder os meus amados pais, mas Deus sempre esteve comigo nos momentos de aflição, ao meu lado, me segurando para não cair em desespero, pois eu sou a coluna das emoções entre as minhas irmãs e irmãos. Eu estava sempre dando uma palavra de conforto para elas, mas somente eu e Deus sabia das minhas emoções, Deus falou comigo dizendo que tudo ia ficar bem com meu país e que nada ia acontecer com a minha família: somente confia no Deus que você adora. Então, eu descansei no senhor e confiei nele.

O terceiro momento foi de muita aprendizagem em saber que o poder do homem e a soberba é insignificante aos olhos de Deus. Os homens são frágeis, e não importa a cor. Pode ser branco, negro ou índio, somos apenas pessoas mortais.

Aprendemos que estamos no mundo diferentes uns com os outros, pessoas que lutam por democracia e outros não se importam. E que devemos ser mais humanistas uns com os outros.

PROVÉRBIOS 22:4

O GALARDÃO DA HUMANIDADE E O TEMOR DO SENHOR SÃO RIQUEZA, E HONRA, E VIDA.

POVO:
#DESANO

MARINEUSA GRANJEIRO DOS SANTOS

Graduanda em Letras - Língua Portuguesa pela
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)
E-mail: mgds.let18@uea.edu.br

No ano de 2020 algo totalmente catastrófico aconteceu, um vírus invisível expandiu-se por toda parte do mundo causando diversas mortes, ou sequelas às pessoas que sobreviveram. Tudo começou no Brasil, no mês de março do ano de 2020, em Manaus foi detectado o primeiro caso de coronavírus, no entanto logo foi noticiado que tratava-se de uma notícia falsa, ou seja, para todos os efeitos o vírus não estava entre nós, porém essa notícia estava equivocada, pois o vírus, na verdade, estava presente. Dessa forma, algumas medidas de prevenção foram tomadas. As aulas na minha faculdade foram suspensas, por tempo indeterminado, nesse momento o caos iniciou na minha vida, longe das aulas e dos amigos, somados com o sentimento de medo, minha vida tomou rumos diferentes do que eu tinha planejado. Fiquei em isolamento com a minha família, no distrito de Cacau Pirêra - Iranduba, foi um processo muito difícil, pois passar 24 horas no mesmo ambiente diversas vezes pode enlouquecer alguém, por isso tentei fazer algumas atividades para tentar ocupar a mente: pratiquei exercícios físicos em casa mesmo, trocava algumas ideias com a minha amiga Karol, nós trocamos dicas de exercícios físicos e falávamos sobre as angústias, além disso, indicamos livros uma para outra, esse diálogo foi muito importante, com essas trocas de mensagens e videochamadas nós conseguimos passar por esse momento difícil.

Apesar das conversas com amigos e familiares, o sentimento de solidão era constante, isso não era normal, mas eu sabia que não estava sozinha, apesar de me sentir assim. Uma pessoa especial surgiu na minha vida antes da pandemia e ficar distante dele foi muito doloroso, principalmente para um início de um relacionamento, entretanto tentávamos manter contato sempre, apoiando um ao outro, no que fosse possível. Meus irmãos também conversavam muito comigo, sobre o quanto nossas vidas tinham mudado, isto é, tínhamos uma rotina, a minha era: casa, academia, faculdade reuniões do projeto de extensão, reunião de amigos na praça da ENS (Escola Normal Superior), sempre com alguma comida, um café e muitas risadas, era uma vida feliz, sinto falta do contato com outras pessoas. Durante o isolamento social para manter-me informada sobre o coronavírus, assistia o jornal na televisão o número de mortes aumentava todos os dias, primeiramente existia um grupo de risco (que eram os idosos), mas em pouco tempo o vírus era letal para todos: jovens, crianças e idosos para contrair o vírus não existia um grupo específico de risco. Eu ficava apavorada, tinha medo de morrer e perder meus familiares, amigos e pessoas próximas. Infelizmente o medo começou a se tornar realidade, perdi meu avô, parecia que eu estava num

pesadelo, eu não acreditava que de fato, ele tinha morrido, foi tão rápido, eu não pude me despedir, definitivamente foi um adeus fora de hora.

Depois de tantas angústias e sofrimentos, uma esperança surgiu, consegui uma bolsa de estágio, em Manaus, fiquei feliz por ter conquistado uma bolsa, pois a minha situação financeira melhorou um pouco. Em pouco tempo voltei para Manaus, fiquei na casa do meu pai, lá é um pouco difícil, pois não tenho espaço para estudar, mas como as aulas ainda estavam suspensas eu conseguia manter-me naquele ambiente, mas depois de um período as aulas começaram e eu precisei retornar para minha casa, no Cacau Pirêra, então comecei uma rotina: Cacau Pirêra, Manaus e estágio. No entanto, era inviável, porque eu tinha muitos gastos de passagens, desta forma não tinha condições, então eu e minha irmã, Mariza Granjeiro decidimos alugar um lugar para morarmos juntas em Manaus, ela tem um emprego, eu, um estágio e juntas conseguimos um lugar, mas passamos por dificuldade não tínhamos móveis e tivemos que nos endividar um pouco, para organizar o nosso lugar, foi um processo longo e difícil ainda é, contudo conseguimos nos organizar. Logo, um novo período iniciou na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) na unidade: ENS (Escola Normal Superior), já na minha nova casa tinha um lugar para estudar, as coisas tomavam um bom rumo, porém a volta às aulas foi extremamente difícil, pensei em desistir algumas vezes, mas encontrava forças com amigos e familiares. O primeiro período, nesse cenário de pandemia terminou, entramos de férias e felizmente consegui passar em todas as disciplinas, finalmente recesso. Por fim, esse processo de aulas, e depois recesso continua e com muita luta consegui passar nas disciplinas, além disso, uma esperança de um recomeço surgiu, as vacinas foram produzidas, demorou muito para chegar no Brasil, mas chegou e eu consegui me vacinar, passei por todas essas dificuldades e sobrevivi! Ainda não estamos livres do vírus, tivemos que reaprender a viver nessa nova realidade.

OSMAR PANTOJA DA SILVA JÚNIOR

Graduando no curso de Letras da Escola Normal Superior
da Universidade do Estado do Amazonas
E-mail: opdsj.let16@uea.edu.br

A primeira memória que me veio à mente foi quando ocorreu a primeira morte pelo vírus em Parintins, no final de março de dois mil e vinte. Na cidade do interior onde moram quase todos os meus parentes, a notícia que veio naquele final de noite caiu a ficha. Definitivamente não estávamos vivendo tempos normais. Uma coisa é o que acompanhamos diariamente na televisão e nos nossos celulares. Numa sociedade que relativiza o horror, como é mostrado nas manchetes diárias dos jornais, dormimos com a certeza de que esse tipo de coisa jamais acontecerá com nossos entes mais próximos. A partir daí, nossas vidas foram adaptadas ao ponto de pensarmos em um dia depois do outro. Porque, se alguém chegasse infectado pelo vírus na nossa casa, meus familiares provavelmente passariam por momentos bastante angustiantes. E dessa forma, seguimos até hoje, sem a perspectiva de que a gente possa retomar as rotinas que nós tínhamos. Porém, pessoalmente falando, o isolamento prolongado se tornou muito mais um convite à reflexão, do que qualquer outra coisa. Sobre a vida que eu tinha, e a vida que buscarei no pós-pandemia. Como diz aquele velho clichê, agora idiotizado por alguns setores da sociedade “toda crise traz uma oportunidade”, resta-nos a esperança de novas oportunidades para uma mudança social de mentalidade, porque, se tem uma coisa que a pandemia nos ensinou, é que o ser humano é tão frágil quanto um castelo de areia.

RAYANNA MAURÍCIO DOS SANTOS

Acadêmica do curso de Letras - Língua Portuguesa
pela Universidade do Estado do Amazonas
E-mail: rms.let18@uea.edu.br

Já escrevi memórias literárias e memórias musicais, mas nunca passou pela minha cabeça (pelo menos até o momento) escrever memórias de isolamento. Quando tudo isso começou, lá pela metade do mês de março, eu não fazia ideia de que fosse ser tão longo assim.

Primeiro, pensei que o vírus nem chegaria aqui, no entanto, ele chegou. Chegou de uma tal maneira que me fez perceber que não temos controle de tantas coisas. Chegou levando pessoas tão próximas e pessoas tão distantes, que só ficamos sabendo da perda pelo jornal; principalmente quando foram reduzidos em números estatísticos.

Ao passar dos dias alternando entre o desconforto com a situação e o contentamento em ficar em casa, pude aproveitar a companhia dos meus familiares. Fizemos tudo aquilo que a correria cotidiana não nos permitia fazer. Apreciei sem pressa o quintal de casa, datas comemorativas, o céu e tudo aquilo que me parecia comum, mas que na verdade, são presentes do hoje.

Rayanna Mauricio dos Santos,
em 23.06.2020

VIVIANE PALANDI

Acadêmica do curso de Teatro pela Universidade do Estado do Amazonas

E-mail: vp.tea19@uea.edu.br

“Quando a mulher se viu diante da grande tempestade de poeira no ar, estava sentada no ônibus 444 que saía do centro e seguia ao bairro Monte das Oliveiras. A primeira coisa que a mulher fez foi descer do ônibus, a segunda foi tirar a sua bolsa da Universidade, a terceira foi deitar no chão e esperar. Assim a mulher respeitou a tempestade, reduzindo à sua menor grandeza. Colocou-se pequena diante ao invisível concreto”. (*Parágrafo inspirado na peça didática “A exceção e a regra” de Bertolt Brecht*)

Escrever palavras que deem contorno ao isolamento social provocado pela pandemia do COVID-19 é uma tentativa sensível. Digo tentativa, pois mensurar a dimensão dos efeitos íntimos e coletivos é – para mim – um revoar de memórias que pairaram, pairam e pairarão sobre nós durante nossas vidas em curso.

Gosto de rebuscar as palavras quando falo sobre tragédias, pois a poesia a deixa mais suave, mas não menos densa.

Palavras-cruas

Palavras-cruéis

Palavras-injustas

Palavras...

Palavras que não mais cabem no meu (.....)na mina boca.

Sei que meus pensamentos já não são mais os mesmos, às vezes acho que não, gosto de pensar que não, pois a tragédia me tornou mais uma vez humana, e ao tocar a carne me colocou para sentir – mais uma vez - a presença da morte.

Primeiro vou trazer uma esfera pessoal, é o lugar em que posso ser mais honesta, ou não. Mas vou fazer uso da poesia – sempre a chamo – para conseguir expor camadas subjetivas. Acho que eu só consigo fazer isso, me misturar na subjetividade para salvar e decifrar a mim mesma.

Durante os três primeiros meses do isolamento estive hospedada na casa de uma querida amiga (na cidade de Manaus/AM), juntamente com seu marido e sua cachorra. Hoje (momento que escrevo essa memória), me encontro na casa da minha mãe em Santo Antônio de Posse/SP. Durante a hospedagem fui muito acolhida e todos os dias me colocava em postura de respeito às pessoas que estavam se colocando para ajudar a vida, colocando as suas em risco. Pensava nas mulheres-guerreiras que há tempos estão cuidando de muitos de nós, filhos e filhas órfãs do mundo, lembrava dos (das) esquecidos(as) sociais que estão em isolamento durante toda sua vida, e junto e misturado sentia - e sinto -uma tamanha fúria e desgosto em ver um indivíduo que preside um país, brincando

com ele...em nome de que? Me sentia pequena e impotente. Até que um dia eu falei para o universo: me coloque onde eu possa ser útil! E ele me colocou.

Agora pela ótica da esfera coletiva: Estou no Amazonas por muitos chamados, mas o mais concreto é o ingresso à Universidade Estadual do Amazonas. Então fiz dela um ponto de apoio durante o isolamento. Coloquei-me a estudar, a escrever, a pensar coletivamente junto aos estudantes e como presidente do Centro Acadêmico de Teatro me coloquei para apoiar o movimento estudantil em suas necessidades. Foram várias ações e continuam sendo, elas me tomam os dias. A pandemia fortaleceu minha fala como estudante trouxe a força do espírito da Universalidade – essa que propõem com a palavra Universidade – para dentro de mim. Tenho aprendido na prática e no corpo o exercício da função política de uma mulher estudante ativa que se coloca a serviço do espírito da Universalidade. Não é simples, e acho que nem é para ser, mas é na prática que a busca ganha corpo e sentido.

E é nessa prática que conheci palavras como transexperiências. Que haja mais ela. Também elucidou meus olhos para não se deixarem ser naturalizados, ampliando minha busca durante a trajetória acadêmica.

(som de maracá) Choro com vocês *(povo originário)* com tantas mortes, a emoção me toma, a morte assusta e impulsiona à vida, essa que me convoca todos os dias para estar presente.

O isolamento me tirou das ruas, mas não tirou minha coragem.

Arlene Gonzaga

Acadêmica em Licenciatura em Geografia na
Escola Normal Superior (ENS) da Universidade do
Estado do Amazonas
E-mail: agj.geo18@uea.edu.br



Autora: Arlene Gonzaga
Participantes: Arlene Gonzaga e Héctor Firmino
Local: Manaus

Extensão em Revista

ISSN 2525-5347
Edição Especial

RECORTES

Benissom Machado

Acadêmico indígena (em memória), do povo Tukano, do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas



Participantes: William Ramello, Benissom, Manoel Lima Tuyuca, Michelle Machado e Mel Machado
Local: Porto de São Raimundo em Manaus (AM)

Autor: Benissom
Participantes: Benissom e sua sobrinha Mel, filha de Michelle e William
Local: Manaus



Título: Os pais
Participantes: Benedito Fernandes Machado e Miquelina Machado, pai e mãe de Benissom
Local: São Gabriel da Cachoeira (AM)

Darcilene Sampaio Gusmão

Acadêmica do curso de Pedagogia na Escola Normal Superior (ENS) da Universidade do Estado do Amazonas

E-mail: dsg.ped16@uea.edu.br



Título: Mapa falante da disciplina de Metodologia do Ensino de Aprendizagem das Ciências da Natureza

Autor: Leandro Barbosa (esposo)

Participante: Darcilene Gusmão

Local: em casa, Manaus (AM)



Título: Etapa de pintura do Mapa Falante

Autor: Leandro Barbosa (esposo)

Participante: Darcilene Gusmão

Local: em casa, Manaus (AM)



Título: Ao redor

Autor: Darcilene Gusmão

Local: Bairro Praça 14, Manaus (AM)

Graciete Baltazar

Acadêmica em Licenciatura em Geografia na Escola Normal Superior (ENS) da Universidade do Estado do Amazonas
E-mail: gbc.geo18@uea.edu.br



Título: Cicãtá benzido
Autora: Graciete Baltazar Calistro
Participantes: Graciete, irmã e filhos
Local: Residência onde moro é a Residência da minha irmã



Título: Cicãtá benzido
Autora: Graciete Baltazar Calistro
Participantes: Graciete, irmã e filhos
Local: Residência onde moro é a Residência da minha irmã



Título: Cicãtá benzido
Autora: Graciete Baltazar Calistro
Participantes: Graciete, irmã e filhos
Local: Residência onde moro é a Residência da minha irmã

Ludimar Nunes Gonçalves

Acadêmico em Ciências Contábeis na Escola de Ciências Sociais (ESO) da Universidade do Estado do Amazonas

E-mail: lng.cic18@uea.edu.br



Título: A esperança

Autor: Tamara Prado

Participantes: Mãe Tereza Nunes, enfermeira Kamila Marinho, Lucia Nunes, Rubens Dias e João Izaque

Local: Município de Santo Antonio do Iça



Título: Cacique kokama

Autor: Maricaua

Participantes: Cacique Val kokama, Ludimar kokama, Cacique Eronilton kokama

Local: Arquidiocese de Manaus



Título: Olhar para o futuro

Autor: Maricaua

Participante: Ludimar kokama

Local: Escola Normal Superior - ENS

Título: Gratidão e solidariedade

Autor: Prof. Joede Sateré

Participantes: Ludimar kokama, senhora Ana Lucia Tukano e seu filho

Local: Rio Cuieiras



Marcelo Rezende

Acadêmico em Licenciatura Plena em Matemática
na Escola Normal Superior (ENS) da Universidade do
Estado do Amazonas
E-mail: masr.mat@uea.edu.br



Título: Promessas e promessas que
nem sempre cumprimos, mas um dia
cumprimos 2021

Autor: Marcelo Rezende

Participantes: Andreah Barros e
Marcelo Rezende

Local: Shopping Sumauma

Título: Minha mãe: o reencontro ocorreu
no dia das Mães de 2021
Autor: Marcelo Rezende
Participantes: Lucia Rezende
e Marcelo Rezende
Local: residência familiar



Autor: Marcelo Rezende
Participante: Marcelo Rezende
Local: Casa de Retiro das Irmãs
Carmelitas

Margareth Botero

Acadêmica em Licenciatura em Letras Língua Portuguesa na Escola Normal Superior (ENS) da Universidade do Estado do Amazonas
E-mail: mbdv.let18@uea.edu.br



Título: Saudade da natureza
Autora: Janete Botero
Participante: Margareth Botero
Local: residência da Janete

Título: Saudade da natureza
Autora: Margareth Botero
Participantes: minha família
Local: Residência



Maria Alice Karapãna

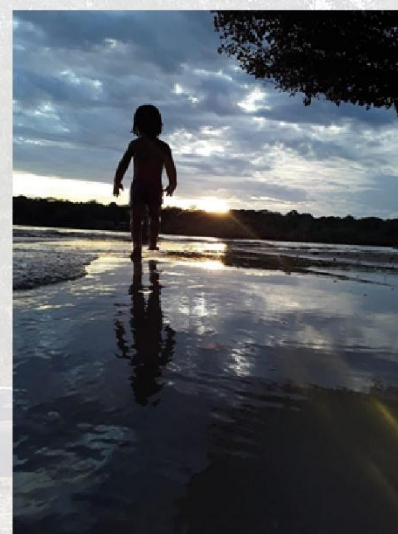
Acadêmica em Licenciatura em Teatro da Escola Superior de Artes e Turismo (ESAT) da Universidade do Estado do Amazonas
E-mail: masdp.tea20@uea.edu.br

Título: A morte
Autora: Maria Alice Karapãna
Local: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia - PNCSA Universidade do Estado do Amazonas – UEA
(Disponível em: <http://novacartografiasocial.com>)



Título: Vacinação da coronavac
Autora: Maria Alice Karapãna
Participantes: Marilda Paulino, Marília Paulino, Janilice Paulino, Jairo Souza, Lázaro Santana, Marinete Paulino, Maria Alice Paulino, Bianca Paulino e enfermeira Bete do dsei-mao
Local: Aldeia Santa Maria

Título: O pôr do Sol
Autora: Janilice Paulino
Participantes: Jardel Paulino karapãna
Local: Praia kurasi



Francisco Braga Maricaua

Acadêmico em Licenciatura em Pedagogia, da
Escola Normal Superior (ENS) da Universidade do
Estado do Amazonas
E-mail: fbm.ped16@uea.edu.br



Título: Primeira exposição de artes indígenas
da cidade de Manaus

Autor: Francisco Braga Maricaua

Participante: Francisco Braga Maricaua

Local: Manaus

Título: Momento histórico. Fenômeno da enchente
do Rio Negro Deixa Manaus alagado

Autor: Francisco Braga Maricaua

Participantes: Francisco Braga Maricaua

Local: Centro de Manaus



Título: Primeira exposição de artes indígenas
da cidade de Manaus

Autor: Francisco Braga Maricaua

Participante: Francisco Braga Maricaua

Local: Manaus

Rayanna Mauricio dos Santos

Acadêmica em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa na Escola Normal Superior (ENS), da Universidade do Estado do Amazonas
E-mail: rms.let18@uea.edu.br



Título: Nostalgia Junina entre as bandeirolas e o verde (2020)

Autora: Rayanna Mauricio

Local: Quintal de Casa, Manaus (AM)

Título: Objetos do cotidiano
- visita ao Parque das Tribos, 2020
Autora: Rayanna Mauricio
Local: Bairro Parque das Tribos



Samela Lorena Vilacio

Acadêmica em Licenciatura em Ciências Biológicas
na Escola Normal Superior (ENS), da Universidade do
Estado do Amazonas
E-mail: slvm.bio@uea.edu.br



Título: Costura das máscaras na sede da Associação de
Mulheres Indígenas Sateré Mawé
Participantes: Samela Sateré Mawé
Local: Sede da Associação de Mulheres Indígenas Sateré Mawé

Vanderlecia Ortega

Acadêmica em Licenciatura em Pedagogia na
Escola Normal Superior (ENS) da Universidade do
Estado do Amazonas
E-mail: vanda.ortegaam@gmail.com



Título: Corpo resistente
Autora: Natalina
Participantes: Vanda Witoto
Local: Estúdio Ap



Título: Cuidar do outro é
cuidar de si
Autor: Sidnei Santos
Participantes: indígena
Haskariana
Local: Casa da parenta

Wenderson de Castro Gomes

Acadêmico em Licenciatura em Geografia, na
Escola Normal Superior (ENS) da Universidade do
Estado do Amazonas
E-mail: wcg.geo18@uea.edu.br



Título: Momentos de reflexões com a família em isolamento social durante a COVID 19 em Manaus

Autor: Wenderson de Castro Gomes

Participantes: Wenderson, minha mãe Maria do Carmo, minhas primas Daniele, Thais, Andreia, e minha sobrinha Isabela

Local: Bairro Flores (Parque das Nações, Manaus)



Título: Momentos de reflexões com a família em isolamento social durante a COVID 19 em Manaus

Autor: Wenderson de Castro Gomes

Local: Bairro Flores (Parque das Nações, Manaus)

Participantes: Wenderson, minha mãe Maria do Carmo, minhas primas Daniele, Thais, Andreia, e minha sobrinha Isabela

Miller Brito dos Santos

Acadêmico em Licenciatura em Letras- Língua Portuguesa, da Escola Normal Superior (ENS), da Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: mbs.let17@uea.edu.br

O CRISTO INDÍGENA

Para um momento melancólico, algumas lembranças felizes. Há pessoas com a alma nobre, com a capacidade de sorrir nas adversidades, dançar com a felicidade.

Minhas mãos tremulam enquanto tento escrever uma crônica de reencontro. Isso mesmo, uma crônica de reencontro. Ah, deixa eu explicar. Acredito que toda vez que visitamos as nossas memórias para lembrar alguém que partiu para a outra vida, reencontramos esse alguém. Quantas vezes você já reencontrou o Cristo Benissom?

Outro dia eu e a Rayanna estávamos a reencontrá-lo enquanto revivíamos algumas memórias. Ela disse que conseguia visualizar um jovem sorridente caminhando pela praça da ENS- Escola Normal Superior. Que ele era o universitário mais empolgado que ela conhecerá, sempre orgulhoso pelo fato de ser um acadêmico indígena do curso de Pedagogia. Concordamos que para os padrões sociais do nosso país, essa é uma conquista que muito deve ser comemorada.

É muito emocionante quando alguém pensa a educação como a principal ferramenta para construir uma sociedade mais igualitária. O Cristo indígena pensava assim.

A primeira lembrança sobre alguém as vezes é incrível. Uma tarde na Universidade do Estado do Amazonas-UEA, o início da uma nova jornada, a primeira experiência dançando Marakanãde (era a inauguração do Canal Oré), o amigo até então desconhecido, mas com uma afetividade enorme. O primeiro amigo da etnia Tukano. Como é reconfortante ter amizades que te fazem sentir pertencente a algo extraordinário, que apesar das partidas, permanecem vivas na memória. Uma caneta, uma xícara de café e a crônica ganhando vida.

Quando questionadas sobre, as pessoas explicam a felicidade de infinitas maneiras. Um dia eu pude observar a felicidade através de um olhar. Que acontecimento extraordinário. Numa tarde de quarta-feira, reunião online do projeto de extensão, observei que o Cristo estava atento para as falas das professoras Célia e Jeiviane. Aquele olhar era a materialização da felicidade. Internamente eu desejei ser olhado daquela maneira pelos meus futuros alunos.

Somos colecionadores de memórias. Acredito que quem teve a felicidade de conhecer o Benissom, herdou um verdadeiro acervo. Imagino que o leitor que chegou até aqui, lembrou algo especial que viveu com o estimado em questão. Espero que você esteja com as lágrimas seguindo seu curso livremente.

Preciso concluir aqui está modesta crônica. Creio que é o suficiente para lembrar, não de um fato banal, mas de um amigo, o guerreiro Tukano que falava com orgulho do Centro de Medicina, aquele que se eternizou em memórias. Agora pode chorar enquanto sorri.

MEMÓRIAS DO ISOLAMENTO

Abelardo Feliciano Firmino

Acadêmico de Licenciatura em Ciências Biológicas
na Universidade do Estado do Amazonas – UEA

E-mail: aff.bio17@uea.edu.br

Daa ya taunecügüwá rü nge'tchaüwá tá nge'magü nagagu i nge'ma da'weane i ta'üi nhu'ma i'ü'ü. Rü meama tawemacü ya março ya taunecü ya 2020arügu ni'i ga nhamaãnewa na ngu'ü ga yema da'weane, rü nhü'mata nhü'ma rü tama inayatcha'ã'tchi, rü mu'ãma ya duã'tágü rü itiyue'e'tanüama. Na nhü'matata nhü'gu i iyatcha'ã'tchiü? Rü nge'táenatchi na'tchawa ibu'müü? Ta'uwama ni'i erü gü'üãnewama nangë'ma. Marü mu'üma i ma'ü tü'na inayarütau'é, tü'na itayarütau'é ya tü'üi nge'tchaüügü, rü tamücügü rü tatanüägü. Nhaã da'weane i ta'ü rü nuá ta'ca nanange i nge'tchaüricatama, no'ríarü ügügücürüwá nhaã naãnearü tawá rü na ngë'ma i yu', i yu' i yu'ricátama... Rü nü'na tchafa'ãtchiü rü yema tchipetüaneü'ricátama ni'i ga i'ãnegüarü namagüwá. Nhü'ma rü marü tü'ü nangë'ma i nü'na ya unetanücü'ü na nü'na íngu'üüca i ngema da'weane, rü ngema ni'i na i Paigüü. Rü ngemaca rü ngí'ã tipaügü erü ngemaãcürícatama tá ni'i i nü'ü rü ye'eragüü.

Tchama rü nuã rü ta'u'üma ta'erü tcho'ü nangupetü, rü ta'ú'ema ta'erü ya tchau'tanüã itayarü ta'ú, rü ngëmaca rü Tupanaü tcharümõ'ë. Rü ítchanangu'ëe na pa'a na ngu'petü'üca rü gü'üma'arü mea no'rírüü iida'üca. Tcho'ü na ngutchaü'ütchi na wena'arü Ngúepataüwa tcha'ü'ü na nü'ü tchayadawenüüca i ngúetchiga nhü'marüüwaütchi rü nhü'matchí tü'ü tchadau'üca ya tchautanüägü ya wü'iwá tümamaã tchangúe'e. Rü tama i nana'ã na yeëcürü yawámare tchangú'ü, erü nhu'guacü rü Internet turaügü rü tama aula'ü tchadawenü, rüená nhu'gu'acü rü na tauma i tcho'rü Internet. Rü ngema rü wü'i i taütchiüma i gu'tchaü ni'i i nhaã tchorü ngu'güwá, erü ngue'ë'ruügü rü tama tü'ü nü'ü nangetchaü ega ita'u'gu wótchi nü'ü nafa'gügu na ngema rü Internet'gagu yi'i'ü.

Tchauéga rü Yau'eücü ni'i erü ai'cüã tchi'i.

Nesses anos estamos no momento triste por causa dessa pandemia. Chegou aqui bem no mês de março de 2020, até agora não parou muitas pessoas morrendo. Até quando vai parar? Onde podemos fugir? Em lugar nenhum, pois estar em qualquer lugar do Mundo. Já perdemos muitas vidas, perdemos nossos queridos, amigos e familiares. Essa pandemia só traz tristeza, desde o início, ao redor do Mundo só tendo Morte, Morte, Morte... Eu me lembro só do silêncio nas ruas das cidades. Agora já temos a esperança, a vacina. Por isso, vamos tomar a vacina, pois só assim venceremos.

Eu estou bem aqui até agora, não perdi nenhum dos queridos familiares, agradeço a Deus por isso. Espero que passe logo e tudo volte ao normal. Gostaria muito de voltar para escola para assistir às aulas presencialmente e também para ver minhas colegas da turma. Não dá para continuar na aula remota pois às vezes fiquei com dificuldade de assistir aula porque a internet foi lenta ou até mesmo faltou a internet. E isso é um problema muito grave na minha vida acadêmica, até porque os professores não perdoam nossas faltas mesmo sabendo que por problema de internet.

Meu nome é Yau'eücü (que significa “predador”) pois sou clã de onça.