



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB  
INSTITUTO DE LETRAS – IL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL

**REVITALIZAÇÃO DE LÍNGUAS INDÍGENAS NO CONTEXTO URBANO:  
O CASO DA ASSOCIAÇÃO DOS ARTESÃOS INDÍGENAS DE SÃO GABRIEL  
DA CACHOEIRA**

CHRYL LUANNA VIEIRA COIMBRA

BRASÍLIA  
2025

CHRYL LUANNA VIEIRA COIMBRA

**REVITALIZAÇÃO DE LÍNGUAS INDÍGENAS NO CONTEXTO URBANO:  
O CASO DA ASSOCIAÇÃO DOS ARTESÃOS INDÍGENAS DE SÃO GABRIEL  
DA CACHOEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Costa Chacon

BRASÍLIA

2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Vieira Coimbra, Chrys Luanna  
VC679r Revitalização de línguas indígenas em contexto urbano: o  
caso da Associação dos Artesãos Indígenas de São Gabriel da  
Cachoeira / Chrys Luanna Vieira Coimbra; orientador Thiago  
Costa Chacon. Brasília, 2025.  
112 p.

Dissertação(Mestrado em Linguística) Universidade de  
Brasília, 2025.

1. Casa comunitária. 2. Revitalização linguística. 3.  
Línguas indígenas. 4. São Gabriel da Cachoeira. I. Costa  
Chacon, Thiago , orient. II. Título.

CHRYL LUANNA VIEIRA COIMBRA

**REVITALIZAÇÃO DE LÍNGUAS INDÍGENAS NO CONTEXTO URBANO:  
O CASO DA ASSOCIAÇÃO DOS ARTESÃOS INDÍGENAS DE SÃO GABRIEL  
DA CACHOEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

BANCA EXAMINADORA

THIAGO COSTA CHACON (PRESIDENTE)

SUSANA MARTINEZ (MEMBRO INTERNO)

SARAH SHULIST (MEMBRO EXTERNO)

ALTACI CORRÊA RUBIM (MEMBRO INTERNO)

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a minha família pelo apoio incondicional. Aos meus pais, meus avós, e tios. De forma especial, agradeço à minha mãe, Alva Rosa, mulher aguerrida que me inspira e ensina diariamente o significado de coragem e resiliência. E, agradeço aos meus avós, Elisa Vieira e Jaime Vieira, pelo carinho, acolhimento e ensinamentos de sempre, sobretudo quando estive morando em sua casa durante meu trabalho de campo.

Às artesãs da ASSAI, pelos conhecimentos compartilhados e momentos felizes que pude vivenciar em sua casa comunitária. Admiro todo o coletivo pela sua criatividade e força, e sou grata principalmente pelo apoio da Maria Nazaré, Maria do Carmo, Maria de Jesus, Geraldina Cardoso, Regina Botero, Margarida Botero, Cecília Albuquerque, e Maria das Dores.

Ao meu orientador, Thiago Chacon, que prontamente acolheu meu projeto e minhas ideias. Agradeço pela paciência, pelo olhar cuidadoso com meu texto e compartilhamento de referências e reflexões que contribuíram de forma valiosa para este trabalho.

Ao Paulo Shinji, pelo seu companheirismo e por estar ao meu lado desde o início desse percurso acadêmico. Foi quem me motivou tantas vezes a continuar com o meu projeto, ajudou com as revisões, me animou e tornou essa fase mais leve para mim.

Agradeço à CAPES pela bolsa de mestrado, que me deu condições de desenvolver a pesquisa, auxiliou principalmente na minha estadia em Brasília e possibilitou a ida ao campo.

Por fim, agradeço à banca examinadora, às professoras Susana Martinez, Sarah Shulist e Altaci Kokama, por dedicarem um tempo para ler o meu trabalho e contribuir com ele.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender de que forma uma casa comunitária, estruturada como organização indígena, pode promover a valorização, promoção e revitalização de línguas indígenas no contexto urbano de São Gabriel de Cachoeira (AM). Para isso, em 2024 foi realizado um trabalho de campo de oito meses na Associação dos Artesãos Indígenas de São Gabriel da Cachoeira (ASSAI), onde foram empreendidos métodos etnográficos como a observação-participante (DURANTI, 1997) para a construção dos dados qualitativos sobre o contexto sociolinguístico e o potencial político-linguístico da ASSAI como um lugar onde de ações de revitalização linguística. A minha vivência enquanto indígena em contexto urbano de São Gabriel da Cachoeira, pertencente ao povo Tukano, também influenciou na escolha do tema pesquisado, bem como os caminhos metodológicos adotados e na análise dos dados. O trabalho dialoga principalmente com os temas de revitalização linguística (HINTON, 2001; CAMPBELL, 2017; AMARAL, 2020; NASCIMENTO, 2020), educação escolar indígena (GERSEM BANIWA, 2019), e povos indígenas em contexto urbano (SHULIST, 2018). Através da pesquisa bibliográfica e do trabalho de campo, constatamos que a ASSAI se constitui como um espaço potente onde podem ser construídas ações de revitalização linguística, e para o seu êxito, alguns trabalhos de fortalecimento devem acontecer de forma simultânea, nos âmbitos da formação política, das dinâmicas de acolhimento, e no uso de metodologias mais imersivas para o ensino de línguas indígenas. Essa constatação foi reforçada ao realizarmos uma oficina em conjunto com a ASSAI que integrava uso e aprendizado da língua com a produção de artesanato. Com esse trabalho esperamos ampliar o leque de espaços que podem ser aliados na preservação e valorização das línguas indígenas no contexto urbano de SGC.

**Palavras-chave:** Casa comunitária; Revitalização linguística; Línguas indígenas; São Gabriel da Cachoeira.

## KĀRŌ HOAKE<sup>1</sup>

Athé pesquisa ohá boése, keoro tuoña, derópe nikāwií kārā mahsā, nipetirā poterikārā na nistise merā, dero na organização merā, añurō dará, hēōpeo, wetamo na poterikārā ukūsere añurō thuthuase merā ukū timahkā phairi mahkā Sātu Dabi Poea/AM. Toho werā 2024 nikārē nikāmukā itiapica perēphease muhīpurī pohsé, daranowū associação karā poterikārā merā Sātu Dabi Poea (ASSAI), topure darasere wenowū métodos etnográficos kū iā beseweku participante (DURĀTI, 1997) na wekere keoro nisetisere dados qualitativos na ukūsetise merā sociolinguístico e o potencial político-linguístico da ASSAI to nikaro noh na darakaro kāsere na ukū añurō amesuo, mimanukō na ukūsere. Yūu poterikō nisetise to Santu Dabi Poea, yūu, Yepá mahsō (dahseo) nisetese yure wetamowu, yūu ohasekāse bēhsekere, tohota wewu té maārī processos metodológcos kāse kērarē, té bēhse wé, añurō, iādiokū ohasere. The darase okū amesuo wesá, té ohapeosere mahsāthuthuase ukūsetise (HĪTŌ, 2001; CAMPBELL, 2017; AMARAL, 2020; NASCIMÊTO, 2020), poterikārā boesere (GERSEM BĀIWA, 2019), na poterikārā phakase mahkarī nistisere (SHULIST, 2018). Athe pesquisa bibliográfica te darasé campūrī kāse, iā behsewe nukō noapu ASSAI re, toh wero, to nirō thuthuaro merā, to wenuapu na ukūse thuthuase merā mimahminukō okūsetise niāpu, to werā añurō waato nirā, ahpeye darase thuthuase merā waarosa nikaro merā, politca kāse ukū, añurō ekatise, hēopeose merā, te ñeōse mera, keoro wenukāse na poterikārā ukūsere na amerī suori boekā. Athé añurō iākasa nukōke, opaturi iābohka noapu na oficina ASSAI merā suori dararikurare, na ukūsetise merā, naye artesanato re darawā. Té darase merā, usā kotesa añuro merā to na nisetirote na ukūse merā keoro na merā kārārē, na poterikārā ukūsetisere añurō hēōpeo, na thuthuase merā nirāsama to Sātu Dabi Poea pure (SGC).

**Parawara-chave:** Wií mahsā pharā niriwií; Mahsāthuthuase ukūsetise; Poterikārā ukūse; Sātu Dabi Poea.

---

<sup>1</sup> Moura, Angela Matos. Resumo em Tukano. Manaus, 2025.

## PEMARÃ YU PINIMA WAITÁ RESÉWARA<sup>2</sup>

Kuaresikaiwa mayé reputai wá mã rekuá mapé taaminhá yepé uka msíia waita maku itá marupí tai kuwá Tawa pe. Yawé reséwara akaiu 2024 mã ta munhã yepe muraki mirá yaiwá kupixa mukui pu musapiri mamê Associação - mamê mirata maku Siiaa waá (ASSAI) mamê ta suwaá nheega mi sĩa waita mayé tamãa tamunhãkunta mira ta reséwara tamãa purúnguitasa yegaita resewara ASSAI iara mayé ta yusaiuwaá ajuidaĩ nhenga itá ta kuarã. Aikũ waa pè sĩa umunhá sara ita aikwerá aikwé waãnga ita, ixé mãmê a viriri matĩta. Ava mayé se ama ma mirã ita iké Tucano aita woriã tá mukuiomaã ta yara resé, mã takó waió punan ga waió tokũwá. Munakiwara kumtãipanhemaa ta aiké iseenaurutia kuikwé umbuesara ita escola maku pamũ amê etinia mãmê Tawa umêé wã sĩa ta supé yawé reséwara munaki campo aikwe ASSAI aikwe yama mãmê ari. Aikwê nhã uka mãmê ta puraki nhenga sĩa mã puranga munaki ita kirĩa aikwê mã ta munhã yeyomai política mainũ tarikũ aikwê ita. Bueraã maa metodologias ta musakirwa mãmê taikũ, saapé kuwa takĩ waã ukuẽ pĩu uka ASSAI sũu ta yumuxĩta ta mumbawaka ta kurã sapé nhêẽga mã ta ta mirẽa nhũã gutukũ ato kuwa mãwa ki ya suru ya umbusumakasi tequi ta ruaki ya pukderi yamõ katũrũ asũũ ya venderi puranga yaĩkusũ yẽnẽja ita maku ita aikwe wãata urbano Tawa upe.

**Yupunimasa repirai:** Uka mãmê mira itá puruguitasa reséwara; Yẽgaita sikuesa mãmê uikuewa ae tawa pé; Penharãra pé puruguitasa yẽgaita; Tawa.

---

<sup>2</sup> MIRANDA, Maria de Jesus. Resumo em Nhengatu. São Gabriel da Cachoeira, 2025.



## ABSTRACT

The goal of this research is to understand how a community center, structured as an Indigenous organization, can foster the appreciation, promotion, and revitalization of Indigenous languages in the urban context of São Gabriel da Cachoeira (AM). To achieve this goal, I conducted eight months of fieldwork in 2024 at the Associação dos Artesãos Indígenas de São Gabriel da Cachoeira (ASSAI), where I employed ethnographic methods such as participant observation (DURANTI, 1997) to build qualitative data on the sociolinguistic context and the political-linguistic potential of ASSAI as a space for linguistic revitalization initiatives. My own lived experience as an Indigenous person from the urban context of São Gabriel da Cachoeira, part of the Tukano people, also influenced the choice of the research topic, the methodological paths adopted, and the data analysis. The work primarily engages with the themes of language revitalization (HINTON, 2001; CAMPBELL, 2017; AMARAL, 2020; NASCIMENTO, 2020), Indigenous school education (GERSEM BANIWA, 2019), and Indigenous peoples in urban contexts (SHULIST, 2018). Through bibliographic research and fieldwork, we found that ASSAI constitutes a powerful space where linguistic revitalization initiatives can be developed, and for their success, strengthening efforts must also occur, particularly in improving knowledge about rights and social movement, care-centered practices, and the use of more immersive methodologies for teaching Indigenous languages. This conclusion was reinforced when we held a workshop with ASSAI that combined language use and learning with the production of traditional craftwork techniques. With this work, we hope to expand the range of spaces that can serve as allies in the preservation and valorization of Indigenous languages in the urban context of SGC.

**Keywords:** Community house; Language revitalization; Indigenous languages; São Gabriel da Cachoeira.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                        |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1: Mapa Alto e Médio rio Negro: Famílias Linguísticas .....                                     | 12  |
| Figura 2: Sede da ASSAI.....                                                                           | 31  |
| Figura 3: Colar Mussum feito a partir do novelo tucum .....                                            | 45  |
| Figura 4: Artesãs enrolando o tucum no barbante e arame para criar o fio usado na Fruteira Wambé ..... | 46  |
| Figura 5: Fruteira Wambé pronta .....                                                                  | 47  |
| Figura 6: Artesã tirando a casca do urucum levado pelas associadas para ser usado no tingimento.....   | 49  |
| Figura 7: Artesãs tingindo o tucum antes branco .....                                                  | 49  |
| Figura 8: Ramas de tucum depois de retiradas das panelas.....                                          | 50  |
| Figura 9: Tingindo as ramas de tucum com Regina Botero e Margarida Botero .....                        | 51  |
| Figura 10: Convite feito pela coordenação da ASSAI para as associadas .....                            | 58  |
| Figura 11: Slides apresentados na oficina .....                                                        | 59  |
| Figura 12: Dona Maria ministrando a Oficina de Nhengatu e Artesanato .....                             | 61  |
| Figura 13: Slides apresentados na oficina .....                                                        | 63  |
| Figura 14: Dona Maria ensinando as artesãs a fazer o ponto “escama de tamuatá” .....                   | 64  |
| Figura 15: Artesãs na oficina tentando fazer o ponto .....                                             | 65  |
| Figura 16: Registro do encerramento da oficina com as participantes.....                               | 65  |
| Figura 17: Bolsas criadas pelas associadas após a oficina .....                                        | 66  |
| Figura 18: Material distribuído para as associadas após a oficina .....                                | 67  |
| Figura 19: Colar Paneiro.....                                                                          | 85  |
| Figura 20: Paneiro .....                                                                               | 85  |
| Figura 21: Material da oficina que contém as referências (objetos da casa comunitária) .....           | 103 |

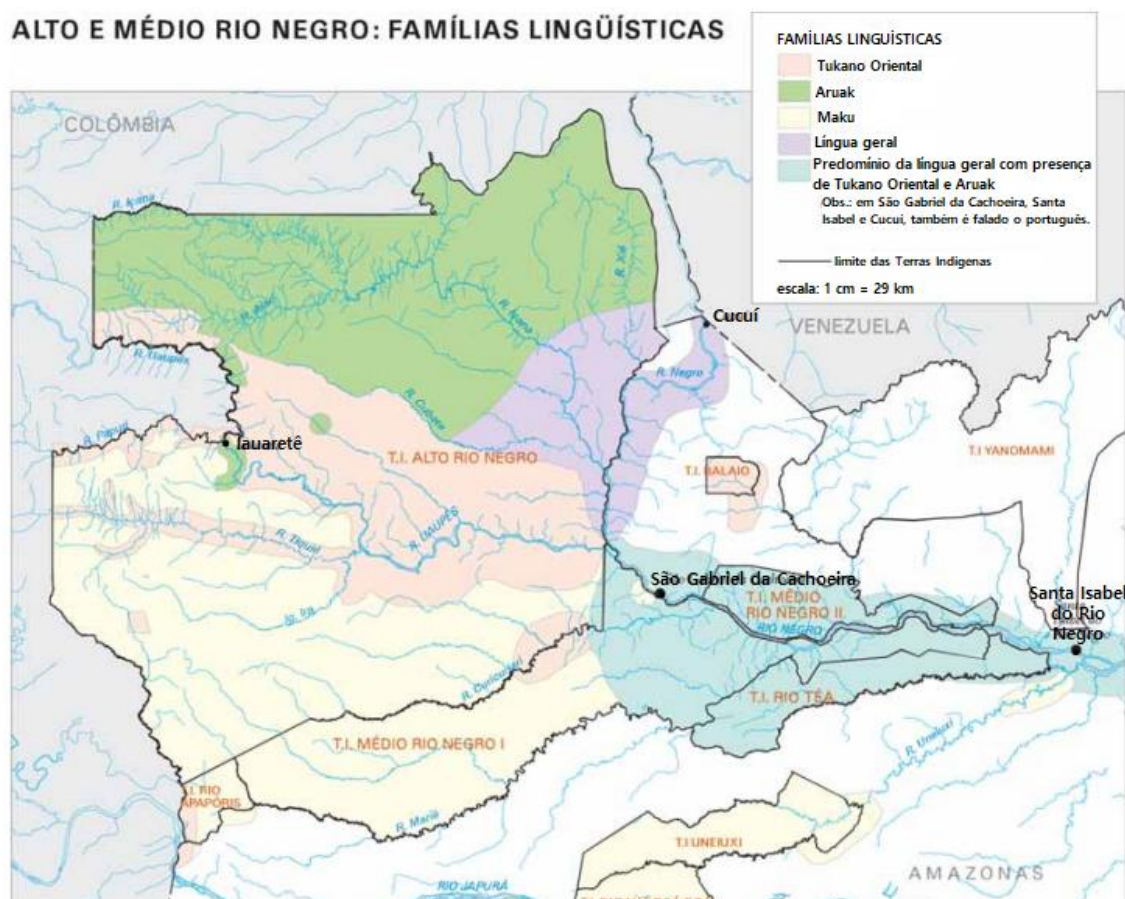
## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1 INTRODUÇÃO.....                                                                                                                              | 12  |
| 1.1 Panorama histórico da região do Alto Rio Negro .....                                                                                       | 13  |
| 1.2 Justificativa da pesquisa.....                                                                                                             | 15  |
| 1.3 Objetivos da pesquisa .....                                                                                                                | 18  |
| 1.4 Revitalização Linguística e Indígenas no contexto urbano.....                                                                              | 19  |
| 1.5 Metodologia .....                                                                                                                          | 26  |
| 1.5.1 Ficha de observação semanal .....                                                                                                        | 29  |
| 2 OBSERVAÇÕES DO CAMPO .....                                                                                                                   | 31  |
| 2.1 Conhecendo a ASSAI: escolha da ASSAI como local de pesquisa.....                                                                           | 31  |
| 2.2 Caracterização da ASSAI: funcionamento, perfil das artesãs e línguas faladas na<br>associação .....                                        | 32  |
| 2.3 ASSAI e suas parcerias .....                                                                                                               | 38  |
| 2.4 Atividades internas da associação.....                                                                                                     | 43  |
| 2.5 Atividades que realizei junto com a associação.....                                                                                        | 52  |
| 2.6 Proposta de aula de língua indígena adaptada à realidade da associação .....                                                               | 55  |
| 2.6.1 Planejamento .....                                                                                                                       | 55  |
| 2.6.2 Execução da “Oficina de Nhengatu e Artesanato” na ASSAI .....                                                                            | 59  |
| 2.6.3 Devolutiva das artesãs sobre a oficina .....                                                                                             | 68  |
| 2.6.4 Pós-oficina e últimos dias na ASSAI .....                                                                                                | 71  |
| 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO .....                                                                                                                    | 72  |
| 3.1 Desafios históricos do Rio Negro e seus desdobramentos entre as mulheres<br>indígenas da associação .....                                  | 72  |
| 3.2 Desafios da educação escolar e formação política para o engajamento comunitário<br>.....                                                   | 78  |
| 3.3 Fortalecimento das línguas indígenas: potencialidades e entraves da casa<br>comunitária da ASSAI .....                                     | 88  |
| 3.4 “Eu queria aprender mas a minha vó também pode me ensinar”: importância e<br>desafios da “Oficina de Nhengatu e Artesanato” na ASSAI ..... | 97  |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                                                                                                   | 107 |
| REFERÊNCIAS .....                                                                                                                              | 109 |
| ANEXO .....                                                                                                                                    | 112 |

## 1 INTRODUÇÃO

O município de São Gabriel da Cachoeira (SGC) está localizado no noroeste do estado do Amazonas, na região conhecida como Alto Rio Negro (ARN). Nessa região vivem 23 povos indígenas e são faladas ao menos 16 línguas, incluindo as faladas na região do Médio Rio Negro, cujas línguas pertencem às famílias linguísticas Tukano Oriental, Aruak, Naduhupy, Yanomami e Tupi (FOIRN, s.d.). É considerado um dos municípios mais indígenas do Brasil, além de ser o primeiro município a cooficializar línguas indígenas: Tukano, Baniwa, Nhengatu e, posteriormente, o Yanomami. As Terras Indígenas (TIs) ocupam a maior parte do território municipal de SGC, sendo elas: TI Alto Rio Negro, TI Médio Rio Negro I e Médio Rio Negro II, TI Cué-Cué Marabitanas, TI Balaio, TI Tea, TI Apapóris e TI Yanomami. Apesar de a sede de São Gabriel estar localizada entre as TIs Alto Rio Negro e Médio Rio Negro, fora das TIs, ainda assim a presença indígena na cidade é numerosa e marcada pela diversidade étnica, refletindo também na diversidade linguística.

Figura 1: Mapa Alto e Médio rio Negro: Famílias Linguísticas



Fonte: Cabalzar e Ricardo (2006, p. 14).

Apesar de tamanha diversidade, o enfraquecimento da transmissão das línguas indígenas locais tem sido visto como ameaça à diversidade cultural e linguística do Alto Rio Negro, sobretudo nas áreas urbanas da região, como podemos ver neste trabalho que foca na cidade de São Gabriel da Cachoeira (SGC). Nessa conjuntura, faz-se necessária a proposição de alternativas que favoreçam o fortalecimento das línguas indígenas. Muitos dos esforços nesse sentido foram feitos no contexto da educação escolar indígena. Porém, apesar de a escola ser de fato um espaço muito importante para a vitalidade das línguas indígenas, a realidade sociolinguística dessas línguas não se resume, obviamente, ao espaço escolar. Isso sugere que devemos pensar em estratégias de revitalização linguística que vão além das formas convencionais que encontramos nas salas de aula. Para se compreender melhor essa problemática, devemos entender primeiro o que levou as línguas indígenas a essa situação, a partir do breve histórico de ocupações e transformações sociais que ocorreram na região.

### **1.1 Panorama histórico da região do Alto Rio Negro**

Os primeiros contatos entre indígenas e invasores europeus na região do Alto Rio Negro (ARN) estão datados no século XVIII, marcando um período de massacre, fuga e aprisionamento dos povos indígenas, as chamadas guerras justas (FOIRN, 2019, p. 52). Nesse período também foram instaurados vários aldeamentos de missionários carmelitas, ao mesmo tempo em que o surgimento de epidemias de varíola e sarampo foram registradas. Durante o período pombalino, os aldeamentos que antes eram administrados pelos missionários passaram a ser comandados por colonos, civis e militares, ocupando o cargo de “diretor dos índios”. No século XIX, chegam à região do ARN os comerciantes, chamados de regatões, que continuaram o período de violência, troca de produtos (que era feita através da trapaça e coerção) e exploração da mão de obra indígena. Ao mesmo tempo, os missionários, que alternavam entre carmelitas, franciscanos e capuchinhos, reprimiam os pajés e as cerimônias indígenas e também exploravam a mão de obra dos indígenas nos aldeamentos e vilas (*Idem*, 2019, p. 53).

Depois do período dos comerciantes e “barões da borracha”, que ocorreu entre os séculos XIX e XX, marcado pela exploração indígena e violência, a chegada dos salesianos à região do ARN, em 1914, alterou as formas de dominação, amenizando a violência direta dos comerciantes e patrões e ampliando o processo de colonização pela

forma "civilizatória", o que se dava, sobretudo, por meio da catequização dos indígenas que viviam na região. O processo de civilização incluiu a busca de implantação de sistemas ocidentais em diversas áreas, formando governanças que fossem capazes de administrar e reproduzir as estruturas sociais, sem fazer o uso excessivo da violência, mas que buscava a aculturação dos indígenas. Assim, os salesianos construíram escolas, centros de saúde e investiram na economia. Merece destaque as aulas de português ministradas pelos salesianos, o que promoveu um aumento da comunicação entre indígenas e não-indígenas. Como resultado da influência e presença dos salesianos, várias famílias deixaram seus filhos aos cuidados dos internatos missionários com o intuito de que os filhos aprendessem a ler, escrever e falar a língua portuguesa (*Idem*, 2019).

Em contraste aos aspectos “positivos” levados pelos salesianos, aconteciam também repressões aos costumes e conhecimentos dos povos indígenas que residiam ali, com chantagens e atos repressivos que eram usados para convencer (ou melhor, obrigar) os indígenas a abandonarem suas grandes malocas coletivas e se concentrarem em povoados compostos por casas separadas para cada família. Hoje, podemos considerar esse processo como uma interferência crucial, influenciando a forma que os povos do ARN se organizam atualmente, visto que as malocas eram o centro da espiritualidade, das manifestações culturais e da organização social e política indígena. Sobre isso, a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) afirma:

Os salesianos também reprimiram duramente as atividades dos pajés e práticas rituais indígenas, especialmente as que envolviam o uso de substâncias enteógenas, como o kahpi (*Banisteriopsis caapi*), e as flautas sagradas de jurupari. Confiscaram enfeites cerimoniais e instrumentos musicais (*Idem*, 2019, p. 56).

Com o enfraquecimento da atuação dos salesianos no ARN por volta das décadas de 1970 e 1980, a educação formal já era vista como algo importante para os povos desta região, bem como a necessidade por recursos financeiros para o sustento da família. Assim, aumentaram as migrações das famílias que viviam espalhadas pela região do ARN e entorno para os centros missionários e para a cidade de São Gabriel, lugares que possuíam escolas, infraestrutura para saúde e oportunidades de trabalho.

No final do século XX, em meados das décadas de 1970 e 1980, o movimento indígena da região já estava se organizando e reivindicando os seus direitos. Muitos avanços aconteceram, no que diz respeito à seguridade dos direitos originários dos povos

do ARN, e são resultados da articulação do movimento indígena local, que ainda é muito presente e atuante, com destaque para a atuação da FOIRN (*Idem*, 2019).

Com a crescente migração das famílias indígenas para a sede São Gabriel, a rápida urbanização da cidade e a chegada recorrente de não-indígenas alocados em São Gabriel a trabalho, acontece uma reorganização dos modos de vida dos povos indígenas locais no novo cenário urbano. As normas sociais que prevalecem na cidade são as normas não-indígenas, com alguma presença de práticas indígenas locais. Tais normas estão relacionadas ao que pode ser considerado “urbanizado” pelo senso comum, enquanto o que foge a essas normas são consideradas “rurais” ou até atrasadas (SHULIST, 2018). Crucialmente um dos fatos considerados pela cultura urbana como algo “atrasado” é o de se falar uma língua indígena.

Ao mesmo tempo, na cidade foram criadas outras formas de organização social e assimetrias entre os povos indígenas. Levando em conta que a cidade começou a ser construída às margens do Rio Negro, as moradias e a organização dos bairros seguem uma lógica de ordem de chegada, as famílias que migraram primeiro para São Gabriel, se concentram perto do rio, enquanto as que migraram depois ficam cada vez mais distantes do rio. O centro comercial também está localizado próximo ao rio, e é destino de muitas pessoas que continuam morando em suas comunidades e distritos de origem. Essas pessoas vão à São Gabriel a procura dos serviços de saúde, da prefeitura, solicitação ou saque dos auxílios sociais do governo federal ou mesmo para estudar, enfrentando dias de viagem de barco a depender da distância, e aqueles que não possuem parentes na cidade ou por algum motivo não podem ficar hospedados na casa dos parentes, quando não conseguem apoio das organizações locais (como a FOIRN) ou da prefeitura, dormem próximo ao porto em barracas improvisadas (*idem*, 2018).

## **1.2 Justificativa da pesquisa**

Diante do atual contexto, mesmo que o recente censo do IBGE (2022) aponte para 93,17% de indígenas vivendo no município de São Gabriel da Cachoeira, o recorte do número de pessoas falantes da língua do seu povo pode ser bem menor (até o presente momento os dados linguísticos do Censo IBGE 2022 não foram revelados). No Censo de 2010, tomando como exemplo a língua Tukano, vemos que das 5.439 pessoas que se identificaram como pertencente a esse povo, 3.453 pessoas reportaram falar a língua

indígena em casa, enquanto 4.960 reportaram usar a língua portuguesa, o que sugere que cerca de 1.500 pessoas já não mais usam o Tukano em seus lares dentro do município de SGC. Estudos em outras regiões do Amazonas apontam sobre a perda mais acelerada da língua indígena em contextos urbanos, diante da violência estrutural sofrida por essas pessoas (SIMAS, 2014).

De acordo com a escala dos “Graus de Perda Linguística”, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), todas as línguas indígenas faladas em São Gabriel estão em estado vulnerável, ou pior. A UNESCO entende que numa língua vulnerável o “uso da língua pelas gerações mais jovens é menos constante. Nem todas as famílias usam a língua em casa. O uso da língua está restrito a alguns domínios de fala”.

A situação é certamente mais crítica diante da crescente presença de famílias indígenas no contexto urbano e do inevitável atrito das línguas indígenas com o português (SIMAS, 2014). De acordo com o IBGE 2022, o número de indígenas em contexto urbano é maior do que o número de indígenas aldeados, e essa população sofre formas de violência diferenciada, o que resulta em uma perda mais rápida da língua e da cultura (SIMAS, 2014). Portanto, torna-se necessário pensar em estratégias de fortalecimento das línguas e culturas indígenas em São Gabriel, sem desconsiderar o que já vem sendo proposto pelos moradores, organizações e associações indígenas da cidade. Para isso, algumas reflexões sobre como essas estratégias devem ser definidas estarão na seção “Revitalização Linguística e Indígenas no contexto urbano”.

Entre as iniciativas para o fortalecimento das línguas indígenas em situação urbana, ou quando pensamos em ensino de línguas em São Gabriel de modo geral, costuma-se falar muito de educação escolar. No entanto, pode ser limitante ver a educação escolar indígena, ou a escola formal, como o único caminho para se alcançar a preservação e a valorização das línguas indígenas, principalmente, quando o ensino bilíngue/multilíngue para as crianças e jovens indígenas ainda é tratado de forma secundária, como aponta Gersem Baniwa (2019),

as dimensões bilíngue/multilíngue e intercultural precisam ser levadas a sério nas escolas indígenas, pela importância que elas representam para a continuidade histórica dos povos indígenas e dos seus saberes e modos de vida. Sem as suas línguas, não é possível garantir a continuidade dos processos educativos tradicionais desses povos. Muitos aspectos materiais e imateriais, centrais nas culturas indígenas, só podem ser transmitidos por meio das lógicas e estruturas das línguas tradicionais (2019, p. 84).



Além do aspecto apontado por Gersem Baniwa, também se pode indicar inúmeros outros contextos de uso e aprendizagem de línguas que vão além da escola. Por exemplo, no contexto de sociedades indígenas, quando são entoados cantos cerimoniais a língua está presente naquele momento, e esse momento também serve como um contexto de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, decidi trabalhar com a ideia de “casas comunitárias”, que a princípio não são locais escolares e são lideradas por indígenas, como associações, centros culturais, e outras formas de coletivos indígenas. Nesses espaços são promovidas ações de valorização e preservação não apenas da língua, mas da cultura dos povos indígenas que vivem naquele local. Além disso, incluir as casas comunitárias possibilita ampliar o leque de espaços e ferramentas que podem ser aliados na preservação e valorização das línguas indígenas.

A Associação dos Artesãos Indígenas de São Gabriel da Cachoeira (ASSAI) atende a esses princípios, e a escolha de trabalhar com essa casa teve como base a concepção de que a revitalização linguística de uma língua indígena também deve acontecer fora do ambiente escolar, como exposto por Gersem Baniwa (2019), já que a educação indígena tem como cerne da transmissão dos conhecimentos a família, a comunidade, a casa, a roça, o rio, e os diversos outros ambientes fora da escola. Por essa razão, no contexto urbano de SGC, as casas comunitárias são os ambientes que melhor promovem uma aproximação entre a comunidade, os ambientes (roça, rio) e as práticas e saberes tradicionais, pois, as atividades que as casas exercem evocam a cultura, com a produção e venda de artesanatos (no caso das associações de artesãos), cerâmicas, apresentações de danças tradicionais, e comidas locais, sendo praticadas por um coletivo que conhece a cultura. Sendo a língua parte da cultura, o dia a dia das atividades nas casas comunitárias também evoca a língua.

Vale ressaltar que o interesse em realizar a pesquisa também advém da minha trajetória pessoal enquanto mulher Tukano, e não-falante da língua originária. O interesse em se aprofundar na temática da língua indígena iniciou quando busquei saber os motivos das pessoas da minha família não falarem a língua Tukano, principalmente as gerações mais novas da nossa família, e como isso contribui para a negação da própria identidade indígena. Essa inquietação impulsionou o desenvolvimento do meu Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) durante a graduação. Com o mestrado vi a oportunidade de

pensar alternativas que pudessem contribuir para o fortalecimento das línguas indígenas, e sobretudo trabalhos de revitalização linguística no contexto urbano do ARN, que é o meu local de vivência. Apesar de haver políticas educacionais para os povos indígenas do ARN há mais de uma década, e a cooficialização das línguas indígenas locais desde 2002, a mudança linguística das línguas indígenas para a língua portuguesa ocorre e aumenta gradativamente entre as famílias indígenas em contexto urbano, como ocorreu com a minha família. Também, por ser próxima ao movimento indígena desde criança através da minha mãe, e participar de forma mais ativa desde 2021 no âmbito da educação escolar indígena, frequentemente escuto de pais, jovens, e professores indígenas dentro desses espaços políticos as suas angústias relacionadas ao ensino da língua indígena e sua transmissão para as crianças e jovens. Estar inserida nesse espaço político também me motivou a desenvolver a pesquisa com um enfoque maior na prática comunitária, e ao propor essas alternativas anseio contribuir de alguma forma para o fortalecimento da nossa autodeterminação.

### **1.3 Objetivos da pesquisa**

Esta pesquisa esteve junto com a ASSAI, no trabalho de campo, para entender como esse espaço comunitário alternativo têm promovido a valorização, promoção e revitalização de línguas indígenas em contexto urbano. Também, o foco foi sobre o seu papel como coletivo indígena organizado em área urbana, na sede SGC, onde vivem famílias que migraram desde seus territórios indígenas tradicionais. Analisar essas relações possibilita um planejamento futuro de ações práticas a serem construídas nesses espaços, que podem inclusive envolver o ensino de línguas.

Assim, nossos objetivos específicos foram:

1. Descrever as atuais relações que as pessoas em São Gabriel da Cachoeira mantêm com as línguas indígenas e não-indígenas dentro de uma casa comunitária – descrito no capítulo “Observações do campo”;
2. Avaliar criticamente como as atividades realizadas nesses espaços estão contribuindo para valorização e promoção das línguas indígenas locais – organizado no capítulo “Análise e discussão”;
3. Refletir e propor práticas que poderiam ajudar a consolidar esses espaços como novas frentes de políticas linguísticas comunitárias.

Como está organizada a casa comunitária? Em que medida ela recria situações de usos e transmissão de línguas e culturas indígenas no contexto urbano? Essas perguntas de pesquisa orientaram a investigação para melhor entender sobre a preservação e fortalecimento da língua em contexto urbano.

#### **1.4 Revitalização Linguística e Indígenas no contexto urbano**

Para o embasamento teórico da pesquisa, discutiremos sobre a educação escolar, estratégias para a revitalização linguística, valorização das línguas indígenas, povos indígenas em contexto urbano e centros comunitários culturais e linguísticos.

As línguas possuem um papel central para a transmissão da cultura e da educação nas sociedades indígenas. Lyle Campbell (2017) reforça que alguns projetos de documentação de línguas ameaçadas já apontam que a perda de uma língua sinaliza a perda de conhecimentos culturais, e consequentemente a perda de outras formas de compreender o mundo. Tais conhecimentos seriam,

conhecimento cultural sobre o meio ambiente e a ecologia, sobre o uso de plantas e animais tradicionais, modos tradicionais de subsistência, pesca e caça, horticultura, medicamentos tradicionais e os muitos aspectos da cultura envolvidos em funções ritualísticas, poéticas, estéticas, artísticas e outras funções culturais do idioma que está sendo perdido (CAMPBELL, 2017, p. 232, tradução nossa).

No que concerne a revitalização de uma língua indígena, refletimos a partir dos seguintes apontamentos. Hinton (2001) descreve a revitalização linguística como um conjunto de ações que busca restabelecer o uso de uma língua não mais falada em determinada comunidade, e também ações que buscam amenizar a mudança linguística de línguas “minoritárias” para línguas dominantes. Para Hinton, um projeto de revitalização linguística exitoso deve apresentar algumas características chave, como a persistência para continuar executando as ações mesmo frente aos desafios e as atitudes negativas que o projeto pode vir a encontrar, sustentabilidade para pensar a longo prazo ações de revitalização que possam continuar a acontecer mesmo sem dinheiro, visto que muitas ações são interrompidas pela falta de recursos financeiros, e, por fim, a honestidade, para refletir criticamente sobre as ações de revitalização com o intuito de observar o que funciona e o que deve mudar.

Amaral (2020) destaca que a revitalização de uma língua indígena não deve ter como objetivo o uso da língua semelhante ao uso feitos pelas gerações anteriores, visto que isso é inalcançável pelos diferentes momentos históricos, além de evocar a ideia errônea de que sociedades indígenas pararam no tempo. Com outra perspectiva, Salikoko Mufwene (2017) analisa que o processo de deslocamento linguístico é um processo evolutivo natural, tendo acontecido muitas vezes na história da humanidade. Os esforços de revitalização linguística seriam como “correções evolutivas”, e para traçar estratégias de revitalização linguística consideradas exitosas, os linguistas deveriam antes tentar compreender o processo de mudanças e ameaças de línguas a partir de uma perspectiva ampla, histórica e comparativa das línguas. Porém, não considerar o aspecto social vinculado às línguas indígenas (para dizer o mínimo) também pode levar a estratégias de revitalização falidas, visto que a língua, para os povos indígenas, está ligada ao bem-estar físico, psicológico e social (CAMPBELL, 2017).

No ARN, a presença de um grande número de línguas indígenas deu um papel bastante significativo à língua enquanto elemento chave para a reafirmação de uma identidade indígena em contexto urbano (SHULIST, 2018). Não à toa, SGC foi o primeiro município no Brasil a cooficializar línguas indígenas (lei nº 145/2002 dispõe sobre a cooficialização das línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa e a lei nº 084/2017 dispõe sobre a cooficialização da língua Yanomami). Gersem Baniwa (2019) atribui às línguas indígenas um papel essencial no que diz respeito à organização social, política e de interação com o mundo.

O primeiro aspecto das línguas indígenas é, portanto, o seu caráter sociocósmico, no sentido de que elas propiciam o elo, a conexão e a comunicação com os mundos existentes. Elas expressam e organizam cosmologias, epistemologias, racionalidades, temporalidades, valores e espiritualidades [...], o homem ou a mulher indígena exerce seu papel de destaque na mediação entre os humanos e os seres da natureza, por meio de diversas formas de linguagem: palavras, cantos, músicas, rezas, rituais, cerimônias, etc. (Gersem Baniwa, 2019, p. 81).

Além disso, a transmissão desses saberes não é suficiente quando feita seguindo a perspectiva da educação escolar formal não-indígena, em que o professor é o único detentor do conhecimento, pois os membros da comunidade e a família devem ser incluídos no processo de ensino, visto que são as figuras que tradicionalmente preservam os saberes, por conhecer aquele contexto específico e ensinar sobre ele para as crianças e jovens da comunidade.

Em qualquer processo de valorização de uma língua indígena, é fundamental considerar os papéis dos sujeitos com relação à língua: pais, mães, professores, tios, avós, irmãos mais velhos, comunidade, lideranças e outros. Cada um desses sujeitos possui uma responsabilidade na transmissão da língua que precisa ser cumprida pelo simples fato de que não pode ser substituída por outra pessoa, como equivocadamente a escola pensa e tenta fazer, por meio da figura do professor (Gersem Baniwa, 2019, p. 83).

Preservar essas formas de ensino que atribuem a família e comunidade um protagonismo no processo educativo, e a da diversidade cultural, também serviria como uma ferramenta de defesa contra a globalização do conhecimento e cultura ocidental, que, desde o século XVI, busca assimilar os conhecimentos dos povos indígenas aos seus, homogeneizando todas as formas de vida que vão contra as suas normas e princípios, já que, como expõe a pesquisadora Linda Tuhiwai Smith (1999), do povo Maori:

constantemente reafirma a visão do Ocidente e de si mesma como centro do conhecimento legítimo, o árbitro do que conta como conhecimento e a fonte de conhecimento “civilizado”. Essa forma de conhecimento é geralmente “universal”, disponível para todos e aparentemente não “pertencente” a ninguém, isto é, até que os pesquisadores não ocidentais reivindicuem sua autoria. Quando reivindicações como essas são feitas, os relatos são revisados (novamente) para que a história da civilização continue sendo a história do Ocidente (SMITH, 1999, p. 81).

Por conta dos fatores apresentados anteriormente, como a necessidade de preservar as organizações sociais e políticas, manifestações culturais e outros conhecimentos indígenas, junto ao contexto de avanço no direito dos povos indígenas a utilizarem suas línguas, que os indígenas no Brasil viram na educação escolar indígena uma forma de resistir às violências, opressões, apagamento e uma forma de melhorarem a sua qualidade de vida, pois, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem das línguas indígenas, estas poderiam fazer parte do currículo escolar nas escolas indígenas.

A escola é pensada como principal lugar de políticas linguísticas. No entanto, seu papel é ambíguo: se hoje pensamos que a educação escolar indígena deve valorizar as línguas indígenas (RCNEI, 1998), ainda vivemos com a força do passado quando o português era a única língua usada na escola. A escola é limitada por se encontrar ainda nos moldes de um currículo e estrutura que não incorpora completamente a interculturalidade, multilinguismo e especificidade dos povos indígenas e seus contextos, mas isso não significa que os esforços do movimento indígena para garantir o acesso dos indígenas às escolas e universidades não sejam importantes (como veremos mais adiante).

Simas (2014) pondera que “falar em mudanças na educação escolar ofertada aos indígenas, não é o mesmo que falar em melhoria na qualidade do ensino oferecido aos

indígenas”. Dessa forma, Simas cita algumas experiências e obstáculos vividos por indígenas no contexto escolar urbano de Parintins, que não estão distantes do cenário urbano de SGC. Primeiro, explica que os alunos e professores indígenas nas aldeias e comunidades deveriam usufruir de uma educação específica, intercultural, diferenciada e bilíngue, mas que na prática é uma educação que carece de materiais didáticos, infraestrutura e formação adequada. Ao olharmos para os indígenas em contexto urbano, a situação piora, começando pelo simples fato de não haver escolas indígenas em contexto urbano, obrigando os alunos indígenas a frequentarem as escolas não indígenas. Por conta desses obstáculos que o movimento indígena brasileiro continua se articulando com suas bases e organizações para alcançar os modelos ideais de educação escolar indígena que desejam, mas, por enquanto “estudar na cidade significa para os indígenas residentes na cidade abrir mão de seu direito à educação específica” (SIMAS, 2014) e, como consequência, não fazer parte completamente dos “processos de ensino da cultura indígena a que pertence” (SIMAS, 2014).

Nessa linha, são pertinentes as considerações de Sarah Shulist (2018), para quem trabalhar com a revitalização e valorização da língua é também valorizar a cultura, visto que a língua faz parte de um sistema ligado à construção da identidade de um povo. Para isso, práticas e espaços alternativos que proporcionem o compartilhamento e aprendizagem desses conhecimentos linguísticos, em contraste aos atuais moldes escolares, devem ser pensados.

Reyhner (1999, *apud* FRANKS, 2013, p. 14) também destacou a importância de criar espaços alternativos para fortalecer as línguas indígenas dentro de uma comunidade. Baseado na escala de Fishman (1991, *apud* FRANKS, 2013, p. 14), Reyhner descreve algumas ações que podem contribuir para a revitalização das línguas ameaçadas, e que diferem de acordo com os estágios estabelecidos por Fishman. São propostos por Fishman oito estágios de mudança linguística, em que no primeiro estágio as línguas são amplamente faladas, e isso inclui o âmbito governamental, e no oitavo estágio apenas alguns anciões falam a língua. Nesse sentido, a situação das línguas indígenas faladas na sede de SGC apontam para o estágio seis, em que “há algum uso intergeracional da língua”, assim, para fortalecer o uso das línguas que se encontram nesse estágio, Reyhner sugere a seguinte intervenção, “desenvolver lugares na comunidade onde a língua será encorajada, protegida, e usada exclusivamente. Incentivar mais pais jovens a falarem a

língua indígena com seus filhos pequenos e perto deles” (1999, *apud* FRANKS, 2013, p. 14).

Sobre esses espaços alternativos, destacamos alguns que já existem e que são categorizados como Centros Culturais e Linguísticos, ou *Language and Cultural Centers*, sendo eles: o *Yukon Native Language Centre*<sup>3</sup>, no Canadá; o *Goldfields Aboriginal Language Centre (GALCAC)*<sup>4</sup>, na Austrália; e o Núcleo Gestor de Estudos Linguísticos e Antropológicos (Nuglan), em SGC, para ter como base também uma experiência local. O *Yukon Native Language Centre* está localizado em Whitehorse e é administrado pelo Conselho das Primeiras Nações de Yukon (*Council of Yukon First Nations*), com fundos vindos do Governo de Yukon. Seu modelo de ensino é baseado na cooperação com os anciões, busca trabalhar em parceria com as comunidades das Primeiras Nações, provendo treinamento, pesquisa e programas de apoio, e tem como objetivo maior ajudar as Primeiras Nações na implementação das suas metas autodeterminadas, no que se refere a preservação e fortalecimento das suas línguas ancestrais. Na Austrália, o *Goldfields Aboriginal Language Centre* tem como foco fazer a revitalização linguística através da formação, pesquisa e documentação das línguas indígenas, que estão contabilizadas entre 14 a 16 línguas. O trabalho do GALCAC também busca criar recursos e oportunidades para as Primeiras Nações, para que elas mesmas possam aprender, fortalecer e transmitir as suas línguas. E, em SGC, vemos a criação do Núcleo Gestor de Estudos Linguísticos e Antropológicos (Nuglan), em 2012, no âmbito do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), que buscou unir a comunidade, instituição e cultura local nas suas atividades e produtos, e utilizou modelos de pesquisas de base comunitária. Naquele período, o contexto multilíngue e multicultural de SGC se mostrou favorável à criação do Núcleo na cidade, e teve como objetivos:

- i. pesquisa, documentação e conservação das línguas, culturas, práticas educativas e sistemas de conhecimento dos povos indígenas, incluindo a difusão do uso das línguas e práticas culturais, especialmente em diferentes e novos domínios sociais; ii. criar e manter um arquivo e biblioteca de informações sobre as línguas e culturas do Rio Negro; iii. criar estratégias para melhorar a socialização e o diálogo entre estudantes e professores indígenas e não indígenas no IFAM; iv. formação de recursos humanos locais (CHACON; SHULIST; GENETTI, 2013).

---

<sup>3</sup> Mais informações e acesso aos materiais do centro em: <https://ynlc.ca/>.

<sup>4</sup> Mais informações e acesso aos materiais do centro em: <https://wangka.com.au/>.

Essa experiência mais local pode nos informar que tipos de situações podem ocorrer na criação e administração de um espaço alternativo que pretende trabalhar com a documentação e revitalização de línguas indígenas junto com os povos do ARN. No relato abaixo fica claro que a compreensão e o respeito das dinâmicas locais, assim como uma articulação junto dos moradores locais são fundamentais para que as atividades e o espaço funcionem como previsto no planejamento dos linguistas.

Uma questão fundamental é como o Nuglan pode lidar com as diferentes vozes da população indígena local, dada a multiplicidade de povos indígenas na região e certas dicotomias persistentes que colocam o Nuglan em uma situação de encruzilhada, como povos indígenas urbanos versus rurais, ou demandas culturais e políticas locais versus regionais. Essas questões andam de mãos dadas com a atual falta de profissionais indígenas bem qualificados e a falta de representatividade dos povos indígenas na diretoria do centro (CHACON; SHULIST; GENETTI, 2013).

No que se refere a espaços alternativos criados por indígenas no Brasil, destacamos a escola Buu-Miri, criada dentro da Associação de Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro (Amarn), que atua em Manaus, e surge principalmente a partir da articulação de mulheres indígenas do ARN, que foram para a capital amazonense a procura de melhorias de vida. Ao chegarem na cidade, muitas mulheres acabaram em funções como empregadas domésticas e se depararam com diversas violências contra seus corpos e identidades. Hoje, a associação conta com mais de oitenta associadas, que também se preocupam com a educação indígena que carece para seus filhos no contexto urbano de Manaus. Assim, a escola funciona no espaço da associação, e está categorizada como um Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (EELMCTI), realizando suas atividades no contraturno escolar, no modelo remoto e presencial, de forma que as crianças e jovens indígenas se reúnem uma vez na semana no espaço da Amarn<sup>5</sup>. A língua ensinada na escola Buu-Miri é o Tukano, e as aulas são ministradas pelas associadas que têm a língua Tukano como L1. No espaço as crianças aprendem a escrever em Tukano, e são incentivadas a falar a partir de exercícios escritos pelas professoras. Além disso, para resgatar e incentivar o uso do Tukano, também são apresentados os aspectos culturais dos povos do ARN, com o ensino de grafismos, danças tradicionais, comidas tradicionais, e narrativas de origem dos povos do ARN.

Outra iniciativa indígena que tem atuado no Brasil é o projeto de revitalização proposto por Márcia Kaingang (2020) dentro da TI Nonoai, no Rio Grande do Sul.

---

<sup>5</sup> Reportagem da Revista Cenarium sobre a atuação da escola Buu-Miri, disponível em: <https://agenciacenarium.com.br/indigenas-aprendem-saberes-ancestrais-em-associacao-de-manauas/>.



Diferente da Amarn, esse espaço alternativo segue o método de imersão total dentro de uma abordagem comunicativa, e tem como nome “*Kanhgág vĩ mré ěg jykre pẽ jagfe* - Ninho de língua e cultura Kaingang”. O ninho de língua foi criado a partir dos esforços do povo Kaingang, em 2018, e teve como inspiração o programa Maori de revitalização linguística, *Kohanga Reo Māori*, ou ninho de língua Maori, na Nova Zelândia. O ninho de língua Kaingang foca na transmissão intergeracional, assim, os trabalhos são direcionados principalmente para as crianças, junto com os anciãos. O uso da língua portuguesa não é incentivado no espaço do ninho de língua Kaingang, para que assim todas as pessoas presentes no espaço falem apenas em Kaingang, e quem não sabe, como as crianças, aprendam a falar a língua a partir da escuta e convivência. Assim como o ninho de língua Maori, o ninho de língua Kaingang também foca em uma educação indígena, e menos em uma educação escolar, como Márcia Kaingang afirma “O ninho de língua não é uma escola, nem queremos que o espaço do ninho pareça uma sala de aula. Não pretendemos, tampouco, submeter o ninho aos conteúdos acadêmicos ou atividades escolares da pré-escola ou educação infantil” (NASCIMENTO, 2020, p. 12), isso significa que a aprendizagem da língua ocorre através de atividades corriqueiras que podem ser vistas dentro da comunidade, e ao apresentarem a filosofia e os conhecimentos e saberes tradicionais Kaingang, tratando principalmente de temas como sistema de parentesco, nomeação das crianças com os nomes tradicionais, e medicina tradicional. Para implementar o projeto, antes, foi necessário fazer um trabalho de engajamento da comunidade, para envolver as famílias e demais adultos no projeto, informando a todos sobre a importância de desenvolver um ninho de língua dentro da comunidade. O segundo momento foi proporcionar vivências culturais e linguísticas para as crianças, e outros membros da família, dentro do ninho de língua. E, o terceiro momento teve como cerne a criação de métodos de testagem e avaliação da aprendizagem da língua Kaingang como segunda língua (L2) entre as crianças, visto que a língua mais utilizada por elas em casa é o português. Essa estratégia de revitalização linguística põe em prática o que Reyhner sugere para contornar o estado de línguas ameaçadas no estágio seis, como no caso que vemos em SGC, ao mencionar a criação de um espaço “onde a língua será encorajada, protegida, e usada exclusivamente”. Dessa forma, o modelo empreendido pelo povo Kaingang soma ao leque de alternativas que podemos considerar ao refletir sobre quais modelos podem contribuir de forma eficaz para a situação das línguas ameaçadas no contexto urbano de SGC.

Por fim, tendo em mente que o contexto atual é resultado de práticas coloniais impostas pelos não-indígenas no passado (imposição essa que continua no presente), e que reverbera no senso de vergonha dos próprios indígenas em utilizar a língua do seu povo no cotidiano, para que a preservação e uso da língua aconteça efetivamente, Shulist propõe uma revitalização linguística que esteja diretamente ligada “à contestação e ao debate sobre o tipo de comunidade ou nação que está a ser produzido e o papel dos diferentes tipos de cidadãos nessas comunidades” (2018, p. 21). Por isso, é fundamental que as comunidades tenham as condições necessárias para planejar, monitorar e liderar as formas que seus conhecimentos, incluindo a língua, sejam transmitidos.

### 1.5 Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida utilizando métodos etnográficos para obter uma análise detalhada dos dados qualitativos e para se compreender melhor o objeto de estudo com seu contexto histórico, social, cultural e sociolinguístico, através do trabalho de campo. Sarah Shulist (2018) destaca como a etnografia é importante para a compreensão dos processos sociolinguísticos que ocorrem no território e que causam transformações nas relações sociais. Segundo Shulist, fazer uma etnografia

pode chamar a atenção para os processos e significados sociais que criam e resultam das condições de mudança e alteração linguística, continua a ser uma ferramenta importante e subutilizada para compreender como os acadêmicos podem aplicar melhor as suas competências no apoio às línguas indígenas e minoritárias e aos seus falantes (SHULIST, 2018, p. 18, tradução nossa).

Para Duranti (1997), a Etnografia é “uma descrição escrita da organização social, das atividades sociais, dos recursos materiais e simbólicos, e das práticas interpretativas que são características de um grupo particular de pessoas” (DURANTI, 1997, p. 85). Ela é resultado de uma participação direta e prolongada do pesquisador na vida social e comunitária do grupo em questão. Além disso, Duranti menciona que uma etnografia exitosa deve conseguir estabelecer um diálogo das diferentes perspectivas dos envolvidos, assim, deve ter o ponto de vista do pesquisador, do grupo de interesse e da teoria de preferência.

Para produzir os dados qualitativos, também foi utilizada como método de pesquisa a observação-participante, para compreender as relações sociais e linguísticas presentes na casa comunitária através das perguntas norteadoras da pesquisa, e como antiga moradora da cidade, e sobretudo, enquanto pessoa Tukano, mulher, jovem, e não

falante de língua indígena. Assim, as percepções que apresento neste trabalho e as informações que foram compartilhadas comigo pelas minhas parentas (como nós, indígenas, nos referimos a outras pessoas indígenas que não temos necessariamente relação familiar), também me foram concedidas por estar e viver nesse lugar.

Seguindo essa linha teórico-metodológica, observei e participei das atividades promovidas pela Associação dos Artesãos Indígenas de São Gabriel da Cachoeira (ASSAI). A escolha em delimitar a observação e trabalho de campo somente a uma casa comunitária, nesse caso a ASSAI, foi principalmente para focar com mais atenção as ações das frequentadoras e participar com mais qualidade das atividades do lugar, visto que se mais lugares fossem incluídos na pesquisa (como planejado antes da chegada no campo), o tempo não seria suficiente para participar das atividades de todas as casas.

Outra questão foi o acolhimento que tive do coletivo de mulheres da casa. A ASSAI se constituiu como um local de afeto para mim desde o início do trabalho de campo, por ter pessoas na associação que são parte da minha família, como a Dona Maria das Dores, uma tia-avó que encontrei na casa. Também, pela lembrança do artesanato como uma possibilidade de mudança de vida, já que a minha avó Elisa Vieira possibilitou os estudos da minha mãe e tios através desse ofício, e, conseqüentemente, me deu a oportunidade de estar na casa da ASSAI como uma pesquisadora indígena, assim fortalecendo na minha perspectiva a ASSAI como um local de possibilidades.

Desde o início deixei claro que estava na casa para fazer minha pesquisa, e mesmo explicando os meus objetivos, no geral as mulheres sabiam que eu estava “pesquisando língua”. Às vezes esse conhecimento a respeito do que eu estava fazendo engajou algumas mulheres a conversar comigo sobre a sua relação com a língua indígena, e, sobretudo, a de seus filhos. Essas informações se encontram de forma mais precisa no capítulo “Observações do campo”. Contudo, como eu estava na casa para saber não só sobre a atitude das frequentadoras em relação às línguas indígenas, mas também para analisar a possibilidade do espaço como lugar de preservação e transmissão das línguas, estar no local para observar e participar como colaboradora foi mais importante que fazer conversas questionadoras a todo momento com as mulheres da casa.

Isso se deu porque o trabalho de campo na ASSAI despertou muitas reflexões sobre o lugar que ocupei no meu local de pesquisa, e isso reverberou nos instrumentos de pesquisa e abordagens que escolhi usar. O que me levou a optar pelo caminho de não

utilizar os instrumentos tradicionais, como caderno de anotações, gravador de áudio, entrevistas, foi porque não me senti confortável com essas ferramentas diante das pessoas que frequentavam a ASSAI, apesar de ter tentado utilizá-las no início do campo, como pode ser visto nas pouquíssimas transcrições de áudio que estão no trabalho. Por outro lado, o registro de fotos pareceu ser menos desconfortável para as mulheres, logo, para mim também, tanto que na descrição do trabalho de campo compartilho muitas fotos do dia a dia na casa.

Esse desconforto tem origem, em parte, nas muitas pesquisas feitas principalmente por pesquisadores brancos. Algumas mulheres da casa têm memórias conflitantes sobre esses pesquisadores e o tipo de abordagem que utilizaram. Por isso, não quis reforçar esse lugar, até porque, antes de estar ali como pesquisadora, estava como uma mulher indígena também. Essa percepção e necessidade de mudança no tipo de metodologia que nós, enquanto pesquisadores indígenas, apontamos, vem sendo cada vez mais reforçada, como demonstrado por João Paulo Barreto do povo Tukano (2021).

Preferi me desprover de instrumentos de pesquisa como gravador, máquina fotográfica, caderno de campo, questionários prontos ou pranchetas; essa foi a opção que fiz, por concluir que tais instrumentos intimidavam ou causavam timidez às pessoas. Tomei essa decisão a partir da minha própria experiência. Renunciar desses instrumentos requeria boa memória para guardas as informações preciosas e, logo, de modo solitário, transpor as partes filtradas para registros (BARRETO, 2021, p. 34).

Assim, eu quis ter uma participação mais ativa nas atividades da casa, como uma colaboradora da casa, para que as mulheres me conhecessem mais, e assim elas se sentissem seguras das minhas motivações em estar ali e compartilhar comigo em conversas mais espontâneas suas visões e conhecimentos. Esse tempo que estive conhecendo as mulheres e aprendendo sobre o funcionamento da casa foi essencial para pensar no tipo de ação que busquei promover na casa comunitária, que foi a Oficina de Nhengatu e Artesanato (descrevo a oficina na seção “Proposta de aula de língua indígena adaptada a realidade da associação”), que organizei com a ajuda da coordenação da casa e da artesã e professora Maria do Carmo. Também, me envolver de fato nas atividades da casa (sem adotar a postura “neutra”) e passar os oito meses em campo com as artesãs foi importante para que aceitassem participar de forma voluntária da oficina, pois ao me conhecer sabiam que isso contribuiria também com a minha pesquisa.

A vivência, ou observação-participante, foi o principal método para reunir os dados durante a pesquisa de campo. As anotações, como aponta Barreto (2021), exigiram uma boa memória das atividades do dia na ASSAI, visto que eu fazia anotações no diário

de campo apenas depois de chegar em casa. Decidi não fazer anotações de campo na frente das pessoas, nem ficar apenas no canto observando a sala onde as mulheres da ASSAI se reuniam, pelo contrário, busquei conversar e mergulhar nas atividades que aconteciam no local, e anotar apenas em casa (casa da minha família) o que lembrava. Assim fiz até o final.

Para registrar e sistematizar os dados do trabalho de campo, como instrumento também utilizei uma ficha de observação semanal. Através desse instrumento busquei registrar informações que também responderiam as questões da ficha de observação, e, por conseguinte, estariam alinhadas aos objetivos da pesquisa. Essas questões foram importantes para saber se o uso e a transmissão das línguas indígenas estão relacionados tanto durante a execução das atividades promovidas pelas casas (confeção dos artesanatos, preparação dos alimentos, preparação para as danças, etc.) como nos momentos de encontro de rotina nas casas (reuniões, manutenção do espaço), como demonstrado abaixo:

#### 1.5.1 Ficha de observação semanal

Data:

1. Quais línguas foram utilizadas nas reuniões internas?
2. Quem usa as línguas indígenas?
3. As línguas indígenas foram usadas em conversas entre pessoas de quais gerações?
4. Quando as línguas são usadas?
5. Onde as línguas são usadas?
6. Como a língua indígena é usada quando há crianças nos espaços?
7. As crianças usam quais línguas?
8. Há atividades em que notamos um maior uso das línguas indígenas ou do português? Em quais espaços das casas elas são usadas? Ocorrem nos diferentes recintos das casas?
9. Nas conversas em português, quais palavras têm origem nas línguas indígenas?
10. Quais palavras são faladas em português quando alguém fala na língua indígena?
11. Qual o povo dos associados?

12. Quais gerações são mais presentes na casa?
13. Quando é falada alguma língua indígena nas reuniões é preciso traduzir? A tradução é destinada a quem?
14. Além da língua portuguesa, qual língua indígena é usada nos materiais escritos da casa (mural, cartaz, etc.)?
15. Aqueles que frequentam a casa e não falam alguma língua indígena demonstram querer aprender?

## **2 OBSERVAÇÕES DO CAMPO**

Neste capítulo descrevo as atividades que observei, participei e realizei na Associação dos Artesãos Indígenas de São Gabriel da Cachoeira (ASSAI). A pesquisa de campo totalizou oito meses, ocorrendo entre os meses de março e dezembro, com exceção dos meses de maio e outubro.

### **2.1 Conhecendo a ASSAI: escolha da ASSAI como local de pesquisa**

Em março, quando cheguei em São Gabriel, estava à procura de associações, casas comunitárias e outras formas de coletivos de indígenas que pudessem me receber para começar o trabalho de campo. Foi em um dos encontros promovidos pela FOIRN sobre território e educação que encontrei pela primeira vez com as artesãs da ASSAI. Durante o evento elas ficaram fora do auditório, onde ocorreram as discussões e apresentações, apenas vendendo seus artesanatos.

Minha mãe que estava de passagem por São Gabriel para participar do evento foi quem me apresentou brevemente para a Maria Nazaré, atual coordenadora da ASSAI. Elas se conheciam desde o período que minha mãe foi vereadora em São Gabriel, entre 2001 e 2004.

Quando fui pela primeira vez à sede da ASSAI para falar mais com a Nazaré e explicar a minha pesquisa, fui junto com o meu companheiro, Paulo, que também realiza trabalhos junto a grupos de base, e quem me acompanhou em quase todas as minhas idas à associação. Nazaré nos recebeu e ouviu atentamente o que eu pretendia fazer ali, e respondeu que poderíamos frequentar a casa e participar das atividades. Também, pediu que eu a ajudasse com as redes sociais da associação, divulgado mais os trabalhos das artesãs. E, para nós dois, pediu ajuda com a escrita de projetos para captação de recursos, pois as associadas e ela tinham muita dificuldade não só com a escrita, mas também com os processos burocráticos dos editais. Assim, começamos a nossa parceria, enquanto estivéssemos lá poderíamos aprender com elas, observar e, também, ajudar.

Figura 2: Sede da ASSAI



Fonte: Paulo Shinji (2025).

Na minha primeira semana elas haviam programado uma festa para comemorar o dia do artesão, no dia 19 de março, e organizaram apresentações de canto na língua Baniwa – esse canto foi feito pela Dona Maria do Carmo –, dança e música *kuximawara*<sup>6</sup>, brincadeiras e uma pequena feira de comidas típicas da região como mujeca, caruru, quinhãpira e outros, bem como a venda de produtos artesanais e agrícolas, provenientes das suas roças. No dia da festa, levei a minha avó Elisa, e ela, que anos atrás criava muitos artesanatos de tucum, estava mais interessada em ver as inovações nos artesanatos da associação. Minha avó, uma mulher Tariano, vinda de uma comunidade chamada Santa Maria, no rio Uaupés, hoje localizada na Terra Indígena Alto Rio Negro, por muito tempo sustentou a sua família e pagou os estudos dos seus filhos com a venda de artesanatos de tucum e dos produtos da sua roça. Como mais tarde descobri, essa também é a história de muitas artesãs da ASSAI.

## 2.2 Caracterização da ASSAI: funcionamento, perfil das artesãs e línguas faladas na associação

<sup>6</sup> Estilo musical muito popular em SGC, caracterizado principalmente pelo uso do teclado eletrônico e letras que fazem referência ao contexto vivido pela população indígena nas cidades e nas comunidades.



A Associação dos Artesãos Indígenas de São Gabriel da Cachoeira (ASSAI) foi fundada em 1999, na sede do município, resultado das discussões promovidas durante a “Oficina de Comercialização de Produtos Artesanais Indígenas”, realizada pela FOIRN, com o apoio da Secretaria de Estado de Assistência Social e Trabalho (SETRAB). A ASSAI foi criada a partir da necessidade de fortalecer os saberes artesanais indígenas e a comercialização dos produtos artesanais do Rio Negro, e hoje representa as artesãs e os artesãos indígenas do Rio Negro e município de SGC há 25 anos. Ela é uma das bases da FOIRN e única organização base presente na área urbana de SGC.

A associação tem como objetivos no seu estatuto: I – Promover o artesanato das comunidades indígenas de São Gabriel da Cachoeira; II – Manter o intercâmbio com entidades afins para expansão e venda de seus produtos artesanais; III – Contribuir para a valorização do patrimônio cultural da região do Rio Negro; IV – Lutar por uma política de preço justo para o artesanato da região; V – Trabalhar para a disseminação e valorização do artesanato e do artesão indígena da região; VI – Buscar recursos para a manutenção de sua sede e de suas atividades em geral; VII – Incentivar a formação profissional de seus associados; VIII – Estimular e garantir a produção artesanal de seus associados; IX – Lutar pela efetivação das garantias constitucionais em relação aos povos indígenas.

Nos últimos anos muitas pessoas passaram pela ASSAI, seja na coordenação ou como associados, compartilhando a sabedoria dos seus povos através da criação de seus artesanatos. No início do meu trabalho de campo na ASSAI, a Maria Nazaré Castilho, do povo Tariano, havia sido recentemente eleita como coordenadora, e junto com a sua equipe da coordenação estavam tentando continuar os trabalhos e projetos iniciados pelas ex-coordenadoras, o que, somado à sua pouca experiência frente a organizações que atuam com o movimento indígena local e a pouca comunicação com as coordenações passadas, tornaram o início dos trabalhos na ASSAI um desafio e um processo constante de “aprender fazendo”.

Para as artesãs da ASSAI, o tucum é a principal matéria prima utilizada nas peças. Essa fibra resistente é extraída de uma palmeira espinhosa que cresce nos locais chamados de capoeira<sup>7</sup>, e mesmo antes de começar a ser utilizado usando as técnicas e moldes mais

---

<sup>7</sup> “Depois de algum tempo de uso, a roça é deixada para virar capoeira, um repouso florestal que dura vários anos, ou décadas, até que essa floresta possa ser derrubada para fertilizar uma nova roça” (FOIRN, 2019, p. 32).

modernos, o tucum já estava presente no dia a dia dos povos indígenas da região, para fazer cordas, redes de pesca, redes para dormir, tapetes e adornos. Com alguma frequência, eu perguntava para as associadas como ou com quem haviam aprendido a técnica que estavam aplicando naquele momento, e as respostas geralmente eram que as freiras tinham ensinado, mas quando insistia mais um pouco na pergunta falavam que já tinham visto na infância, com a mãe ou o pai criando artesanatos, ou respondiam que algum amigo ensinou, mas que já tinham familiaridade com os materiais, pois tinham que confeccionar utensílios necessários para o dia a dia na comunidade, como a rede de pesca. Hoje as artesãs usam o tucum para criar bolsas, brincos, chapéus, roupas para datas comemorativas relacionadas aos povos indígenas, luminárias e outros itens decorativos, e, quando há demanda, elas voltam a fazer as peças utilizada pelos mais antigos. Além do tucum, outros materiais muito utilizados por elas são a fibra de arumã, fibra de tururi, talo e palha do buriti, talo e palha do tucumã, pau-brasil, penas e sementes da região.

Atualmente, a ASSAI conta com 46 associadas de 10 povos, sendo essas majoritariamente mulheres na faixa etária dos 20 aos 75 anos, pertencentes aos povos Baré (dezenove mulheres), Tukano (onze mulheres), Dessano (seis mulheres), Piratapuaia (três mulheres), Tariano (duas mulheres), Baniwa (uma mulher), Kubeo (uma mulher), Arapaço (uma mulher), Wanano (uma mulher) e Tuyuca (uma mulher).

Além de serem artesãs, a maioria das mulheres também são agricultoras e lideranças políticas, e já atuaram ou atuam em outras profissões, como no magistério, enfermagem e no ramo do empreendimento.

A maioria das mulheres não é da cidade de SGC, mas de comunidades distantes, há vários quilômetros pelo rio. Em nossas conversas, ao falarem sobre o motivo de mudarem para SGC apontam que foi ou pela busca de um trabalho, ou uma educação melhor para os filhos ou para elas mesmas, ou simplesmente alguma melhoria na qualidade de vida, e dessa forma foram constituindo suas famílias longe de suas comunidades de origem. Algumas vêm de mais longe, dos países vizinhos. Não é incomum encontrar imigrantes na sede, já que a região do Rio Negro faz fronteira com a Venezuela e a Colômbia, então não seria diferente na ASSAI, onde também frequentam algumas mulheres Baré que vieram de comunidade do lado da Venezuela.

Essa diversidade de povos na associação também está refletida nas diferentes línguas que ouvimos na casa comunitária. Entre as línguas mais faladas ali estão o

Nhengatu e o Tukano, entretanto algumas associadas, principalmente as mais antigas, ainda usam ou lembram as línguas dos seus povos, como o Tariano, Tuyuca, Kubeo e Baniwa, mesmo que essas línguas não sejam mais tão faladas nos seus atuais grupos sociais. Ainda, os principais motivos que elas apontam para o deslocamento linguístico são a mudança do local de moradia (de comunidade ou cidade) e a não utilização ou diminuição do uso dessas línguas em interação com os pais ou cônjuges.

Nos encontros semanais da ASSAI, que acontecem regularmente nas terças e quintas, percebi que a língua também é um dos aspectos que as associadas levam em conta ao construírem seus círculos de amizade ali. Além dos laços familiares e do respeito, a língua também contribui para que elas se juntem e formem amizades umas com as outras. Isso fica nítido na formação de três grupos que sempre estão juntos nos dias de atividade da associação, na seguinte organização: em um canto da sala vemos o grupo das mulheres falantes de Tukano, em outro canto o das mulheres falantes de Nhengatu, e do lado oposto da sala o grupo das mulheres falantes de Nhengatu que vieram das comunidades do lado venezuelano. Porém, esses grupos não são homogêneos, e, nesse sentido, a etnia das mulheres que formam os grupos são variadas, pois no grupo das mulheres falantes do Tukano, há mulheres Tukano, Tariano, Dessano e Tuyuca; no grupo das mulheres falantes de Nhengatu, há mulheres Baré, Baniwa, e Kubeo; e, no grupo das mulheres falantes de Nhengatu que vieram das comunidades do lado venezuelano, há somente mulheres Baré, e esse talvez seja o único grupo que as mulheres pertencem ao mesmo povo. Ademais, todas entendem e falam em algum nível o português, e algumas conhecem palavras de outras línguas da região do Rio Negro ou entendem e não falam alguma língua indígena que escutam na associação.

A língua portuguesa é falada quando acontecem reuniões, quando há algum comunicado que deve ser informado a todas, nas capacitações (considerando que a maioria dos professores que passaram pela ASSAI no período da minha pesquisa de campo foram não indígenas), em conversas com não indígenas que visitam a ASSAI, e quando precisam se comunicar com as associadas ou visitantes que não falam a mesma língua indígena. Desse modo, na comunidade da ASSAI, a língua franca acaba sendo o português.

Ao fazer parte da ASSAI, as artesãs têm a oportunidade de participar de formações, oficinas, capacitações, vendas em feiras de artesanato nacionais e

internacionais, e, sobretudo, criar vínculos com as outras artesãs da cidade. Muitas ressaltam o papel da ASSAI na sua vida social, visto que através dos encontros semanais as artesãs criam laços de amizade umas com as outras e, também, podem interagir nas suas primeiras línguas. Em relação às atividades formativas, essas acontecem principalmente quando a associação é contemplada em editais, possui algum tipo de recurso proveniente de projetos ou faz parcerias com instituições, organizações, órgãos locais ou pesquisadores. Sendo assim, quando não há recurso as atividades se limitam a vendas na cidade e a encontros na sede, seja para manutenção do espaço ou para criação de peças.

No espaço, por vezes, as associadas também levavam seus filhos, sobrinhos ou netos. A idade das crianças variava dos 3 aos 12 anos, e geralmente havia de uma a cinco crianças no espaço, sendo esse o maior número de crianças que eram levadas pelas responsáveis, com exceção do período das férias escolares, em que mais crianças e adolescentes foram à associação. Em várias ocasiões via as crianças esperando o tempo passar ou mexendo no celular, ou se distraíndo com algum objeto que encontravam na sala, e em raros momentos, quando havia mais de uma criança, brincando umas com as outras na área externa da ASSAI. Algumas crianças mais novas (que tive a oportunidade de perguntar para as responsáveis) entendiam uma língua indígena além do português, e, em alguns casos, as crianças dominavam mais de duas línguas, como no caso dos filhos das mulheres Baré das comunidades venezuelanas. Em dado momento perguntei para elas sobre as línguas dos seus filhos que estavam ali (crianças com menos de 10 anos), ao que responderam que as crianças falavam principalmente o português e espanhol, e em momentos específicos, como em casa, falavam em Nhengatu com os familiares.

Por ter algum contato com o artesanato através das associadas, algumas crianças também sabiam alguma técnica de artesanato ou conheciam os materiais usados por elas. Uma das crianças, que tinha por volta de 12 anos, neta de uma das associadas, criava artesanatos cuidadosamente trançados, e sua avó explicou que ensinava tudo que sabia para a neta, mas em uma das oficinas que estive presente ela também disse que a neta não se interessava em aprender mais sobre o artesanato. A presença da sua neta na associação não era regular, mas durante a minha pesquisa de campo ela foi a única criança que vi participar ativamente das atividades na ASSAI, porque ela era incentivada pela sua avó a fazer os artesanatos ali no espaço junto com as outras artesãs e participar das capacitações.

Assim, ao seu modo, a ASSAI promove entre as associadas a preservação dos saberes e costumes tradicionais indígenas, relacionados tanto ao uso das línguas indígenas e criação dos artesanatos, como também ao consumo das comidas típicas do território. Esse último ponto pude observar nos intervalos das atividades na associação, no qual as associadas levavam algum alimento feito por elas, ou retirado das suas roças, para contribuir com o lanche coletivo. Além de itens como pães e bolachas, alguns alimentos incluídos nas dietas tradicionais do Rio Negro por vezes eram preparados pelas associadas para o lanche coletivo. O item que não faltava na mesa era o chibé, e o restante variava, às vezes levavam quinhãpira, mujeca (esses dois alimentos consumidos com muita pimenta), beiju, farinha, frutas, vinhos e sucos das frutas típicas da região como buriti, açai, cupuaçu, molho de cubiú e pimenta.

Apesar de serem 46 associadas, geralmente o número de mulheres presentes na casa comunitária nos encontros semanais da ASSAI é de 20 a 25 pessoas. Quando as mulheres se encontram na ASSAI, é comum vê-las no salão da casa sentadas em seus grupos conversando em suas línguas e criando algum artesanato. Normalmente, produzem o que é mais vendido pela loja e o que é pedido pelos clientes, e quando não sabem como fazer algum ponto, trançado ou tingimento, é nos seus encontros semanais que elas têm a chance de aprender as técnicas a partir da observação e, dependendo da proximidade, uma artesã pode ensinar com mais detalhes a outra.

A venda desses artesanatos é a principal fonte de renda para algumas artesãs, e para outras é uma renda complementar. Por serem artesanatos destinados a comercialização e geração de renda que algumas mulheres preferem guardar para si algumas técnicas e não compartilhar com outras artesãs, pensamento que foi reforçado por algumas capacitações e palestrantes que passaram pela ASSAI durante o meu trabalho de campo, ao abordarem temas como empreendedorismo, comercialização, competitividade e mercado.

Dito isso, a princípio estava focada em observar as interações linguísticas que ocorriam entre as associadas e as atividades culturais promovidas por elas, e por ser um coletivo que faz parte do movimento indígena local, também passei a observar como atuavam para fortalecer a identidade indígena, sendo que esse também é um fator influente para a vitalidade da língua indígena em um ambiente urbano. No entanto, ao decorrer do trabalho de campo, dei-me conta de que deveria considerar também as ações

de outras pessoas que frequentavam a associação, já que com frequência elas intervinham no cronograma de atividades das associadas, aproximando ou distanciando a associação dos seus objetivos definidos no estatuto. Assim, observar a ação de todos esses atores nos forneceria dados para analisar como a casa comunitária pode atuar junto com outras instituições de SGC que visam promover o ensino de línguas indígenas e sua vitalidade.

### **2.3 ASSAI e suas parcerias**

É com a venda dos artesanatos que a associação se mantém, mas não é o único recurso ao qual elas recorrem para a realização das suas atividades. Desde a sua fundação, é mencionado pela fundadora e ex-coordenadora da ASSAI, professora Cecília Albuquerque, que manter e fortalecer a ASSAI sempre foi um desafio, e contar com parceiros para escrita e submissão de projetos ajudou nesse processo. Ela conta que nos primeiros anos da ASSAI, quando não tinham local certo para suas atividades e poucos associados, como forma de manter suas atividades e tentar se estruturar, organizavam pequenas vendas de artesanatos e feiras. Após alguns anos, junto com as suas irmãs, conseguiu comprar o terreno onde hoje está localizada a ASSAI, e muitas vezes ela mesma custeou as atividades na ASSAI com o seu salário de professora, principalmente quando estava à frente como coordenadora. Nos últimos anos, ela conta que tem chegado mais projetos na associação, fruto de parcerias que as últimas coordenadoras têm feito, o que na sua visão é bom para a ASSAI, porque não precisam passar por tantas dificuldades como nos primeiros anos.

Quanto às parcerias, me refiro principalmente a dois tipos de parceiros, que vou diferenciar como parceiros escritores e parceiros financiadores. O primeiro remete às pessoas que escrevem projetos para a ASSAI, com o objetivo de captar recursos, e estão incluídos nesse grupo professores, pesquisadores, e pessoas de alguns órgãos do município que apoiam a associação. E, os parceiros financiadores, que são as organizações para onde os projetos são submetidos, e para quem a ASSAI deve fazer a prestação de contas depois, ou seja, organizações privadas ou públicas. Com exceção de uma organização pública, as outras quatro organizações que financiaram as atividades do último ano eram privadas.

O tipo de apoio dos parceiros escritores e financiadores também se dá de formas diferentes na ASSAI. Pois, enquanto alguns parceiros não levavam em conta o diferencial

de trabalhos feitos com os povos indígenas, utilizando e difundindo na associação planos e modelos baseados em realidades não-indígenas. Outros, como a Organização Dois, forneciam recursos flexíveis, que permitiam a autogestão e autonomia da ASSAI, e possibilidade de priorizar as demandas da associação.

O que observei durante os oito meses que estive com a associação é que ao passo que esses atores ajudam a associação com recursos para compra de materiais e capacitações, também influenciam fortemente nos seus modos de comercialização e, principalmente, na construção de um “pensamento empreendedor”. Mesmo estando entre os objetivos dos parceiros o fortalecimento econômico e cultural das associadas, poucas ações concretas eram voltadas para a identidade e cultura das associadas. Os atores mais frequentes na sede, aqueles que realizaram mais atividades com as artesãs ou mais visitas a elas, foram principalmente os ministrantes de capacitações e oficinas levados por alguma organização privada ou pública, membros da igreja (como padre, missionário, freira e bispo) e acadêmicos (nesse caso, eu e um antropólogo que também estava fazendo pesquisa no mesmo período).

Em uma das reuniões das associadas, uma artesã comentou que antes havia mais cooperação e parceria da ASSAI com outras organizações indígenas, mas que nos últimos anos essas relações têm se distanciado. De fato, houve poucas atividades em que as artesãs foram convidadas a participar de algum evento realizado por organizações indígenas (a nível local e estadual), mesmo sendo uma organização de referência dos artesãos indígenas na cidade. Apesar disso, em suas breves participações, ao voltarem das atividades, era notável um discurso mais engajado quanto às pautas de valorização dos artesanatos tradicionais, conhecimento a respeito da luta dos povos indígenas e empoderamento das lideranças indígenas.

Nos meses de março a dezembro, em que estive junto com as artesãs observando, conversando e participando das atividades, percebi que, por vezes, os modelos de venda e produção passados nas capacitações dos parceiros geralmente eram importados de outros contextos, além de serem ministrados por pessoas que não fazem parte do contexto rionegrino ou tinha pouco contato com a realidade local, o que causavam algumas dificuldades para as artesãs e tensões quando tentavam pôr esses ensinamento em prática.

Dentre as organizações financiadoras, uma se destacou no meu campo, pois foi a que esteve mais presente na associação por meio das várias ofertas de oficinas e

capacitações, além do valor significativo do recurso que contribuiu para a reforma da sede da associação. A ela vou me referir como Organização Um.

Assim, quando o projeto das associadas foi contemplado pela Organização Um, passaram a receber capacitadores que tinham como conteúdo recorrente das suas aulas precificação, economia, marketing e matemática financeira. Outros temas como conhecimentos tradicionais, papel político da associação, coletividade e protagonismo das mulheres eram mencionados sempre de forma superficial. A Organização Um executa projetos voltados para a região amazônica, mas não é indígena. E, procurando entender sobre o projeto e como ele foi estruturado, percebi que duas organizações indígenas de referência no estado estavam como grandes apoiadoras, porém não tiveram o protagonismo suficiente para que a formação política das associadas fosse uma das prioridades no projeto implementado pela Organização Um, sendo que esta destacava que o objetivo de trabalhar com associações de base seria também para “fortalecer o bem-viver” dos povos indígenas. Pelo projeto, apenas uma pessoa indígena foi levada pela Organização Um para ministrar um dia de oficina para as artesãs, e foi o único a levantar de forma séria questões sobre a importância da transmissão dos conhecimentos tradicionais, participação dos jovens na associação e artesãs indígenas como detentoras do conhecimento.

Nas capacitações sobre precificação que estive presente – porque foram muitas, ministradas por diferentes pessoas, de diferentes organizações financiadoras, mas sempre seguindo a mesma metodologia – perguntava após as aulas para um grupo de artesãs se elas haviam gostado de aprender aquilo ou se haviam entendido os cálculos que devem ser feitos para encontrar o melhor preço ou o melhor desconto para o cliente. As respostas, em tom de brincadeira, variavam entre “só escrevi”, “não aprendo mais nada”, e “é muito difícil”.

Nas aulas, tinha a impressão de que a linguagem das capacitações de precificação, comercialização e matemática financeira ministradas ali eram mais apropriadas para graduandos do curso de economia, e menos adaptado para a realidade das artesãs, pelo uso de uma linguagem pouco acessível e muito técnica. Definir o valor das matérias primas naturais utilizadas por elas nas peças já se tornava outro desafio em si. Ainda assim, havia uma parcela de mulheres que entendia parte dos cálculos ensinados, e tentava aplicar aos seus produtos, porém, tinha que vender a preços baixos novamente porque os



preços caros não encontravam compradores, e a falta de conscientização dos clientes a respeito do produto criado pelas artesãs indígenas também resultavam em uma desvalorização, tanto cultural como financeira.

A participação de um dos parceiros escritores (que escreveu o projeto contemplado pela Organização Um) como capacitador de precificação me chamou atenção, não só pelas ideias que defendeu nas suas aulas, mas também pelos desdobramentos dos seus discursos nas futuras atividades políticas da ASSAI. Das muitas frases que escutei em suas aulas para as artesãs, destaco “Quanto menos horas vocês puderem produzir o produto mais lucro” para uma senhora que perguntou por quanto poderia vender uma bolsa que lhe tomou uma semana de trabalho, utilizando apenas matérias primas naturais, resultando em um produto totalmente artesanal e natural. Em vários momentos ele reforçava que as várias horas de trabalho elevam o valor das peças e não agrada os clientes, assim, sempre que possível deveriam produzir as peças sem interrupção para diminuir as horas de trabalho, além de incentivar as artesãs a sempre negociarem os menores valores possíveis das matérias-primas vendidas por outros artesãos indígenas.

Vale mencionar que as artesãs compram suas matérias-primas principalmente dos extratores e artesãos indígenas das comunidades de dentro da TI Alto Rio Negro. Muitas vezes esses artesãos e extratores vão para SGC apenas para vender seus produtos, já vendendo a preços baratos (assim como as artesãs da ASSAI) e não tendo retorno financeiro do seu produto e dos gastos com a viagem.

Algumas mulheres tentavam justificar para o capacitador o tempo que levavam para criar algumas peças, principalmente as associadas mais velhas, que explicavam que dividiam seu tempo entre os cuidados com a roça e as tarefas domésticas, além disso, havia o cansaço. “Não é feito por máquina”, uma artesã comentou na aula sobre os seus artesanatos. Entretanto, o capacitador insistia que isso dificultaria a contagem das horas durante a precificação das peças, e para que as artesãs vendessem mais seria ideal passar menos dias e horas produzindo os artesanatos.

Nesse cenário, uma atividade prevista no cronograma do projeto apoiado pela Organização Um foi a realização de um encontro em uma comunidade fora da área urbana de SGC, e teria como foco o fortalecimento dos conhecimentos tradicionais e a valorização do artesanato. O evento seria uma forma de a ASSAI ampliar sua atuação na

região e após vários meses recebendo ministrantes que falavam sobre precificação, comercialização, marketing e empoderamento (esse último conteúdo menos abordado), agora a ASSAI deveria demonstrar o que havia aprendido nas capacitações para capacitar também os artesãos-extratores da comunidade.

A comunidade em questão trabalha principalmente com a extração de tucum, palmeira que é abundante na área em que vivem, e algumas mulheres e homens trabalham com a confecção de artesanatos. Os produtos que os artesãos-extratores mais vendem em SGC e para outros lugares são as ramas e novelos de tucum que servem para a confecção dos artesanatos. Durante os dias do encontro, muitos depoimentos dos participantes demonstravam um descontentamento com a venda dos artesanatos e das matérias primas, porque os produtos eram constantemente barganhados a preços baixos, o que os fazia crer que não vale a pena trabalhar com artesanato.

Um caso que aconteceu com um dos artesãos ilustrava esse fato, em que um homem havia extraído uma grande quantidade de tucum na roça e levou várias ramas para vender em SGC, porém, não conseguindo vender nada a um preço digno, durante a volta para a comunidade, em um acesso de raiva descartou todo o material e disse que não trabalharia mais com tucum. Além disso, muitos comentavam que não queriam ganhar tão pouco com o artesanato, como na época em que as freiras encomendavam o tucum dos indígenas da região, e em troca das grandes ramas de tucum e artesanatos, eles recebiam das freiras apenas pedaços de sabão e roupas em péssimo estado, mas nunca dinheiro.

No fim, as pessoas que foram representar a ASSAI repetiram o que os capacitadores da Organização Um ensinaram, e da mesma forma que muitas associadas da ASSAI, os discursos reforçaram as mesmas dúvidas entre os artesãos-extratores da comunidade. O que é precificação? Como aplicar essa precificação e marketing no Rio Negro? Quanto as estratégias de venda, foi incentivado que os artesãos-extratores vendessem os produtos a preços baixos, e quando possível negociassem e procurassem matérias primas com preços baratos, para não elevar o valor final do produto, com o risco de perder clientes. Eu lembrava a todo momento da história do homem que jogou no lixo todo o tucum que havia extraído, contada poucas horas antes para todos os visitantes do evento.

Mesmo observando esses acontecimentos, nas conversas com a coordenação era nítido que a ajuda vinda de fora não podia ser negada, afinal, junto da capacitação, também vinham recursos financeiros que a ASSAI poderia utilizar no seu planejamento próprio para realizar atividades, vender seus produtos e ter materiais para as artesãs trabalharem, pelo menos um pouco mais além do mínimo.

Após tantas capacitações e exposições em slides dos mesmos conceitos matemáticos, sempre restava um grupo de mulheres que ouvia atentamente o que os capacitadores falavam, registrando várias anotações nos seus cadernos, mas outras aproveitavam melhor o tempo das aulas para começar ou terminar algum artesanato e outras conversavam com as mulheres que estivessem sentadas perto (geralmente nas suas línguas).

#### **2.4 Atividades internas da associação**

Nos encontros semanais em que nenhuma atividade dos parceiros externos estava programada, era possível circular pela sala e conversar mais com as outras artesãs. Às vezes eu ficava sentada perto de um grupo apenas observando elas fazerem algum artesanato, enquanto conversavam com outras artesãs nas suas línguas, falando apenas em português quando eu fazia alguma pergunta para elas e vice-versa.

Pensava nas crianças e adolescentes que estudam em SGC e têm aulas de línguas indígenas na escola, se elas entenderiam o que as mulheres ali estavam falando. Então, decidi fazer um experimento comigo. Assim como essas crianças e adolescentes, eu também faria aulas de Tukano para tentar aprender o básico da língua, e entre as artesãs da ASSAI tentaria reforçar o que havia sido passado para mim nas aulas, apenas escutando elas conversarem na associação. Escolhi o Tukano porque é a língua que meus avós falam em casa, e é o povo que a minha família materna pertence e pela qual fui criada, assim, é a língua e povo que me identifico e pertencço.

A minha professora de Tukano foi a Florinda, uma mulher Tuyuca que eu e meu companheiro conhecemos na feira da Associação Indígena da Etnia Tuyuca (Aietum), e com quem conversávamos nos domingos de feira da associação. Certa vez, perguntamos a ela se conhecia alguém que poderia nos dar aula de Tukano, e ela respondeu que poderia ser essa pessoa, porque apesar de sua primeira língua ser o Tuyuca, ela também fala Tukano, porque é a língua do seu marido. Então eu e o Paulo íamos à sua casa na vila

Tuyuca para ter as nossas aulas. Durante as aulas, ela perguntava o que queríamos saber e, ao passo que ela falava e escrevia as palavras em Tukano na sua agenda para nos mostrar, também nos dava exemplos a partir das histórias da região, da cidade, da paisagem que rodeia SGC, das comidas e animais típicos dali. Por conta de algumas divergências nos nossos horários, consegui fazer apenas três aulas, de uma hora cada. Depois disso, o breve experimento acabou, porque não conseguimos mais nos encontrar para as nossas aulas, já que a Florinda também tinha que cuidar da sua roça e das atividades da Aietum.

Porém, ao longo das três semanas, senti que algum dia poderia entender a língua de fato, quando identifiquei nas falas das artesãs algumas palavras que a Florinda havia nos ensinado nas nossas aulas. Além das poucas palavras em Tukano que conheço desde criança porque escutava meus avós falando em casa, para se referir a nós, seus netos e filhos, também comecei a entender o significado de outras palavras que faziam parte do dia a dia das associadas ali na casa comunitária, como durante a contagem das peças de artesanato ao mencionarem algum número, na hora do lanche comunitário quando alguém perguntava se tinha pimenta para comer junto com a comida, quando pediam água para beber, e quando nos recebiam com “bom dia”, e se despediam com um “tchau” ou “vamos” em Tukano.

Quando as mulheres me perguntavam e descobriam que eu não sabia falar Tukano, algumas mencionavam os casos dos seus filhos, que apesar de entenderem a língua, não falavam, ou se sabiam, falavam apenas em casa com elas e outros parentes mais próximos. Assim, o português acaba sendo a língua mais falada no dia a dia dos seus filhos em SGC, principalmente os filhos adolescentes e adultos, já que nos espaços que não envolvem a presença constante da família é falado apenas português, como na escola, no trabalho ou em outros lugares frequentados por esse grupo na cidade.

Certa vez, em uma reunião, uma artesã comentou sobre a questão dos jovens da cidade que não falam mais as línguas de seus pais. Na sua perspectiva, os pais eram culpados em não ensinar a língua e incentivar os jovens a falarem (incluiu ela própria na sua constatação)<sup>8</sup>. Em outro momento que a língua também era a pauta da conversa, uma

---

<sup>8</sup> O sentimento de culpa em não ensinar a língua indígena para os filhos em SGC envolve fatores históricos, sociais e psicológicos, que analiso no meu Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “Vozes do povo Tukano em perspectiva: reflexões sobre resistência, silenciamento e deslocamento da língua Tukano em São Gabriel da Cachoeira – AM”.

das mulheres comentou o caso de alguns jovens indígenas que não falam a língua, e que ao saírem de SGC para estudar nas universidades de outros estados, quando retornam querem aprender a língua dos seus pais, porque em algum momento durante a graduação as suas identidades foram pautadas.

Em uma das ocasiões em que os capacitadores também não estavam na ASSAI, pude aprender a fazer o meu primeiro artesanato, tendo como professora a dona Geraldina, uma mulher Tuyuca, que conversava muito comigo ali. Ela contava histórias da sua vida, sobre a ASSAI e sobre os artesanatos que fazia. Na maioria das vezes que encontrei com a dona Geraldina na casa comunitária, ela estava criando ou o Colar Mussum, ou a Bolsa Preguiça<sup>9</sup>. E em uma das nossas conversas perguntou se eu queria aprender a fazer algum artesanato enquanto eu estivesse ali, pois ela poderia me ensinar a fazer o Colar Mussum. Rapidamente respondi que sim, e no encontro seguinte ela começou a me ensinar a técnica.

Nesse processo, também aprendi outro jeito de fazer o colar, e a minha segunda professora foi a dona Margarida, artesã Tukano. As outras artesãs vendo as minhas tentativas de fazer o colar, chegavam até mim e comentavam os outros jeitos que faziam a peça, mas no geral incentivavam a aprender a forma de fazer das minhas professoras. Assim, percebi que mesmo as peças mais “padronizadas” da associação, envolviam o modo de fazer individual de cada artesã, em que elas aplicavam o seu conhecimento ensinado por diferentes pessoas para alcançar o mesmo resultado.

Figura 3: Colar Mussum feito a partir do novelo tucum

---

<sup>9</sup> Esses nomes foram escolhidos pelas artesãs da ASSAI para fazer referência ao que a peça representa. Nesse caso, o Colar Mussum se assemelha a forma do animal mussum, enquanto a Bolsa Preguiça possui uma aparência que remete aos pelos do bicho-preguiça.



Fonte: Arquivo pessoal.

Nesses dias em que ficavam mais “livres” das capacitações para fazerem suas atividades internas, podiam confeccionar os seus artesanatos enquanto conversavam com outras artesãs, cuidar do espaço da associação como o quintal e o berçário de plantas, fazer reuniões ou ajudar alguma artesã que precisasse de mais pessoas para confeccionar alguma peça mais trabalhosa, que geralmente era o fio da Fruteira Wambé.

Essa peça criada em parceria com um designer de outro estado, que foi levado para a ASSAI por uma das organizações parceiras alguns anos atrás, é um dos artesanatos mais caros feito por elas, e, apesar de exigir muito trabalho coletivo, força e tempo, frequentemente as artesãs têm que baixar o valor do produto porque dizem que se colocarem o valor que é passado nos cursos de precificação, acabam não vendendo a peça.

Figura 4: Artesãs enrolando o tucum no barbante e arame para criar o fio usado na Fruteira Wambé





Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 5: Fruteira Wambé pronta



Fonte: Arquivo pessoal.

Sobre isso, lembro de um processo seletivo para participar de uma feira de artesanato em outro estado em que a associação havia tentado inscrever uma das associadas, e a escolhida iria levar e vender os artesanatos da associação. Contudo, mesmo antes de saber o resultado do processo seletivo, as artesãs foram incentivadas a começar a criação das suas peças que seriam levadas para a feira. Dias depois o resultado chegou, e por não atenderem os requisitos do edital, não foram aprovadas na seleção. Em conversa comigo, umas das mulheres que havia produzido as peças com antecedência disse que estava preocupada, porque havia produzido algumas fruteiras Wambé e com a negativa não teria onde vender, já que as fruteiras são caras e na cidade quase ninguém compra. Também, a sua preocupação aumentou porque o dinheiro que achou que iria ganhar na feira seria usado para comprar o material escolar dos seus filhos.

Além do processo de confecção da fruteira Wambé, outra atividade que envolve uma grande participação coletiva é o tingimento das ramas e novelos de tucum, no qual as artesãs ocupam um lugar de protagonismo, quando organizam e executam todas as etapas do processo. Esses momentos ocorreram apenas duas vezes durante o ano, e nas duas ocasiões não havia pessoas de fora ministrando o que deveria ser feito, dessa forma eram apenas as mulheres indígenas ajudando umas às outras e compartilhando as técnicas de tingimento. Com exceção de uma quantidade específica de ramas de tucum compradas com o orçamento dos projetos, os restantes dos itens levados para o tingimento eram comprados pelas próprias artesãs, e itens que dariam cor as peças, como plantas medicinais, urucum e gengibre, eram às vezes retirados dos seus próprios quintais e das pequenas mudas de plantas medicinais que ficam no quintal na ASSAI.

No processo, elas conversavam enquanto esperavam os materiais serem tingidos. As ramas ou novelos de tucum eram colocadas em grandes bacias de alumínio, junto com água e a planta que daria cor ao tucum, e levadas para o fogo em uma fogueira improvisada, onde elas se revezavam para misturar o conteúdo. Nesses momentos, as mulheres conversavam em diversas línguas sobre quais plantas poderiam utilizar para obter determinada cor, e quais plantas poderiam misturar para criar diferentes cores. Junto com as artesãs, quem não sabia (como eu) aprendia que com o uso da mangarataia temos a cor amarela, do urucum um tom alaranjado, do crajirú a cor vermelha e tons de marrom (essas cores eram as mais utilizadas por elas). No segundo e último dia que participei do tingimento, misturamos uma nova planta que uma das artesãs queria testar, e enquanto eu as ajudava elas me explicavam as funções medicinais da planta e como deveria manuseá-



la para tingir o tucum. Também me explicavam o uso medicinal das outras plantas que usavam<sup>10</sup>.

Figura 6: Artesã tirando a casca do urucum levado pelas associadas para ser usado no tingimento



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 7: Artesãs tingindo o tucum antes branco

---

<sup>10</sup> Em 2020, a associação publicou uma cartilha de plantas medicinais que visava ampliar o conhecimento da população sobre as plantas medicinais e seus modos de preparo, frente a pandemia de COVID-19. Disponível em: [https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/AF\\_CARTILHA\\_ASSAI.pdf](https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/AF_CARTILHA_ASSAI.pdf).



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 8: Ramas de tucum depois de retiradas das panelas



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 9: Tingindo as ramas de tucum com Regina Botero e Margarida Botero



Fonte: Arquivo pessoal.

A cada conversa com as mulheres nos encontros semanais, entendia um pouco mais o significado do artesanato nas suas vidas, pois além de ser uma forma de expressão das suas identidades também estava relacionada a independência financeira delas.

Algumas mulheres explicitavam a ajuda que o dinheiro dos artesanatos proporcionava a elas e aos seus parentes mais próximos. Uma delas estava juntando o dinheiro das suas vendas de artesanato para comprar os materiais necessários para construção da sua casa. Entre elas, várias já haviam ensinado os filhos, sobrinhos ou netos algum tipo de artesanato aprendido na associação, como forma de incentivar as crianças e jovens a começarem a ganhar o seu próprio dinheiro, ou como alternativa caso algum dia precisassem ganhar dinheiro através do artesanato. Inclusive, algumas artesãs levavam os artesanatos feitos por eles para serem vendidos na loja da ASSAI. E, um caso mais sensível, era de uma artesã que queria sair de casa, pois o seu marido era alcoólatra. Então, estava procurando lugares em SGC que poderia pagar com o dinheiro que ganha através dos artesanatos.

Nos últimos anos, a principal meta da ASSAI foi a comercialização dos produtos artesanais da sua loja, porém enfrenta muitos obstáculos para que seus produtos sejam



comprados dentro e fora de SGC, e também para que as artesãs recebam um valor justo pelas vendas dos seus produtos através da ASSAI. Por isso, muitas associadas preferem vender individualmente as suas peças, sem vincular a ASSAI, mas, mesmo com essas situações, as mulheres continuam frequentando a casa pois as atividades ali proporcionam a elas algum tipo de acolhimento e formação profissional.

As associadas mais antigas ressaltam que o principal motivo de participarem da ASSAI é porque a professora Cecília (fundadora e ex-coordenadora da associação) ainda participa das atividades, pois foi ela quem acolheu cada uma do grupo das associadas antigas em algum momento difícil das suas vidas, incentivando elas a não sair da associação. Então a ASSAI acabou se tornando para elas um lugar de acolhimento e encontro com as artesãs que através dos anos acabaram virando suas amigas. Enquanto as associadas mais novas ressaltam que as formações profissionais realizadas na ASSAI as ajudam. Mas nos dois casos, tanto as associadas mais antigas como as mais novas frequentam a casa pelo acolhimento afetivo e profissional que recebem.

## **2.5 Atividades que realizei junto com a associação**

Eventualmente as associadas expressavam para os capacitadores que sentiam a necessidade de alguma formação para elas que estivesse relacionada com as suas línguas, narrativas de origem e história dos artesanatos.

Esses anseios ficaram mais claros durante uma capacitação de marketing, na qual a ministrante sugeriu que uma das estratégias que poderia ajudar a aumentar as vendas das artesãs seria vincular as “mitologias”, ou as narrativas de origem dos seus povos, aos produtos artesanais, o que também justificaria um preço mais alto dos produtos, como afirmou “Hoje não se vende produto e sim conexões”. Nesse momento uma das artesãs respondeu que não sabia essas histórias porque não haviam ensinado a ela, também não lembrava, por isso não poderia inventar histórias para colocar nas descrições dos seus produtos. No que outra artesã reforçou

Pra gente fazer um produto nosso, cada um tem a sua etnia, não é possível que nem um pouquinho os nossos pais não falaram. O que falta aqui? Nós voltar lá no passado nosso. Quem já foi já foi, no caso eu já não tenho. Então tenho tio, primo de terceiro e segundo grau pra falar sobre a mitologia aqui na ASSAI. Por que eu digo isso? O que a gente observa? É que eu vou trazer um produto meu aqui na ASSAI, a fulana gostou ‘eu também vou fazer’, não sabe a origem daquele produto que tá saindo no mercado. O que eu pensei em uma outra oficina, trabalhar sobre a mitologia, pedir pra elas desenhar e escrever. Aí

através disso a gente pode não inventar, mas contar o que aconteceu. Então é isso que tá faltando. Não copiar. [...] Quando a minha irmã me falou isso, esse dia... parece que eu tava só colando, mas não é assim, ela tava me ensinando a ver o artesanato de uma outra forma. [...] Por exemplo o samburá, esse samburá foi feito em um mês. O colar paneiro, ele não saiu à toa não, o que veio? A peneira, veio o paneiro, que antigamente os nossos pais faziam farinha e colocavam dentro. A peneira que a gente usa pra fazer a farinha. O samburá onde a gente colocava alguma coisa. Então tudo isso foi feito por trinta dias, não foi só dois dias. (Artesã associada. Arquivo pessoal. Jul. 2024)

Ao ouvir isso, a capacitadora, na tentativa de propor uma solução, disse que se as artesãs quisessem saber mais sobre os seus povos poderiam pesquisar na internet, e no projetor, acessou a plataforma do ChatGPT para exemplificar ferramentas que poderiam usar para criar textos que falassem dos seus produtos e histórias, e depois um site que continha informações sobre vários povos do Brasil, inclusive do Rio Negro. Com um olhar mais cuidadoso no site podíamos notar que muitas informações ali eram desatualizadas, não condizentes com a realidade local e insuficientes para responder os anseios das artesãs.

Após essa capacitação, conversei com a Nazaré sobre os relatos das duas artesãs, que demonstravam interesse em resgatar e fortalecer os conhecimentos tradicionais na associação. Como a capacitação do dia incentivava o uso das redes sociais como ferramenta de divulgação dos artesanatos, sugeri gravar vídeos curtos para o Instagram da ASSAI, em que as artesãs poderiam compartilhar o que sabiam dos artesanatos que estavam produzindo. Naturalmente a Nazaré pensou nas narrativas de origem, já que a capacitadora havia usado o termo “mitologia”, e de imediato a mesma disse que não poderia participar, porque não sabia as narrativas de origem que envolviam os itens artesanais. Expliquei para ela que poderíamos focar em outros aspectos que também indicam o conhecimento tradicional sobre os artesanatos, já que as artesãs ali conheciam algum artesanato desde criança, por já utilizarem os itens nas comunidades e em casa desde a infância, e assim como ela poderiam não saber das histórias de origem ou ter esquecido. Exemplifiquei perguntando para ela o que ela conhecia do tucum, respondeu que quando era criança via sua mãe fazendo peças de tucum em casa, e com a mãe também aprendeu os processos de retirar o tucum do mato e da lavagem das folhas.

Assim, a ideia do vídeo seria trazer esses conhecimentos à tona, revelando a ligação das artesãs com as suas peças, e através das suas explicações sobre o processo de confecção dos artesanatos e de onde vem o conhecimento, poderíamos incentivar também a valorização financeira das peças. Nesse processo, fiquei encarregada de gravar as

artesãs e editar os vídeos, e a Nazaré convidava as artesãs para participar. Por conta do intenso calendário de atividades da ASSAI, conseguimos gravar apenas três vídeos, que estão disponíveis no Instagram da associação.<sup>11</sup>

Nesse sentido, como eu estava como parceira da ASSAI, também procurava editais em que poderia submeter projetos, para de alguma forma contribuir. Então, em conversas com a coordenação, perguntava sobre as demandas que elas identificavam no dia a dia da ASSAI para colocar no projeto. Com sorte, conseguimos ser contempladas no edital da Organização Dois, que apresentava regras mais adaptadas ao contexto de grupos dos territórios, o que proporcionou uma flexibilidade maior quanto ao uso do recurso, assim, se durante a execução do projeto as associadas percebessem que o recurso poderia ser utilizado de outra forma não haveria problema.

Diante disso, após o resultado de aprovação, junto com a Nazaré, organizamos uma pequena reunião em que as artesãs puderam sugerir formas de utilizar o recurso inicialmente. Como o edital procurou apoiar projetos que trabalhassem com o fortalecimento do protagonismo das mulheres, fortalecimento institucional e ações ligadas a preservação do meio ambiente e tradições, explicamos que as sugestões das associadas deveriam estar relacionadas os quatro eixos. Assim, durante a reunião, várias ideias surgiram, e entre elas um curso de línguas indígenas para as associadas e seus filhos, sobrinhos ou netos.

Dentre as demandas mencionadas, em conversa com a coordenação me ofereci para ajudar principalmente com o curso de línguas indígenas. Elas aceitaram e me deixaram responsável pela organização desse curso, que viria a acontecer no formato de oficina no meu último mês junto a ASSAI.

Alguns meses após o recebimento desse recurso, durante a noite, uma invasão aconteceu na sede e resultou no furto de alguns equipamentos da associação, como notebook e máquina de cartão. Esse incidente obrigou as artesãs a investir na segurança do espaço, já que no mesmo ano outras invasões já haviam acontecido durante a noite,

---

<sup>11</sup> Vídeo da Maria Nazaré Castilho, coordenadora da ASSAI e artesã Tariano

<https://www.instagram.com/reel/DDs2ywuROsU/>.

Vídeo da Maria do Carmo Martins Piloto, artesã Baniwa

<https://www.instagram.com/reel/DAISYvZtc40/>.

Vídeo da Maria de Jesus Miranda, artesã Dessano <https://www.instagram.com/reel/C92hFBVNBEq/>.

então boa parte do recurso que conseguimos teve de ser destinado à compra de câmeras de vigilância, e pagamento das diárias de um segurança no período da noite.

Apesar do infortúnio, uma quantia para a realização do trabalho voltado para o curso de línguas indígenas ainda foi guardada. Então pudemos fazer a “Oficina de Nhengatu e artesanato”, no mês de dezembro.

## **2.6 Proposta de aula de língua indígena adaptada à realidade da associação**

### **2.6.1 Planejamento**

A ideia de fazer uma oficina que unisse o ensino da língua indígena e a confecção de um artesanato emergiu como resultado de conversas com as artesãs e observações feitas ao longo do ano.

A demanda das artesãs em realizar na associação um curso voltado para as línguas indígenas já havia surgido durante a reunião que tivemos sobre o uso do recurso do projeto. E, em diversas conversas mais particulares anteriores, as artesãs também falavam sobre o enfraquecimento das suas línguas entre os seus filhos.

Para atrair a atenção do público da oficina (das artesãs, dos seus filhos e outros jovens que visitam a associação), foi necessário adequar a aula a um formato que evidenciasse o cotidiano das artesãs e envolvesse seus interesses, como aprender um novo artesanato. Além disso, juntar o ensino de um artesanato ao ensino de língua também foi uma maneira de atender as artesãs que queriam aprender outros tipos de artesanatos, já que falavam que não era comum as mulheres ensinarem ou realizarem alguma formação de criação de artesanatos.

Sobre isso, uma das artesãs havia compartilhado comigo que quando chegou na ASSAI queria aprender a fazer um artesanato que via as mulheres da casa fazendo, porém, ninguém se oferecia para ensiná-la e ficava receosa em perguntar, porque percebeu que as mulheres aprendiam apenas observando umas às outras, ou quando algum capacitador ia até a associação para criar novos modelos de artesanato com as mulheres. Então, teve que pagar uma artesã de fora da associação para ensiná-la passo a passo.

Outras mulheres também diziam isso, principalmente as que eram associadas há pelo menos dois anos. Apontavam a falta de cooperação nesse quesito, de ajudar as mulheres mais recentes na associação a aprender mais artesanatos.

Assim, a oficina teve como objetivos não só apresentar uma língua e seu vocabulário, mas também promover o protagonismo das artesãs, estimular as mulheres a ocupar o lugar de detentoras de conhecimentos (como os capacitadores que iam a ASSAI), e fortalecer a coletividade através do seu ofício.

Para isso, no processo de estruturação da oficina, conversei com a coordenação sobre a possibilidade de uma das artesãs realizar a oficina, enquanto eu seria assistente da artesã, porque apenas as mulheres da casa poderiam ocupar a posição de professora da oficina, já que elas têm o conhecimento sobre a língua e dos processos dos artesanatos que fazem. Além disso, com o recurso do projeto poderíamos pagar a artesã que seria a ministrante da oficina, como forma de incentivar a artesã escolhida e beneficiar as próprias mulheres da associação, sem a necessidade de chamar uma pessoa que não tem vínculo com a associação ou tem pouco conhecimento sobre o trabalho das artesãs.

Após concordarem com a ideia, pedi para que escolhessem a artesã associada que ministraria a oficina, e a Nazaré indicou a dona Maria, porque além de ser uma das associadas mais antigas e conhecer muitos tipos de artesanato, também tem experiência com a sala de aula, e na sua perspectiva esse ponto facilitaria no momento do ensino da língua na oficina, sobretudo, na escrita. A questão da escrita foi um ponto que tanto a Nazaré, como a dona Maria do Carmo, indicou como imprescindível para a aula, e sugeriram até que um professor de língua indígena ocupasse o lugar de formador da oficina, pois assim poderiam “escrever certo”. Porém, decidimos deixar a escrita como secundária nessa primeira oficina, visto que os objetivos da oficina foram estimular o protagonismo das artesãs e sobretudo um contato inicial com a língua Nhengatu, e não a reprodução do ensino formal nos moldes da escola que preza pela escrita uniformizada.

A dona Maria do Carmo Martins Piloto<sup>12</sup> é uma mulher Baniwa, criada no sítio Santa Ana, perto do distrito de Assunção do Içana, no rio Içana, localizado hoje dentro da T.I. Alto Rio Negro. É falante das línguas Nhengatu, Baniwa, português e espanhol, e considera como sua primeira língua (L1) o Nhengatu, e o português sua segunda língua (L2). Na ASSAI ela é parte do grupo das mulheres falantes de Nhengatu, as quais sempre se sentam juntas e conversam nos dias de atividade da associação.

---

<sup>12</sup> Vídeo que gravei para as redes sociais da ASSAI, em que a dona Maria do Carmo apresenta um artesanato que confeccionou, assim como os conhecimentos e memórias presentes no processo. <https://www.instagram.com/reel/DAlSYvZtc40/>.



Em conversas, dona Maria do Carmo me contou sobre os anos em que estudou nos antigos internatos salesianos da região, em que passou 18 anos, e algumas histórias dos anos em que trabalhou como professora. Compartilhou o início dos seus anos como professora, em que viajava para as comunidades com o intuito de alfabetizar os indígenas, ensinando a língua portuguesa para alguns que até então não falavam essa língua, e por vezes, presenciando e vivendo os desafios ligados não só a dificuldade de levar a educação formal para os povos indígenas, mas também as violências que atravessavam o território naquele período, principalmente quando a região do Rio Negro ainda não era demarcada como terra indígena. Hoje em dia a dona Maria vive em SGC, está aposentada das salas de aula, e divide o seu tempo entre a associação, a roça do seu sítio localizado na área rural do município, e com os afazeres domésticos da sua casa na cidade. Ela frequenta a ASSAI desde 2005, quando foi convidada pela professora Cecília a se juntar a associação, que naquele tempo ainda estava sendo estruturada, além disso, relatou que no início haviam mais falantes de Tukano na associação, e por isso hesitou em se associar, mas com o tempo mais falantes de Nhengatu começaram a frequentar a casa, o que a fez se sentir mais motivada a frequentar as atividades da associação.

Quando expliquei para a dona Maria a ideia de juntar o ensino da língua e o fazer do artesanato na aula, ela se prontificou a ajudar, e disse que faria um plano de aula para a oficina. Dessa forma, por a dona Maria ser falante do Nhengatu, nossa oficina foi focada nessa língua.

A sua ideia era começar pelo alfabeto utilizado na língua Nhengatu, depois apresentar as saudações, e por último ensinar um ponto chamado por ela de “escama de *tamuatá*”. Para isso, o ensino da língua se basearia em uma pequena gramática normativa de Nhengatu, de Eduardo Navarro (2011), livro que utilizava para planejar suas aulas. Disse que deixa o livro em casa para que “as crianças” (como se refere aos seus netos) também aprendam através dele a sua língua, porém disse que pareciam utilizar mais para brincar, desenhando entre as páginas. Também fazia correções na escrita de algumas palavras do livro que achava apropriadas, às vezes o fazia com o seu filho que também é professor e ensina Nhengatu.

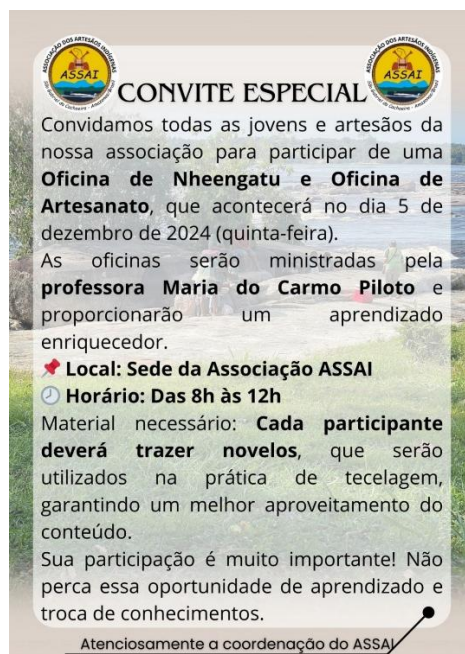
Durante o planejamento, pedi para que a dona Maria também incluísse algumas palavras relacionadas ao cotidiano do trabalho das artesãs, como o nome dos produtos que criam, as cores de tingimento que utilizam, o material de trabalho, e o local onde é

encontrada a sua principal matéria prima, que é o tucum, para que depois pudéssemos introduzir a parte prática do ensino do ponto “escama de *tamuatá*”, em que as artesãs poderiam escutar ela falando mais as palavras apresentadas na aula.

Apesar de achar incomum apresentar essas palavras em uma primeira aula de línguas, onde normalmente ensinaríamos apenas as saudações, e outros conteúdos mais básicos como números, direções, lugares, e outros, a dona Maria ainda assim acatou a minha proposta. Me dei conta depois de que o seu receio era porque havia entendido que ministraria oficinas diferentes, sendo a primeira de Nhengatu e a outra de artesanato, mas não que as duas partes se complementariam. Como também seria uma experiência de aula nova para mim, compartilhei do mesmo sentimento que a dona Maria, mas mesmo assim nos organizamos e marcamos o dia da oficina.

Para o dia da oficina combinamos as nossas funções da seguinte forma: a dona Maria apresentaria as palavras, bem como ajudaria as artesãs com a pronúncia, enquanto eu ficaria apenas na assistência, escrevendo as palavras em Nhengatu no quadro com a sua ajuda. Também elaboraria o slide com as palavras que escolhemos. Como já havia na loja da associação uma bolsa feita pela dona Maria, no qual havia utilizado o ponto “escama de *tamuatá*”, a Nazaré decidiu que essa bolsa seria o modelo a ser criado pelas artesãs durante a oficina, e na criação das bolsas elas deveriam aplicar o ponto “escama de *tamuatá*” ensinado pela dona Maria. Assim, a Nazaré se dispôs a levar os materiais necessários para a confecção da bolsa, que foram vários novelos de tucum, comprados com o recurso do projeto.

Figura 10: Convite feito pela coordenação da ASSAI para as associadas



Fonte: Arquivo pessoal.

## 2.6.2 Execução da “Oficina de Nheengatu e Artesanato” na ASSAI

No dia da oficina contamos com a presença de 16 mulheres na sede, e entre elas havia apenas duas jovens. Na sala os grupos das mulheres falantes de Nheengatu e Tukano estavam formados, e, nesse dia, as mulheres falantes de Tukano foram as mais atentas à aula. A dona Maria pediu que eu comesse a oficina, então com as boas-vindas expliquei o motivo de fazer a oficina, lembrando que era uma demanda das próprias mulheres, também como foi o processo para escolher a dona Maria como formadora para a oficina e como organizamos a aula.

Seguindo o nosso plano, enquanto a dona Maria apresentou e ensinou a pronúncia das palavras, principalmente para as mulheres que não entendem Nheengatu, fiquei escrevendo no quadro o que escutava, e as vezes sendo corrigida pela formadora do dia. Algumas mulheres falantes de Tukano estavam a todo momento perguntando como escrevia algumas palavras, e como falar outras, então novas palavras foram surgindo durante a nossa exposição, elas anotavam e em certos momentos ensinavam como era em Tukano também.

Figura 11: Slides apresentados na oficina

# Oficina de Nhengatu e Artesanato

Professora Maria do Carmo Piloto



## Saudações Iniciais

Bom dia, minhas companheiras!

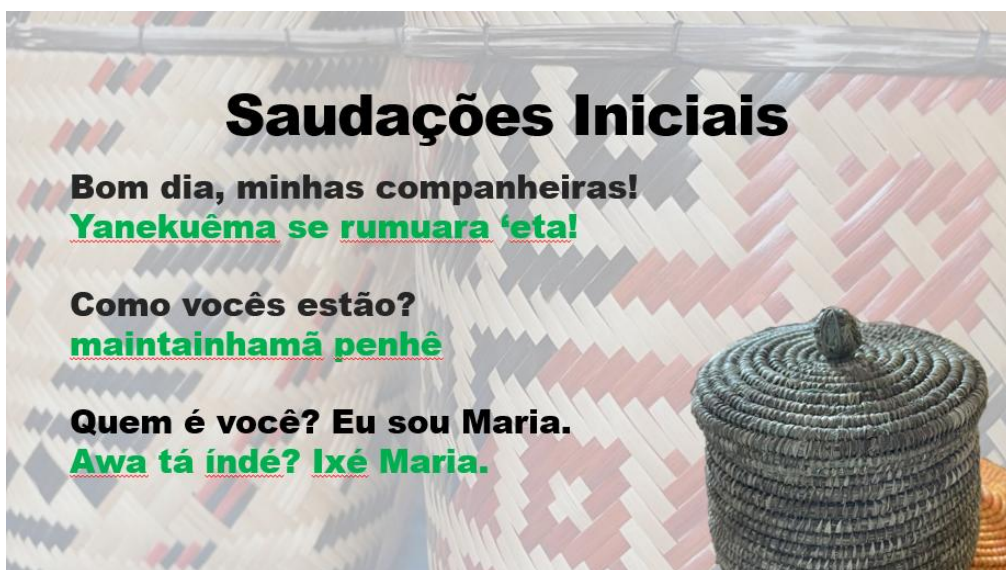
Yanekuêma se rumuara 'eta!

Como vocês estão?

maintainhamã penhê

Quem é você? Eu sou Maria.

Awa tá índé? Ixé Maria.



## Vocabulário

### Algumas cores de tingimento

Vermelho

Laranja

Branco

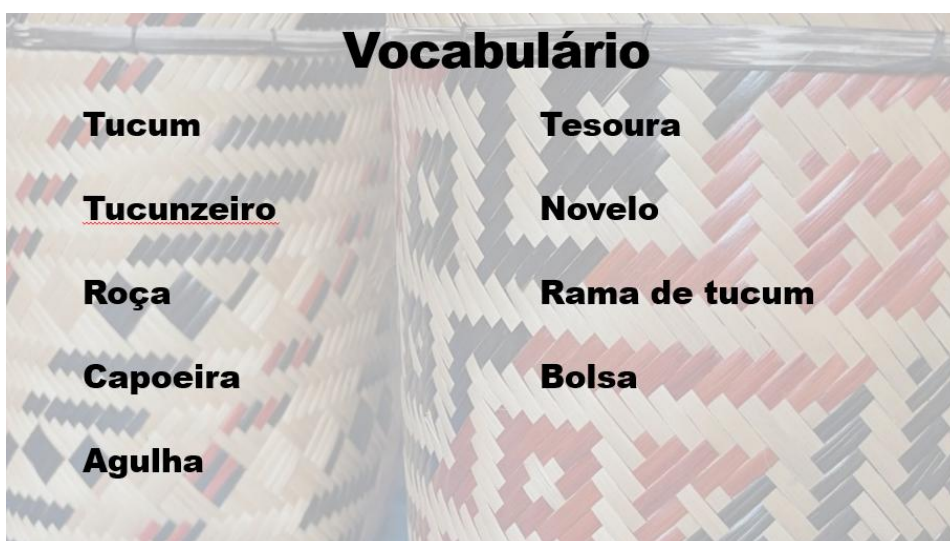
Amarelo

Marrom

Verde







Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 12: Dona Maria ministrando a Oficina de Nhengatu e Artesanato



Fonte: Arquivo pessoal.

No início, algumas artesãs falantes de Nhengatu não concordaram com algumas palavras que estavam sendo apresentadas, porque justificaram que falam diferente, então para elas algumas palavras apresentadas ali não estavam com a tradução certa para o Nhengatu. Ao que tentei explicar que falantes de Nhengatu vindas de diferentes locais (como elas) não falariam da mesma forma, pelo fato de serem de comunidades diferentes, o que não implicaria em “falar errado”. Em seguida, algumas mulheres do grupo de falantes do Tukano orientaram para as mulheres falantes do Nhengatu que estavam questionado, que caso observassem novamente uma palavra que falam de forma diferente da dona Maria, que compartilhassem na oficina para que também conhecêssemos. Assim, para incluir as mulheres que estavam duvidando das palavras mostradas pela formadora, a dona Maria ficou a todo momento perguntando para elas como elas falavam, se falavam de outra forma tal palavra.

Em algum momento do começo da oficina, uma das mulheres também comentou que a língua Nhengatu deveria ser ensinada por uma pessoa Baré (como ela), pois na sua concepção essa é a língua do povo Baré. Ouvindo isso, novamente o restante do grupo das mulheres falantes de Tukano reforçou que as artesãs apoiassem umas às outras.

Passado esse primeiro momento, algumas falantes de Nhengatu do grupo começaram a participar mais da aula, ajudando com as palavras propostas e as que foram surgindo, depois, todas participaram ativamente, apoiando a dona Maria durante a parte prática da oficina, na criação do artesanato.



Após a apresentação das palavras, a dona Maria falou brevemente do ponto “escama de *tamuatá*”, e mostramos no slide a foto do peixe em que o nome do ponto é inspirado. E, vendo a foto as falantes de Tukano falaram como é na sua língua, e explicaram que esse peixe vive em igarapés.

Figura 13: Slides apresentados na oficina





Fonte: Arquivo pessoal.

A dona Maria tentou dar algumas instruções, porém preferiu que todas aprendessem o ponto observando-a fazer. Assim, na parte externa da associação, todas observaram o passo a passo do trançado do ponto “escama de *tamuatá*” e depois receberam o tucum para que tentassem fazer, tendo o auxílio da dona Maria a todo momento. E, como o ponto é conhecido por algumas artesãs que participaram da oficina, elas também ajudaram a dona Maria ensinando as artesãs que estavam tentando aprender o ponto.

Figura 14: Dona Maria ensinando as artesãs a fazer o ponto “escama de *tamuatá*”



Fonte: Arquivo pessoal.



Enquanto tentávamos fazer o trançado, nos momentos que mulheres falantes de Nhengatu se juntaram para se ajudar a fazer o ponto, identificamos nas suas conversas algumas palavras que nos haviam apresentado na oficina. Eu identificava principalmente as cores que elas falavam, quando se referiam as cores do tucum e aos padrões que as mulheres deveriam intercalar com os tucuns de cores diferentes para fazer a “escama de *tamuatá*”.

Figura 15: Artesãs na oficina tentando fazer o ponto



Fonte: Arquivo pessoal.

No final da oficina as mulheres levaram para casa o trançado que haviam começado durante a oficina. Nas suas casas as mulheres tentariam continuar o trançado para fazer uma bolsa, usando como inspiração a bolsa feita pela dona Maria. Nas semanas seguintes duas artesãs nos mostraram na associação a bolsa criada a partir do ponto, em que acrescentaram suas preferências.

Figura 16: Registro do encerramento da oficina com as participantes





Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 17: Bolsas criadas pelas associadas após a oficina



Fonte: Arquivo pessoal.

Antes da oficina, os slides estavam apenas na língua portuguesa para que durante a oficina escrevêssemos as palavras em Nhengatu no quadro. Como uma das artesãs sugeriu que fizéssemos uma cartilha para distribuir para as participantes da oficina, então preparei um folder com as novas palavras que surgiram durante as conversas na oficina, bem como a sua tradução para a língua Nhengatu, no intuito de imprimir e distribuir para as artesãs na semana seguinte. Este foi o folder distribuído para as mulheres da associação, após todas as inclusões.

Figura 18: Material distribuído para as associadas após a oficina







Fonte: Arquivo pessoal.

### 2.6.3 Devolutiva das artesãs sobre a oficina

Antes de finalizar a oficina nos reunimos em uma roda de conversa no salão e pedimos para que as participantes compartilhassem suas impressões sobre a oficina, como forma de ter um feedback das artesãs. As poucas participantes que se manifestaram de forma aberta para todas disseram que haviam gostado das atividades. Nesse momento também distribuí para cada participante um papel com três perguntas, para que escrevessem suas impressões sobre a nossa atividade, e foi através das respostas escritas que tivemos mais retorno.

Abaixo estão as respostas das artesãs, registrado da forma que foi escrito por elas, com a inclusão de algumas palavras para o melhor entendimento dos leitores, sendo esses acréscimos identificados pelo uso dos colchetes. Nas respostas as artesãs expressaram mais o seu ponto de vista e sugestões. Várias artesãs elogiaram a iniciativa, como podemos ver nas respostas abaixo.

Nesta ordem, as perguntas foram: O que você gostou? O que você acha que precisa melhorar? O que você gostaria de ver nas próximas oficinas de línguas e artesanato?

Na resposta da primeira pergunta, “O que você gostou?” recebemos as seguintes respostas:

1. “Eu gostei da oficina eu aprendi o que eu não sabia fazer”.
2. “Eu gosto de fazer artesanato com as minhas colegas na atividade”.
3. “Gostei muito da língua nhengatu, e tecendo a bolsa escama de peixe cascudo com a língua indígena foi ótimo!”.
4. “Eu gostei”.
5. “Gostei da palestra da colega artesã, de conhecer os nomes das cores”.
6. “Eu gostei de aprender a fazer bolsa, e também gostei de participar da oficina da língua Nhengatu”.
7. “Aprender em grupo foi muito bom”.
8. “Eu gosto muito desse ponto tamuatá”.
9. “Gostei da língua Nhengatu, poucas palavras, e nome de artesanatos”.
10. “Gostei de ter a oportunidade de aprender essa troca de experiência com a Dona Maria, explicando em Nhengatu os artesanatos e os pontos”.
11. “Eu gostei muito, mas não consegui e vou testar”.
12. “Eu gostei muito da oficina, aprendi de fazer a escama de tamuatá, depois eu já vou fazer a bolsa”.
13. “Eu gostei muito das oficinas por escutar eu queria aprender mas a minha vó também pode me ensinar”.
14. “Gostei muito das colegas que se interessaram aprender a língua e o artesanato”.
15. “Foi muito proveitoso”.

Como respostas da segunda pergunta “O que você acha que precisa melhorar?” escreveram:

1. “Para mim está tudo bem, muito participante, foi muito bom”.
2. “Eu acho que você melhorar na oficina, todos anos aprender artesanato”.
3. “Foi ótimo”.
4. “Que comece mais cedo”.

5. “Trazer mais associadas na sede da ASSAI, e mais dias de oficina para aprender melhor”.
6. “Para melhorar mais precisa eu acho tem que [ter] mais outro artesanato, dar mais ensinar como fazer e mostrar os saberes”.
7. “Precisa ter mais dois ou três [dias] para aprender”.
8. “Eu acho que já é melhor”.
9. “Melhorar mais mulheres que fala a língua Nhengatu, para ensinar as artesãs só uma não deu tem que juntar”.
10. “Bom, tinha que ter mais mulheres falante da língua Nhengatu, para ajudar na exposição juntamente com ela”.
11. “Falar língua geral”.
12. “Participação de todos os artesãos”.
13. “Que eles chamem mais jovens para aprender e que gostem de participar”.
14. “Precisamos melhorar a aprendizagem da língua nheengatu”.
15. “Precisamos [de] mais oficinas com línguas para poder colocar nome nas peças”.

E, na última pergunta, “O que vocês gostaria de ver nas próximas oficinas de línguas e artesanato?”, escreveram:

1. “Mais artesanato de outro modelo e a língua tucano”.
2. “Próxima oficina outras línguas indígenas, Tukano e tecer outros modelos de artesanato”.
3. “Eu quero aprender outras línguas e outro artesanato”.
4. “Se ela fazer outras oficinas, aprender língua e artesanato”.
5. “Que venha acontecer mais oficinas”.
6. “Na outra oficina gostaria de ver mais nhengatu, outras línguas e outro artesanato”.
7. “Preparar antes da oficina, como colocar o nome com a língua [no] artesanato e expor outro ponto”.
8. “Tem que se preparar antes de cada oficina para não ficar em branco, quando for falar na frente para apresentar o artesanato, etc”.
9. “Eu quero aprender a falar línguas e melhorar os artesanatos”.
10. “Outras línguas como tucano e outro tipo de oficina”.
11. “Queria aprender a falar todas as línguas das associadas”.

12. “Queria aprender também a língua tucano e outros novos artesanatos, diferentes”.
13. “Língua tucano, para colocar nome nas peças que produzimos, para ser valorizada”.

#### 2.6.4 Pós-oficina e últimos dias na ASSAI

Como fizemos a oficina faltando apenas duas semanas para a associação entrar no período de recesso, não pudemos realizar mais oficinas, porque a coordenação também deveria finalizar as atividades incluídas no cronograma das organizações parceiras. Mesmo assim, nos dias seguintes de atividade da associação, as mulheres que haviam participado da oficina continuaram pedindo ajuda da dona Maria para fazer o ponto “escama de *tamuatá*”, e quem havia faltado a oficina também pediu ajuda da dona Maria e das outras participantes.

Na volta do recesso, no mês de janeiro, quando já havia terminado o trabalho de campo, a coordenação recebeu uma encomenda de Fruteiras Wambé, mas as fruteiras deveriam ser em um tamanho menor do que costumam criar. Como apenas uma das associadas atuais sabia confeccionar no tamanho solicitado, a coordenação teve a iniciativa de realizar uma oficina de artesanato em que essa artesã seria a formadora. A oficina que durou quase uma semana, teve como resultado as fruteiras pequenas e, em todos esses meses de trabalho de campo (com exceção da “Oficina de Nhengatu e artesanato”), essa foi a primeira vez que vi as artesãs organizarem e chamarem uma das mulheres entre elas para ser a formadora.

### 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Este capítulo tem como objetivo analisar os dados produzidos durante o trabalho de campo em São Gabriel da Cachoeira, na Associação dos Artesãos Indígenas de São Gabriel da Cachoeira (ASSAI), grupo que atualmente é composto inteiramente de mulheres indígenas. Discutimos aqui a possibilidade de a ASSAI atuar como um espaço para revitalização de línguas indígenas da região, como espaço de aprendizado, mas sobretudo como um espaço de uso e transmissão das línguas.

Diante dos objetivos da pesquisa, para elencar as potencialidades e dificuldades da ASSAI como uma casa comunitária que pode complementar o ensino de línguas indígenas junto à escola, antes foi necessário analisar o contexto social das mulheres indígenas, os modelos de educação disponíveis na cidade, os desafios em manter uma casa comunitária, e a intervenção necessária como um esforço de revitalização linguística.

Para tanto, vamos iniciar nossa discussão retomando o contexto histórico do Rio Negro e seus desdobramentos para a população indígena urbana, o que diretamente impacta na estrutura, funcionamento e missão de organizações como a ASSAI. Em seguida, analisamos a questão da formação, destacando que para pensar em contextos formativos específicos queremos ver organizações como a ASSAI desempenharem papéis que contribuam para o fortalecimento linguístico. Nesse ponto, falaremos das limitações do contexto da educação escolar em São Gabriel da Cachoeira e dos tipos de formações/capacitações hoje em dia oferecidas para membras da associação, e nos questionamos quais os sentidos políticos por trás desses cursos. Concluímos esse capítulo de análise trazendo reflexões críticas sobre as potencialidades da ASSAI como um espaço para o fortalecimento das línguas indígenas.

#### 3.1 Desafios históricos do Rio Negro e seus desdobramentos entre as mulheres indígenas da associação

Antes de discutir sobre a ASSAI e o seu potencial de ser um local alternativo que contribua para o uso e continuidade da transmissão das línguas indígenas na cidade, é importante destacar o contexto histórico e social em que muitos indígenas do ARN estão inseridos, principalmente naquilo que concerne as mulheres indígenas da região, inclusive as mulheres da ASSAI - visto que o grupo social com o qual esta pesquisa se propôs a trabalhar é majoritariamente formado por mulheres indígenas. Esperamos que, assim,



possamos compreender como se formaram as dinâmicas estabelecidas na cidade, o papel da ASSAI (e das mulheres como detentoras do conhecimento) e o que vem sendo feito no espaço para fortalecer as identidades, culturas e línguas indígenas.

Concordamos com Shulist (2018) quando afirma que, para trabalhar com revitalização linguística, é vital pensar nos contextos e problemáticas em que os falantes estão inseridos, afinal, a língua é viva porque é falada por pessoas.

It is necessary to think in terms of power and marginalization in academic collaborations. My efforts to work on language revitalization in an urban context demonstrate not only how this population is excluded from most of these endeavours, but also how projects focusing on language and culture have paid only limited attention to some of the most serious outcomes of the widespread oppression experienced by Indigenous populations (Shulist, 2018, p. 172).

As violências da colonização no ARN datam do século XVIII, a partir do contato de invasores brancos com os indígenas da região. Desde então, vários sujeitos corroboraram para que as violência e repressões fossem perpetuadas e reproduzidas contra os povos indígenas, principalmente figuras como comerciantes, militares, mineradoras, garimpeiros, governantes do estado e missionários de diversas ordens. A presença e ação desses grupos na região do Rio Negro e nas comunidades indígenas contribuiu, a longo prazo, para o empobrecimento e dependência das comunidades indígenas ao tipo de serviço que esses sujeitos providenciavam.

Wright (2005) descreve como alguns agentes agiam em conjunto para praticar atos de violência contra os povos nativos do ARN, promovendo sequestros, trabalho escravo e cooptação de líderes indígenas das comunidades.

No começo dos anos de 1850, o recém-formado governo provincial em Manaus instituiu um programa para a “civilização e catequização” dos índios do vale do Alto Rio Negro. O governo restabeleceu o Sistema de Diretórios de índios, aumentou o número de missionários e instituiu um programa de mão-de-obra para “serviço público”, em que se esperava que chefes reconhecidos pelo governo enviassem à Barra (Manaus) trabalhadores e crianças, a quem poderiam ser ensinadas as artes da “civilização”. A política oficial do governo classificava os povos nativos em índios da floresta (gentios), índios aldeados e índios “civilizados”. Os diretores e missionários tinham a responsabilidade de atrair gentios para os rios principais, onde eles seriam mais acessíveis, enquanto os aldeados forneceria mão-de-obra para os programas de “serviço público”. Para atingir esses objetivos, os diretores confiavam no apoio e na aliança com os comerciantes e com vários chefes poderosos do Rio Uaupés, que agiam como intermediários na negociação das transferências, providenciando trabalhadores adultos e crianças, e organizando buscas punitivas contra as tribos que resistissem (WRIGHT, 2005, p.111).

Esses acontecimentos marcados por violência e repressão contra os corpos e os modos de vidas dos indígenas e suas formas de organização social se estenderam por

décadas, e fortaleceram a posição de poder político e econômico de não-indígenas no ARN nos anos seguintes, principalmente de militares, religiosos e comerciantes. Dito isso, até os dias atuais possuem grande influência no município, sendo os comerciantes não-indígenas donos de grandes comércios na cidade, e a grande parte das casas dos militares e de religiosos ocuparem lugares “privilegiados” no urbanismo local, localizados perto dos centros comerciais e da praia, enquanto muitos indígenas vão ocupando gradativamente as periferias da cidade. Além disso, o único hospital público da cidade é comandado pelo exército, e é alvo de muitas acusações de negligência e discriminação contra os pacientes indígenas<sup>13</sup>.

Alguns episódios marcantes na região atestam esse lugar de poder ocupado por essas pessoas e apontam para a continuidade de um projeto de colonização, sustentado às custas do apagamento e sofrimento dos povos indígenas. Esses momentos da história do ARN não só revelam as origens do que causaria a marginalização dos povos indígenas em SGC, mas também expõem como as violências da colonização ainda atingem os indígenas, utilizando estratégias que variam com a idade, gênero e classe dos indivíduos.

Sobre esses episódios, ainda no século passado, relembramos a construção dos internatos salesianos, em que os padres separavam crianças e jovens das suas comunidades por longos períodos, tentando romper com o sistema de transmissão intergeracional dos conhecimentos – estratégia colonial de separar os indivíduos dos seus territórios e meios sociais para enfraquecer suas identidades – e aplicando aos internos indígenas várias formas de punições para reprimir suas culturas e línguas, sob a justificativa de lhes levar a “educação”. Mesmo marcando a vida dessas crianças e jovens de violência e traumas, as heranças deixadas pelos missionários salesianos na região foram a busca por uma educação formal pelos indígenas e a incorporação de valores não-indígenas nas subjetividades e dia a dia dos indígenas, o que contribuiu também para a noção de como a educação deve ser exercida e aprendida. Essa incorporação é explicada por Aníbal Quijano (1992, p. 12) da seguinte forma:

no se trata solamente de una subordinación de las otras culturas respecto de la europea, en una relacion exterior. Se trata de una colonizacion de las otras culturas, aunque sin duda en diferente intensidad y profundidad segun los casos. Consiste, en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginário.

---

<sup>13</sup> Ver, por exemplo, matéria sobre o Hospital de Guarnição de São Gabriel da Cachoeira <https://amazoniareal.com.br/hospital-guarnicao-exercito/>.

Com o fechamento dos internatos nos anos 80, através das denúncias dos abusos cometidos pelos missionários, muitas famílias indígenas migraram para a sede do município e outras áreas urbanas para dar continuidade aos seus estudos e de seus filhos. Essa realidade foi relatada por muitas artesãs da ASSAI, que por essa razão tiveram que migrar das suas comunidades para SGC.

Apesar da violência dos salesianos, e de outras figuras, houve resistência e organização por parte dos povos indígenas. Um dos grandes diferenciais do ARN foi que seus povos mostraram muita resiliência ao conseguirem incorporar o que aprenderam com os internatos e usar na luta do movimento indígena pela defesa do ARN, o que vem sendo demonstrado desde os anos 80 com o fortalecimento das organizações indígenas com apoio também de parceiros indigenistas (Silva 1998, p. 32 *apud* VIEIRA, 2023, p. 32). Com isso, o modelo de educação transmitido pelos salesianos vem sendo criticado por militantes indígenas, principalmente os professores indígenas (muitos formados pelos internatos) que demandam e criam estratégias para a consolidar uma educação diferenciada, comunitária, intercultural, multilíngue e específica, sendo essas características reivindicadas até hoje pelo movimento indígena que luta pela educação escolar indígena no ARN.

Em anos mais recentes, no que concerne a influência de agentes da colonização em SGC, também relembramos como as heranças dessas violências continuam vivas na cidade, e, sobretudo, afetando e violentando principalmente os corpos e existência das mulheres indígenas. Vale destacar casos emblemáticos de crimes de cunho sexual praticados por comerciantes locais contra meninas indígenas em SGC<sup>14</sup>, sendo os agressores condenados em 2018, porém vivendo normalmente na cidade. As vítimas dos comerciantes eram principalmente meninas indígenas de comunidades da região e da sede, menores de idade, e de família de baixa renda. Ao invés de serem punidos pelos crimes, um dos condenados recebeu em 2019 “título de honraria” da Comissão do Direito da Mulher do município, sendo o título entregue por um vereador e militar reformado do município. Casos como esse ainda demonstram a impunidade para aqueles que praticam violências contra as mulheres indígenas na região e sinalizam que as mesmas figuras que violentaram os povos indígenas no passado continuam possuindo poder aquisitivo e político nas esferas governamentais, não havendo retratação para os indígenas do local

---

<sup>14</sup> Manchetes sobre os casos envolvendo os comerciantes de SGC  
<https://amazoniareal.com.br/tag/marcelo-carneiro-pinto/>.

mesmo que em anos passados a cidade tenha sido amplamente conhecida como a cidade mais indígena do Brasil. Além disso, o caso ainda reforça a continuidade da antiga aliança entre comerciantes, políticos e militares no ARN.

Também, mencionamos o relatório organizado por Flávia Melo (2023), o qual levantou dados de crimes contra mulheres ocorridos em SGC entre 2010 e 2019, sendo que no período foram registrados 2.277 crimes, dos quais destacaram-se violência física, psicológica e moral. O perfil dos agressores merece destaque nesse contexto, já que em 61% dos casos os homens ocupavam profissões armadas e militarizadas, e em casos que continham mais informações como origem dos agressores mostrou a presença relevante de pessoas dos estados do Maranhã, Pará e Rio Grande do Sul. No entanto, também chama atenção para as subnotificações que podem ter ocorrido, já que mesmo que a pesquisa tenha se restringido a cidade que no período contabilizava 93,2% da população como indígenas, apenas 32 casos registrados continham informações étnicas das vítimas e autores e 98,8% (2.250) não tiveram sua etnia/raça informada. Segundo o relatório, a omissão dos dados pessoais e a subnotificação apontam para uma percepção de agentes do Estado sobre a violência contra mulheres, e a hierarquização de crimes considerados mais ou menos graves.

Com base nos casos expostos, vemos que ao passo que grupos que detinham poder político e econômico se estabeleciam na região e na sede do município, usam seus privilégios para se beneficiar e explorar a população indígena, sobretudo as mulheres. Essa chegada da população externa e desse tipo de violência acompanha o aumento da urbanização de SGC, sendo que as pessoas indígenas que chegavam no contexto urbano estavam mais expostas a essas violências, uma vez que sofriam com a marginalização e o empobrecimento. Na cidade, além das altas taxas de alcoolismo entre a população indígena, também há relatos de casos envolvendo abuso sexual (como relatado acima), violência doméstica, suicídio, e tráfico de mulheres feitos não só por empresários, como também por militares (SHULIST, 2018). Essas violências atingem as vidas de muitas pessoas em SGC e não é incomum conversar com as pessoas da cidade e ouvir que isso aconteceu ou com algum parente próximo ou com algum vizinho.

No meu trabalho de campo, também comecei a notar o quanto essas violências estão presentes entre meus familiares e como nós, como parentes próximos, por vezes não refletíamos sobre a gravidade desses casos e como são sistemáticos na nossa família, vi

tios que sofriam com alcoolismo, primos envolvidos cada vez mais com o uso abusivo de drogas, primas vítimas de violência doméstica e gravidez precoce, parente que morreu por negligência do hospital militar, e parente próximo que perdeu o filho para o suicídio. Então, quando ouvia sobre essas situações com meus familiares, pensava “como pensar em falar com meus familiares sobre a importância de continuar ensinando e falando a língua Tukano quando muitos estão tentando superar as violências que vivenciam na cidade?”, ou “Como fortalecer a identidade entre meus familiares e comunidade quando essas mesmas pessoas não possuem acesso a saúde básica de qualidade, moradia adequada, trabalho, e dinheiro para se alimentar?”.

Da mesma forma, quando conversava com as mulheres na ASSAI, elas também compartilhavam essas mesmas situações que atingiam seus irmãos, filhos, netos e maridos, e dentre as violências que a população indígena de SGC sofre, o alcoolismo era o que mais estava presente nos relatos das mulheres da associação. Quase todas tem algum parente próximo que sofre com os problemas de alcoolismo, e em outros casos, que morreu por isso. Então, também entendia que haviam muitas urgências nas suas vidas, e muitas vezes querer conversar com elas só sobre cultura e língua se tornava uma questão muito abstrata ante os problemas que enfrentam diariamente.

Nesse sentido, reforçamos as palavras de Márcia Kaingang (2020, p. 3) quando diz “Um povo que luta dia após dia pela sua sobrevivência física, pela garantia de seus territórios tradicionais, sem uma política pública de subsistência mínima para suas comunidades não consegue vislumbrar um futuro de línguas fortalecidas e revitalizadas”, por isso, para refletir sobre propostas de ensino de línguas indígenas, o contexto social deve ser pensado também. Formas de ultrapassar não só os obstáculos impostos as línguas indígenas, mas também os obstáculos que acabam violentando nossas existências enquanto indígenas em contexto urbano.

Mesmo assim, quando frequentava a associação e conversava com as mulheres, percebia que estar ali proporcionava a elas o conforto necessário para que elas compartilhassem comigo não só sobre suas vidas, mas também o que sabiam sobre o artesanato, suas comunidades e sobre a língua. Em conversas descontraídas, enquanto conversávamos sobre a vida, de forma natural os seus conhecimentos surgiam de forma atravessada nas conversas, me proporcionando também momentos de aprendizagem.

Por esse motivo que destacamos na pesquisa o espaço da ASSAI, pois mesmo na cidade, com todos os seus desafios, a casa comunitária das artesãs indígenas é um lugar de resistência e onde muitas mulheres encontram acolhimento, pois ao estar ali se veem incluídas em um coletivo em que há mulheres que compartilham de conhecimentos indígenas e vivem isso diariamente, então criam vínculos afetivos umas com as outras e fortalecem na cidade um espaço comunitário. Isso se dá principalmente pelo seu caráter político como organização indígena, que reúne a classe dos artesãos indígenas e das conhecedoras da cultura, e ao fazer isso proporciona um espaço onde elas se sentem à vontade para expressar esses conhecimentos, seja fazendo artesanato, comidas típicas, ou falando as suas línguas, o que também contribui para a autoestima das mulheres. E, paralelo a isso, as artesãs também têm a chance de receber formação profissional, que contribui para a independência das mulheres com a geração de renda a partir dos artesanatos, e preenche lacunas na falta de ofertas de formação principalmente para mulheres indígenas que são mães e dependem do artesanato (não todas da ASSAI).

Pensando nisso, é inegável que os trabalhos de descrição e registro das línguas indígenas de SGC são indispensáveis. Por outro lado, nos perguntamos que estratégias podemos propor especificamente para a área urbana de SGC que assegure a preservação de espaços como a ASSAI, que são frequentados por conhecedores da cultura e falantes da língua?

O que compreendo a partir dos meses de trabalho de campo é que, na cidade, especificamente em SGC, os espaços liderados por organizações indígenas têm o potencial de reunir conhecedores da cultura e transmitir entre os frequentadores do espaço elementos da cultura e identidade indígena, entre eles a língua. Porém, isso só acontecerá de forma mais eficaz se a formação política entre os frequentadores dos espaços também acontecer, pois a partir dessa formação os frequentadores da casa terão o discernimento de escolher e levar para frente o que lhes é ensinado nesses espaços comunitários.

### **3.2 Desafios da educação escolar e formação política para o engajamento comunitário**

Falar sobre essa formação política é falar sobre educação, mas não a educação da escola e universidade, visto que a formação política acontece em um espaço específico e com pessoas que possuem conhecimentos além do acadêmico. Contudo, antes de adentrar

nessa temática, vale mencionar os diferentes tipos de educação que existem em SGC e os que observei principalmente na ASSAI, para assim, diante do contexto educacional da cidade, refletir sobre como esses modelos estão contribuindo para a preservação dos conhecimentos locais e quais alternativas para o ensino de línguas podem ser consideradas a partir disso.

Como mencionado anteriormente, o movimento indígena do ARN vem atuando desde os anos 80 de forma organizada institucionalmente para fortalecer o território, a educação, saúde e segurança dos povos indígenas. Para os povos indígenas do Rio Negro, duas alternativas se destacaram ao pensar em formas de mudar suas realidades e preservar a cultura e o território, que foram 1) se organizar politicamente; e 2) buscar uma educação de qualidade. Sobre a busca de uma educação de qualidade pelos povos indígenas, Gersem Baniwa explica que:

Para muitos líderes indígenas do Rio Negro, especificamente, a motivação mais forte para a educação de alta qualidade e autodirigida é que ela fortalece sua capacidade de se apropriar das ferramentas da sociedade dominante e de adquirir o capital social necessário para lutar pelas necessidades econômicas e políticas de seus povos (GERSEM BANIWA, 2012 apud SHULIST, 2018).

Como resultado da luta das organizações indígenas, em parceria com indigenistas, temos a partir de 2000 conquistas significativas no âmbito da educação escolar indígena, como visto a seguir,

Na década de 1980, período de luta pela redemocratização do Brasil, os movimentos indígenas se mobilizaram com organizações da sociedade civil, igrejas e universidades. Na década de 1990, os povos indígenas assumem o debate da implementação da política de escolarização indígena e exigem a efetivação do direito à uma Educação Escolar Indígena. Na década de 2000, os indígenas assumem instâncias de governo, com apoio das instituições indigenistas, iniciam-se as discussões e apresentam uma política de gestão da Educação Escolar Indígena (SILVA, 1998, pg. 32 apud VIEIRA, 2023, p. 32).

Assim, a educação e organização política dos povos indígenas foram e ainda são aliadas na garantia de direitos para os povos indígenas. Com essa percepção muitas organizações indígenas nos anos 1980, 1990 e 2000 se fortaleceram e buscaram assegurar o direito dos povos que estavam representando, e como resultado disso temos a conquista de várias políticas públicas direcionada para os povos indígenas desde que se uniram em organizações indígenas nos moldes atuais e usaram o que aprenderam com a educação formal e não-indígena para debater com os não-indígenas, e dessa forma ultrapassar as dificuldades impostas pelos grupos dominantes com as suas burocracias.

Nos anos seguintes, em um contexto mais recente no ARN, no âmbito da educação escolar indígena, temos algumas conquistas como a implementação de escolas indígenas



nos territórios e na sede, professores indígenas formados, ações afirmativas para indígenas no nível do ensino superior e consequente aumento de pesquisadores indígenas do ARN. Porém, mesmos com as conquistas no papel, muito ainda falta na prática para que o conhecimento indígena seja incluído nos ambientes escolares e acadêmicos, e que dialogue de forma igual com os conhecimentos não-indígenas, visto que até o momento há um desequilíbrio em como esses conhecimentos são passados, principalmente no que diz respeito às línguas indígenas nas escolas de SGC.

Shulist (2018) durante seu trabalho de campo em SGC relatou que as escolas da sede ensinavam para as crianças e jovens apenas a língua Nhengatu, e isso se mantém até os dias atuais, mesmo com a crescente presença de indígenas na cidade que são falantes de outras línguas indígenas. Na época, a língua Nhengatu como única língua indígena nas escolas se explicava pela falta de fundos para incluir as outras línguas indígenas cooficializadas, e a presença de pelo menos umas das línguas da região sendo ensinada dentro de uma instituição carregava um peso simbólico, já que muitos viam essa inclusão como valorização da cultura indígena, e menos como uma oportunidade de implementar aulas de línguas indígenas em que o objetivo fosse de fato aumentar o número de falantes de Nhengatu na cidade. Além disso, mesmo com essa inclusão, a atenção para o Nhengatu era direcionada em momentos pontuais e breves, como um horário de aula durante a semana e em comemorações como o Dia dos Povos Indígenas, o que se estende até os dias atuais e faz com que a língua portuguesa continue sendo a principal língua a ser aprimorada nesse ambiente formal (SHULIST, 2018).

Também, a implementação da educação formal específica para a população indígena da cidade além de enfrentar a precarização do quadro docente, mau uso do orçamento destinado a educação e infraestrutura precária, ainda deve competir com antigos grupos da cidade que possuem poder político e econômico, que nesse caso são os militares. Shulist (2018) registrou um caso em que a diretora (mulher indígena) de uma escola de SGC justificou que o currículo com o conteúdo específico, relacionado às práticas e conhecimentos indígenas e voltados para os estudantes indígenas, encontrava resistência nas salas de aula, porque alguns militares, pais de alguns alunos não-indígenas dessa escola, não queriam que seus filhos recebessem uma “educação de baixa qualidade” só por passarem alguns anos em SGC, então pressionavam a diretora para que seus filhos não fossem “prejudicados”. Isso acontece porque muitos militares não-indígenas são alocados em SGC e ali devem passar pelo menos dois anos, até serem realocados em

outras regiões, e nesse período alguns levam a família para a cidade. Nesse caso, mesmo que a quantidade de alunos não-indígenas seja menor que a quantidade de alunos indígenas, ainda assim, a escola priorizava as necessidades educacionais dos alunos não-indígenas, privilegiando por exemplo o aprimoramento da língua portuguesa acima de outras línguas e reforçando a ideia de que apenas o domínio do currículo não-indígena garante a chegada desses alunos a universidade (SHULIST, 2018). Assim, as necessidades dos alunos indígenas eram preteridas, e mesmo o ambiente que deveria acolhê-los não teve a força necessária para agir contra as vontades de indivíduos que continuam a fortalecer a marginalização dos indígenas na cidade, então, na realidade, esses espaços “indigenizados” não compreendem os conhecimentos indígenas, e por consequência, as línguas indígenas. Ter escolas indígenas com currículos específicos e professores indígenas ainda não é garantia de preservação das culturas, e menos ainda das línguas indígenas, posto que o capital político ainda impede que nossas conquistas políticas sejam exercidas na prática.

De maneira mais ampla, outros desafios vivenciados no âmbito da educação escolar indígena, na região e no Brasil, foram reportados no Relatório do Encontro Nacional de Educação Escolar Indígena, realizado em 2024, e destacamos que “No Norte, foi apontada a luta pela valorização dos anciãos como referências vivas nas comunidades e a necessidade de políticas pedagógicas locais”, e a respeito do ensino médio para os jovens indígenas, os seguintes desafios:

foi ressaltada a falta de suporte para garantir a permanência dos jovens no Ensino Médio. Questões como transporte, alimentação e a ausência de programas que dialoguem com as especificidades culturais das comunidades foram apontadas como fatores que contribuem para a evasão escolar. A necessidade de criar estratégias que unam educação formal aos saberes tradicionais foi defendida como fundamental para o fortalecimento da identidade dos jovens e seu papel nas comunidades (Relatório do Encontro Nacional de Educação Escolar Indígena, 2024).

Diante disso, vemos um desafio comum à região, de pensar em outros espaços que podem ser aliados (e não sobrepor) na preservação dos saberes indígenas, visto que a educação que os indígenas anseiam – a educação escolar indígena – ainda enfrenta muitos desafios para ser concretizada em espaços formais de ensino, como a escola. Por isso, nesse trabalho sugerimos como espaços alternativos na cidade casas comunitárias lideradas por organizações indígenas, que são espaços informais e que agrupam muitos detentores do conhecimento tradicional e, dependendo do envolvimento dos líderes da

casa com o movimento indígena, ainda promovem a formação política necessária para desenvolver o senso crítico.

Em SGC, durante o trabalho de campo, estive junto da ASSAI, observando os prós e desafios da casa comunitária da ASSAI, e como esse coletivo poderia contribuir com o ensino de línguas e a transmissão da cultura. E, mesmo que a associação esteja menos atuante com o movimento indígena nos últimos anos, ainda assim, proporciona oportunidades de aprendizagem sobre a cultura material e imaterial dos povos indígenas, como pude notar ao passar os oito meses junto as mulheres e aprender a confeccionar artesanato, conhecer histórias sobre a região e em algum nível me aproximar mais da língua Tukano.

Assim, nesse contexto de grupos indígenas buscando se fortalecer através de organizações que surge a ASSAI, em 1999, como uma das bases da FOIRN. No início os objetivos da associação incluíam não só a luta pelos direitos indígenas e valorização das artes indígenas, mas também o fortalecimento dos direitos dos artesãos de SGC. E, com a liderança de pessoas como a professora Cecília Albuquerque que tinha contato com organizações indígenas e estava ciente das bandeiras que estava carregando ao fundar a associação, a ASSAI conseguiu se estruturar (com muita dificuldade) e até hoje mantém suas atividades.

A questão é: os tempos mudaram e os desafios também. E as lideranças que estiveram e estão à frente da ASSAI possuem vivências e experiências diferentes da professora Cecília, principalmente no que diz respeito à formação política.

Destaco os temas da educação e formação política na ASSAI, pois, além dos fatores sociais e históricos do ARN, são esses fatores que também influenciam em como as atividades no espaço são coordenadas, e dessa forma como influenciam as pessoas que frequentam o local.

Como mencionado no capítulo “Observações do campo”, a educação e as formações que ocorrem no espaço da ASSAI foram lideradas na maior parte por organizações não-indígenas vindas de fora do ARN. Somado a isso, no decorrer do ano, poucas (ou nenhuma se considerarmos que não foi para todo o coletivo) formações políticas feitas por organizações indígenas foram realizadas junto a ASSAI. E, a respeito disso, as constatações de Gersem Baniwa (2019) sobre esse afastamento das organizações

indígenas maiores com as suas bases ainda se mantém quando analisamos esse fenômeno nos dias atuais:

Nos últimos anos o movimento indígena centralizou suas ações e estratégias de mobilização e de lutas nas grandes capitais urbanas do país e do mundo, o que era e é essencial para dar visibilidade as realidades indígenas sempre invisibilizadas. Essa decisão, porém, provocou certa desconexão das realidades e lutas das aldeias, deixando estas à mercê de interesses políticos locais, em geral, anti-indígenas ou anti-movimento indígena. Diante do vazio deixado pelo movimento indígena organizado que foi muito atuante nas últimas décadas do século XX e na primeira década do século XXI, hoje quem articula, mobiliza, pauta e alimenta o imaginário das lideranças indígenas locais são as igrejas, os partidos políticos, os políticos, os garimpeiros, os fazendeiros e outros estrangeiros estranhos ou mesmo inimigos dos direitos indígenas (GERSEM BANIWA, 2019, p. 254).

Esse vazio, como menciona Gersem, acabou tornando o espaço receptivo para a presença de organizações que trazem consigo valores e práticas que na realidade afastam o coletivo de seus propósitos, que no caso da ASSAI estão no estatuto. E, como observei na associação, à medida que essas organizações externas propagavam o êxito de seus trabalhos, ao mesmo tempo não havia uma formação (mesmo que profissional) que fosse intercultural e crítica para o coletivo das mulheres, em vez disso, frequentemente essas organizações fomentavam mais práticas assimilacionistas.

Em relação a isso, Alva Rosa Tukano reflete,

O movimento indígena, inicialmente, tinha bem explícito seus objetivos e agora parece não estar claro o objetivo das organizações indígenas que estão sendo fundadas, ou seja, qual é o objetivo da luta do movimento indígena após 33 anos de garantia dos direitos indígenas, já que no decorrer deste tempo as políticas públicas foram criadas (VIEIRA, 2023, p. 38).

Com isso, penso que os atuais desafios que o espaço da ASSAI está enfrentando é a chegada de organizações não-indígenas e alguns indivíduos que têm ocupado o posto de parceiros da associação. Esses atores defendem o fortalecimento das mulheres indígenas, mas, seja por desconhecimento ou intencionalmente, acabam propagando através de suas capacitações práticas exploratórias e homogeneizadoras. Não levantam suspeitas, pois são organizações e pessoas que levantam a bandeira de que “trabalham pelo bem viver dos povos indígenas”, pelo desenvolvimento da bioeconomia e do empreendedorismo indígena. Ademais, é justo destacar que não é responsabilidade dessas organizações externas proporcionarem uma formação profissionalizante para as organizações indígenas que elas se propõem a trabalhar junto. Contudo, torna-se no mínimo suspeito de instrumentalização quando essas organizações parceiras, que dizem trabalhar para o fortalecimento do bem viver e a autonomia indígena, na realidade estão

reproduzindo práticas que buscam apenas “integrar” os indígenas ao mundo do não-indígena.

Utilizo exploratório como característica dessas capacitações pois, como exposto nas observações de campo, as capacitações levadas pela Organização Um estimulavam a constante prática de lucrar com a compra de matérias-primas a preços baixos, e esse material que elas utilizavam para confeccionar seus próprios artesanatos eram também de indígenas das comunidades de dentro da TI. Ao mesmo tempo, a Organização Um também cometia a mesma prática com as artesãs, pois a própria Organização Um incentiva que as artesãs vendessem as peças a preços baixos para compradores de fora. Acontece que esses compradores de fora eram parceiros da Organização Um.

Além disso, a forma que o modelo de comercialização ensinado pela Organização Um – baseado na exploração e desvalorização da natureza, vista apenas como matéria prima – se propagou através da ida dos representantes da ASSAI à comunidade de artesãos-extratores demonstra a cautela que deve haver quando o “fortalecimento” favorece apenas uma das partes, e, nesse caso, a cadeia de produção desde os artesãos-extratores até a revenda por organizações de fora parecia favorecer apenas a organização Um e os compradores de fora. Ao olharmos o panorama histórico do ARN, foram essas “soluções” que causaram muitas mazelas aos povos indígenas, ao favorecer poucos e empobrecer muitos nas comunidades e criando dependência econômica da população indígena em relação aos não-indígenas.

Outro ponto eram as horas que muitas mulheres levavam para produzir as peças, como exposto na descrição do trabalho de campo:

Algumas mulheres tentavam justificar para o capacitador o tempo que levavam para criar algumas peças, principalmente as associadas mais velhas, que explicavam que dividiam seu tempo entre os cuidados com a roça e as tarefas domésticas, além disso, havia o cansaço. “Não é feito por máquina”, uma artesã comentou na aula. Entretanto, o capacitador insistia que isso dificultaria a contagem das horas durante a precificação das peças, e para que as artesãs vendessem mais seria ideal passar menos dias e horas produzindo os artesanatos.

Além de uma rotina exploratória, esse pensamento também incitava uma homogeneização da cultura material, quando parte das artesãs comentavam que fazer uma peça simples que levava menos tempo era mais fácil de vender, e assim algumas mulheres produziam mais colares ou peças pequenas, e menos peças mais elaboradas que elas sabiam que gastariam mais tempo e por isso não venderiam.

Apesar disso, algumas artesãs questionavam o tipo de modelo que estavam tentando impor ali, como podemos na fala de uma das artesãs que defendeu o tempo de trabalho que as mulheres levam para criar as peças, exemplificando com o tempo que o próprio processo de pensar e criar artesanato leva, já que assim como Colar Paneiro que as mulheres confeccionam na ASSAI, as peças das artesãs indígenas são inspiradas no dia a dia e em elementos da cultura, como o paneiro.

[...] Por exemplo o samburá, esse samburá foi feito um mês. O colar paneiro, ele não saiu à toa não, o que veio? A peneira, veio o paneiro, que antigamente os nossos pais faziam farinha e colocavam dentro. A peneira que a gente usa pra fazer a farinha. O samburá onde a gente colocava alguma coisa. Então tudo isso foi feito por trinta dias, não foi só dois dias. (Artesã associada. Arquivo pessoal. Jul. 2024)

Figura 19: Colar Paneiro



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 20: Paneiro



Fonte: Arquivo pessoal.

Essa padronização se manifestava de outras formas também, como no tamanho que as peças deveriam ter, os centímetros e as gramas, porque eram as medidas pedidas pelos compradores também. Lembro da minha surpresa ao visitar a casa de uma das artesãs da ASSAI e ela me mostrar o quarto onde guardava os seus artesanatos, porque ali as peças eram criadas de acordo com a sua criatividade sem se ater aos padrões que eram pedidos na associação, o que criou uma diversidade de peças com diferentes cores, formas e matérias primas na composição. Posteriormente, ela me explicou que as suas peças não iam para a loja da ASSAI porque os compradores (organizações de fora) pediam mais as peças padronizadas e que foram ensinadas nas capacitações, porque o produto feito da forma especificada por eles poderia vender mais, tornando-as boas empreendedoras.

É pertinente pensar essas formações pois as organizações e outros parceiros da ASSAI levavam para as associadas apenas soluções e modelos alinhados ao que agradava “o mercado”, sem propor alternativas apoiadas em valores mais locais, coletivos e justos. E, não só os capacitadores possuíam esse raciocínio, já que em certa ocasião ouvi inclusive de um pesquisador não-indígena que frequentava o local e se dispunha a ajudá-las com projetos quando disse que era importante sim a valorização das artes e da cultura promovida pela ASSAI, porém, mesmo sabendo que o modelo passado ali reforçava a exploração do trabalho das mulheres afirmava que elas necessitavam vender, mesmo que fosse a preços baixos, e o modelo que estavam ensinando era o apropriado porque o mundo é “inevitavelmente” competitivo.

A essência desse discurso, que não considera outras formas de estratégias, criações e produções, nos alerta para o que já vimos acontecer em outros períodos da história do ARN. Com uma roupagem mais atual, o desenvolvimento almejado por algumas organizações ainda está associado aos objetivos do sistema moderno/colonial (MIGNOLO, 2004).

Development cannot delink itself from the words with which it was formed – growth, evolution, maturation. [...] The word always implies a favourable change, a step from the simple to the complex, from the inferior to the superior, from worse to better. The word indicates that one is doing well because one is advancing in the sense of a necessary, ineluctable, universal law and towards a desirable goal (ESTEVA, 2010, p. 6).

Além disso, o tipo de pensamento que alguns parceiros da associação endossavam em suas formações e discursos imobilizam e limitam, pois não dialogam com a diversidade, e como posto por Paulo Freire (1996), também concebem a existência de alguns grupos (por sinal, grupos minorizados) apenas no campo da determinação e não da possibilidade, buscando reproduzir a arte indígena simplesmente como um produto de escala industrial, e não valorizando seu processo artístico.

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência (FREIRE, 1996, p. 22).

É por essa razão que entendemos que a formação política se faz necessária em espaços de coletivos indígenas. Será que soluções baseadas no “desenvolvimento” que historicamente vem sendo o gerador do apagamento, silenciamento e marginalização dos povos indígenas podem fortalecer suas causas? Talvez a ótica deva mudar para as questões políticas e mais ligadas às estruturas sociais locais, pois essas carregam chave e devem ser revistas e reivindicadas. E, isso deve ser um dos objetivos do movimento indígena atual e de suas organizações, bases e comunidades. O tipo de formação política para indígenas a que me refiro é uma que promove o conhecimento e indaga os indígenas a serem participantes ativos e atentos. Gersem (2019) já apontava para essa necessidade entre as organizações indígenas, afirmando que:

É fundamental que as lideranças e organizações indígenas voltem a promover militância de base e nas bases, sem deixar de atender às demandas e agendas externas do indigenismo nacional e internacional. Sem uma militância orgânica permanente e sistemática das aldeias, nas aldeias ou pelo menos



envolvendo as aldeias e suas lideranças conectadas à rede nacional e internacional do movimento indígena, não há como enfrentar as forças devastadoras do capitalismo selvagem moderno, que arrasta consciências, mentes, corações, culturas e almas, das quais os índios não estão imunes. Formação de lideranças indígenas, organizada e ofertada, permanentemente e autonomamente por meio de uma escola de formação política é mais do que necessário para cultivar, promover e alimentar a cultura da militância de base (GERSEM BANIWA, 2019, p. 254).

Gersem menciona que essa formação permanente e sistemática é necessária apenas para aldeias e militantes, e o que notamos a partir da ASSAI é que a formação política deve ser feita e difundida não só entre as organizações, mas envolver indígenas além das organizações, inclusive jovens e crianças indígenas, e incluir as áreas urbanas, que por diversos fatores também podem ficar desconectadas do movimento indígena.

A exemplo disso, coletivos grandes como o do Fórum de Educação Escolar Indígena (FNEEI) promovem formação política, e em coletividade decidem como essas formações devem acontecer. Para formar e fortalecer os indígenas do coletivo, durante o Encontro de Educação Escolar Indígena de 2024, atividades foram pensadas para que as pessoas do coletivo tivessem uma participação mais significativa em lugares que podem reivindicar seus direitos, e essas ações poderiam acontecer de forma semelhante na casa comunitária da ASSAI em parceria com outras organizações indígenas.

Entre as propostas apresentadas, destaca-se a criação de redes de organização indígena, que permitam a troca de experiências e o fortalecimento de propostas comuns. Foi sugerido o desenvolvimento de workshops e treinamentos para formar lideranças indígenas em temas como mudanças climáticas, direitos humanos e educação para intervirem nas discussões (Relatório do Encontro Nacional de Educação Escolar Indígena, 2024).

Essa formação é necessária não só para que as organizações indígenas e os próprios indígenas não sejam instrumentalizados por entidades que ainda promovem a “integração a sociedade”, mas também para que elementos das culturas indígenas e as próprias formas indígenas de liderar não sejam corrompidas e apagadas.

### **3.3 Fortalecimento das línguas indígenas: potencialidades e entraves da casa comunitária da ASSAI**

Com perspectiva da possibilidade que devemos olhar para as alternativas ao que está posto para a preservação das línguas, e unir esforços com diferentes atores para uma revitalização linguística, vemos que além de linguistas, antropólogos e financiadores, também é necessário o envolvimento dos próprios membros da comunidade como protagonistas no planejamento e execução dos esforços ligados a revitalização. A ASSAI

é um espaço e um coletivo que resiste no meio urbano, e por resistir continua a preservar e transmitir seus conhecimentos ao modo orgânico das mulheres indígenas da casa, ainda que enfrentem muitos desafios impostos pelas novas roupagens do colonialismo, e tentem superar diariamente os velhos entraves das condições socioeconômicas, de gênero e do próprio racismo, como exposto nas seções anteriores.

Diante disso, a pesquisa nos permitiu desenvolver um olhar sobre as potencialidades e os desafios que a ASSAI teria enquanto um centro de fortalecimento para as línguas indígenas. Como veremos, pensamos que um modelo testado em outros lugares e que pode funcionar na ASSAI é do tipo imersivo e de contraturno escolar, em que teríamos atividades de transmissão linguística contextualizadas com as demais atividades sociais, políticas e culturais da associação, aliada a momentos específicos de intervenções formativas, como oficinas e minicursos.

Ao compararmos com a estratégia alternativa de revitalização linguística proposta por Márcia Kaingang (2020), com o projeto *Kanhgág vĩ jagfe*, que significa “ninho de língua Kaingang”, vemos que fatores como o aprendizado baseado na transmissão intergeracional, imersão, e reprodução do conhecimento tradicional nas diversas áreas (fauna e flora, medicinal, artesanal e linguística) já acontecem na ASSAI, mesmo que sutilmente.

No contexto da ASSAI, esses fatores ficaram mais evidentes nas atividades/ações que descrevo principalmente no tópico “Atividades internas da ASSAI”, a respeito das atividades e ações das artesãs da ASSAI que ocorriam quando não havia a interferência dos capacitadores externos. Os momentos descritos demonstram a forma que as mulheres se ajudavam, e, sobretudo, como ensinam umas às outras dentro da casa comunitária.

Ocasionalmente as mulheres me perguntavam se eu sabia falar Tukano, e quando eu respondia que não, algumas diziam que eu tinha que aprender, e que ali seria um espaço bom para começar, me dando como exemplo o pesquisador não-indígena que ia para a casa também e estava conhecendo e falando algumas palavras em algumas línguas das mulheres da casa. Ao falarem isso, reconheciam a capacidade do coletivo de ensinar algo para os visitantes. Então, a formação não acontecia apenas com os capacitadores, mas também nos momentos em que se reuniam e faziam as “atividades internas”.

Para aprender com elas, eu fazia perguntas no momento em que realizavam algum tipo de atividade; por exemplo, quando faziam artesanato, eu pedia mais instruções para

saber o que fazer, porque como mencionado antes elas falavam mais nas suas línguas indígenas, que para muitas é primeira língua (L1), e a forma que elas ensinavam era principalmente através da demonstração. Percebi que essa é a didática da casa da ASSAI, que é diferente da forma de ensinar dos ambientes escolares. Essas atividades/ações didáticas da ASSAI são justamente aquelas mais fiéis ao ambiente familiar e coletivo das comunidades indígenas. Na ASSAI, isso se via nos momentos de conversas – sejam nas mais descontraídas ou mais sérias, de preparo da comida tradicional, da confecção de utensílios e adereços, do cuidar do berçário de plantas – que se assemelha ao cuidar da roça e manifestar os conhecimentos sobre ela –, e o compartilhamento de fórmulas de remédios caseiros.

Por isso, a casa comunitária da ASSAI revelou ser um espaço que aproxima e proporciona o contato com diversos elementos da cultura, logo, um ambiente que possibilita uma imersão na cultura em que a forma de ensino e aprendizagem são através da conversa, da observação e da prática conjunta, ao invés dos modelos utilizados na escola tradicional. A casa da ASSAI, inclusive, potencializa o uso das línguas indígenas entre as artesãs indígenas e outros frequentadores (como eu fui), já que cria um contexto propício – dentro da cidade onde o português domina – para que as línguas indígenas sejam utilizadas, já que reúne no espaço falantes que tem como L1 as línguas indígenas dos seus grupos linguístico Tukano, Aruak e Tupi, e por isso podem interagir nas suas línguas maternas. Então, a casa comunitária resiste diante de fatores que podem acelerar o deslocamento linguístico, que Sallabank (2013) aponta como sendo a redução dos interlocutores e dos contextos de uso. Mesmo que não seja uma imersão total, já que a língua portuguesa é usada como língua franca no contexto multilíngue da cidade e, portanto, na casa comunitária, ainda assim continua sendo um espaço de grande potencialidade.

Nos espaços da casa como o quintal, salão, e cozinha, diferentes atividades eram feitas, mas em todos esses espaços as línguas indígenas de cada artesã eram utilizadas por elas. À medida que eu realizava junto com elas qualquer tipo de tarefa, também ouvia e por vezes identifica palavras em suas línguas. Nesse sentido, as vivências que me proporcionaram mais aprendizagens foram durante o tingimento do tucum, na confecção de um artesanato grande que necessitava de mais mãos para ser finalizado, e nos lanches comunitários, pois eram os momentos ideais e propícios para se juntar e conversar.

Nos momentos dos lanches na ASSAI, tínhamos contato com algum prato ou bebida típica da região, já que assim como a diversidade de etnias das mulheres, os costumes alimentares muitas vezes variam de povo para povo, região para região. O potencial desse momento de lanche coletivo está em aprender os ingredientes, saber como as mulheres chamam a comida nas suas línguas, nome das frutas, local que é encontrado, maneiras de preparar.

Os dias de tingimento do tucum são os momentos mais oportunos para aprender sobre as cores e plantas da região, pois durante a atividade levam as plantas e explicam (quando perguntamos) a função dela ali e nas medicinas tradicionais. Para além disso, algumas ainda compartilhavam sobre a combinação de plantas que testavam para alcançar as tonalidades de cores desejadas, aliando os conhecimentos tradicionais ao aspecto criativo, e, assim, evidenciando que ali a reinvenção desses saberes é uma característica que ajuda a preservar a cultura também.

Todas essas atividades feitas pelas artesãs se assimilam ao que elas aprenderam nas suas comunidades de origem e fazem menção aos modos de vida das comunidades. Vemos na ASSAI que essas práticas se reformulam para coexistir com as novas práticas do meio urbano. Um exemplo disso é o Colar Paneiro, peça produzida pelas artesãs da casa, em que as mulheres se inspiraram no paneiro – objeto do dia a dia utilizado até hoje para carregar mandioca, e outros materiais – para criar um acessório novo. Outro exemplo é a Bolsa Pena de Mutum, que se adaptou conforme a mudança de contextos e modos de vida, ou seja, da comunidade para a cidade, como falado pela Dona Maria do Carmo<sup>15</sup> no vídeo que fiz para divulgar o artesanato das mulheres da ASSAI. Ela menciona “hoje em dia, serve para celular, antigamente não, meu pai usava para colocar o cartucho dele, o fumo dele, o cigarro dele, fósforo, quando vai no mato”. Assim, as mulheres preservam os elementos que compõe as práticas culturais do ARN, e em especial, as suas memórias a respeito dos costumes das suas famílias e comunidades.

Além disso, o contexto da ASSAI estimula a proximidade das frequentadoras com o território, já que no processo de criação das peças elas utilizam constantemente materiais que só são encontrados dentro do território, e alguns desses materiais possuem nomes específicos na língua indígena, que muitas vezes elas dizem que não sabem o nome

---

<sup>15</sup> Vídeo da Maria do Carmo.

[https://www.instagram.com/reel/DAlSYvZtc40/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&igsh=MzRIODBiNWFlZA%3D%3D](https://www.instagram.com/reel/DAlSYvZtc40/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFlZA%3D%3D).

em português. Isso faz com que continuem se referindo a esses materiais nas suas línguas, e assim continuam preservando as línguas indígenas, além de criar no espaço da casa referências ao território. Isso é exemplificado no vídeo que gravei da Nazaré<sup>16</sup>, em que ela compartilha as suas memórias sobre os artesanatos e descreve o processo de criação de algumas peças. No vídeo ela fala sobre uma semente utilizada em uma de suas bolsas, disse “é uma semente que a gente encontra na beira do rio né, o nome desse daqui só com o Tukano eu sei, *beh'tá*, é tipo um caroço de tucumã”. Também, no vídeo da artesã Maria de Jesus quando mostra os tipos de trançado feitos na corda, e os seus nomes em Nhengatu, que foram ensinados pela sua mãe, e que atualmente foram adaptados para serem utilizados nas bolsas, “essa corda que a gente usava antigamente só para armar rede, hoje, atualmente, a gente utiliza elas nas bolsas, só que mais fina, [...] essa corda se chama *buya kãwera*, e essa outra, com esse outro ponto chama *mussum kãwera*”<sup>17</sup>.

No que tange os obstáculos, a ASSAI se depara com alguns entraves que impedem o coletivo de exercer plenamente a manutenção e transmissão das línguas indígenas, principalmente quando falamos de uma aprendizagem da língua com base na transmissão intergeracional, visto que mesmo com a presença de muitas mulheres que detêm conhecimentos culturais e linguístico na casa da ASSAI, a ausência quase constante de crianças e jovens na casa comunitária faz com que esses conhecimentos linguísticos ainda não cheguem de forma satisfatória aos potenciais novos falantes. Falantes esses que na cidade tem assumido cada vez mais a língua portuguesa como L1, e cada vez menos as línguas de seus povos como L2, como é o de caso alguns filhos e netos das mulheres da ASSAI, que não falam e não entendem as línguas indígenas delas.

Diante disso, ainda nos deparamos com a questão do purismo da língua indígena, em que os falantes nativos de alguma língua indígena do ARN cobram que as novas gerações (falantes não nativos) falem essas línguas com a mesma fluência, sem mudanças na pronúncia. Esses discursos são direcionados principalmente para as crianças e jovens indígenas que cresceram mais próximos dos centros urbanos, e tem o português como L1,

---

<sup>16</sup> Vídeo da Maria Nazaré.  
[https://www.instagram.com/reel/DDs2ywuROsU/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA%3D%3D](https://www.instagram.com/reel/DDs2ywuROsU/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA%3D%3D).

<sup>17</sup> Vídeo da Maria de Jesus.  
[https://www.instagram.com/reel/C92hFBVNBEq/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA%3D%3D](https://www.instagram.com/reel/C92hFBVNBEq/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA%3D%3D).

como os casos que escutei de muitas mães e avós na casa da ASSAI, e mesmo dentro da minha família.

Essa atitude é um desafio e deve ser desconstruída também, pois impede que as crianças e jovens se sintam motivados a aprender a língua dos seus parentes mais velhos, já que na perspectiva desses parentes a nova geração – principalmente aquela que está mais próxima das áreas urbanas – já não fala a língua indígena “certo”. Então, em certas ocasiões, a atitude dos falantes nativos é rir das pronúncias e tentativas dessas crianças e jovens, e subestimar a capacidade deles de falar a língua indígena “corretamente”. Contudo, mesmo que esses falantes nativos assumam essa visão purista sobre a língua, eles próprios também não falam mais essas línguas da mesma forma que falavam seus parentes antes deles, que viviam mais nas comunidades indígenas dentro da TI, e menos em um ambiente em que a língua portuguesa domina, como é em SGC. Portanto, palavras em português, por exemplo, já são muito utilizadas por eles quando falam nas suas línguas indígenas, como percebi dentro da casa da ASSAI. Acerca desse processo, Dadá Baniwa reforça que a proximidade com os centros urbanos influencia para que falantes de línguas indígenas do ARN incorporem cada vez mais palavras do português em sua fala, e o Nhengatu, que foi levado para o Rio Negro por colonizadores, mas atualmente é língua indígena dos povos da região, principalmente dos Baré, Baniwa, e Werekena, continua a passar por mudanças. Ela explica que “os falantes de Yêgatu como língua materna são, em sua maioria, bilíngues em português, e esta última tem se tornado a língua mais usada na comunicação cotidiana. O Yêgatu falado hoje tem muitos empréstimos do português” (MARTINS, 2022, p. 71). Dadá Baniwa ilustra esse processo nos seguintes exemplos:

- Influências e/ou empréstimos do português no léxico do Yêgatu:

| Antigo   | - Atual   | - Português |
|----------|-----------|-------------|
| túba     | - páia    | - pai       |
| sy       | - mãia    | - mãe       |
| anãma    | - família | - família   |
| retãma   | - sidádi  | - cidade    |
| pú-irũdí | - nóvi    | - nove      |

- Verbos portugueses morfológica e fonologicamente incorporados:

Re-morái – ‘eles moram’

A-koñeséi – ‘eu conheço’

U-kõtái – ‘eles contam’

U-akõteséi – ‘aconteceu’

Ya-pudéi – ‘podemos’ (MARTINS, 2022, p. 72).

Seguindo essa linha, Sallabank e Ferguson (2013, p. 148) destacam “even the language of the oldest generation of speakers, commonly considered embodiments of the ‘norm’ or as language authorities, presents evidence of inter-speaker variation and challenges ideologies of authenticity and ‘correctness’”. Isso se dá pois, conforme a mudança de ambiente, as línguas também sofrem variações, como no caso de pessoas que migram das comunidades para a sede de SGC. Então essas mudanças podem ocasionar na língua:

- novas formas padronizadas podem ser usadas em contextos educacionais e outros contextos formais;
- uma nova terminologia pode ser desenvolvida para tornar a língua funcional em novos domínios;
- a língua dos novos falantes em ambiente urbano pode mostrar a influência da sua primeira língua (normalmente a língua dominante do lugar – o português em São Gabriel da Cachoeira) em termos de sintaxe e pronúncia;
- Essas mudanças são também responsáveis – na perspectiva dos falantes nativos mais críticos – pelo surgimento de falantes ilegítimos, ou seja, quanto mais variações, menos autêntica é a língua utilizada por esses novos falantes (SALLABANK, 2013).

No caso de potenciais novos falantes que vislumbramos para o contexto urbano de SGC, deve-se considerar que a língua portuguesa é a sua L1 e a língua dominante da cidade, por isso, se torna insustentável pedir que essa geração fale de forma fluente e “sem erros” a língua indígena, já que o contexto da cidade não permite que a língua indígena seja utilizada de forma regular, então, o ensino da língua indígena deve ser pensado de outra forma na cidade, sendo mais viável que para as crianças e jovens em contexto urbano seja pensada como uma potencial L2. E, os principais ambientes em que os filhos

costumam falar a L1 dos pais, ou avós, são em ambientes privados, como a casa e entre familiares. Por isso, as línguas indígenas para esses jovens não terão os mesmos objetivos de uma L1, que seriam a completa fluência, domínio da escrita e interpretação dessa língua, e sim, garantir uma comunicação com seus familiares e pares, e preservar o aspecto linguístico das suas culturas.

Tendo isso em vista, é essencial intensificar entre os falantes nativos e familiares mais velhos informações a respeito das mudanças que podem ocorrer na língua, e fortalecer atitudes mais positivas em relação aos potenciais novos falantes, como bem explicita Márcia Kaingang (2020), quando diz que além da ternura e paciência, os falantes nativos ao ensinar a língua indígena devem “Sempre ter em mente que está ensinando a língua a principiantes. Ao invés de focar nos erros linguísticos das crianças, comemorar seus esforços para tentar falar sua língua originária” (NASCIMENTO, 2020, p. 13). Para isso, devem ocorrer formações sobre o tema, então se na casa comunitária da ASSAI fosse instituído um trabalho de revitalização linguística – diferente do modelo escolar –, essa preparação de conscientização do coletivo deve ser parte do processo.

Outro impasse observado é a falta de atividades dentro da casa comunitária que engajem as crianças e jovens que acompanham as artesãs. Como descrito, quando esse público vai para a ASSAI a sua principal forma de passar o tempo é mexendo no celular, ou no caso de algumas crianças, brincar nos espaços externos da casa. Com exceção de algumas jovens – pelo menos três jovens – que quando compareciam ficavam junto com suas mães/avós fazendo artesanato, e ouvindo elas conversarem. De qualquer forma, o número de crianças e jovens envolvidas ativamente nas atividades internas da casa é baixo.

Baseado no *Kanhgág vî jagfe*, uma estratégia para inverter essa situação seria a partir da definição de pessoas que pudessem acompanhar as crianças na casa comunitária durante os dias de atividades da ASSAI, e elas também seriam responsáveis por envolver as crianças nessas atividades, seja na confecção do artesanato, cuidados com a horta e do berçário de plantas medicinais, e outras atividades do dia a dia da casa. Essas pessoas devem ser do coletivo, e falar com as crianças preferencialmente em alguma língua indígena, e quando necessário, em português. Isso proporcionaria uma aproximação entre as crianças e atividades culturais que, naturalmente, envolvem o uso da língua indígena.



Com esforços do coletivo para trabalhar esses entraves, a casa comunitária da ASSAI poderia complementar o ensino que a escola oferta sobre as línguas indígenas, mesmo que a leitura ou escrita das línguas não seja o ponto central da proposta de espaço de ensino-aprendizagem aqui apresentada, já que na casa comunitária o mais adequado seria priorizar a comunicação a nível de uma L2.

Além disso, ser uma organização indígena, também pode estimular aos alunos/jovens/crianças reflexões sobre as suas realidades e identidades, através formações políticas, motivando-os a se interessar em preservar a língua dos seus povos. Além dessa formação que engaja, há também a questão de fortalecer o senso de acolhimento. A ASSAI é um espaço que oferece em algum nível acolhimento para as mulheres, mas como visto, essa coletividade deve ser mais fortalecida com as formações políticas. Mas afinal, quais outros lugares na cidade as mulheres podem encontrar acolhimento e se sentir parte de uma comunidade? Muitas vezes a igreja proporcionar esse espaço em SGC, em que as pessoas podem compartilhar as suas dores e serem ouvidas. Isso faz com que as mulheres também acabem participando mais de comunidades onde a igreja está. Porém, os espaços organizados pelas organizações indígenas também são espaços que podem oferecer esse acolhimento, porque nós, na nossa condição de indígenas, também temos muitas dores e experiências semelhantes, que podem ser compartilhadas em momentos como no Acampamento Terra Livre (ATL), assembleias e outros encontros liderados por organizações indígenas. E, o potencial desses espaços pôde ser percebido na ASSAI, quando algumas mulheres foram para as atividades do movimento indígena e retornaram com um discurso mais preocupado com a importância da defesa dos direitos indígenas, papel das mulheres como lideranças, e a luta política necessária para defender isso.

Márcia Kaingang (2020) destaca que esse aspecto que busca estimular a consciência política do coletivo que frequenta o espaço também é parte fundamental, e é significativa para estimular a comunidade a se envolver no projeto e participar com interesse na revitalização linguística e cultural.

A implementação do Kanhgág vî jagfe traz como uma das etapas fundamentais o trabalho de engajamento da comunidade. Conscientização, militância, despertar o afeto das famílias, da comunidade para com a língua e a cultura através de reuniões, oficinas, rodas de conversas, visitas às famílias, tem sido um processo contínuo fundamental (NASCIMENTO, 2020, p. 13).

Destaco também a reflexão de Sarah Shulist (2018, p.21) sobre o ativismo em torno da língua e o que resulta de pesquisas envolvendo línguas indígenas, no qual a

autora diz que trabalhar com o tema não “envolve só a criação de materiais para utilização da língua, mas também a imaginação de contextos em que serão utilizados e de futuros públicos que os falarão”. Para descobrir quais seriam esses contextos reais de uso da língua pelas crianças/jovens em contexto urbano, foi preciso dedicar um tempo de pesquisa junto com a comunidade da ASSAI para propor uma intervenção, assim, fazer um planejamento linguístico foi necessário.

### **3.4 “Eu queria aprender mas a minha vó também pode me ensinar”: importância e desafios da “Oficina de Nhengatu e Artesanato” na ASSAI**

Para sanar alguns dos entraves observados durante a pesquisa de campo, observamos que seria necessário aliar um contexto formativo ao aspecto imersivo que a ASSAI possibilita. Para tanto, organizamos a “Oficina de Nhengatu e Artesanato” na ASSAI. A pesquisa de campo me possibilitou observar e refletir que tipo de intervenção para revitalização linguística poderia ser desenvolvida para o coletivo, considerando as necessidades apresentadas pelo coletivo da casa comunitária. Hinton (2001), ao destacar a importância do planejamento linguístico, constata alguns fatores que justificam esse planejamento, e que cabem ao contexto da ASSAI. Hinton (2001, p. 51) diz

“The thought processes and research involved in language planning help a community establish reasonable and realistic goals and help find the most effective methods and strategies of reaching those goals. [...] Community-based language planning is a way of making sure that the community, rather than outside agencies such as governments, public schools, and so on, stays in charge of its own language policy. Outside agents may be an important component in language revitalization and may even help in language planning, but they should not be the ones to determine the future of the language.”

Diante disso, o tempo de planejamento foi preciso para pensar formas de destacar o protagonismo das mulheres da casa, garantir que a oficina não fosse ministrada por pessoas de fora da associação e constatar que tipo de ensino de línguas indígenas queriam implementar na oficina, assim, passamos para a implementação da oficina e depois avaliação.

Essa oficina foi resultado das demandas das artesãs por um curso de línguas, principalmente para os seus filhos. Como o meu trabalho de campo estava quase no fim, me propus a fazer uma tentativa de curso. Contudo, o que deveria ser um curso acabou se tornando uma oficina de um dia. Nessa empreitada, procuramos incluir o contexto das

mulheres, a língua e produzir um conhecimento que seria útil ao público das artesãs da casa.

De imediato, um ajuste necessário seria em relação ao tempo de trabalho com a língua indígena, que deveria se estender por mais dias. Mas, pelo contexto de final de trabalho de campo, foi possível fazer apenas um dia de oficina. Então, para trabalhos futuros de revitalização, deve haver mais dias, e de preferência ser um trabalho contínuo. Isso foi sugerido, inclusive, pelas participantes da oficina, que indicaram que apenas um dia, ou no caso da nossa oficina que levou a manhã inteira para ser realizada, não é o suficiente para falar sobre a cultura e língua indígena, sendo que na escola é esse tipo de cronograma que é pensado para a língua, por isso, o tempo deve ir contra esse cronograma escolar. No feedback elas responderam:

- “Trazer mais associadas na sede da ASSAI, e mais dias de oficina para aprender melhor”
- “Precisa ter mais dois ou três [dias] para aprender”.

Outro ponto foi a baixa participação de crianças e jovens na oficina. Apenas uma jovem, uma criança de 12 anos e uma criança com menos de 10 anos estiveram presentes, e mesmo assim, a criança com menos de 10 anos foi para acompanhar a mãe no dia, porém, ficou mais do lado de fora do salão. Como a atividade foi voltada principalmente para atender os interesses das artesãs, a oficina pode ter sido menos atraente para a criança mais nova, o que reforça que deve haver atenção especial para esse público se a casa comunitária decidir implementar algum projeto de revitalização linguística.

Quanto à jovem e à criança de 12 anos, que é neta de uma das associadas, a oficina pareceu cativar bem esse público, pois elas se engajaram e prestaram atenção a todo momento, inclusive, expressaram através das perguntas que entreguei no final da oficina que mais jovens deveriam ser convidados. A resposta da criança de 12 anos foi bastante significativa ao destacar o papel de formadora da avó, quando disse “Eu gostei muito das oficinas por escutar eu queria aprender mas a minha vó também pode me ensinar”, isso ressalta a parte fundamental que as mulheres indígenas tem na formação da educação indígena (não é educação escolar indígena) das crianças e jovens, trabalho esse que já começa dentro da família, e tem o potencial de se estender para espaços como o da casa comunitária da ASSAI.

Essa fala manifesta a necessidade de criar oportunidades e espaços onde as mulheres indígenas podem atuar como as formadoras, sobretudo as anciãs, que detêm conhecimentos culturais e linguísticos que se tornam mais valiosos em um contexto de migração como o de SGC, daí surge a importância de ter convidado a dona Maria para ser a formadora da oficina, pois ela ocupa muitos papéis sociais que a levam a possuir vivências e conhecimentos diversos, visto que além de ser artesã, é mãe, avó, professora, liderança, falante da língua indígena e mulher Baniwa que migrou de seu território tradicional para a cidade, portanto, dificilmente um professor apegado aos moldes estritamente escolares de ensino e currículo pode ocupar por completo esse lugar de formador da educação indígena das novas gerações na cidade.

Entres as respostas das mulheres, muitas ideias que concernem também a metodologia a ser utilizada foram sugeridas para as próximas oficinas, como vemos nas respostas abaixo.

- “Melhorar mais mulheres que fala a língua Nhengatu, para ensinar as artesãs só uma não deu, tem que juntar”
- “Bom, tinha que ter mais mulheres falante da língua Nhengatu, para ajudar na exposição juntamente com ela”
- “Participação de todos os artesãos”.

Assim, seria ideal que em outras oficinas mais de uma artesã atuasse como formadora, até mesmo para ir contra o modelo escolar de ter apenas um professor por matéria, por exemplo. Um ensino mais fiel ao modelo de educação indígena é através do ensino conjunto, em que todas compartilham conhecimentos, o que também fortalece o sentimento de valorização de mais mulheres como detentoras do conhecimento e as empodera para que se apropriem desses espaços de protagonismo.

Como fruto dessa oficina, acredito também que esse momento deu o incentivo necessário para que elas realizassem a primeira oficina (visto que desde que eu cheguei na casa nunca havia visto uma oficina organizada por elas e para elas) só com as associadas, que teve como formadora uma artesã da casa. Nessa mesma linha de trabalho conjunto, as participantes também destacaram que gostaram da oficina por reunir as mulheres e estimular que se ajudassem. Assim, a oficina também contribuiu para o fortalecimento das dinâmicas de acolhimento, e isso ficou evidente em alguns momentos,

como no início da apresentação da dona Maria em que as artesãs falantes do Tukano a motivaram a continuar a exposição das palavras mesmo com os questionamentos das mulheres falantes de Nhengatu, e em seguida as falantes de Nhengatu acolhendo a aula da dona Maria e contribuindo tanto com as palavras como no momento da confecção do ponto *tamuatá*. Proporcionar esses momentos é fundamental para que as mulheres se sintam acolhidas, e fortaleçam o sentimento de afeto e de comunidade ao ajudar as outras mulheres da casa. Nas suas palavras, disseram:

- “Eu gosto de fazer artesanato com as minhas colegas na atividade”
- “Aprender em grupo foi muito bom”
- “Gostei de ter a oportunidade de aprender essa troca de experiência com a Dona Maria, explicando em Nhengatu os artesanatos e os pontos”
- “Gostei muito das colegas que se interessaram aprender a língua e o artesanato”.

Uma reflexão que surgiu ao decidir qual língua indígena seria escolhida para a oficina foi a possibilidade de juntar as duas línguas majoritárias (Nhengatu e Tukano) faladas na ASSAI em uma mesma oficina. Contudo, foi bem recebido pelas artesãs ter apenas uma língua indígena na oficina, porque para as mulheres falantes de Nhengatu foi um momento em que puderam ajudar as mulheres falantes de Tukano, e para as falantes de Tukano foi interessante aprender palavras novas. Assim, para esse contexto específico, a decisão também reforçou um sentimento de valorização e curiosidade sobre como seria a oficina com outras línguas indígenas, tanto que as mulheres falantes de Tukano sugeriram que tivesse uma oficina só de Tukano nas próximas e que fossem incluídos outros artesanatos para que pudessem ensinar uma técnica diferente também. Suas posições foram:

- “Eu gostei da oficina eu aprendi o que eu não sabia fazer”
- “Gostei da língua Nhengatu, poucas palavras, e nome de artesanatos”
- “Mais artesanato de outro modelo e a língua tukano”
- “Próxima oficina outras línguas indígenas, Tukano e tecer outros modelos de artesanato”
- “Eu quero aprender outras línguas e outro artesanato”
- “Se ela fazer outras oficinas, aprender língua e artesanato”

- “Que venha acontecer mais oficinas”
- “Na outra oficina gostaria de ver mais nhengatu, outras línguas e outro artesanato”
- “Outras línguas como tucano e outro tipo de oficina”
- “Queria aprender a falar todas as línguas das associadas”
- “Queria aprender também a língua tucano e outros novos artesanatos, diferentes”
- “Língua tucano, para colocar nome nas peças que produzimos, para ser valorizada”.

A respeito dessa última resposta de uma artesã, decidimos aliar o ensino de um artesanato para que as mulheres também se interessassem em participar da oficina, visto que se fosse uma oficina que só focasse na apresentação de palavras, dificilmente as mulheres teriam comparecido. Levando em conta o contexto das mulheres da casa que buscam aperfeiçoar seus artesanatos para as vendas, pensamos que essa oficina também deveria proporcionar uma formação que contribuísse para o seu ofício, e diante disso, para relacionar esses artesanatos com a língua, durante a aula tentei estimular o uso da língua Nhengatu para nomear suas peças, dessa forma também estariam preservando a língua Nhengatu através das suas criações, sendo que isso já ocorre na ASSAI, pois muitas peças tem nomes que fazem referência as línguas indígenas e fauna e flora local, como Fruteira *Wambé*, Colar *Mussum*, bolsa escama de *tamuatá* (como a que criaram a partir da oficina). Assim, falei que poderiam brincar com as palavras e fazer combinações como “bolsa *murutinga*”, “*patruna* verde” ou “*nambipura* amarela”. Em um primeiro momento elas acharam engraçado, mas também gostaram de fazer essas combinações. Por isso, algumas mencionam no feedback essa nomeação de peças, como podemos ver:

- “Precisamos [de] mais oficinas com línguas para poder colocar nome nas peças”
- “Preparar antes da oficina, como colocar o nome com a língua [no] artesanato e expor outro ponto”
- “Língua tucano, para colocar nome nas peças que produzimos, para ser valorizada”.

Como mencionado na seção “Execução da Oficina de Nhengatu e artesanato na ASSAI”, a proposta da oficina foi construída junto com a Maria do Carmo, que havia sido

indicada pela coordenação da ASSAI para ser a formada nessa primeira oficina. Eu estive como assistente na oficina, para propor a partir do que vi na ASSAI o que poderíamos incluir na aula e o que poderíamos fazer de diferente do modelo da escola.

No primeiro momento, essa proposta de pensar uma oficina diferente do modelo tradicional de aula de línguas, em que a escrita e leitura é algo indispensável, causou um estranhamento entre a coordenação e a própria formadora da oficina, já que queriam reproduzir o mesmo modelo de aula da escola, chamando alguém de fora da associação para escrever a língua Nhengatu na oficina. Então, já no início tive que explicar brevemente a minha proposta e porque eu queria tentar fazer uma aula mais dinâmica, com um foco maior na interação e conversa, do que na escrita, para que elas também pudessem acatar esse modelo e participar ativamente. Percebi que, mesmo com alguns receios, elas aceitaram a minha proposta, quando eu disse que eu também poderia escrever as palavras em Nhengatu no quadro para que as participantes pudessem registrar. E, por um lado, foi bom escrever, porque pudemos registrar o que havia sido passado, e apropriar desse instrumento.

Na oficina não era o foco um ensino gramatical, muito menos que envolvesse a escrita, ainda que tenha feito parte da oficina, mas em um papel secundário. A oficina, sobretudo, teve como propósito aproximar o público a uma língua indígena que nem todas conheciam, e reforçar a memorização dessas palavras através de referências. As referências são essas que naturalmente fazem parte do contexto, então são palavras mencionadas repetidas vezes, pois podem ser encontradas na casa comunitária, como acessórios, matérias-primas, cores, plantas, tanto que todas as imagens de objetos que foram utilizadas no slide da oficina são os artesanatos e materiais das próprias artesãs da ASSAI, são fotos que tirei nos dias que estive com elas na casa.

Vale mencionar que o recurso financeiro que conseguimos através do projeto da Organização Dois possibilitou a comprar do material que utilizamos na oficina, que foram os novelos de tucum. A compra do material viabilizou que as mulheres pudessem praticar o ponto *tamuatá* em um material tradicional, e ter contato com uma referência da casa. Por ser um material considerado caro para as artesãs, se não tivéssemos disponibilizado o tucum, muitas teriam utilizado barbante ou outros tipos de fio sintético, para não danificarem o seu material de trabalho. Além disso, com o recurso também foi possível pagar a dona Maria pelo seu trabalho como formadora da oficina, forma que encontramos

de incentivar mais a participação da artesã que fosse escolhida e de reconhecer financeiramente os conhecimentos culturais e linguísticos da artesã, visto que, da mesma forma que os capacitadores das organizações parceiras, a artesã escolhida também estaria na oficina compartilhando conhecimentos oriundos de uma longa formação, que é resultado de uma educação vivida e conectada ao território tradicional. Assim, a experiência da nossa oficina reforçou uma justiça financeira, que as ações voltadas para as línguas indígenas conduzidas por povos indígenas demandam apoio financeiro para sua realização e remuneração justa, ainda mais em um espaço como a ASSAI, que também possui um viés financeiro, em que as mulheres frequentam a casa não só pelos vínculos afetivos, mas também para encontrar formas de gerar renda na cidade, e desenvolver mais a sua autonomia financeira.

Acreditamos que iniciativas que se desenvolvam devem seguir esse caminho de remunerar as pessoas indígenas de forma justa e equitativa por compartilharem seus conhecimentos com as demais, e que essa disponibilidade de orçamento de mais longo prazo – caso se desenvolva uma estratégia de revitalização duradoura – irá ampliar os públicos indígenas interessados em aprender e manter suas línguas, e fortalecer as organizações indígenas em suas missões de preservar as tradições e modos de vida.

Figura 21: Material da oficina que contém as referências (objetos da casa comunitária)





Fonte: Arquivo pessoal

Ter um espaço que faz menção à língua é essencial para engajar os novos falantes a memorizarem e aprenderem as palavras na língua indígena. Como apontou Márcia Kaingang (2020, p. 12) é importante nesse espaço alternativo “Focar nas habilidades orais e receptivas da língua originária, ao invés da leitura e escrita. Uma nova língua se aprende ao escutar e usar em diversos e repetidos contextos”. Ela também ressaltou que, durante a criação do ninho de língua Kaingang, foi necessário reforçar no espaço do ninho atividades conhecidas pelas crianças e jovens, ou seja, que são realizadas no cotidiano comunitário, ao invés de atividades tipicamente escolares, o que também pode ser uma recomendação para a ASSAI, e que destacamos na oficina ao incluir o processo do fazer artesanato. Sobre isso diz:

“O ninho de língua não é uma escola, nem queremos que o espaço do ninho pareça uma sala de aula. [...] As atividades do ninho são as atividades ordinárias da comunidade, são as atividades que as crianças observam todos os dias e das quais participam. Também damos prioridade às atividades culturais que estão se perdendo (...)” (NASCIMENTO, 2020, p. 12).

A partir da demonstração do trançado do ponto *tamuatá* e o contato com os materiais, as participantes tivessem a chance de ouvir mais as palavras que haviam sido apresentadas e ter referências dessas palavras, além de poder conversar no processo, e

principalmente, sair da sala e aprender em outros espaços, de forma mais holística, também aprender com o artesanato. Em alguns momentos as mulheres brincavam falando “fulana agora vai fazer a *patruna* (bolsa) dela”, ou se referiam as cores em Nhengatu brincando. Isso foi importante, porque mesmo em conversas descontraídas, elas memorizavam a língua Nhengatu durante o fazer do ponto *tamuatá*, isso também proporcionou a oficina um clima mais espontâneo.

Através da oficina foi possível observar também atitudes que as frequentadoras da casa comunitária têm sobre a língua, como questões ligadas a identidade e autenticidade de um falante nativo. Isso ocorreu no início da oficina, quando uma das mulheres mais velhas que é falante do Nhengatu, uma mulher Baré, criticou a escolha da Dona Maria do Carmo como formadora, pois por ser Baniwa, não poderia ministrar a oficina, já que para ela o Nhengatu é língua dos Baré, então uma pessoa Baré deveria ser a formadora. Mesmo que a Dona Maria do Carmo seja falante nativa do Nhengatu, parte do coletivo da ASSAI e do mesmo grupo que essa mulher dentro da divisão de grupos linguísticos presentes na ASSAI, ainda assim ela foi “rejeitada” inicialmente, visto que para essa mulher Baré, ela ainda não poderia ser a professora de Nhengatu. Além disso, como falante nativa, porém vinda de uma comunidade diferente das outras mulheres que também são falantes nativas do Nhengatu, naturalmente, ocorrem variações entre a forma que ela fala e a forma que as outras mulheres Baré falam, mas, essas mulheres Baré apontavam que a dona Maria não estava ensinando de forma “correta”, já que elas se referiam, por exemplos, a cores, de forma diferente. Inclusive, essa visão conservadora fez com que algumas mulheres não-falantes do Nhengatu acreditassem que a Dona Maria não sabia Nhengatu, já que ela foi questionada porque estava mostrando palavras diferentes, como uma artesã respondeu no momento do feedback “Tem que se preparar antes de cada oficina para não ficar em branco, quando for falar na frente para apresentar o artesanato, etc”. Isso destacou a visão presente na casa comunitária sobre quem tem o conhecimento linguístico e quem tem propriedade linguística.

Language ownership has to do with the relationship between language and social group membership . . . In many communities, the language ‘owners’ are the ones who are perceived, or who perceive themselves, as having the right to determine the future of the language by virtue of their social position in society (GRENOBLE; WHALEY, 2006, p. 166 *apud* SALLABANK, 2013, p. 151).

Assim, notamos que as atitudes puristas, da qual as crianças e jovens em contextos urbanos são alvos, também atingem falantes nativos, que apesar de serem do território e

dominarem a língua, podem ser “ilegítimos” (nessa concepção) se não for parte do mesmo grupo étnico.

Essa visão acaba por dificultar a implementação de estratégias ligadas a revitalização linguística, pois, não aceita transmitir a língua se houver variação linguística, o que alude a um purismo, e desestimula o envolvimento de pessoas dispostas a ajudar. Para além da relação de poder e legitimidade sobre como deve ser feita a revitalização linguística, essas atitudes ainda ignoram os processos sociogeográficos que também afetam as línguas, visto que a T.I. do ARN é grande, e não só os Barés que falam o Nhengatu, a língua Nhengatu se espalhou de tal forma que outros grupos étnicos constituíram suas identidades e noções de pertencimento a esse grupo linguístico a partir desse processo também, como é o caso de algumas comunidades Baniwa da região do baixo Içana que ao invés do Baniwa, tem o Nhengatu como L1. Sobre isso, Freire (2008) explica:

O nheengatu, até a primeira metade do século XX, foi sempre segunda língua, não era língua materna de nenhum grupo, não era língua de identidade. O que aconteceu? Nesse processo de deslocamento linguístico, alguns grupos perderam sua língua particular, adquiriram a LGA, tornaram-se monolíngües nela, aprenderam o português como segunda língua e mantiveram-se na LGA, que passou a ser uma língua de identidade deles. É o caso da etnia baré, que não tem nada a ver com os grupos tupis, é um grupo de fala Aruak, que durante décadas viveu uma situação de bilingüismo (língua baré x língua geral), mas acabou deixando de falar a língua baré, ficou monolíngüe em língua geral e hoje é bilíngüe (língua Geral x português) (FREIRE, 2008, p. 138).

Apesar dessas dificuldades, devemos atentar também para a recepção positiva que a oficina teve entre as mulheres e para os aspectos positivos resultantes dessa atividade. Essas observações devem ser vistas como recomendações para pensar novas estratégias, mudar o que deve ser mudado e seguir tentando desenvolver alternativas que, junto com a ASSAI, aproximem as novas gerações das línguas dos seus povos. Como afirma Hinton (2001, p. 52), o planejamento linguístico é contínuo, logo, também acontece durante a implementação de atividades, programas e projetos linguísticos. Assim, ao mesmo tempo em que avaliamos nesta seção a implementação da oficina, também constatamos novos detalhes, atitudes, potencialidades e mudanças que podem ser incluídas no próximo planejamento da oficina de línguas indígenas.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa descreveu o funcionamento da casa comunitária da ASSAI, a relação de suas frequentadoras com as línguas indígenas, e analisou as potencialidades em se realizar um projeto de revitalização linguística nesse espaço. Para além desses objetivos, ainda foi possível trabalhar junto de forma prática e organizar com as artesãs indígenas da associação uma oficina de língua e cultura, que focou em um ensino da língua indígena junto com o ensino de um artesanato, sendo essa proposta adaptada para o contexto específico da casa. Foi também um momento de reconexão e aprendizado pessoal, aprendendo mais das línguas e revivendo os modos de vida do lugar de onde nasci e cresci, encontrando parentes e amigos ao longo do ano que passei em SGC.

Ao trabalhar com um espaço alternativo como a ASSAI, o nosso intuito desde o início foi de evidenciar como um espaço diferente do ambiente escolar pode contribuir para o uso e a transmissão de línguas indígenas através de suas atividades específicas como coletivo e associação de artesãs indígenas. Acreditamos ter encontrado um espaço de grandes possibilidades, mas, ainda assim, percebemos como pode ser difícil desassociar nossas formas de ensinar do modelo tradicional, que vem como “herança” de um passado salesiano. O ensino que só acontece e pode ser percebido como ensino quando envolve a escrita, um livro, o lápis, e um quadro. É claro que o ensino escolar é importante, visto que lutamos pela educação escolar indígena de qualidade, mas quando falamos de estratégias e lugares alternativos para o ensino de línguas, deve-se tentar fazer diferente, se não será apenas reprodução.

Essa visão cristalizada se apresentou como algo que deve ser desconstruído, porque ela sobressai às formas indígenas de ensinar e aprender que estão no chão do território e das comunidades, essas que naturalmente presenciei no dia a dia da ASSAI, que tem como base a demonstração, a contação de histórias, e as conversas sobre a vida, que revelam conhecimentos nas mais diversas áreas, além de específicos sobre o artesanato - um elemento cultural icônico para os povos indígenas e também importante fonte de renda para muitas pessoas indígenas, sobretudo as que vivem no ambiente urbano.

Diante da análise dos dados obtidos, compreendemos que a ASSAI é um espaço que pode fortalecer e preservar os conhecimentos tradicionais na cidade, através da convivência na casa com as mulheres indígenas e a definição de pessoas específicas que

possam trabalhar na casa com as crianças e jovens indígenas. Também concluímos que a ASSAI tem a capacidade de ofertar um espaço alternativo de ensino imersivo, em que o ensino intergeracional ocorra e perpassa diversas áreas do conhecimento, como proposto por Márcia Kaingang (2020) para o modelo do ninho de língua Kaingang, o qual nos inspirou a pensar como deve ser uma ação de revitalização linguística em São Gabriel da Cachoeira. Enquanto organização indígena em contexto urbano, ainda pode contribuir de forma mais profunda para essa preservação, ao aliar formação política a esse ensino. Mas, para que isso ocorra, é necessário que a ASSAI crie e fortaleça um contexto formativo que seja uma resposta contra as violências que a população indígena sofre em SGC, sobretudo violências que impactam a vida das mulheres e meninas indígenas, para identificar e lidar também com as novas roupagens do colonialismo presentes na cidade e dentro da associação. Em particular, vimos com preocupação a entrada de “parcerias” não-indígenas, que reproduzem e reforçam lógicas coloniais, com capacitações quase exclusivamente lideradas por não-indígenas, que visam impor modos de produção e de valorização de mercados que não levam em consideração o processo criativo e único do artesanato, buscando sua uniformização e desvalorizando o trabalho de cultivo e obtenção da matéria prima e da produção da arte em si.

Por fim, acreditamos que foi importante desenvolver essa pesquisa para impactar antes de tudo sobre a nossa realidade como pessoas indígenas em contexto urbano, assim, com este trabalho buscamos oferecer para as discussões sobre revitalização linguística e ensino de línguas indígenas um diagnóstico e uma proposta alternativa adequada à realidade dos indígenas que vivem no contexto urbano de SGC.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, L. **Estratégias para a revitalização de línguas ameaçadas e a realidade brasileira**. Cadernos de Linguística, v. 1, n. 3, p. 01-44, 2020.

BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro, Mórula/Laced, 2019. Disponível em: <https://cutt.ly/yxURupp>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BARRETO, J. **Kumuã na kahtiroti-ukuse**: uma “teoria” sobre o corpo e o conhecimento prático dos especialistas indígenas do Alto Rio Negro. 2021. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

CABALZAR, A.; RICARDO, B. **Povos indígenas do rio Negro**: uma introdução à diversidade socioambiental do noroeste da Amazônia brasileira. 2006. São Paulo: ISA/FOIRN. Mapa-livro. Escalas variam. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/publicacoes-isa/povos-indigenas-do-rio-negro-uma-introducao-diversidade-socioambiental-do>. Acesso em: 25 mai. 2022.

CAMPBELL, L. (2017). **On how and why languages become endangered**: Reply to Mufwene. Language 93 (4), e224-e233. <https://doi.org/10.1353/lan.2017.0066>.

CHACON, T. C.; SHULIST, S.; GENETTI, C. Creating a Language Center in the Upper Rio Negro (Amazon): Considerations for Ongoing Collaborations. In: **Endangered Languages Beyond Boundaries: Community Connections, Collaborative Approaches and Cross-Disciplinary Research**, 2013.

DURANTI, A. Ethnographic methods. In: DURANTI, A. **Linguistic Anthropology**. Cambridge University Press, 1997. p. 84-121.

ESTEVA, G. Development. In: Sachs, W. **The Development Dictionary: A Guide to Knowledge as Power**. 2. ed. London: Zed Books, 2010. p. 1-23.

FOIRN. **Plano de gestão territorial e ambiental**: Terra Indígena Alto Rio Negro. São Gabriel da Cachoeira, AM: FOIRN, 2019.

FOIRN (blog). “Memória e Cultura dos povos indígenas do Rio Negro”. s.d. Disponível em: <https://foirn.org.br/memoria-e-cultura-povos-indigenas/>. Acesso em: 5 jan. 2024.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. **Relatório do Encontro Nacional de Educação Escolar Indígena**. 2024. Brasília: Flacso. Disponível em: <https://flacso.org.br/files/2025/02/REVISTA-FNEEI-2.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2025.

FRANKS, F. **A Guide to Language Policy and Planning for B.C. First Nations Communities**. First Peoples' Cultural Council, 2013.

FREIRE, J. Nheengatu: a outra língua brasileira. In: LIMA, I; CARMO, L. **História social da língua nacional**. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2008. p. 119-150.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HINTON, L. Language Planning. In: HINTON, L; HALE, K. **The Green Book of Language Revitalization in Practice**. San Diego: Academic Press, 2001. p. 51-60.

IBGE. 2022. **Censo Demográfico 2022**: indígenas: primeiros resultados do universo. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102018>. Acesso em: 02 out. 2023.

MARTINS, M. **A tradição oral dos povos Baniwa e Baré na língua Yêgatu**: desafios da educação escolar indígena. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

MELO, F. **Tecendo a vida sob braços fortes**: caracterização da violência contra mulheres na cidade de São Gabriel da Cachoeira/AM. Manaus, 2023.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da “ciência”. In: SANTOS, B. (org.). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente**: ‘Um Discurso sobre as Ciências’ revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-706.

MUFWENE, S. **Language vitality**: The weak theoretical underpinnings of what can be an exciting research area. *Language*, v. 93, p. 202-223, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/lan.2017.0065>.

NASCIMENTO, M. **Kanhgág Vĩ Mré Ëg Jykre Pẽ Jagfe - Ninho de língua e cultura Kaingang**. Cadernos de Linguística, 2020. p. 1-17.

NAVARRO, E. **Curso de língua geral (nhengatu ou tupi moderno)**: A língua das origens da civilização amazônica. São Paulo, 2011.

QUIJANO, A. **Colonialidad y Modernidad/Racionalidad**. *Perú Indígena*. v. 13, n. 29, 1992. p. 11-20.

**Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

SALLABANK, J. **Attitudes to endangered languages**: identities and policies. 1. ed. New York: Cambridge University Press, 2013.

SHULIST, S. **Transforming Indigeneity**: Urbanization and Language Revitalization in the Brazilian Amazon. Toronto: University of Toronto Press, 2018.

SIMAS, H. **Política linguística para línguas indígenas em contexto urbano**. IFAM, 2014.

SMITH, L. **Descolonizando metodologias:** pesquisa e povos indígenas. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

VIEIRA, A. **Política dos territórios etnoeducacionais no Amazonas:** perspectiva para efetivação da Educação Escolar Indígena. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

WRIGHT, R. **História indígena e do indigenismo no Alto Rio Negro.** Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Instituto Socioambiental, 2005.



## ANEXO

## ANEXO A - Termo de autorização de uso das informações assinado pela coordenadora da ASSAI

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

## AUTORIZAÇÃO

Eu Maria Nazare Castilho de Lima,  
abaixo assinado(a), autorizo Chrys Luanna Vieira Coimbra, mestranda do Programa de  
Pós-Graduação em Linguística, da Universidade de Brasília, a utilizar as informações  
por mim prestadas para a elaboração de sua dissertação, e está sendo orientado pelo  
Prof. Dr. Thiago Costa Chacon.

São Gabriel da Cachoeira, 09 de 12 de 20 24.

Maria Nazare Castilho de Lima  
Assinatura do entrevistado

**ANEXO B – Termo de autorização de uso das informações assinado pela formadora da Oficina de Nhengatu e Artesanato**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

AUTORIZAÇÃO

Eu Maria do Carmo Martins Pinto,  
abaixo assinado(a), autorizo Chrys Luanna Vieira Coimbra, mestranda do Programa de  
Pós-Graduação em Linguística, da Universidade de Brasília, a utilizar as informações  
por mim prestadas para a elaboração de sua dissertação, e está sendo orientado pelo  
Prof. Dr. Thiago Costa Chacon.

São Gabriel da Cachoeira, 14 de 12 de 2024.

Maria do Carmo Martins Pinto  
Assinatura do entrevistado