

Educação linguística e povos indígenas na Amazônia setentrional: o ensino da língua na Reserva do Uaçá (1974-1988)

Linguistic education and indigenous peoples in northern Amazon: language teaching in the Uaçá Reserve (1974-1988)

Sidney Lobato
Juliane Silva Giusti da Rocha
Universidade Federal do Amapá (Unifap)
Macapá-AP

Resumo

Neste estudo, abordamos a educação linguística realizada, entre os anos de 1974 e 1988, pelo Estado e pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi) junto aos povos Karipuna e Galibi-Marworno, situados no município do Oiapoque, ao norte do atual estado do Amapá (Brasil). Trata-se de pesquisa documental na qual foram analisados textos elaborados por agentes estatais e da Igreja, bem como pelos próprios indígenas. Tais textos foram publicados em jornais, cartilhas escolares, atas de assembleias, livros de orientação para professores, pareceres, propostas de cursos, relatórios de atividades, avaliações, livros didáticos, entre outros. O artigo demonstra que o Cimi objetivava garantir, por meio de um novo modelo de educação escolar, o direito à diversidade linguística dos indígenas, enquanto que o Estado buscava dissolver as culturas dos povos originários, impondo o monolingüismo em Português.

Palavras-chave: Cimi. Políticas Educacionais. Políticas Linguísticas. Povos indígenas.

Abstract:

In this study we approach the linguistic education applied by the State, and Missionary Indigenous Council (Conselho Indigenista Missionário/Cimi) from 1974 to 1988 with Karipuna and Galib-Marworno peoples who live in Oiapoque district, located in the North of the current State of Amapá (Brazil). It is a documental research in which we analyzed texts elaborated by agents from State, the Church, and also the indigenous people themselves. These texts were published in journals, educational booklets, minutes of meetings, guidebooks for teachers, reports, course proposals, activity reports, assessments, textbooks, among others. The paper shows the Cimi aimed to guarantee, through the new model of scholar education, the right to linguistic diversity of indigenous peoples. On the other hand, the State sought to dissolve the culture of indigenous, imposing monolingualism in Portuguese.

Key-words: Cimi. Educational Policies. Linguistic Policies. Indigenous Peoples

Introdução

A educação imposta aos indígenas ao longo dos Períodos Colonial e Imperial esteve vinculada aos propósitos da cristianização e da exploração dos colonizados. O paradigma da colonização linguística, com a imposição do monolinguismo, primeiramente em Língua Geral (LG) e depois na Língua Portuguesa (LP), somente passou a ser questionado e substituído na segunda metade do século XX. Sem desconsiderar o passado mais remoto, o presente estudo pretende compreender recentes processos de educação linguística, tendo como foco povos indígenas do norte do atual estado do Amapá (Brasil).

Este artigo tem como objetivo geral analisar as mudanças e as permanências no âmbito das ações de educação linguística¹ realizadas pelo Estado e pelo Cimi no período de 1974 a 1988. A pesquisa documental explorou principalmente revistas, jornais e livros de e sobre os indígenas do Brasil. Tornou-se inicialmente necessário realizar levantamento temático junto a dois periódicos: o *Porantim* e o *Mensageiro*. O mais usado foi o *Mensageiro*, que surgiu como jornal em maio de 1979 e que pretendia ser um meio de comunicação entre os povos indígenas, dando a saber o que acontecia com os *parentes*² em todo o território brasileiro. Acerca do *Mensageiro*, Sampaio (2020, p. 300) afirma: “Esse impresso foi, sobretudo, publicado para os povos indígenas, visando sua organização política em torno do reconhecimento da diferença étnica, sem prescindir das relações interétnicas”. Como o *Porantim*, o *Mensageiro* nasceu num momento de contestações em relação às formas de atuação de agentes estatais e eclesiais junto aos povos indígenas.

Outras fontes documentais foram analisadas no estudo, tais como: cartilhas escolares, relatórios e atas de assembleias das quais participaram representantes dos indígenas, do Estado e do Cimi. No exame desses documentos, seguimos as orientações da Análise Crítica do Discurso (ACD), de Fairclough (2001). Abordagem teórico-metodológica que foi norteadora da descrição, interpretação e explicação dos textos selecionados. Esta escolha possibilitou-nos analisar ideologias, articulando a dimensão linguística com as relações de poder, uma vez que o foco da ACD é a linguagem como prática social e seu fim principal é desnaturalizar crenças que legitimam a dominação.

Neste estudo, colocamos em foco os Karipuna e os Galibi-Marworno, povos que habitam, juntamente com outras etnias, as terras indígenas situadas no município de

Oiapoque (Amapá/Brasil). As famílias Karipuna formam atualmente uma população de cerca de 3 mil pessoas (CONSELHO DOS CACIQUES DOS POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE [doravante CCPIO], 2019, p. 14). De origem étnica heterogênea³, os Karipuna migraram para perto da fronteira com a Guiana Francesa no século XVIII. Vindos de áreas próximas de Belém. Eles eram falantes do Nheengatu e resultantes das fusões étnicas ocorridas em aldeamentos missionários da Amazônia oriental. No século XIX, a população Karipuna foi ampliada com a chegada, nas terras entre os Cabos Norte e Orange, de indígenas fugidos dos conflitos gerados pela Cabanagem. (GRENAND; GRENAND, 1987). Neste mesmo século, alguns deles passaram a falar o Kheoul, ou crioulo francês, enquanto outros seguiram se comunicando pelo Nheengatu (ASSIS, 1981).

De acordo com o artigo “O parentesco dos Karipuna”, publicado no jornal *Porantim* de junho-julho de 2007, a descendência Karipuna é dada aos filhos através da linhagem masculina, e o casamento segue o princípio de “não deixar o sangue se espalhar”, ou seja: de não incorporar na parentela pessoas não-Karipuna. Isto tende a gerar famílias extremamente fechadas em si mesmas. Entretanto, o princípio de se fazer casamentos dentro do grupo para fortalecer a autonomia local é combinado com outro: o de se estabelecer alianças com o exterior. Esse princípio motiva frequentes casamentos entre os Karipuna e pessoas de outros povos indígenas, assim como negros, ribeirinhos e habitantes das cidades vizinhas. Dessa forma, as uniões matrimoniais com pessoas não-Karipuna não são exceção à regra, pois fazem parte de padrões complementares de casamento e de habitação. Neste atinente, cabe também destacar que a residência da família recém-composta é estabelecida junto à parentela da noiva.

Os Galibi-Marworno não possuem parentesco com os Galibi do Oiapoque⁴, provenientes da Guiana Francesa e do Suriname. Ricardo (1983) destaca que a designação Marworno é uma deformação do nome Maraon ou Maruane. Ou seja, refere-se ao povo que habitou o Baixo Oiapoque no século XVIII e que entrou na composição dos Galibi do Uaçá. Atualmente existem aproximadamente 2.500 indígenas da etnia Galibi-Marworno, que habitam savanas e campos alagados do Baixo Oiapoque (CCPIO, 2019, p. 15). Segundo Vidal (1996), os povos indígenas dessa área reconhecem diferenças fonéticas entre o crioulo falado pelos Karipuna e aquele usado pelos Galibi-Marworno. Estes últimos tiveram contato com os franceses que capturavam escravos e, dessa forma, passaram a aprender o crioulo francês

Educação linguística e povos indígenas na Amazônia setentrional: o ensino da língua na Reserva do Uaçá (1974-1988)

(Kheoul) e a adotá-lo como língua de comunicação cotidiana. De um lado, cabe salientar que o crioulo se distingue bastante do francês no que se refere a aspectos fonéticos e lexicais. De outro, é importante apontar que os mais velhos ainda conhecem um pouco do Galibi antigo, principalmente os pajés, que o utilizam nos cantos do Turé, um ritual propiciatório pelo qual os participantes se reconectam com os espíritos.

O crioulo francês é usado como língua franca (de contato com os demais povos) pelos indígenas do Baixo Oiapoque. Esse crioulo indígena distingue-se do crioulo negro da Guiana Francesa em aspectos fonéticos e lexicais, que ainda não foram suficientemente estudados. Nos dois últimos séculos, o Kheoul passou a prevalecer nas aldeias dos indígenas do norte do Amapá, em detrimento de outras línguas, antigamente faladas pelos seus antepassados. No segundo quartel do século XX, os professores das escolas implantadas na região do Uaçá pelo governo do estado do Pará e pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) proibiram o uso dessa língua pelos estudantes, que sofriam castigos físicos, como golpes de palmatória, em caso de desobediência (ASSIS, 1981). Apesar disso, o crioulo seguiu sendo a língua mais usada cotidianamente nas aldeias Karipuna e Galibi-Marworno.

A educação linguística entre a imposição da LP e a valorização das línguas indígenas

Em 1967, o governo brasileiro criou a Funai com o intuito de substituir o SPI, devido a graves denúncias realizadas contra esse Serviço. Entretanto, a transição de um órgão para outro não alterou o sentido das políticas indigenistas. No decorrer do regime ditatorial, tais políticas continuaram a objetivar a integração subordinada dos povos originários à sociedade nacional. Na verdade, utilizando a retórica da “integração”, as forças sociais hegemônicas da Ditadura (militares e empresariado) intensificaram a invasão dos territórios indígenas, por meio da abertura de rodovias, da construção de hidrelétricas, da criação de garimpos e de outras iniciativas (DAVIS, 1978).

Em dezembro de 1973 foi aprovado o Estatuto do Índio, uma legislação que garantia alguns direitos aos povos indígenas, inclusive a obrigatoriedade do uso das línguas indígenas nas escolas das aldeias. No entanto, tal obrigatoriedade, de maneira geral, não foi posta em prática, uma vez que nos ambientes escolares seguia sendo utilizada a Língua Portuguesa. A Ditadura dava continuidade à velha política educacional que ameaçava os modos de vida dos povos indígenas, como expresso no texto “Uma proposta para os índios do Brasil”

(*Mensagem*, n. 7, dezembro de 1980, p. 1), no qual o indígena Terêncio Luís afirma que a escola estatal servia para exterminar a cultura dos indígenas, uma vez que o ensino valorizava o Português, em completo detrimento dos conhecimentos tradicionais locais. Terêncio finaliza afirmando que a escola fazia o indígena esquecer de uma vez o que significava “ser índio”, levando o educando a deixar de viver da mesma forma que seus pais viviam.

Contudo, ainda no contexto da Ditadura, a resistência indígena contra esse modelo educacional “integracionista” ganharia um forte aliado: o Conselho Indigenista Missionário (Cimi), um órgão da Igreja Católica vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que foi criado em 1972 sob forte influência na Teologia da Libertação. Esse Conselho se fez presente na formação de diversos movimentos sociais em prol das agendas indígenas e investiu em projetos educacionais mais compatíveis com a realidade e os desejos dos povos originários. Ademais, a educação promovida pelo Cimi junto a esses povos pretendia ser um processo sensível à diversidade cultural, baseado no diálogo e voltado à modificação do *status quo*, marcado por seculares processos de inferiorização e tutela.

Bastos (2018) destaca que o trabalho do Cimi ensejou disputas quanto ao sentido da educação ou da escolarização dos indígenas do Uaçá. No exame dos debates sobre a atuação da escola nas aldeias do Oiapoque não se pode esquecer da mobilização das lideranças indígenas nem da realização de acordos com agentes estatais. Em 1974, iniciaram-se diálogos com agentes da Fundação Nacional do Índio, da Secretaria de Educação e Cultura do governo do Território Federal do Amapá (SEC/TFA), da Prefeitura do Municipal de Oiapoque e do Cimi.

Nesse contexto, o Conselho Indigenista organizou assembleias indígenas, nas quais os participantes passaram a trocar experiências e a criar uma consciência ampliada dos problemas da sua realidade. Essas assembleias ganharam abrangência em todo o território nacional, sendo exemplo de liberdade de expressão e de construção dialogada de consensos. A partir delas, os povos indígenas criaram jornais e revistas com o fito de melhor se comunicarem uns com os outros. Merece destaque também a realização do I Encontro de Educação Indígena Nacional, no qual o Cimi defendeu a valorização da diversidade de línguas, de culturas e identidades, assim como deu relevo ao direito à demarcação das terras indígenas.

Educação linguística e povos indígenas na Amazônia setentrional: o ensino da língua na Reserva do Uaçá (1974-1988)

No Amapá, o trabalho desse Conselho foi coordenado pelo padre Nello Ruffaldi, um dos principais defensores da educação escolar diferenciada para os indígenas. De acordo com Bastos (2018), o padre Nello e a irmã Rebeca Spires⁵ implantaram, nas aldeias dos Karipuna e dos Galibi-Marworno, a chamada escola alternativa, que se baseava em valores e práticas tradicionais, com atenção à língua e à memória de cada povo indígena. A escola alternativa era um espaço de construção de saberes úteis para o processo de autodeterminação em que o indígena se torna o principal agente definidor das transformações de sua realidade.

Na Reserva do Uaçá, entre a segunda metade da década de 1970 e o início da seguinte, Cimi, lideranças indígenas e agentes da administração estatal debateram um modelo educacional que valorizasse a cultura local, algo que, no âmbito da educação linguística, se chocava com o padrão de escola imposto pelo Estado, via SPI e Funai, no qual agentes estatais ensinavam apenas a Língua Portuguesa. O texto intitulado “Os problemas em comum: educação” (*Mensagem*, n. 8, janeiro de 1981, p. 2) destaca que os agentes do Estado eram enviados às aldeias com o intuito de ensinar conhecimentos não-indígenas, ou seja, aqueles distantes da realidade local, desvalorizando assim as tradições orais ou os saberes dos antepassados dos estudantes. De acordo com esse texto, o governo utilizava as escolas como instrumento de apagamento linguístico, uma vez que a língua utilizada dentro dos educandários era unicamente a portuguesa.

A educação linguística tornou-se um dos principais temas do *Mensagem* (*Mensagem*, n.8, janeiro de 1981, p. 2) e das assembleias, ocasião em que indígenas e missionários passaram a conceber uma educação bicultural e bilingue, partindo da crítica àquela do Estado, chamada de educação não-indígena. Nas assembleias, as lideranças indígenas denunciavam a barreira linguística existente dentro das escolas, uma vez que, de um lado, os professores das redes estadual e municipal desconheciam as línguas indígenas e, de outro, os Karipuna e, principalmente, os Galibi-Marworno falavam pouco o Português. No texto “Educação é o nosso problema” (*Mensagem*, n. 43, junho de 1987, p. 3), as lideranças apontavam à necessidade de uma educação comprometida com a defesa de suas terras, saberes e línguas. Destacavam que da perda da língua decorria a perda da identidade, uma vez que aquela era um dos mais importantes marcadores desta.

De acordo com o texto “Como aconteceu a Assembleia” (*Mensageiro*, n. 18, junho de 1983, p. 2), a assembleia de Kumarumã (1976) foi marcada por debates sobre a educação oferecida aos indígenas da área do Uaçá, e especialmente aos povos Galibi-Marworno e Karipuna. Vindos de diferentes aldeias da área, os participantes se reuniram em espaços amplos para que todos tivessem condições de expor as necessidades de suas gentes. Durante essa assembleia, os indígenas do Uaçá debateram a demarcação de suas terras, uma das mais importantes reivindicações que então faziam ao governo federal. Os líderes das aldeias que ali estiveram presentes usavam frases como: “A Assembleia é de índio e só que for índio vai falar”; “Só índio; não precisa de civilizado para resolver o nosso problema”; e “Esta é a Assembleia de índio e tem que estar pronto para receber os irmãos índios”. Isso evidencia o desejo que os participantes tinham de serem protagonistas de suas próprias lutas, pois em diversos encontros promovidos pelo Estado, representado pela Funai, muitos líderes não eram convidados ou, quando participavam, não tinham direito a voz.

Conforme destacado anteriormente, irmã Rebeca Spires e padre Nello implantaram, nas aldeias Karipuna e Galibi-Marworno, um modelo de escola que se baseava no respeito à língua e aos saberes indígenas. Cabe destacar que tal modelo foi, em grande medida, uma consequência de lutas dos indígenas, que recorrentemente exigiam do Estado respeito a seus modos de vida, rechaçando a “educação para o branco”, na qual o ensino era realizado por um professor não-indígena, que ensinava apenas em Português.

Junto ao artigo “Povos indígenas na América do Sul” (*Porantim*, n. 6, setembro de 1980), vemos uma charge intitulada *Verdadeira educação: a escola destribaliza, mata e come ou a escola indica o caminho* (conferir imagem abaixo). Nela, nota-se uma placa indicando os caminhos abertos aos nativos: empregada doméstica, cemitério, favela, prisão indígena, funerária nacional do indígena, quartel, ditadura, suicídio, prostituição... A charge representa a falta de oportunidades positivas para os indígenas. Além disso, ela transmite a ideia de que a escola não-indígena promovia a segregação e a degradação humana.

Educação linguística e povos indígenas na Amazônia setentrional: o ensino da língua na Reserva do Uaçá (1974-1988)

Charge “Verdadeira educação: a escola destribiliza, mata e come ou a escola indica o caminho”



Fonte: Porantim (1980).

O artigo “O que é Escola Alternativa” (*Mensagem*, n. 49, fevereiro/março de 1988, p. 35) aponta que a escola do branco visava integrar o nativo à sociedade nacional para fazê-lo pensar como o branco e falar somente a língua deste (Língua Portuguesa). Em oposição a essa proposta, a escola alternativa partia das culturas dos indígenas e ensinava seus direitos, indicando os meios para defendê-los. Tratava-se, assim, de uma escola que o próprio indígena iria conduzir e organizar junto com seu povo. Nesse atinente, Daniel Karipuna (*Mensagem*, n. 49, fevereiro/março de 1988, p. 35) afirma:

Os programas educacionais impostos sobre os índios através de particulares, entidades, instituições religiosas e órgãos federais têm obedecido cegamente o jogo para alienação do povo índio. Pois nas escolas para os índios não se faz outra coisa a não ser ensiná-los, e transformá-los em civilizado.

O texto “Karipuna e Galibi-Marworno – Experiência de educação” (*Mensagem*, n. 49, fevereiro/março de 1988, p. 36) destaca que as atividades do Cimi no Uaçá valorizavam o Kheoul num esforço educativo feito junto com os indígenas. Essa língua foi estudada, traduzida e descrita. A partir dessa tarefa, notaram-se aspectos linguísticos que foram

anotados para serem estudados por meio de sinais gráficos (letras e palavras). No início dos anos 1980, as crianças passaram a ser alfabetizadas em sua língua materna, mas pretendia-se que tal língua estivesse também presente durante todo o 1º e o 2º graus. Destaca-se que a vontade dos Karipuna e Galibi-Marworno era de que todos os professores das escolas fossem indígenas. Não somente isso: que a escola pudesse ser bilíngue e bicultural, a partir de uma educação orientada pela cultura indígena.

Esses povos desejavam conhecer a língua e o mundo do “branco”, a fim de aprimorarem sua interlocução com a sociedade brasileira, mas sem renunciar ao direito de serem indígenas e protagonistas de suas histórias. No texto “Nossa cultura – nossa língua: a escola bilíngue entre os Karipuna, Galibi e Palikur no Amapá” (*Mensageiro*, n. 56, março/abril de 1989, p. 16), indígenas do Uaçá defendem uma educação escolar protagonizada por indígenas:

Quem entende o índio é o índio mesmo. Temos a nossa cultura que é diferente do branco (Estácio Karipuna); Os que vem de fora não sabem como que o índio trabalha, qual é o sofrimento que ele sente. Já o índio sabe muito bem (Edilena Galibi); Nós queremos aprender a ler e escrever em nossa própria língua para não perder o nosso costume de ser índio. Esta escola acima de tudo é do índio (Marlene Karipuna); Somos brasileiros mas não somos colonos (Estácio Karipuna); Nós não somos brancos. Nós somos diferentes do ‘civilizado’. O branco só quer colocar o seu projeto (Raimundo Galibi).

Observa-se que, para os indígenas, a escolarização somente seria autêntica se fosse realizada por eles mesmos. Queremos demonstrar que a luta dos Karipuna e Galibi-Marworno por uma educação libertadora, ganha destaque nas páginas de jornais étnicos como o *Porantim* e o *Mensageiro*.

Na educação escolar indígena promovida pela SEC/TFA as disciplinas eram fixadas à luz das diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. O § 2º do primeiro artigo dessa Lei destaca que o ensino será ministrado na língua nacional. Por seu turno, o Cimi Norte II se baseava no Estatuto do Índio, que determinava serem os indígenas alfabetizados na sua língua materna e em LP, ou seja, um ensino bilíngue, que assegurava a transição progressiva à língua nacional. É importante ressaltar que o Estatuto foi o primeiro instrumento legal a assegurar a alfabetização nas línguas indígenas. Entretanto,

Educação linguística e povos indígenas na Amazônia setentrional: o ensino da língua na Reserva do Uaçá (1974-1988)

conforme temos insistido, a prática do Estado era diferente, uma vez que o ensino nas aldeias, Brasil à fora e Amazônia à dentro, seguia sendo feito apenas na Língua Portuguesa.

Em relação à educação escolar no Uaçá, o Cimi impulsionou debates e acordos com a participação de lideranças indígenas, de representantes da Secretaria de Educação e Cultura, da Prefeitura do Município do Oiapoque e de agentes da Funai. O projeto de uma escola alternativa foi então ganhando força e, em 1982, iniciou-se a alfabetização na língua indígena. Jovens indígenas foram orientados para começarem a alfabetizar as crianças das aldeias. Os núcleos indígenas do Uaçá se mobilizaram pela frequência da escola e construíram, em regime de mutirão, casas, bancos e quadros para garantir o início do trabalho escolar. Segundo Bastos (2018), o Conselho Missionário começou a experiência da escola bilingue em Kheoul-Português junto aos Karipuna e, no ano seguinte, levou esse modelo aos Galibi-Marworno.

De acordo com a irmã Rebeca Spires, foram então necessárias algumas adaptações na metodologia, no material didático, no currículo e no calendário escolar, bem como na preparação dos professores/monitores. O padre Nello, a irmã Rebeca e a missionária Francisca Picanço, com a assessoria de linguistas da Universidade Estadual de Campinas, coordenaram a produção de dicionários e outros materiais bilingues em Kheoul-Português (TASSINARI, 2001). As crianças frequentavam a *Lekol Kheoul* (escola Kheoul), que era como se fosse uma pré-escola voltada para a alfabetização em língua materna, ou seja, em Kheoul. Segundo os religiosos citados, era necessário que a criança inicialmente passasse pelo processo de alfabetização em língua materna para que depois se lançasse às atividades escolares em Português. Outrossim, essa via educativa era uma tentativa de revitalizar as línguas indígenas, assim como as tradições dos povos do Uaçá.

Em 1982, dois monitores Karipuna, com a assessoria da irmã Rebeca, iniciaram o trabalho de preparação da primeira escola local com ensino em língua indígena. A experiência foi positiva e incentivou os Galibi-Marworno a construírem sua própria escola. Ao término do ano, todas as aldeias destes dois povos estavam convencidas da importância de um espaço educacional com ensino em Kheoul e com liberdade para: escolher monitores indígenas, construir prédio próprio e determinar que nenhuma criança iniciasse o aprendizado em Português sem que antes fosse alfabetizada em sua língua materna.

A Cartilha Munduruku, de 1980, foi um dos materiais utilizados para auxiliar na educação escolar na língua indígena local. Por meio desse material didático, os alunos aprendiam os conteúdos na sua língua materna. A Cartilha Munduruku traz em suas páginas diversos vocábulos indígenas e suas respectivas divisões silábicas para auxiliar no processo de aprendizagem. Além disso, esse material possui imagens nas quais os alunos indígenas conseguem reconhecer aspectos de seu modo de vida. O ensino tornou-se mais significativo por ter possibilitado aos estudantes que viviam nas aldeias do Uaçá visualizar nos textos didáticos parte de suas vivências.

O trabalho educativo efetivado pelo Cimi partiu da realidade local, usando as orientações pedagógicas de Paulo Freire (2005 [1968]). Sua implantação foi motivada por dois fatores: por um lado, as escolas oficiais eram ineficientes na alfabetização das crianças indígenas; por outro, essas escolas oficiais geravam efeitos deletérios à reprodução dos modos de vida existentes na área indígena aqui estudada. Os Karipuna, por exemplo, ao longo do segundo e do terceiro quartéis do século XX, tenderam a perder o domínio de sua língua materna, assim como passaram a se afastar mais e mais de suas tradições e valores. O programa da *Lekol Kheoul*, segundo seus idealizadores, visava reavivar a língua e as tradições locais por meio da mais ampla participação dos indígenas no processo de escolarização. Um grupo inicial de 40 Karipuna, entre jovens, adultos e velhos, elaborou o material didático chamado *No Lang⁶* (*Nossa Língua*), uma cartilha composta de palavras e de textos sobre o modo de vida dos Karipuna. Para tanto, o grupo padronizou a escrita da língua Kheoul e solicitou aos de maior idade histórias, cantos, narrativas etc. Nesse material didático foram inseridos textos com o objetivo de favorecer a alfabetização das crianças, desenvolvendo nelas as habilidades motoras e introduzindo-as no conhecimento de conceitos básicos relativos ao mundo a sua volta. Isso porque, conforme já destacamos, os novos materiais didáticos visavam favorecer o aprendizado de diversos aspectos das vivências locais. No entanto, isso não significava desconsiderar as questões gramaticais, uma vez que havia uma atenção especial às composições silábicas e ao modo como as sílabas podem formar vocábulos e frases.

A indígena Galibi-Marworno Francisca, no texto “Karipuna e Galibi-Marworno – Experiência de educação” (*Mensageiro*, n. 49, fevereiro/março de 1988, p. 36), destaca que no seu primeiro ano de escolarização aprendera a língua indígena (na sua forma escrita) e

Educação linguística e povos indígenas na Amazônia setentrional: o ensino da língua na Reserva do Uaçá (1974-1988)

participara de atividades como festas e cultos, criando laços de confiança e amizade com todos que frequentavam a escola. Ela iniciou depois atividades de pesquisa sobre plantas medicinais e, em seguida, começou a trabalhar como educadora. Francisca atuou no supletivo da 5ª a 8ª série com o objetivo de preparar jovens e adultos para enfrentarem criticamente as ameaças oriundas da sociedade não indígena e de capacitar os educandos para futuramente serem professores. A formação de professores indígenas era importante, pois com eles os estudantes poderiam permanecer nas suas respectivas aldeias e compartilhar, ali mesmo, conhecimentos escolares voltados à realidade local.

A oferta de bolsas pelo governo do Território Federal do Amapá e pela Colônia Militar de Clevelândia (Oiapoque-AP) era um estímulo ao prosseguimento dos estudos fora das aldeias. Em outubro de 1982 havia aproximadamente 30 alunos indígenas completando a formação escolar em Oiapoque, além dos que estudavam em Macapá e Belém, em geral os filhos dos líderes locais⁷. A SEC/TFA voltou a atuar mais regularmente na área na década de 1980, justamente no momento em que a construção da BR-156 foi reativada, cortando a Reserva do Uaçá. As autoridades governamentais estavam então interessadas numa aproximação com os indígenas. Em dezembro de 1981, foi realizado um novo convênio entre a Funai e o governo do Território Federal do Amapá. A Funai contribuiu com 10 milhões de cruzeiros para pagar os professores e comprar material didático, além de fornecer transporte aéreo e marítimo. O governo do Território ficou encarregado de fazer melhorias nas escolas e nas residências dos professores, assim como de prestar assistência didático-pedagógica. Mas o citado convênio foi apenas parcialmente efetivado, pois obras como as da escola de Kumarumã ainda não estavam terminadas no final de 1982.

De acordo com Bastos (2018), a década de 1980 foi marcada por importantes conquistas no campo da educação escolar indígena: a escrita da língua Kheoul, a preparação dos primeiros professores para a alfabetização bilingue, a produção de cartilhas, de textos e de dicionários bilingues etc. O ensino bilíngue funcionou até 1986, quando começaram as discussões em prol de uma legislação específica para a educação escolar indígena. Em 1988, foi outorgada a nova Constituição que, no seu Art. 231, afirmava que os indígenas tinham direito a uma educação que valorizasse suas línguas e culturas (MOTA Neto; FAVAL, 2000).

Considerações Finais

Este estudo procurou abordar a educação linguística efetivada junto a dois povos indígenas da Amazônia setentrional. O nosso foco recaiu sobre os modelos de escola e de ensino de línguas propostos e implementados pelo Estado e pelo Cimi nas aldeias Karipuna e Galibi-Marworno, entre 1974 e 1988.

O primeiro processo de inserção na educação escolar dos povos indígenas localizados na região do Uaçá foi protagonizado pelo SPI. Essa educação portava um ensino voltado ao monolingüismo em Língua Portuguesa. Observou-se o predomínio da escola nacionalizadora, com atividades exclusivamente em Português e cujos professores eram servidores contratados do Estado, ou seja, não-indígenas. Logo, não havia uma educação que valorizasse a cultura e a identidade dos povos originários. Tal preocupação só começou a aparecer com a inserção do Cimi no Uaçá, depois da substituição do SPI pela Funai.

Durante anos, os povos indígenas sofreram com sistemáticas práticas imposição da escola do “branco”, o que era uma tentativa de apagamento de sua identidade, cultura e língua. Com o auxílio do Cimi, os Karipuna e os Galibi-Marworno puderam conceber uma educação escolar voltada à valorização de seus modos de vida. Até então não havia medidas realmente interessadas na preservação do “ser indígena”, visto que a imposição cultural era a diretriz reinante. Foi com a chegada do Cimi que teve início o plano para reverter o apagamento cultural em curso.

Comparando os modelos de escola para indígenas ao longo da História do Brasil, verifica-se a emergência de quatro principais: a) a “escola” do início da colonização, os aldeamentos nos quais os jesuítas, generalizando o uso da LG, tentavam levar os indígenas ao conhecimento e observância da doutrina cristã; b) a escola do período de Pombal, que difundia o uso da LP nos lugares de onde foram expulsos os jesuítas; c) a escola do SPI e da Funai, voltada à nacionalização dos indígenas por meio, inclusive, da imposição da Língua Portuguesa; e d) a escola criada pela parceria do Cimi com os indígenas, na qual se buscava a valorização dos povos originários, incluindo o aprendizado na língua materna dos indígenas. Durante séculos, estes sofreram com a imposição cultural, o que se dava principalmente pela educação escolar que não valorizava suas línguas. As diversas investidas do Estado

Educação linguística e povos indígenas na Amazônia setentrional: o ensino da língua na Reserva do Uaçá (1974-1988)

(metropolitano e, depois, nacional) visavam uma educação voltada aos interesses das classes dominantes.

Enfocando as experiências ocorridas na Reserva do Uaçá, procuramos evidenciar a importância da participação dos indígenas nas assembleias, uma vez que foi a partir delas que os Karipuna e Galibi-Marworno passaram reivindicar direitos, como o de terem demarcadas as suas terras, o de terem atendimento de saúde regular e de qualidade, bem como o de receberem uma educação voltada ao fortalecimento de suas tradições, sem o predomínio de sujeitos não-indígenas. Isso significa, entre outras coisas, a aquisição e o fortalecimento de uma grande capacidade organizativa, cabendo lembrar que a escola alternativa surgiu no bojo de um diálogo protagonizado por moradores de diferentes aldeias, pertencentes a distintas etnias. Tal capacidade fica também evidenciada na criação do jornal *Mensageiro*, importante meio de comunicação entre os indígenas e principal fonte examinada neste artigo.

Todas as mudanças realizadas no período focado possuem relação com o enfrentamento de um Estado ditatorial, que procurava apagar a identidade e a cultura indígenas por meio de uma escola que ensinava em Português apenas os saberes e os fazeres dos não indígenas. Conforme apontamos anteriormente, um dos principais objetivos da Funai era nacionalizar os povos indígenas. Indo no sentido contrário, o Cimi fomentou a construção de um novo modelo escolar, no qual o aprendizado do Kheoul tornou-se um meio de revitalização da cultura indígena. É oportuno indagar: Quais políticas linguísticas e educacionais permaneceram até os dias atuais? De que forma o ensino da hoje chamada Terra Indígena (TI) do Uaçá preserva e valoriza a identidade e a cultura dos Karipuna e dos Galibi-Marworno? Essas questões, que ultrapassam os limites deste estudo, devem ser alvo de futuras investigações. Acreditamos que novas pesquisas poderão, em breve, melhor elucidar as práticas de educação linguística que foram adotadas para além do período estudado.

Assim como este trabalho foi inspirado por leituras de textos que se dedicam ao estudo da história da educação, espera-se que ele também sirva como ponto de partida para outras investigações.

Referências

ASSIS, Eneide Corrêa. **Escola Indígena, “uma frente ideológica”?** Dissertação (Mestrado em Antropologia). UnB. Brasília, 1981.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BASTOS, Cecília Maria Chaves Brito. “Educação – a escola destribaliza, mata e come ou a escola indica o caminho”: O Cimi no processo de escolarização dos povos indígenas do Oiapoque/AP (1974-1986). In: LOBATO, Sidney (org.). **Igreja e Trabalhadores na Amazônia Setentrional**. Rio Branco: Nepan, 2018, p. 61-81.

BASTOS, Cecília Maria Chaves Brito. **Educação escolar indígena na região do Uaçá no município de Oiapoque-AP (1964-1985)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia-MG. 2014.

BIGIO, Elias dos Santos. A ação indigenista brasileira sob a influência militar e da Nova República (1967-1990). **Revista de Estudos e Pesquisas**, v. 4, n.2, p. 13-93, dez. 2007.

CCPIO. **Protocolo de Consulta dos Povos Indígenas do Oiapoque**. Oiapoque: Iepé, 2019.

DAVIS, Shelton. **Vítimas do milagre: o desenvolvimento e os índios do Brasil**. Rio de Janeiro, 1978.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GRENAND, Pierre; GRENAND, Françoise. La côte d’Amapá, de la bouche de l’Amazone à la Baie d’Oyapock, à travers la tradition orale Palikur. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, vol. 3, n. 1, p. 1-77, 1987.

MOTA Neto, João Colares; FAVAL, Gabriela. A soberania idiomática na América Latina: contextos de resistência. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 36, jan/abr 2020.

RICARDO, Carlos Alberto (coord.). **Povos indígenas no Brasil**. Vol. 3: Amapá/Norte. São Paulo: Cedi, 1983.

SAMPAIO, Paula Faustino. Mensageiro: jornal/revista alternativo étnico dos, para e sobre os povos indígenas (1979-2013). PINTO, Adriana Aparecida; SAMPAIO, Paula Faustino (orgs.). **Desdobrando impressos: mulheres, educação e história**. Dourados-MS: Ed.UFGD, 2020, p. 287-304.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana K. Leal (orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

VIDAL, Lux B. **Os povos indígenas do Uaçá: Karipuna, Palikur e Galibi-Marworno - Uma abordagem cosmológica: o mito da cobra grande em contexto**. São Paulo: USP, 1996.

VIDAL, Lux B. **Povos indígenas do baixo Oiapoque: o encontro das águas, o encruzo dos saberes e a arte de viver**. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2007.

Notas

¹ Neste estudo, utilizamos a definição de educação linguística de Bagno e Rangel (2005, p. 63): “Entendemos por educação linguística o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir”.

² Termo usado pelos próprios indígenas para se referirem uns aos outros.

³ A formação dos Karipuna foi marcada por fusões de diversas etnias indígenas com europeus oriundos de expedições missionárias, comerciais e militares, bem como com populações negras refugiadas ou alforriadas. O termo “Karipuna” passou a ser usado como autodenominação em meado do século XX e indica uma identidade tributária de diversas incorporações.

⁴ Os Galibi-Kali’na do Oiapoque são um povo do tronco Caribe. O senhor Geraldo Lod foi o chefe de uma parentela de 30 indígenas Galibi que nos anos 1950 migraram, em três grandes canoas a vela, da Guiana Francesa para o Brasil. Originários do rio Mana, na fronteira com o Suriname, eles se instalaram no Brasil, à margem direita do rio Oiapoque, a jusante de Saint-Georges (Guiana Francesa), na aldeia São José, onde permanecem até os dias atuais (VIDAL, 2007).

⁵ Irmã Rebeca Spires é estadunidense e veio atuar no Cimi ao lado do Padre Nello. Atualmente, ela é representante do Cimi Norte II.

⁶ *No Lang* é um livro de histórias construído por professores e monitores indígenas dos povos Karipuna e Galibi-Marworno, durante os cursos anuais de avaliação e planejamento. A impressão foi financiada pelo Governo do Amapá e os recursos foram repassados através da Apio (Associação dos Povos Indígenas de Oiapoque). O material visa ajudar os indígenas a se tornarem protagonistas da educação escolar de seus filhos. Ademais, o livro foi coordenado pela Irmã Rebeca Spires e pelo Pe. Nello Ruffaldi.

⁷ Segundo levantamento feito por Antônio Vilhena, membro leigo do Cimi que auxiliava no levantamento de informações sociais das famílias indígenas residentes no Uaçá, em outubro de 1982, havia dez famílias Karipuna morando na cidade de Oiapoque, cinco delas aí estavam para que seus filhos completassem seus estudos, somando 14 estudantes do Curipi. Quatro filhas do Seu Côco, líder de Santa Isabel, e uma do Seu Henrique, estudavam em Belém. Um jovem, Dionísio dos Santos, sob a responsabilidade do Sr. João Paulo Botelho, estava cursando, em São Paulo, o 2º ano do colegial profissionalizante em técnica agrícola e pecuária, com o propósito de retornar para a aldeia e de se integrar nos trabalhos de desenvolvimento comunitário.

Sobre os autores

Sidney Lobato

Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). É Professor Associado I de História da Amazônia nos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Amapá (Unifap). Coordena o Laboratório de Estudos da História Social do Trabalho na Amazônia (Lehstam/Unifap)

E-mail: lobato.sidney@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2357-3667>

Juliane Silva Giusti da Rocha

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/Unifap). Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Amapá (Unifap).

E-mail: juliane.giusti@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3814-0749>

Recebido em: 22/11/2022

Aceito para publicação em: 12/12/2022