

Hibridismo cultural e linguístico: cenário das línguas em contato na escola Yapiuna Kokama

Amanda Ramos Mustafa³¹

Marileny de Andrade de Oliveira³²

Introdução

Compartilhar a linguagem por meio de diversas culturas através de uma ou mais línguas, bem como experiências diversas, nos leva a refletir que o termo hibridismo vai muito mais além da mistura do vocabulário de duas ou mais línguas. Na era dos aportes tecnológicos, em que as informações e os contatos permitem experiências interculturais de maneira ultrarrápida em múltiplas esferas sociais, a construção de um ser híbrido está cada vez mais evidente. Muitas são as formas de participação nesse processo e uma delas é a educação com ênfase no ensino da língua e da cultura, principalmente, em situações em que o código linguístico encontra-se ameaçado; situação essa que acomete a maioria dos povos indígenas.

De acordo com Luciano (2006), através da educação e do ensino, muitas comunidades indígenas fazem de tudo para que sua cultura e valores permaneçam vivos, com isso tendem a unir forças independentemente da etnia a que pertencem em prol do ideal almejado. Todo esse esforço permite, de modo natural, trocarem experiências identitárias de forma a vivenciarem o processo de hibridização cultural e linguística, o qual eclode em um ser híbrido, multifacetado que consegue agir e interagir ativamente no cotidiano de seus parentes³³.

Diante do exposto a presente pesquisa tem como objetivo geral descrever como acontece o fenômeno do hibridismo e compartilhamento da cultura e língua étnica no espaço cultural de ensino Kokama, localizada no Parque das Tribos, uma comunidade indígena multiétnica com mais de 20 etnias localizada na zona oeste da cidade de Manaus-AM. Para tanto, delineou-se os seguintes objetivos específicos:

i) Investigar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem no espaço cultural de ensino Yapiuna Kokama no Parque das Tribos.

ii) Identificar quais são as motivações que levam indivíduos de diferentes etnias a estudarem a língua e cultura Kokama no espaço cultural de ensino Yapiuna Kokama no Parque das Tribos.

iii) Analisar qual o papel desempenhado no compartilhamento e cruzamento da linguagem na formação da identidade étnica no espaço cultural de ensino Yapiuna Kokama no Parque das Tribos.

Acredita-se que a discussão sobre os objetivos propostos pode contribuir para uma reflexão que ultrapasse o ambiente do espaço cultural de ensino Kokama e se estenda em relação a situação tanto das experiências híbridas na construção da

31. Doutoranda em Educação – UFAM (2019); Mestre em Letras e Artes com ênfase em Linguagem, Discurso e Práticas Sociais – UEA (2018); Especialista em Docência no Ensino Superior – Barão de Mauá (2015); Graduada em Letras com Habilitação em Língua Inglesa – UNINORTE (2012). Professora da Rede Estadual de Educação – SEDUC/AM. E-mail: mustafa.amanda@gmail.com.

32. Mestre em Letras e Artes com ênfase em Linguagem, Discurso e Práticas Sociais – UEA (2018); Especialista em Educação a Distância: Gestão e Tutoria (2011); Graduada em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa – UEA (2009). Professora da Rede Estadual de Educação – SEDUC/AM. E-mail: marileny_oliveira@hotmail.com.

33. Termo muito utilizado entre os indígenas quando se referem a outros indígenas mesmo não sendo necessariamente de sua família.

identidade nas comunidades étnicas quanto a questão da educação indígena como importante ferramenta no auxílio da luta pela preservação da língua e valores culturais indígenas na cidade de Manaus.

Para tanto, realizou-se o levantamento bibliográfico sobre o hibridismo no âmbito cultural e linguístico; as considerações de Canclini (2011; 1998), Bhabha (2010) e Bauman (2005) foram importantes na construção dos apontamentos sobre o referido tópico. Incluiu-se também no levantamento bibliográfico o que diz a literatura a respeito da educação indígena voltada para comunidades indígenas citadinas, entre os estudos analisados, citam-se os realizados por: Lima (2018), Mustafa (2018) e Oliveira (2018), que desenvolveram pesquisas direcionadas à educação escolar indígena com ênfase na educação indígena desenvolvida dentro de comunidades indígenas tanto na capital quanto em seus entornos. Todavia, não se descartou o que rege alguns documentos e leis que amparam o modo de vida e a educação escolar indígena, tais como a LDB, SECAD e RCENEI.

Quanto à metodologia, utilizaram-se aportes teóricos e metodológicos pautados nos pressupostos sociolinguísticos que, segundo Labov (2008), consideram o contexto social do falante imprescindível para análise de uma língua. Este é um estudo de natureza qualitativa, que, nas premissas de Gil (2008), é aquele que não pode ser quantificado. Contudo, fez-se uso de alguns dados quantitativos para auxílio da interpretação dos dados e análise dos resultados. Segundo Cardoso (2013), é importante saber lidar e dosar as informações numéricas na elaboração de pesquisas qualitativas sob a perspectiva sociolinguística.

A proposta é de uma pesquisa descritiva, contemplando aspectos gerais acerca do processo de hibridização e compartilhamento da linguagem dentro de um espaço de aprendizagem de uma língua étnica, neste caso, a Kokama. A pesquisa descritiva é definida por Vergara (2004) como aquela que expõe características de determinada população ou determinado fenômeno, constituindo-se ainda em um trabalho de observação, registro, análise, classificação e interpretação dos fatos coletados.

As técnicas de pesquisa para coleta de dados foram feitas através da pesquisa de campo com aplicação de formulários com perguntas fechadas e entrevistas semiestruturadas, direcionados à totalidade dos participantes. Nas ponderações de Malinowski (1978), a pesquisa de campo está atrelada à inspiração que os estudos teóricos oferecem, ter o pesquisador total conhecimento teórico não significa que este se encontra abarrotado de ideias previamente concebidas. A observação participante foi de suma importância no transcorrer desta investigação, isso permitiu contemplar de modo mais palpável a realidade pesquisada. Nas premissas de Minayo (2011, p.59-60), a observação participante:

[...] se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.

A assertiva da autora demonstra que a observação participante é um método colaborativo entre as partes envolvidas, permite um melhor entrosamento tanto entre os membros da pesquisa como com o objeto pesquisado através do processo de reflexão e ação contínua entre seus participantes. Isso pôde ser comprovado durante as visitas técnicas ao espaço cultural Yapiuna Kokama, haja vista que oportunidades do conhecer e do agir ficaram imbricados de forma mútua em todas as atividades e estratégias estabelecidas no contato e na troca de experiências.

Concernente ao universo de estudo, trata-se do hibridismo cultural e linguístico dentro de um ambiente de aprendizado, no caso, o espaço cultural de ensino Yapiuna Kokama, na comunidade Parque das Tribos. Assim, um professor e vinte alunos formaram a amostra populacional da pesquisa; esses 21 informantes correspondem a 100% dos integrantes do espaço cultural Yapiuna Kokama. Por ser um centro de ensino com um quantitativo não muito elevado de membros, foi possível o alcance da totalidade percentual.

Trata-se de uma amostra probabilística aleatória simples, ou seja, a seleção dos entrevistados ocorreu de forma que cada um tivesse a mesma probabilidade de ser escolhido. A amostragem aleatória simples é descrita como o tipo de amostragem probabilística mais utilizada. Dá exatidão e eficácia à amostragem, além de ser o procedimento mais fácil de ser aplicado (todos os elementos da população têm a mesma probabilidade de pertencerem à amostra). O processo consiste em selecionar uma amostra 'n' a partir de uma população 'N' (HELENALDA, 2000).

No que tange à coleta dos dados, utilizou-se na pesquisa de campo questionários de métodos sociolinguísticos. Segundo Tarallo (2003), na entrevista sociolinguística, o recolhimento de narrativas de experiência pessoal equivale à seleção dos falantes, organizados em módulos – classe social, faixa etária, etnia, sexo, nível de escolaridade. Ainda de acordo com esse autor:

Os estudos de narrativas de experiência pessoal têm demonstrado que, ao relatá-las, o informante está envolvido emocionalmente com o que relata que presta o mínimo de atenção ao como. E é precisamente esta situação natural de comunicação almejada pelo pesquisador sociolinguista. (TARALLO, 2003, p.22)

Desta forma, para se coletar os dados, além da observação participante, foram aplicados dois questionários previamente elaborados, conforme os objetivos propostos pela pesquisa. Aos alunos, aplicou-se questionário com perguntas fechadas, esse instrumento fornece perguntas denominadas limitadas ou de alternativas fixas, ou seja, aquelas que o informante escolhe sua resposta entre duas opções: sim e não (LAKATOS; MARCONI, 2001). O professor, por sua vez, respondeu questionário com questões semiestruturadas. Esse tipo de formulário permite nortear a interlocução entre pesquisador e pesquisado, a partir de um plano relativamente aberto, o que admite investigar o objeto de estudo de maneira livre, ou seja, é permitido ao entrevistado seguir espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador (TRIVIÑOS, 2000).

Diante disso, o uso dos questionários foi importante por de auxiliar a contento tanto na organização dos informes quanto na análise dos resultados, a fim de que fossem os mais fidedignos possíveis. Com todos os participantes a aplicação dos questionários se deu em duas etapas: a primeira diz respeito ao perfil socioeconômico dos entrevistados, com perguntas como nome, idade, etnia, sexo, local de nascimento, grau de escolaridade, se é ou não falante da língua étnica, se faz uso ou não de aportes tecnológicos na comunicação e se no seio familiar possui algum falante da língua étnica; já na segunda, focou-se nas questões de cunho sociocultural e linguístico, com link na interatividade interétnica, considerando o ensino e aprendizado da língua e da cultura na escola Kokama.

Todo o processo de pesquisa durou cerca de quatro meses com visitas técnicas semanais ao local pesquisado. Isso foi de suma importância na construção da afinidade entre pesquisadores e pesquisados, a fim de que todas as etapas da investigação ocorressem de forma mais natural possível. Destaca-se que em todas as visitas, incluindo os momentos de aplicação dos questionários, adotou-se a técnica da observação participante, sempre visando a veracidade e fiabilidade dos resultados. Esclarece-se ainda que com todos os participantes foi utilizado o termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) e autorização do responsável no caso dos informantes menores de idade.

Pautado nas premissas sociolinguísticas, cujo marco de suas pesquisas se volta na relação intrínseca entre a linguagem e a sociedade (CALVET, 2002), este estudo se torna relevante pelo fato de corroborar com investigações nesse viés, valorizando a região Norte e, em específico, a cidade de Manaus, a qual nos últimos anos tem se tornado uma “aldeia urbana” em decorrência do processo migratório de indígenas que deixam municípios menores por diferentes razões e passam a residir na capital do Amazonas. Outro fator preponderante é que oportuniza o incentivo de novas pesquisas servindo inclusive como referência bibliográfica de novas investigações, e,

por fim, valoriza tanto a comunidade quanto o trabalho de revitalização linguística e cultural nela realizados.

Hibridizações e compartilhamentos culturais e linguísticos na formação da identidade indígena

Nesta seção, apresenta-se a revisão da literatura consultada, resultado da pesquisa bibliográfica. Esta etapa de fundamental relevância propiciou o acesso a uma gama de conhecimentos vinculados à temática inquirida e contribuiu para a fundamentação teórica deste estudo. A percepção dos conceitos de identidade e hibridismo cultural é importante para se compreender os processos de construção identitária referente aos povos indígenas brasileiros, em especial ao local estudado, e elucidar algumas questões que permeiam a Educação Escolar Indígena e a Educação Indígena, na escola Yapiuna Kokama, no Parque das Tribos.

O processo de construção da identidade cultural de um indivíduo é concebido por meio de inúmeras formas, entretanto nenhuma é tão singular e notável quanto a língua materna em sua modalidade oral. É na língua que se reflete o contorno subjetivo e histórico que o falante traz consigo desde a sua mais tenra infância dentro de um conjunto complexo e multiforme delineado pelos fatores sociais e históricos (OLIVEIRA, 2018).

Desse modo, perceber e valorizar a importância da língua na identidade cultural indígena significa antes de tudo compreender os conceitos que perpassam a nomenclatura identidade voltada ao cenário étnico. Assim sendo, a concepção de identidade cultural indígena está interligada à representação do que é “ser índio”, ao reconhecimento como membro e ao sentimento de pertencimento de determinada etnia, e a língua étnica faz parte desse processo de identificação.

Ferreira (2014), no entanto, esclarece que é inerente às culturas e línguas das sociedades humanas sofrerem mudanças ao longo do tempo, e que as sociedades étnicas, assim como qualquer outra sociedade humana, passam por esse processo natural característico a todas as civilizações. Ao entrar em contato com outras culturas, o índio adota alguns de seus costumes, no entanto, as mudanças ocorridas não fazem com que percam a sua identidade étnico-cultural e deixem de ser quem são, continuam sendo indígenas possuindo elementos que os diferenciam da sociedade não indígena.

Isto posto, Ferreira (2014) ainda enfatiza que não existe cultura estática e pura, ela é sempre o resultado de interações, trocas de experiências e modos de vida entre indivíduos e grupos sociais. Em consonância com esse autor, Oliveira (2018) aponta que o contato intercultural é uma prática de vida que admite a possibilidade de convivência e coexistência entre culturas e identidades socialmente distintas, cuja base é o diálogo e a tolerância.

Deste modo, resultante do mundo moderno e cada vez mais global, o hibridismo cultural tem se tornado inevitável. A esse respeito, Burke (2003, p. 18) afirma que: “com a globalização planetária, não há mais como evitar processos de hibridização da cultura [...]”. De acordo com o autor, esse processo visto “[...] pelo viés positivo, é sinônimo de encontro cultural, encoraja a criatividade e apresenta-se como inovador[...]” (p. 55).

O termo “hibridização”, ora apresentado, é usado por Canclini (2011) no México, a fim de nomear situações que permitem a sobrevivência da cultura indígena em meio ao contato com outras culturas. No seguinte trecho, o autor atesta que o cruzamento entre as culturas (indígena e elite) resultaram em formações híbridas em todas as camadas sociais.

Los países latino americanos son actualmente resultado de la sedimentación, yuxtaposición y entrecruzamiento de tradiciones indígenas (sobre todo en las áreas Mesoamericana y andina), del hispanismo colonial católico y de las acciones políticas, educativas y comunicacionales modernas. Pese a los intentos de dar a la cultura de élite un perfil moderno, recluyendo lo indígena y lo colonial en sectores populares, un mestizaje interclasista ha generado formaciones híbridas en todos los estratos sociales. (CANCLINI apud KERN, 2004, p. 58).

Outrossim, Coelho (1997 apud KERN, 2004, p. 59), a partir dos pressupostos de Canclini, corrobora a definição de hibridização como: “o modo pelo qual modos culturais ou partes desses modos se separam de seus contextos de origem e se recombina com outros modos ou partes de modos de outra origem, configurando, no processo, novas práticas [...]”. Conforme exposto, o termo é visto de maneira bastante positiva, dado que se constitui em um tipo de mescla que renova a cultura, produzindo novos modelos de culturas e de identidades.

Assim sendo, o contato intercultural trouxe aos povos indígenas, ao longo da história, várias transformações culturais que instigam reflexões sobre o que é “ser índio”, na perspectiva do próprio indígena e, também, na sociedade não indígena. Bauman (2005, p. 83-84) afirma que: “A identidade [...], sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo que está havendo uma batalha. [...] A identidade é uma luta simultânea contra a dissimulação e a fragmentação: uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluta de ser devorado”. Desse modo, o que resulta dessa batalha é uma identidade híbrida.

O que claramente se conclui dessas discussões é que, hoje, na pós-modernidade, os povos indígenas, por meio de muitas lutas, têm tido tímidas conquistas relacionadas aos seus direitos e continuam suas reivindicações quanto ao estabelecimento de suas terras, melhores condições de saúde e à educação diferenciada, concomitantemente aos seus

esforços para revitalizarem suas culturas, tradições, incluindo o fortalecimento das línguas étnicas. E a escola indígena, antes palco da repressão e da dominação, atualmente tem se mostrado como um instrumento fundamental no processo de formação identitária dos povos indígenas do Brasil (OLIVEIRA, 2018).

A educação indígena na cidade de Manaus

A educação indígena no âmbito da cidade de Manaus perpassa pela conquista do direito à Educação Escolar Indígena, que ganha força, em nível do estado do Amazonas, com a legislação que norteia essa educação diferenciada, a saber, as Resoluções Nº 99/97 do CEE/AM e a Resolução Nº 11/2001-CEE/AM, Art. 3 – Inciso III, que trata do “ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas atendidas como uma das formas de preservação sociolinguística de cada povo”. A partir daí vieram muitos outros avanços até o estabelecimento em nível de município.

A implementação do ensino das línguas indígenas na capital, por sua vez, tem amparo legal em diversas leis, pareceres e resoluções, dentre esses documentos cita-se o Decreto Nº 8.396/2006, cujo objetivo é desenvolver atividades educativas que atendam às reivindicações dos povos indígenas e o cumprimento das políticas públicas voltadas à “Educação Escolar Indígena”, especificamente das etnias que vivem no Município.

É importante lembrar ainda o Decreto Nº 0090/2009, cujo propósito é a implantação de uma política pautada em projetos “societários dos povos e comunidades indígenas” que vivem na área de abrangência do Município de Manaus. Também o Decreto Nº 1.394/2011, que funda a categoria escola indígena, no âmbito da Educação Básica, através da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), implementada e coordenada pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED.

Essa conjuntura de leis, decretos e pareceres legalizados serviu como base ao desenvolvimento de propostas e diálogos sobre a educação destinada à população indígena no município de Manaus. Seu fortalecimento veio a partir do ano de 2002, quando a SEMED promoveu o evento intitulado “I Círculo de Palavras - Educação Escolar Indígena: pensando uma escola diferenciada” (SOUZA; OLIVERA 2016, p.1).

Tratando-se especificamente de Manaus, a SEMED é a principal responsável pelo desenvolvimento das políticas educacionais voltadas a Educação Escolar Indígena na capital e comunidades adjacentes. Por meio de sua coordenadoria de Gerência de Educação Escolar Indígena - GEEI, organiza o ensino em nível da Educação Escolar Indígena e Educação Indígena. Embora as nomenclaturas sejam bem similares e uma primeira leitura leva à compreensão de que tenham a mesma função e objetivo, a verdade é que são modalidades

diferentes. Segundo Mustafa (2018, p. 60), a diferença está justamente na forma como são disponibilizadas e desenvolvidas, contudo não se opõem, ao contrário, se complementam. Na verdade, esses dois tipos de educação são formas de reafirmação da identidade étnica entrelaçadas entre os saberes científicos e tradicionais.

A Educação Escolar Indígena é aquela em que se oferece o ensino regular com os componentes curriculares comuns ao ensino fundamental. Esta é desenvolvida em comunidades mais afastadas da capital e, em virtude da distância, possuem difícil acesso às escolas urbanas; nesses casos, são fundadas escolas nos assentamentos com o intuito de proporcionar os dois tipos de educação em turnos diferentes, ou seja, trabalha-se educação regular em um horário e educação indígena em outro. Os docentes que atendem à educação regular nesses locais são da SEMED, formados em curso superior e atuam na transmissão dos componentes curriculares da educação básica. Já os demais (da Educação Indígena) são membros da própria comunidade (MUSTAFA, 2018; LIMA, 2018).

No que diz respeito à Educação Indígena, esta é uma modalidade inserida dentro da Educação Escolar Indígena, que se refere exclusivamente ao ensino das línguas, saberes tradicionais e culturais das identidades étnicas. A ideia é valorizar os aspectos socioculturais e linguísticos “a fim de que os traços culturais dos povos indígenas se tornem cada vez mais proeminentes em suas comunidades” (MUSTAFA, 2018, p.70).

As comunidades indígenas situadas no perímetro urbano da cidade de Manaus ou em assentamentos próximos ofertam e desenvolvem somente a Educação Indígena, justamente pela facilidade ao acesso que essas comunidades têm às escolas do Município. As próprias comunidades organizam um local específico dentro do seu território com a finalidade de se trabalhar a Educação Indígena. Esse lugar, que antes era denominado pela SEMED de Espaço Cultural Indígena, agora se chama Centro Municipal de Educação Escolar Indígena. Em relação aos professores, são membros da própria comunidade, geralmente não possuem ensino superior, e o pré-requisito é que tenham o conhecimento e domínio tradicional, cultural e linguístico étnico. Uma vez escolhidos, cabe à SEMED viabilizar seu processo de contratação (MUSTAFA, 2018).

De acordo com Mustafa (2018), em conformidade com Lima (2018), atualmente há quatro escolas com educação escolar indígena localizadas nas áreas rurais e ribeirinhas da cidade que também oferecem a educação indígena no contraturno e dezoito Espaços Culturais Indígenas estabelecidos na capital e adjacências.

Ainda segundo os autores, infelizmente a Educação Indígena desenvolvida nesses centros de ensino não dispõe do mesmo apoio em termos de estrutura física, recursos e material didático por parte da Secretaria Municipal de Ensino em relação à Educação Escolar Indígena (que é regida por normas e ordenamentos jurídicos próprios), isso porque o

compromisso da SEMED está mais em termos do salário do professor, assessoria pedagógica e merenda escolar, essa última foi implementada em 2018. Nas ponderações de Lima (2018, p. 34), isso se dá pelo fato de que:

Esses espaços não têm nenhuma legislação específica para funcionamento, apenas recebem apoio das secretarias estaduais e municipais de educação, como assessoria pedagógica [...]. Também, não sendo vinculados a nenhuma instituição, possuem autonomia própria e não estão sujeitos a normas e ordenamentos jurídicos.

Analisando as palavras do autor, fica clara a dificuldade em desenvolver a Educação Indígena nas comunidades urbanas, uma vez que, na sua totalidade, esbarram em outros obstáculos na questão de posse territorial; isso impede maiores investimentos em termos de políticas públicas para o estabelecimento de uma educação diferenciada e que se valorize todo o universo cultural e linguístico existente dentro de um grupo étnico que tenta manter viva sua língua e cultura nas gerações mais jovem mesmo diante dos impasses da era pós-moderna, digital e tecnológica vigente.

Embora com inúmeras intempéries, o fato é que a educação voltada ao conhecimento sociocultural e linguístico nas comunidades indígenas urbanas continua a caminhar em meio às mais variadas formas de ensino e aprendizagem, dentre elas cita-se o ensino da língua, da arte, do grafismo, da contação de histórias, da música etc. Todo o esforço se torna relevante quando o intuito é não deixar, principalmente, a língua e a cultura indígena desaparecerem em face do contexto de bilinguismo e multilinguismo que esses grupos enfrentam morando na cidade. Isso é um reflexo percebido sobretudo nas gerações mais jovens dentro de uma comunidade.

Portanto, percebe-se o papel da Educação Indígena como ferramenta de resgate, manutenção e cuidado com a valorização da cultura indígena, considerando seus aspectos socioculturais, identitários e linguísticos. Ela se torna fundamental e mola propulsora de estímulo na revitalização de tudo que remete à origem desses povos, principalmente no que diz respeito à língua indígena, haja vista ser principalmente através dela que os grupos étnicos expõem suas culturas e tradições, contudo, para que isso aconteça, é necessário que haja falantes do código linguístico. Como afirma Calvet (2002, p.12), “Ora, as línguas não existem sem as pessoas que a falam e a história de uma língua é a história de seus falantes”.

Escola Kokama na comunidade Parque das Tribos: historicidade, educação e ensino

Para construção desta seção foi feita pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica, dentre elas destaca-se a dissertação

de Mestrado intitulada *As línguas étnicas no Parque das Tribos em Manaus: Um estudo etnolinguístico nos espaços culturais indígenas Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit e Kokama*, de Mustafa (2018), e o documentário produzido para o Projeto Globo Class, feito em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas e a Universidade de Maryland – EUA, que descreve de forma detalhada toda a dinâmica histórica, educacional e de ensino da escola Yapiuna Kokama, também chamada de espaço cultural indígena Kokama.

A escola Yapiuna Kokama fica na segunda etapa do Parque das Tribos, uma comunidade indígena multiétnica com mais de 20 etnias localizada na zona oeste da cidade de Manaus - AM. A comunidade, assim como outras instaladas na cidade, luta perante o governo e os órgãos públicos do estado e do município pelo direito legal da posse do território em que residem.

A escola Kokama ainda não possui registro formal de reconhecimento emitido pela SEMED, mas já está em pleno funcionamento há cerca de três anos. Porém, por conta desta “informalidade”, segundo o professor do centro de ensino, Silvânio Brandão, não recebe qualquer apoio ou suporte dos órgãos competentes. Os responsáveis pelo espaço tentam se organizar, fazendo controle de quem frequenta o local, para pleitear junto à SEMED a sua legalização educacional, que, no caso, é a Educação Indígena (MUSTAFA, 2018).

O espaço de ensino Kokama foi criado por uma das líderes da comunidade, Lucenilda Albuquerque, da etnia Kokama, mais conhecida como Lutana por ser muito aguerrida nas causas indígenas. O desejo e a necessidade de se comunicar na língua Kokama em algumas ocasiões perante a sociedade não indígena e até mesmo na própria comunidade impulsionou a líder a buscar o aprendizado da língua, que perdera ainda criança, pelo fato de ter vindo morar na cidade de Manaus desde sua mais tenra infância.

Lutana cedeu o espaço da frente de sua casa e juntamente com o professor Silvânio Brandão que, de forma voluntária, começou o trabalho de ensino e aprendizado da língua e saberes da etnia Kokama direcionado não só a ela, como para todos da comunidade que partilhassem do mesmo interesse em aprender o idioma e a cultura dessa etnia. Com ajuda de moradores da própria comunidade e de outros parceiros, conseguiram contribuição de material para construção de uma cobertura em frente à sua casa, a doação de algumas cadeiras, um quadro branco e poucos materiais escolares permitiram que iniciassem o trabalho de resgate da língua dentro da comunidade Parque das Tribos.

Quanto ao professor da escola Kokama, Silvânio Brandão, este pertence à etnia Kokama, nasceu na cidade de Santo Antônio do Içá, no Alto Solimões, que, como ele afirmou, “é o berço do povo Kokama”; veio para Manaus em busca de estudo. Não reside no Parque das Tribos, e lá trabalha como voluntário. Com a ajuda dos alunos e amigos consegue auxílio

financeiro somente para o transporte. Tem um bom domínio de sua língua materna, o que o lhe dá enorme satisfação, conforme seu próprio depoimento.

Tenho muito orgulho e até o último dia que eu morrer e vou continuar falando porque é muito importante pra nós povo Kokama, poder falar nosso idioma, infelizmente tem muitos povos que não tem mais sua língua como os Baré que adotaram o nheengatu e nós temos a nossa e até hoje e eu sei que ela vai permanecer se a gente continuar falando e lutando ela vai continuar viva. (ENTREVISTA, JUNHO, 2017)

A fala do professor deixa claro o anseio tanto pela permanência como pela disseminação da língua. Apesar de não ter formação pedagógica, o educador conta com a ajuda de alguns amigos da sua ou outras etnias para participar de alguns cursos de formação oferecidos pela SEMED.

A escola Kokama possui cerca de vinte alunos matriculados, dentre os quais constam crianças, pré-adolescentes, adolescentes, jovens e adultos: doze são da etnia Kokama, dois da etnia Sateré Mawé, um da etnia Apurinã, três da etnia Tikuna e dois da etnia Mura; e todos com interesse no aprendizado da língua. O espaço cultural funciona aos sábados das 9h às 11h, embora não de forma regular, pois depende da disponibilidade do professor, da dona da casa e até mesmo das programações na comunidade. Provavelmente, por conta dessa falta de regularidade das aulas, a frequência dos alunos é oscilante.

Os alunos trazem seus próprios materiais, como caderno, borracha, lápis e caneta. O professor trabalha com auxílio de poucos materiais adquiridos em algumas formações das quais participou, utiliza um dicionário Kokama-Português, uma cartilha que trabalha palavras e frases e um livro de canto, todos em sua língua de origem.

Após providenciarem a estrutura física, professor e alunos criaram o símbolo do espaço Kokama, um desenho do pássaro japiim (na língua Kokama recebe o nome de *Yapiuna*), bem conhecido no Norte e Centro-Oeste do Brasil (PENNAFORTE, 2010). Essa ave chama atenção por reproduzir o canto de outras como das araras, tucanos e até mesmo de certos mamíferos, entre eles, as ariranhas. “Escolhemos o pássaro Yapiuna porque ele é um pássaro muito inteligente, aprende tudo muito rápido, o que ouve, imita todos os outros pássaros, ele tá bem no centro dos nossos grafismos Kokama”, comenta o professor. A Figura 1 mostra o símbolo e a estrutura física da escola.



Figura 1: Símbolo e estrutura física da escola Yapiuna Kokama
Fonte: Pesquisa de campo (2017)

Os alunos aprendem, vão tomando conhecimento da língua por meio das estratégias utilizadas pelo professor. Com a abordagem de temas diversos como natureza, culinária, grafismo, danças, música etc., introduz-se vocabulário básico sobre os números, cores, partes do corpo, dentre outros, o docente procura focar na comunicação justamente para que os alunos consigam se expressar dentro e fora da comunidade na língua Kokama, quando for necessário.

As aulas de comunicação são desenvolvidas por meio da escrita, leitura e prática oral. O professor, de forma muito carismática, começa as aulas com um bom dia na língua Kokama e solicita que os alunos façam o mesmo com ele e com os demais colegas, o intuito é que os estudantes consigam fixar bem os termos e frases que lhes são apresentadas.

Utilizando com muita frequência o quadro, o professor escreve expressões corriqueiras de uso quanto aos modos de apresentações e saudações. Depois de copiarem no caderno, o docente orienta a pronúncia de todo conteúdo e os discentes, além da leitura, praticam em forma de diálogo o que lhes é exposto. O professor tanto explica os termos quanto estimula a prática oral com os alunos.

A mesma técnica se aplica às aulas presenciais a respeito do vocabulário sobre as partes do corpo, dos números e das cores. Nessas duas últimas, observou-se que os alunos treinavam a idade e as cores que mais gostavam. Ao final, todos cantam uma música em língua Kokama e se despedem utilizando expressões de “adeus” e “até logo” no idioma estudado.

A preocupação com a competência e desempenho linguístico do professor para com seus alunos é latente, bem como o contentamento em saber que seu trabalho tem gerado resultados satisfatórios na turma independente da etnia que pertencem. Notou-se ainda que o intuito do professor é focar bastante nas saudações e forma de apresentação, conforme suas palavras:

É muito importante o indígena saber se comunicar na sua língua, dizer seu nome, um bom dia! boa tarde! Porque é uma forma de provar que você sabe falar, também de afirmar e deixar sua identidade mais forte, porque se a gente vai em algum lugar e uma pessoa pergunta se a gente é indígena e pede pra gente falar alguma coisa na nossa língua e a gente não sabe, fica difícil, né? Quando eu cheguei lá eles não sabiam dizer nada, então eu foquei muito nessas palavras e isso eu sei que eles já aprenderam, isso foi um grande aprendizado e avanço para quem não sabia nada, ainda mais os alunos de outras etnias, fico muito feliz de ver que eles se interessam, querem aprender a língua ainda que não seja a deles, porque como eu falei tem alguns deles que não tem mais seu idioma e adotaram o nosso, né? (ENTREVISTA, ABRIL, 2017).

Desta feita, percebe-se que a construção da identidade está intrinsecamente vinculada à língua falada, porém não apenas como um veículo de transmissão de informação, mas sendo, sobretudo, instrumento de identificação. Essa tentativa de resgate e alfabetização na língua étnica rumo à reafirmação identitária não deixa de revelar os impasses entre o eu e o mundo exterior amplo e diversificado que possa corroborar nesse processo, até como uma forma de resistência e diferença em relação a sociedade não indígena que de forma inegável exerce forte influência em muitos aspectos nos povos indígenas, dentre eles a língua (MUSTAFA, 2018).

Não muito distante ao pensamento de Mustafa (2018), Meliá (apud CASSULA et al. 2011) aclara que, na educação indígena, estimular o aluno a expor-se oralmente em sua língua de origem fortalece tanto o código quanto perpetua a memória, inclusive de tradições orais, como a indígena. Nessa perspectiva, os saberes transmitidos aos mais jovens representam formas próprias de resistência ou de mudança. Assim, na escola ou espaço cultural indígena, é importante valorizar as práticas de oralidade em língua indígena, uma vez que estes são lugares de transmissão e aquisição de conhecimentos tradicionais.

A Figura 2 destaca alguns momentos da prática pedagógica desenvolvida na escola.



Figura 2: Momento Pedagógico no Espaço Yapiuna Kokama
Fonte: Pesquisa de campo (2017)

Percebeu-se uma participação ativa tanto dos alunos da etnia Kokama quanto de outros grupos étnico em todas as atividades proporcionadas. Sobre esse contato interétnico, um dos alunos (de etnia Apurinã) fez questão de explicitar que “a etnia A não é mais importante que a etnia B, somos todos parentes, estamos aprendendo a língua Kokama porque gostamos, mas respeitamos a origem de cada um de nós e não é porque eu estou aprendendo a língua Kokama que vou deixar de ser da minha etnia”. Outra complementa:

Aqui não tem só uma etnia. A gente estuda a língua Kokama mas ao mesmo tempo consegue aprender a língua Tikuna com nosso parente e colega da classe Tikuna, o Nheengatu porque aqui tem Tikuna, Sateré, então é importante a gente ir conversando na língua e aprendendo um com o outro e resgatando o uso da língua aqui, mas sempre respeitando a origem de cada um e assim a gente vai convivendo. (ALUNA DA ETNIA KOKAMA, MAIO, 2017).

As assertivas dos alunos demonstram que compartilhar a língua e os saberes de forma interétnica ou híbrida não é problema, pelo contrário, estimula o fortalecimento das identidades e respeito mútuo. Neste sentido, Bauman (2005) afirma ser importante o cruzamento das identidades, pois gera reflexos positivos em cenários de hibridismo cultural, principalmente em possíveis situações de conflitos.

Isso implica dizer que contextos híbridos conclamam o respeito pela identidade do outro que, conforme Bauman (2005), é articulado por um “acordo de cavalheiros”, neste caso, o do respeito, pois conviver considerando a alteridade faz com que as interações transcorram com mais fluidez, assim os atritos conseguem ser contornados com mais facilidade, logo as regras coletivas que versam sobre um caráter harmônico tornam-se proeminentes dentro de um grupo facilitando o surgimento da identidade considerada líquida, fluindo como um rio e moldada pelas experiências de troca.

Em relação ao interesse dos alunos de outras etnias aprenderem a língua, cultura e saberes de uma etnia diferente da sua, no caso Kokama, constatou-se que na sua maioria está vinculada a questão de afinidade, curiosidades ou apreciação pela identidade e cultura do outro, conforme relata um aluno Sateré: “Eu me interessou em estudar a língua e cultura Kokama porque gosto e acho esses meus parentes legais e também acho a língua bonita e fácil de aprender”. Participando do diálogo, outro aluno se diz cativado em aprender a língua e frequentar a escola pelo fato de não possuir mais sua língua e se identificar com a cultura Kokama: “Eu não tenho mais a minha língua e resolvi adotar a língua e costumes Kokama como meus também, assim eu aprendo com eles e eles comigo”.

Neste sentido Homi Bhabha (2010) declara que situações de bilinguismo e multilinguismo (como é o caso da escola Kokama)

faculta a formação de um sujeito culturalmente híbrido, já que através do contato, valores são compartilhados pelas histórias e línguas que se cruzam desencadeando representações sociais inovadas em uma nova concepção identitária. Esse cenário condiz com a realidade dos indígenas citadinos que, imersos em outros espaços, são interpelados a ressignificarem suas origens e projeções dos seus sistemas de referências simbólicas e a Educação Indígena certamente é um deles.

É importante ressaltar nesse cenário a representatividade da própria escola Kokama, que exerce papel fundamental na troca e compartilhamento da linguagem, além do espaço físico propriamente dito, consegue ser alocada como um ambiente de pertencimento facilitador de reflexão dos etnoconhecimentos, lócus de diálogo intercultural, onde as culturas e as línguas indígenas passam a ser valorizadas de forma híbrida. Couto (2012, p. 66) comenta que casos como este o espaço “leva os indivíduos a interagirem entre si”.

Nesse mesmo viés, Canclini (2011, p.174) assegura que os lugares ou espaços de encontros coletivos de diferentes classes, etnias e nações no contexto urbano são abertos aos “cruzamentos socioculturais em que o tradicional e o moderno se misturam”, isso faculta com que “a memória interaja com a mudança, que os heróis nacionais se revitalizem graças à propaganda ou ao trânsito” (p. 180), situação essa vivida pela escola Kokama, inserida no perímetro urbano, se permite ser um local de aprendizado híbrido em múltiplos aspectos sociais e linguísticos.

Sendo assim, fica claro que a Educação Indígena exerce papel relevante e extremamente positivo quando também vivenciada em situações de contato. Cenários de aprendizado multiétnicos permitem mecanismos identitários passíveis de preservar saberes, práticas e realidades multilíngues, assim como projetos para o futuro de uma existência étnica, que tende a ficar cada vez mais heterogênea em ambientes comuns de compartilhamento e pertencimento coletivo, como a própria comunidade e escola Kokama onde foi realizado esse estudo.

Considerações finais

No transcorrer desta pesquisa, pôde-se conhecer e compreender o funcionamento da escola indígena Yapiuna Kokama: a sua história, as suas dificuldades de funcionamento, seu papel sociocultural, a práxis pedagógica do professor indígena e o processo de fortalecimento da língua e da cultura étnica. Desta maneira, foi possível não só compreender a realidade educacional desse grupo interétnico, mas também evidenciar a luta dos povos indígenas citadinos, residentes no Parque das Tribos, no que se refere ao fortalecimento identitário, cultural e linguístico por meio de uma educação escolar diferenciada. De igual modo, a partir do estudo realizado, conseguiu-se ainda compreender como acontece o fenômeno do hibridismo e compartilhamento da cultura

e língua étnica dentro desse espaço de aprendizagem, uma vez que alunos de diferentes grupos étnicos se reúnem para estudar a língua e a cultura Kokama.

Isto posto, constatou-se que a Educação Indígena sofre pela falta de material didático tanto para o professor como para o aluno, de um livro didático próprio da etnia, de apoio por parte da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e de uma escola com estrutura física adequada. Enquanto aguarda com avidez e luta o registro formal junto à secretaria supracitada, a escola permanece funcionando em uma área com cobertura feita de madeira do próprio local, com as laterais abertas e chão feito de cimento. Os recursos utilizados pelo professor limitam-se a um quadro branco, pincel, lápis e apagador, todos doados, e poucos materiais didáticos adquiridos em algumas formações das quais participou, sendo estes: um dicionário Kokama-Português, uma cartilha que trabalha palavras e frases e um livro de canto, todos em sua língua de origem.

No que se refere à proposta pedagógica e didática, todo o trabalho está voltado para a valorização da língua. O professor busca estimular o aprendizado de conhecimentos básicos sobre a língua Kokama, como o ensino de formas de cumprimento: “Como vai você? Bom dia! Boa tarde!, etc.”, cantar e escrever pequenas frases e palavras como nome de frutas, de lugares, de objetos domésticos, tais práticas corroboram para fortalecimento da identidade étnica de cada um, isto é, a aquisição da língua étnica tem contribuído para o sentimento de “pertencimento” à uma comunidade indígena como um todo.

Já no que diz respeito ao contato interétnico entre os alunos, ficou evidente que isso não é um problema, mas algo positivo, uma vez que compartilham os saberes tradicionais, dentre eles a língua, o grafismo, as músicas e as danças. Dessa forma, essas relações são estabelecidas com muito respeito pelas diferenças étnicas de cada um, estabelecendo-se assim um harmonioso relacionamento entre as várias etnias e interesse ao aprendizado da língua do outro. Por conseguinte, o que resulta desse contato intercultural é a formação de uma identidade híbrida, sendo esboçada uma nova representação do que é “ser índio” que se contrasta com a visão mítica disseminada pelos europeus e que perdura até os dias de hoje.

Conclui-se, então, que o processo de construção da identidade social e cultural dos alunos da escola Yapiuna Kokama é concebido especialmente por meio da língua, visto que esta reflete a subjetividade e a história de cada etnia ali representada. Sendo a língua para este pequeno grupo interétnico o elemento chave e indissociável de sua raiz identitária étnica, ou seja, é elemento da cultura e da afirmação identitária.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010

BRASIL, Ministério da Educação. *Cadernos Secad. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Brasília, 2007. Disponível em: Acesso em: 14.05.2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução *CNE/CEB n. 03*. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, Brasília: MEC,1999.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diretrizes nacionais para educação no Brasil.

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

BURKE, Peter. *Hibridismo cultural*. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2003.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: Uma introdução crítica*. Tradução Marcos Macionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4.ed. São Paulo: UNESP, 2011.

CARDOSO, Caroline Rodrigues. Pesquisa quantitativa e qualitativa em sociolinguística: dadaísmo metodológico? *Cadernos de Letras da UFF*, n. 46, p. 143-156, 2013.

COUTO, Hildo Honório do. *Linguística, Ecologia e Ecolinguística: Contato de línguas*. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

FERREIRA, Ana Paula Moratori. A Manutenção da Identidade Cultural do Indígena Brasileiro em Face da Globalização. *Revista Eletrônica Machado Sobrinho*, v. 4, p. 1-7, 2014. Disponível em: www.machadosobrinho.com.br/revista_online/publicacao/.../Artigo02REMS8.pdf. Acesso em 12 abr. 2016.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

HELENALDA, Nazareth. *Curso Básico de Estatística*. São Paulo: Atlas, 2000.

KERN, Daniela. O conceito de hibridismo ontem e hoje: Ruptura e contato. *MÉTIS: história & cultura*, v. 3, n. 6, p. 53-70, jul./dez. 2004. Disponível em: < <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/1158>. Acesso em 12 ago. 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIMA, Ademir dos Santos. *Educação escolar indígena: um estudo sociolinguístico do Nheengatu na escola Puranga Pisasú do rio Negro*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes). Universidade do Estado do Amazonas – UEA, 2018.

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

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Laced/Museu Nacional, 2006.

MALINOWSKI, B. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MANAUS/PMM. *Decreto n. 1.394, de 29 de novembro de 2011*. Cria escolas indígenas e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no Sistema de Ensino Municipal de Manaus. Diário Oficial do Município de Manaus, 30/11/2011. Manaus, 2011.

_____. *Decreto n. 90/2009*. Cria Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI). Manaus: Rede Municipal de Ensino, 2009.

_____. *Decreto nº 8.396, de 20 de abril de 2006*. Dispõe sobre as Competências Genéricas, a Estrutura Operacional, o Quadro de Cargos de Provimento em Comissão e de Funções de Confiança da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, e adota outras providências. Manaus, 20 de abril de 2006.

MUSTAFA, Amanda Ramos. *As línguas étnicas no Parque das Tribos em Manaus: Um estudo etnolinguístico nos espaços culturais indígenas Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit e Kokama* 2018. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes). Universidade do Estado do Amazonas – UEA, 2018.

MUSTAFA, Amanda Ramos; OLIVEIRA, M. A.; XAVIER, A. C. et al. *Hibridizações e Compartilhamento no uso da linguagem entre alunos de diferentes grupos étnicos do espaço cultural indígena Kokama no Parque das Tribos em Manaus*. Direção: Global Classroom. Produção: Amanda Ramos Mustafa e

Marileny de Andrade de Oliveira. Universidade do Estado do Amazonas, 2017. 25min. Disponível em: <https://youtu.be/LINKHxlH-SQ>.

CASSULA, Marcella Hauanna; BERNARDINO, Mariana Mendonça; FAUSTINO, Rosângela Célia. *A importância da oralidade na escola indígena*. Congresso Nacional de Psicologia (Conpe), Universidade Estadual de Maringá, de 03 a 06 de julho de 2011. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/xconpe/pdf>>. Acesso em 22 nov. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social*. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Marileny de Andrade de. *Escola de Tururukai Uka: Uma análise do papel da escola na formação da identidade linguístico-cultural dos Kambeba*. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes). Universidade do Estado do Amazonas – UEA, 2018.

PENNAFORTE, Flávia. *Japiim - Ninhos de japiins encantam observadores no rio Pedreira*, 2016. Disponível em: <<http://helidapennafort.blogspot.com/2010/11/japiim-ninhos-de-japiins-encantam.html>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

SOUZA, A. S. D.; OLIVEIRA, J. C. A implantação da educação escolar indígena no município de Manaus: avanços e possibilidades. 2010. *Anais...* SBPCNET. Disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br/livro/62ra/resumos/resumos/3551.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2000.

VERGARA, Silvy Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em Administração*. São Paulo: Atlas, 2004.