

ANÁLISE MORFOSSINTÁTICA DE PRODUÇÕES ESCRITAS EM PORTUGUÊS *HUNI KUÏ*¹

Análisis morfosintáctico de producciones escritas en Portugués Huni Kuï

Renan da Silva Bezerra²
Heidi Soraia Berg³

RESUMO

O presente estudo propõe contribuir com investigações que enfocam a diversidade linguística do Estado do Acre, Brasil. Sistematiza os dados obtidos na pesquisa “Vertentes do Português Indígena I” (PIBIC/UFAC - 2018/2019), com discussões e análises decorrentes de material escrito em português *Huni Kuï*: produção de memoriais por acadêmicos indígenas de Jordão/AC, em 2017. A metodologia qualitativa de caráter descritivo e documental permitiu revisitar os dados advindos da produção de seis tabelas desenvolvidas pela equipe em 2019 e reelaborar considerações. Para tanto, fundamentou-se nos lineamentos teóricos do português étnico (Ferreira, 2005; Silva 2011; Amado, 2015; Christino, 2017; Maher, 1998), do gênero discursivo memorial (Câmara, Passeggi, 2012) e da Linguística Aplicada (Cesar, Cavalcanti, 2007; Rajagopalan, 1998; Blommaert, 2020). Partindo dessa re(análise), foi possível corroborar que o português indígena *Huni Kuï* não deve ser visto como um dialeto ou interlíngua, mas como uma língua plena, com especificidades de uso, oriundas de um contexto de bilinguismo. No tocante à atualização das seis tabelas derivadas dos fatores elencados na materialidade linguística dos textos escritos, estabeleceu-se a seguinte divisão analítica: 1) Nível lexical; 2) Nível morfosintático; e 3) Nível fono-ortográfico. Reforça-se que o português aprendido é uma língua indígena genuína, funcional e sua deslegitimação é resultado de coerções ideológicas instauradas no discurso, que intentam a criação de uma nação e língua nacional unificados.

Palavras-Chave: Português indígena. Bilinguismo. Processo formativo docente.

¹ Inicialmente esse artigo foi publicado em 2022, no e-book Educação, Múltiplas Linguagens e Estudos contemporâneos. Vol.1 Organizado por Éderson Luís Silveira e Wilder Kleber Fernandes de Santana. São Carlos: Pedro e João Editores (p. 177-202). Para a presente publicação foram realizados alguns ajustes solicitados pela equipe editorial.

² Universidade Federal do Acre. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. renan1358silva@gmail.com

³ Universidade Federal do Acre. Professora adjunta do Centro de Educação, Letras e Artes. heidisoraiaberg@gmail.com

RESUMEN

El presente estudio se propone contribuir a las investigaciones que se centran en la diversidad lingüística del Estado de Acre, Brasil. Sistematiza los datos obtenidos en la investigación “Vertentes do Português Indígena I” (PIBIC/UFAC - 2018/2019), con discusiones y análisis surgidos de material escrito en portugués Huni Kuĩ: producción de memoriales por académicos indígenas de Jordão/AC, en 2017. La metodología cualitativa de carácter descriptivo y documental nos permitió revisar los datos surgidos de la producción de seis tablas desarrolladas por el equipo en 2019 y rehacer consideraciones. Para ello, se basó en los lineamientos teóricos del portugués étnico (Ferreira, 2005; Silva 2011; Amado, 2015; Christino, 2017; Maher, 1998), el género discursivo memorial (Câmara, Passeggi, 2012) y la Lingüística Aplicada (César, Cavalcanti, 2007; Rajagopalan, 1998; Blommaert, 2020). A partir de este re(análisis), fue posible corroborar que el portugués Huni Kuĩ no debe ser visto como un dialecto o interlengua, sino como una lengua plena, con especificidades de uso, surgida de un contexto de bilingüismo. Respecto a la actualización de las seis tablas derivadas de los factores enumerados en la materialidad lingüística de los textos escritos, se estableció la siguiente división analítica: 1) Nivel léxico; 2) nivel morfosintáctico; y 3) nivel fono-ortográfico. Se refuerza que el portugués aprendido es una lengua indígena genuina y funcional y su deslegitimación es el resultado de coacciones ideológicas establecidas en el discurso, que intentan crear una nación unificada y una lengua nacional.

Palabras-clave: Portugués indígena. Bilingüismo. Proceso de formación docente.

1. Introdução

Esse artigo é fruto do ano inicial de nossa pesquisa científica, nomeada “Vertentes do Português Indígena”, desenvolvida desde 2018, dentro do Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal do Acre (Pibic/Ufac). O objetivo é dar a conhecer o estudo realizado ao longo do período de um ano acerca de aspectos da escrita do português indígena, dando visibilidade à diversidade linguística presente no Brasil. O *corpus* para as análises efetivadas é constituído por 10 memoriais de formação, produzidos em língua portuguesa por estudantes indígenas *Huni Kuĩ*, para comporem seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC’s) de Pedagogia. Devido à especificidade deste material de análise, esse artigo trará uma seção de apresentação deste gênero discursivo que foi utilizado no processo formativo desses professores *Huni Kuĩ*, na finalização de sua graduação no município de Jordão, no Estado do Acre.

Uma outra seção desse artigo se dedicará a apresentar a presença do grupo *Huni Kuĩ* na composição social e linguística dessa unidade da federação; almeja-se um ensino de português, tanto como segunda língua, quanto como língua de substituição, atento a variedade indígena, ou como preferimos, a essa língua portuguesa. Nesse ínterim, nos coadunamos com o respeito à educação do entorno, nos pressupostos da interculturalidade e plurilingüismo, apresentados por Maher (2007), Walsh (2009) e pelo estímulo de tomar as variedades do Português indígena como objeto de estudo realizado por Gorete Neto (2012).

Um levantamento de estudos linguísticos abordando o Português Indígena foi sistematizado, sem ser exaustivo. Após o estudo seminal de Maher (1996), os trabalhos de Ferreira (2005), Silva (2011), Gorete Neto (2012), Amado (2015), Christino, Silva (2017) e Christino (2018) evidenciam claramente um crescente aumento de interesse sobre o tema nessa área de estudos da Linguística Aplicada. Uma discussão sobre o conceito de língua fará parte da seção que antecede a apresentação dos resultados de nossa pesquisa.

2. Gênero discursivo memorial

A opção pelo gênero discursivo memorial na composição dos TCC's dos graduandos foi a estratégia didática e/ou metodologia científica utilizada pela professora-orientadora⁴, durante o oferecimento da disciplina no ano de 2017, cujo objetivo era a elaboração dessas produções. É na escrita de um memorial que a história acadêmico-profissional de um professor pode se revelar como um dispositivo de formação e de projeção profissional.

Observa-se, em relação ao material coletado para nossa pesquisa, que em 6 dos 10 memoriais cada estudante busca retratar seu percurso junto à(s) aldeia(s) de sua Terra Indígena, muitas vezes colaborando com familiares na demarcação desta, enquanto procura também enfatizar sua experiência de escolarização, do acontecimento de sua alfabetização em língua portuguesa e sua formação escolar inicial e continuada. Alguns dos memoriais também destacam sua indicação para servirem à nova geração como professores. Pode-se dizer que os memoriais informam sobre o que se menciona nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2012, p.03): o princípio da igualdade social em conjunto com os demais princípios (Art. 7º. § 1º.), em que se ressalta a contribuição da Educação Escolar Indígena para o projeto societário e o bem viver de cada comunidade com ações que contemplem a manutenção e preservação de seus territórios e dos recursos neles existentes (Art. 7º. § 3º.).

Encontra-se em Câmara & Passeggi (2012, p. 01-05) que o gênero discursivo memorial compõe o sistema de avaliação universitário brasileiro dos últimos oitenta anos, bem como que há uma distinção entre memoriais de formação e memoriais acadêmicos. Contudo, essa escrita autobiográfica, empregada como metodologia científica, é relativamente recente. Identificamos, a partir das especificidades elencadas pelas autoras (Op. Cit., 2012, p.

⁴ A experiência de lecionar para o curso de Pedagogia Parfor/Ufac => a equipe Pibic se dispôs a ouvir entrevistando a professora-orientadora dos TCC's, Profa. Dra. Alcione Groff, que conta que se sentiu mobilizada para conhecer o bairro Kaxinawá no município do Jordão/AC, realizando algumas visitas. Na transposição dos memoriais em TCC's, ela foi auxiliada por uma bolsista-monitora da disciplina.

05), que o *corpus* de análise da nossa pesquisa de iniciação científica é constituído por memoriais de formação, visto que:

- seu contexto de escrita é na graduação pelos estudantes/professores em formação continuada;
- seu objeto é a formação intelectual, profissional e experiencial que culmina no curso em andamento/conclusão;
- A escrita institucional, semi-pública, é objeto de avaliação. Além disso, dois memoriais foram produzidos por um mesmo trio e um memorial por uma dupla de autores, sendo partilhados no grupo em formação. Cada um dos estudantes do trio também produziu um memorial próprio.

Todos os memoriais foram submetidos a uma bolsista-monitora, vinculada à disciplina, para fins de digitação e edição/revisão, ‘traduzindo-se’ em TCC’s. Por fim, esses TCC’s foram oficializados para atender ao requisito de conclusão do curso superior e consequente diplomação. Assim, esses memoriais elaborados pelos concluintes do curso de Pedagogia Parfor/Ufac configuraram-se como uma *articulação dialética entre o privado e o público*, visto tratar-se de professores indígenas descrevendo sua trajetória de vida enquanto acadêmicos da Universidade Federal do Acre. Enfatiza-se, desse modo, o saber escrituralizado, exigido normalmente por uma demanda institucional, recobrando a trajetória pessoal-profissional de cada indivíduo, ou dupla/trio de indivíduos, sobre si mesmo(s). Além disso, concordamos com Câmara & Passeggi (2012, p. 01-02), para quem os memoriais se tornam:

Gênero da história de homens e mulheres que reconstituem suas trajetórias de vida e de trabalho; *gênero memorialístico*, em cujo processo de rememoração, cada autor/a atualiza saberes e redimensiona espaços de formação e de aprendizagem da profissão; e *gênero acadêmico*, por estar assentado na interpretação e na atribuição de cientificidade à vida e às aprendizagens cotidianas.

Essas escritas autobiográficas têm sido empregadas como método de pesquisa científica, como pode-se perceber na Educação, nas Ciências Sociais e de um modo transdisciplinar, próprio à área da Linguística Aplicada, e o processo de escrita do presente artigo também utilizou da rememoração das ações desenvolvidas durante o primeiro ano de Iniciação Científica. Desse modo, adotou-se “certa postura metodológica que se baseia na observação participante e na autobiografia” (Winkin, 1998). A adoção dessa metodologia, por exemplo, de modo a incluir anotações escritas feitas a partir de entrevistas e diálogos, compõe a pesquisa da estudante Nukini, Eliane Costa de Oliveira (2012), desenvolvida entre 2012-2013 para compor

seu TCC na graduação em Ciências Sociais e Humanidades⁵, em que ela resgata a trajetória de formação e de exercício profissional de sua mãe, como professora em escolas indígenas e não-indígenas. Em termos metodológicos, o Projeto Pibic “Vertentes do Português Indígena I” conduziu-se pela leitura e análise de repetições/regularidades observadas no uso da língua portuguesa, no momento de elaboração desses memoriais.

3. Conhecendo o grupo Huni Kuĩ

Os *Huni Kuĩ* (homens de verdade), como se autodenominam, ou Kaxinawá (povo do morcego), nome atribuído durante os primeiros contatos linguísticos (e hoje considerado até pejorativo), formam um grupo étnico constituído por 14 mil indivíduos, que habitam 104 aldeias das 12 Terras Indígenas (TIs) do Acre, em território brasileiro, segundo levantamento de 2019 realizado pela Federação do Povo *Huni Kuĩ* do Estado do Acre – FEPHAC –; e de 2.419 pessoas, em terras peruanas orientais, do Rio Curanja em diante, consoante o Instituto Nacional de Estadística e Informática – INEI (2007). No Acre, estão distribuídos nos vales do Purus e do Juruá, especificamente em cinco municípios, a saber: Feijó, Tarauacá, Jordão, Marechal Thaumaturgo e Santa Rosa, dos quais quatro TIs (Igarapé Caucho, Colônia 27, Praia do Carapanã e Katukina Kaxinawá) sofrem influência da rodovia BR-364. Consequentemente, esse contato maior entre a língua e cultura pano com a língua e cultura do não indígena ocasiona o distanciamento, principalmente entre os mais jovens, com determinadas práticas tradicionais, conforme informações coletadas no site Instituto Socioambiental Povos Indígenas no Brasil (2004).

Os *Huni Kuĩ* brasileiros e peruanos separaram-se, segundo a antropóloga Elsje Lagrou, em seu verbete sobre esse povo no mesmo site (2004), no início do século passado, a partir de uma rebelião em um seringal do Rio Envira, que motivou a partida de um agrupamento de indígenas para a nascente do Rio Purus, no Peru. Esses, por um tempo, preferiram o isolamento, ou ao menos o distanciamento da rota do comércio realizado pelos não indígenas.

Anterior à chegada de pelo menos uma centena de milhares de migrantes, majoritariamente nordestinos, ao Estado do Acre, com fins de obtenção da borracha, consoante alguns relatos de viajantes à região do Juruá, os entornos do Rio Envira, especificamente os afluentes Muru, Humaitá e Iboiçu, eram considerados o “berço” dos *Huni Kuĩ*. Contudo, essa chegada representou um quadro alarmante de violência física e simbólica contra os povos que

⁵ Área de formação do Curso de Formação Docente para Indígenas (2007), do Campus Floresta, Universidade Federal do Acre. Esse Curso foi renomeado para Licenciatura Indígena em 2017, na ocasião da reformulação curricular.

ali viviam, à luz da exploração sistemática e desenfreada, obrigando-os a se deslocarem para o Rio Jordão, após confrontos interétnicos e com os não indígenas, em meados da década de 1920. Consequentemente, com a intensificação desse contato ao longo das décadas, o que é discutido entre os *Huni Kuĩ*, inicia-se uma longa, árdua e assimétrica disputa de poderes entre as duas culturas, que ainda tende a arquear-se sobre o grupo minoritário politicamente.

Em relação à situação sociolinguística desse grupo étnico, encontramos na literatura especializada tratar-se de um povo de tradição oral, falante da língua indígena *Hatxa Kuĩ* (língua de verdade, língua autêntica), pertencente à família linguística Pano, a qual é falada em metade das 12 TIs pelos mais velhos (CPI/AC, 2020). Além da língua materna, falam também em língua portuguesa, mediante intercâmbio cultural com os não indígenas e também com outras aldeias, o que se configura claramente como bilinguismo. No tocante aos estudantes indígenas de nossa pesquisa Pibic, o Português foi aprendido como uma segunda língua, o que se depreende de seus relatos autobiográficos, e em seus processos de formação continuada serviu como língua de instrução. Em pesquisa de Cavalcanti (2006, p. 237) com esse mesmo grupo étnico, é informado que o cenário sociolinguístico nas TI's varia

de monolíngue, mas bidialetal, com duas variantes de português, uma delas restrita ao livro didático usado na escola, para bilíngue com uma língua indígena e português (ou duas línguas indígenas) e bidialetal; trilingue com duas ou três línguas indígenas e ainda com a adição do espanhol (...).

Em artigo de Christino & Silva (2017) afirma-se que os “habitantes da região fronteira entre Brasil e Peru, nas Terras Indígenas localizadas no Alto Juruá e no Purus, são falantes de uma língua da família Pano” e consideram-se bilíngues e biculturais, sendo que “o Português Huni Kuĩ espelha e veicula tal identidade”. Nesse sentido, as autoras avisam que, no Brasil, o Português apresenta “um panorama fortemente marcado pela diversidade”. São diferenças regionais, outras de ordem de variação diastrática, bem como comunidades de imigrantes ou moradores de várias e extensas áreas de fronteira para além das variedades indígenas do Português brasileiro (Christino, Silva, 2017, p. 31).

Essas variedades abarcam aquelas empregadas como segunda língua quanto as que representam o modo de expressão dos grupos étnicos que passaram por substituição linguística. Além dessa caracterização, temos o marco legal em que, ao longo de treze anos de legislação específica sobre a educação escolar indígena (desde 1999), é apenas nas já mencionadas Diretrizes Curriculares Nacionais (2012, p. 03) que se aponta para a importância dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas comunidades para além das próprias línguas indígenas (Art. 4º. II).

O recorte feito pelo Pibic na análise dos materiais produzidos, dentro desse ambiente formativo para docentes indígenas, em municípios de difícil acesso no Estado, foi visibilizar a adoção de uma postura metodológica que põe os estudantes em contato com seus saberes pessoais (Albuquerque, 2010) e certamente os mobiliza e os desafia pela perspectiva da interculturalidade. Mesmo que haja o reconhecimento de uma educação intercultural que seja para todos, ela ainda “segue centrada no indígena”, o que facilmente pode deixá-la presa à “incorporação de assuntos relacionados à diversidade linguística e cultural” (Walsh, 2009, p. 07-08).

4. Estudando e descrevendo a língua portuguesa praticada por indígenas

Para além do que foi apontado por Christino, Silva (2017) em relação ao conhecimento dessas variedades indígenas do Português brasileiro, com o propósito de situar e justificar nossa pesquisa, apresentamos a seguir estudos linguísticos que tratam de descrições de português indígena. Iniciamos com Maher (1996, p. 238-239), que demonstra como certos elementos do que chama “indianidade” aparecem em conversas entre representantes indígenas, o que a levou a suspeitar da existência de uma “maneira propriamente indígena” de se comunicar em português, uma espécie de “português índio”, ou seja, o uso que fazem da língua portuguesa no horizonte de seus universos culturais. Convém considerar que o uso desse “português índio” difere da chamada “norma culta”, afirma a autora ao citar Labov, pois a língua é uma manifestação importante de identidade e solidariedade grupal, o que faz com que a mudança linguística nem sempre se dê em direção à variedade de prestígio.

De acordo com Gorete Neto (2012, p. 01), deve-se recordar que, para a maioria dos grupos étnicos, a língua portuguesa (LP, doravante) é “a língua do colonizador e, assim sendo, traz o ranço da violência do contato e do silenciamento das línguas indígenas”. Em decorrência disso, a aprendizagem do português embute o significado de “poder lutar pelos seus direitos”, além de trazer “um referencial cultural – a saber, o ocidental capitalista – completamente diverso do referencial cultural e cosmológico dos povos indígenas.” Para ela, estas diferenças tornam o processo de ensino-aprendizagem do português no contexto indígena extremamente complexo e desafiante. A autora cita, por exemplo, dentro dos aspectos do Português Tapirapé, o sujeito depois do verbo, como no trecho “aqui na área indígena está ivadindo⁶ o posseiro”. O recurso da circularidade/da repetição nos textos orais e no Português Tapirapé escrito é mencionado também. Por fim, ela sugere que

⁶ As transcrições da autora mantêm a grafia e a gramática originais do texto.

o português falado em contextos indígenas merece ser focalizado primeiramente com o objetivo de se compreender o funcionamento das variedades para, em segundo lugar, reavaliar-se o ensino que tem sido feito nas escolas brasileiras, incluindo aqui as escolas específicas para os indígenas e os cursos de licenciatura indígena. (Gorete Neto, 2012, p.06/09)

Nesse aspecto formativo, Maher (2006) nos informa que no paradigma assimilacionista [dominante até o fim da década de 70], tanto o Modelo Assimilacionista de Submersão, tônica do período do Brasil Colônia, em que o ensino obrigatório era monolíngue em português, quanto o Modelo Assimilacionista de Transição, em que na escola na aldeia se praticava um bilinguismo aditivo/subtrativo⁷, a política linguística resultou na desestruturação de muitos povos, deslocamento linguístico e, em grande parte dos casos, extermínio de nações inteiras. Enquanto que no paradigma emancipatório [a partir do fim da década de 70] vigora o Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico, no qual a LP é aprendida como segunda língua (bilinguismo aditivo). Atualmente, muitos povos indígenas brasileiros já têm o português como primeira língua.

Outro estudo que agrega informações sobre o português indígena é o desenvolvido por Ferreira (2005). Nele, objetiva-se apresentar uma breve descrição do português étnico falado pelos *Parkatêjê*, localizados em duas aldeias no sudeste do Pará, mediante *corpus* constituído de gravações em áudio, nas quais são verificadas transposições de aspectos fonético-fonológicos, morfossintáticos, lexicais e semânticos da Língua Indígena (LI, doravante) no português indígena, decorrência da incorporação assimétrica da língua majoritária, responsável pelo estreitamento da língua *Parkatêjê*. Ao longo dessa situação de bilinguismo, ocorreu uma fissura linguística geracional, em que os sujeitos falantes idosos fazem uso, predominantemente, da LI; enquanto os mais novos, da segunda língua. Porém, mesmo entre esse último grupo, a língua *Parkatêjê* não deixou de influenciar e ser influenciada pela denominada **variante étnica do português** (grifo no original).

Na mesma vertente dos estudos de descrição de línguas indígenas, Silva (2011) analisa em sua dissertação de mestrado, partindo da noção de competência bilíngue, a influência do *Kaingang* na concordância verbal e nominal de textos escritos em português indígena, produzidos tanto por alunos quanto por professores de escolas de ensino fundamental e médio do Rio Grande do Sul. Essa influência, por sua vez, seria responsável por edificar uma “nova escrita”, cuja não marcação de concordância representa uma especificidade transposta da LI.

⁷ 1. Escolarização monolíngue em língua indígena (LI), 2. Bilinguismo transitório em LI e em LP, 3. Monolingüismo em LP.

Segundo a autora, muitas comunidades abandonaram sua LI na busca de identificar-se com a cultura da sociedade dominante, contudo, após observarem que o estigma não deixou de existir mediante uso da língua majoritária, voltaram-se para a revitalização da língua ancestral. Nesse aspecto, esse movimento de revalorização do *Kaingang* é considerado um marcador de identidade desse grupo étnico, pois constrói um discurso de indianidade fortemente marcado pelos genocídios e pela discriminação.

Para o estudo do português étnico *Timbira*, isto é, uma **variedade do português brasileiro** (negrito usado pela autora), resultado do contato prolongado entre indígenas dos povos *Timbira* e não indígenas, Amado (2015) intenta descrevê-lo a partir dos níveis fonológico, gramatical e discursivo, partindo da hipótese de que as especificidades encontradas nas gravações orais e produções escritas do *corpus* ou indiciam a transferência de LI para Português como Segunda Língua, ou revelam o processo de aquisição-aprendizagem em si. Além disso, embora considere a funcionalidade da variante étnica falada pelos povos *Timbira*, a autora a denomina de “interlíngua”, haja vista a perspectiva do processo de aquisição da linguagem que adota em seu estudo.

Para nós, todos esses estudos que descrevem o Português indígena nos levam a considerá-lo uma língua plena, propriamente dita, sem necessidade de qualificá-lo como um dialeto ou interlíngua, mas com especificidades de uso, oriundas de um contexto de bilinguismo. Para finalizar, ainda gostaríamos de fazer referência ao artigo de Christino (2018) que, em seu próprio título, evidencia tratar-se de uma língua em uso, o “Português *Kaxinawá* em interações transculturais”, legitimando-a e legitimando seus falantes. Observamos, ainda, que a autora em publicação anterior (Christino, Silva, 2017) utiliza Português *Huni Kuĩ*, o que mostra uma equivalência entre os dois modos de referenciar o grupo. Nessa exposição dos ângulos, pelos quais esse artigo foi sendo alinhavado, decidiu-se incluir, sob o viés da Linguística Aplicada (LA, doravante), abordagens do conceito de língua. Nas últimas décadas ele tem recebido várias revisões e em nosso estudo assume fundamental importância, o que será exposto a seguir.

5. Pensando o conceito de língua

Na configuração de diferentes métodos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira ou segunda língua⁸, chama atenção que as definições de língua subjacentes variam

⁸ Definições apresentadas ao longo dos capítulos do livro **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**, 2014.

consideravelmente. Ora a língua é vista como um conjunto de frases, de regras gramaticais complexas ou como um conjunto de hábitos dentro do método áudio-lingual, ora, na abordagem comunicativa, ela torna-se um conjunto de eventos comunicativos. Para a abordagem comunicativa ela também não é neutra, mas, sim, veicula ideologia. Língua como interação social já foi concebida funcionalmente no escopo de um ensino baseado em competências. Ou ainda como produto da formação de regras no método silencioso; possuindo um espírito, de acordo com a *suggestopedia*. Transformou-se a língua em um recurso pessoal, sendo léxico gramaticalizado na abordagem lexical, e em instrumento de comunicação na abordagem natural.

Toda essa variação indica que língua é um conceito ainda impreciso, sendo objeto de controvérsia entre linguistas de tradição estruturalista, o que nos incentivou a situá-lo pós-estruturalmente. Nessa direção, Pinto (2008, p. 460-463) inventaria as mudanças no conceito de língua dentro da Linguística. Ela principia pela propagação da língua das nações colonizadoras entre as populações dominadas, mostrando “a ligação fundante entre língua e nação”, que persistiu durante todo o período estruturalista. Aqui a nação é entendida “como unidade interna de um povo e de sua língua”. Com o pós-estruturalismo, é colocada em dúvida “a unidade de um sistema político, a unidade de um país, a unidade de um sujeito e a unidade de uma língua” e são promovidas “novas configurações territoriais, novas práticas temáticas e temporais (...) contra-disciplinares”. A autora reforça uma linguística transcultural ao utilizar o termo *linguajamento*.

Para Cavalcanti, César (2007, p. 47/49) “ainda estamos submersos numa ordem em que a complexidade dos usos linguísticos é reduzida a formulações neutralizadoras das diferenças, sob a denominação de ‘língua’”, pontuando que a iniciativa de realizar estudos sobre a multiplicidade de usos linguísticos que se arrola sob a denominação ‘língua portuguesa’ é bem-vinda. No contexto europeu, Blommaert (2020) também promove o questionamento dessa “noção monstruosamente unificada de língua” ao pensar uma sociolinguística de recursos linguísticos móveis, em que o olhar atento para uma língua descobre “um mundo de distinção, de diferença, de ordem indexical, que opera tanto no nível micro quanto no macro”. É a percepção da beleza de uma língua que muda à medida que nos movemos, nos deslocamos, pois depende de onde, como e porque é usada. Esse pesquisador aceita uma noção de língua, formulada por Michael Silverstein, que “se organiza em camadas que se empilham”.

Já as autoras acima mencionadas procuram retratar, a partir da metáfora do caleidoscópio, essa noção de língua em movimento, tornando-a mais afinada ao campo aplicado, “especificamente nas práticas etnográficas em contextos de minorias”. Língua, então, “como uma porção de conjuntos híbridos de diversos fragmentos (modulações, textos, tons), a partir dos quais são possíveis determinadas combinações”. Elas afirmam que a manutenção do mito de nação “monolíngue” invisibiliza as “minorias linguísticas e socioculturais”, sendo inclusive o espaço em que se instala “o prestígio de uma determinada norma da língua portuguesa e o apagamento das línguas nacionais minoritárias” (Cavalcanti, César, 2007). Ambas até mostram esse ideal monolíngua permeando diretrizes e parâmetros curriculares nacionais, que desconsideram, assim, a complexidade sociolinguística e cultural do Brasil.

Nessa discussão, Rajagopalan (1998, p. 23) vai argumentar que os contornos estáticos, homogêneos e bem definidos dos estatutos teóricos “língua” e “dialeto” são um tanto nebulosos no rol dos estudos em Linguística; e mais ainda é a imprecisão de linguistas em distinguir, sob os critérios do próprio sistema, “uma língua” de “Ø língua” (sem determinante/ sistema). Ou seja, quando se pensa em “uma língua”, logo nos vem à mente, genericamente, a língua usada por uma comunidade de fala, em determinado lugar, com um pano de fundo geopolítico. De todo modo, a língua, independentemente se vista sob a ótica de sua abstração ou concretude; ou se dissecada estrutural ou funcionalmente, quando “[...] submetida a uma análise de microscópio percebe-se que é infinitamente diversificada.” Somos, a partir dessa ótica, desafiados a redefinir língua de “fixa, inalterável ou permanente” para “dinâmica, mutável e diversa”. Em estudos recentes da LA, cujos pressupostos teóricos pós-estruturalistas/pós-modernos buscam agregar contexto, complexidade da fala e os sujeitos falantes com questões de identidade e cultura, valida-se essa concepção de língua ao compreender esse amálgama cultural que gravita em torno dos textos, escritos, como em nosso estudo.

Em vista disso, com o fito de incorporar essa natureza mutável e multifacetada ao nosso estudo, reflexo do próprio contexto de bilinguismo, de complexidade linguística e cultural indígena, pauta-se o viés da transculturalidade abordado por Cox, Assis-Peterson (2007), haja vista que, por se desconsiderar a premissa da suposta pureza dos fenômenos sociais, converge-se ao pensamento de que o espaço de conflitos, de colisões e de contaminações reverbera na perspectiva que se tem de língua. Coracini (2016), por exemplo, vai afirmar que “a língua se constitui dos aspectos culturais de um dado grupo”, o que a leva a usar em sua pesquisa a expressão “ser-estar entre línguas-culturas”.

Abrange-se, desse modo, a complexidade de uma língua étnica, fruto de um contexto intercultural, bilíngue, de conflitos, colisões, entrecruzamentos, aglutinações e contaminações

e expande-se os limites desse objeto, enfatizando o multilinguismo em território nacional. Por isso, nos encontros mensais durante 2018-2019 de nosso grupo de iniciação científica, composto pelo bolsista, por dois voluntários e pela orientadora, sentiu-se a necessidade de busca bibliográfica acerca do conceito de cultura. A escolha do livro *Cultura: um conceito antropológico*, de Roque de Barros Laraia⁹ serviu a esse propósito¹⁰.

Passamos, a seguir, a apresentar as análises dos usos do português brasileiro como segunda língua, em sua modalidade escrita, pelos estudantes indígenas.

6. Características Morfossintáticas do Português *Huni Kuĩ*

Ao examinarmos os textos dos TCC's, produzidos no formato de memoriais de formação, estruturamos seis tabelas a partir da observação da materialidade linguística, no que tange a marcas nos níveis lexical, fono-ortográfico e, predominantemente, morfossintático. Essa análise também nos possibilitou reconhecer a polifonia de valores e representações na confluência entre as línguas e culturas. É importante, no entanto, esclarecer três questões em relação à presente seção.

1. Não nos debruçamos em levantar de quais hipóteses os escreventes indígenas partiram para empregar determinadas palavras. 2. Além disso, embora tenhamos encontrado outros fatores linguísticos durante as análises das produções, decidimos por explicitar os mais recorrentes do *corpus*. 3. Por fim, optamos por não realizar qualquer tipo de correção ou adequação dos textos recebidos por se tratar de um português, cuja especificidade traz à tona o fato de que os povos indígenas se apropriam e moldam a LP.

Nível lexical

1) Uso de léxico de língua pano Hatxa Kuĩ

[A] “EU SOU *HUNI KŨI*, *INU BAKE*, *HUNI-YUSINÃ*” (Texto I).

[B] “Quando eu tinha 05 ano de idade iram acompanhava meu pai, trabalhando fazer roçado para planta lingumes, vario espécer de lingumes, *mundubim*, filho, banana [...]” (Texto IX).

⁹ Agradecemos a Mauro M. C. Costa por sintetizar os capítulos do livro e apresentá-los em duas reuniões mensais da equipe. Também agradecemos ao bolsista voluntário Jeronymo Artur B. D. Lima Junior, que participou ativamente no estabelecimento de hipóteses de análise do *corpus* e na inserção do conceito de cultura escolar em nossas discussões.

¹⁰ Para a continuidade dessa pesquisa desenvolveu-se o Projeto “Vertentes do Português Indígena II” (Pibic/Ufac - 2019-2020), no qual enfatizou-se processos de retextualização e o estudo do conceito cultura continuou sendo aprofundado.

Essa primeira tabela, voltada ao nível lexical e que contém vinte e quatro (24) registros em *Hatxa Kuĩ*, foi traduzida para o português brasileiro pelo Professor Dr. Joaquim Paulo de Lima Kaxinawá, que se reuniu com a equipe do Vertentes do Português Indígena I, no final de 2018¹¹.

Na tradução do excerto [A], “Huni” equivale a “homem”; e “kuĩ” a “de verdade, autêntico”, que designa o nome do grupo étnico. “Inu” = “divisão”, “Bake” = “onça pintada” refere-se à divisão do clã, à metade a que o escrevente pertence. “Yusinã” significa “que ensina”, ou seja, “Huni-Yusinã” é o nome usado para o “professor”, o homem que ensina.

Já em [B] “Mundubim” é palavra tupi, empregada para “amendoim”. De acordo com Sampaio (1987, p.160/278) *mundubí* e *mendobí* são alterações para *mandobí*. Como pode-se observar o “í” final está sendo nasalizado, o que denota uma evolução do próprio tupi em contato com o *Hatxa Kuĩ*. É preciso esclarecer que as 24 palavras encontradas nos memoriais não demonstram confusão por parte dos acadêmicos indígenas, nem falta de vocabulário em LP, ou ainda usos aleatórios, mas seu uso demarca bem um posicionamento identitário, indicando, entre outros, antropônimos e topônimos da tradição pano. Ademais, oferece uma abertura para o escutar e o olhar o diferente; em outras palavras, abre uma janela na direção de conhecer esse povo originário, com sua organização social e seus modos de vida, suas histórias, língua e cultura.

Nível morfossintático

1) Uso de verbos na terceira pessoa mediante os pronomes retos de primeira pessoa (singular/plural)

[C] “[...] agora eu *mora* na Aldeia Bela Vista eu *chaten* 18 anos na aldeia bela vista hoje em dia trabalhando em Educação indígena comesamos educação desde 1999 ater hoje trabalhando ater hoje de Educação formando agora no município de Jordão AC” (Texto II).

[D] “eu *encinar* na Leitura na escrita no quadro para os Aluno Aprender Ler escrever eu *da* Aula Linguaportuques. Língua indígena matemática” (Texto III).

Em [C] e [D] evidencia-se o uso de verbos na terceira pessoa com sujeito desinencial da primeira pessoa. Assim como demonstra Ferreira (2005), na descrição do português étnico *Parkatêjê*, também no português étnico *Huni Kuĩ* usa-se, em muitos casos, a generalização da concordância verbal de terceira pessoa para as outras do discurso, diferentemente do português informal falado, em que a distinção se encontra apenas na primeira pessoa. Contudo, isso não implica dizer que os escreventes indígenas em questão não empreguem, por exemplo, a desinência número-pessoal da primeira pessoa do plural, a exemplo do verbo “começamos”.

¹¹ Deixa-se aqui um agradecimento especial ao Prof. Dr. Joaquim Maná por essa colaboração nas traduções e pelo diálogo com nossa equipe de iniciação científica.

Percebe-se que o português indígena se diferencia do português considerado padrão e de outras variedades desta língua. A língua majoritária perde, assim, o “status” de “majoritária”, de língua imposta, de língua emprestada e assume como papel principal a construção/reconstrução/veiculação da identidade indígena (Gorete Neto, 2012, p. 09).

2) Substituição do “i” pelo “r” na desinência número-pessoal do pretérito perfeito do indicativo

[E] “[...] eu *participer* as aula do professor 1 mês de Aula depois em mil 1987) eu mim *muder* na Aldeia ASTRO Luminoso eu min *matreculer* no professo Rofino Sales Kaxinawá eu *estuder* 6 mês três dia por semana na sala de aula teoria três dia na pratica ganhava diario para sustenta minha Família [...]” (Texto III).

[F] “Ano 2012 eu *dispoter* pelo partido, PMDB. Como pre candidato, vereador, eu não consigui de elecher, tirem 73 foto” (Texto IX).

Em todos os memoriais, verificou-se a substituição da desinência número-pessoal de verbos da 1ª conjugação, na 1ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo “i”, pelo que talvez seja a desinência modo-temporal do infinitivo “r”. No entanto, não nos debruçamos em levantar hipóteses que justifiquem esse uso particular exemplificado por [E] e [F]. Esse mesmo fator também não foi encontrado até esse momento na literatura especializada.

3) Não marcação de concordância de gênero nos determinantes e modificadores dos sintagmas nominais

[G] “Entregamo 15 em 15 dias de *nossa mimoril* até (1999) na época existia totora para fiscalizar toudos professores indigenas [...]” (Texto X).

[H] “Eu trabalhei sobre A minha organização e o Fundamento da escola: Sobre a organização e o Fundamento da Escola:

- União da comunidades;
- Fazer reunião como oresponsáveis da comunidades para planeja a minha escola;
- Fazer *uma calendário* da escola
- Planejamento geral com a comunidade [...]” (Texto X).

Nos memoriais analisados, há algumas ocorrências de não marcação de concordância de gênero nos determinantes e modificadores dos sintagmas nominais, no português *Huni Kuĩ*, como pode ser evidenciado nos exemplos [G] e [H] acima. Pode-se dizer que esse fator é influenciado, segundo Montag (2004), pela Língua Pano, haja vista que nela inexistente marcação masculino-feminino, ou seja, não há categoria gramatical de gênero.

4) Não marcação de concordância de número nos núcleos dos sintagmas nominais

[I] “No Ano de 1.987 entremos sobre os direito en correria para amança os *indio brabo* no tenpo do direito, a nosso jefi covedando en 5 *indígena* 5 *branco* foro en 10 pessoas para amança os *brabo* [...]” (Texto V).

[J] “Eu tenho 15 *ano* de experiência na sala de aula trabalhando. Ano 2012 eu dispoter partido, PMDB. Como pré candidato, veriado, eu não consigui de elecher, tirem 73 *foto*” (Texto IX).

No português *Huni Kuĩ*, a concordância de número oscila entre a marcação da desinência de número “s” e a não marcação em codas silábicas com valor mórfico, nos núcleos dos sintagmas nominais. Desse modo, são os determinantes ou adjuntos adnominais à esquerda do nome que carregam a distinção singular-plural, o que poderia representar a não redundância do plural, haja vista que apenas uma marcação seria suficiente para indicar o número do sintagma. De forma semelhante, esse fenômeno também ocorre nas **variantes informais do português brasileiro e no português étnico**, como no *Parkatêjê* (Ferreira, 2005), no *Timbira* (Amado, 2015) e no português *Huni Kuĩ* falado (Christino, Silva, 2017).

Nível fono-ortográfico

[K] “Agora vamos escrever nosso trabalho de historia da vida eu *ten 7* ano foi en seringal *vevisão* morei en 10 anos quando eu *ten 14* anos *comesei* trabalha en dermacação da terra indígena alto. Rio Jordão 1985 *margação* [...]” (Texto II).

[L] “[...] entramos dentro do rio Jordão saimo na *cabiceira* do rio *ivira* saimo encontramos ou rastro encontramos as casa eu sofre tanto anda tanto dome *castamo* 30 dia para sai na aldeia novo sigrido [...]” (Texto V).

1) Neutralização de vozeamento

Por inexistirem as consoantes oclusivas velares [c] e [g] no sistema alfabético *Hátxa Kuĩ*, o povo *Huni Kuĩ* tende a oscilar no vozeamento desses dois fones e, conseqüentemente, na escolha das letras “c” e “g”, quando utilizados na escrita. É o que se pode ver no uso em [K] de “c” em “dermacação” e do “g” em “margação” ou o “c” em [L] em “castamo” (gastamos).

2) Alçamento de vogal

Verifica-se nos memoriais escritos o alçamento da vogal média-alta anterior não arredondada “e” para a vogal alta anterior não arredondada “i” nas sílabas pretônicas, tal qual acontece em “ivira”, “cabiceira” e “sigrido”. No português não étnico falado, por sua vez, é comum o alçamento ocorrer em sílabas postônicas.

7. Considerações Finais

O desenvolvimento deste projeto de iniciação científica procurou trazer luz sobre os processos formativos a que todos estamos sujeitos/ assujeitados dentro de uma ‘cultura escolar’¹², conceito que foi importante entender de um modo mais expandido. Partimos da leitura dos memoriais de formação dos sujeitos indígenas, que nos contam seus processos formativos como habitantes de terras indígenas e seus percursos nas escolas indígenas com seus professores até a realização do curso de magistério no ensino médio fora do município e, depois, seus ingressos no curso de Pedagogia do Parfor, oferecido pela Ufac. Deste momento inicial a equipe de iniciação científica sentiu necessidade de abrir espaço para o entendimento desses sujeitos como seres humanos formados, primeiramente, pela professora-mãe Natureza, ou seja, pessoas que em sua experiência pedagógica trazem esse relacionamento, essa “leitura dos sinais da Natureza, presentes na floresta e que são necessários saber para poder nela sobreviver”. (Munduruku, s/d). Por isso, os processos formativos não se devem sustentar apenas numa visão ocidental, incorrendo, se assim o faz, numa colonialidade cosmológica, que “se fixa na distinção binária homem/natureza (...) soterrando cosmovisões, filosofias, religiosidade, princípios e sistemas de vida” (Walsh, 2009, p. 11).

A materialidade linguística foi observada pelas recorrências. Questões vinculadas ao que de início poderia ser avaliado como “erro” de ortografia e/ou simplesmente escrever a palavra como ela é pronunciada emergiram, deslizando para pontos como alfabetização de adultos numa segunda língua e a quais usos a escrita em LP quanto em *Hatxa Kuĩ* se vincula.

¹² Conceito empregado aqui a partir das abordagens estabelecidas no artigo “A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira”.

Assim, pauta-se uma compreensão dos sujeitos sendo aprendizes e usuários de várias línguas, privilegiando ‘os códigos da floresta’ que se escrevem fortalecendo pessoas, povos, movimentos e que trazem em si não só a leitura de um mundo conhecido, mas trazem em si “todos os mundos: dos espíritos, dos seres da floresta, dos encantados, das visagens visagentas, dos desencantados” (Munduruku, s/d, p. 02-03). No trabalho de análise do material linguístico escrito, produzido para a academia, questões abordadas por Gorete Neto (2012, p. 07) ao tratar do Português Indígena e do Português Acadêmico em cursos de licenciatura também podem ser correlacionadas. Por exemplo, o uso da noção de letramento acadêmico, abarcada pela autora, discute um descompasso existente entre o que os professores esperam dos textos dos universitários e os textos efetivamente recebidos, o que os leva a avaliar mal os textos destes últimos. Como esses outros letramentos não são considerados, a probabilidade de alunos universitários serem considerados como “alunos que não sabem escrever” é grande, e na observação das produções dos estudantes indígenas esse tipo de julgamento ao acontecer acaba obstaculizando outras investigações e até ações que favoreçam a reconfiguração identitária desses sujeitos no seu processo de aprendizagem da LP.

A transculturalidade parece melhor compreender esses cenários em que se evidenciam práticas de linguagem em contexto de bilinguismo. O Português *Huni Kuĩ* passa a ser visto como língua plena, de direito, legítima, com marcas de indianidade. A pesquisa procurou, assim, contribuir visibilizando a escrita em segunda língua de estudantes bilíngues, que movimenta a partir da Língua Indígena estruturante (no caso, *Pano/Hatxa Kuĩ*), redes de significação no processo de aprendizagem do português brasileiro.

Por fim, não podemos deixar de mencionar o necessário fortalecimento da autoria, da autonomia intelectual dos representantes de grupos indígenas que procuram, via universidade, um novo caminho para as manifestações culturais, artísticas, políticas, lúdicas e religiosas de seu povo, causando uma necessária reconfiguração nos projetos pedagógicos, tanto dos cursos universitários, quanto do ensino (não só de línguas) nas aldeias, para que incluam a criticidade e a sensibilidade cultural. Sem esse norte, os sujeitos correm o risco de novamente terem suas identidades forçadas a caber numa única identidade nacional, bem como suas línguas serem deslegitimizadas, transparecendo as coerções ideológicas instauradas no discurso, que mantém-se intentando a criação de uma nação e língua nacional unificados.

8. Referências

ALBUQUERQUE, M.S.C. **20 anos de formação de professores indígenas no projeto de autoria da CPI/AC**. João Pessoa: Santa Marta, 2010.

AMADO, R. S. O português étnico dos povos Timbira. **Papia**, São Paulo, no. 25, v.1, p. 103-119, jan./jun. 2015.

BLOMMAERT, J. & SILVA, D.N. (2020). **Entrevista**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LPwxX6fDgh0> Acesso em: 26 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena** (2012). Parecer 13/12. Resolução No. 5, de 22 de junho de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 16 abr. 2021.

CÂMARA, S.C.X.; PASSEGGI, M.C. **O Gênero Memorial Acadêmico no Brasil: Concepções e Mudanças de uma Autobiografia Intelectual**. Disponível em: <http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2012/arquivos/áreas%20temáticas/Gêneros%20textuais/Sandra%20e%20Maria%20-%20O%20GÊNERO%20MEMORIAL%20ACADÊMICO.pdf> Acesso em: 14 abr. 2021.

CAVALCANTI, M.C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada – implicações éticas e políticas. *In*: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CÉSAR, A.L.; CAVALCANTI, M.C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. *In*: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CHRISTINO, B. “Hoje nós não somos mais Huni Kuin só na língua”: o português Kaxinawá em interações transculturais. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, no. (57.3): 1486-1511, set./dez. 2018.

CHRISTINO, B.; SILVA, A. de M. A expressão de plural em Português Huni-Kuin: um exame dos sintagmas nominais. **Letrônica** – Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, Porto Alegre, v.10, n.1, p.30-45, janeiro-junho 2017.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE (CPI/Ac). **Huni Kuĩ (Kaxinawá)**, 2020. Disponível em: <https://cpiacre.org.br/huni-kui-kaxinawa/> Acesso em: 22 mai. 2021.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. *In*: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CRUZ, T.A.; FERREIRA, P.R.N.F. (orgs.). **Retrato cultural dos Katukina, Kaxinawá, Shanenawa, Jaminawa e Manchineri**. Rio Branco: Fundação de Cultura e Comunicação Elias Mansour, 2004.

CORACINI, M.J.R.F.; CAVALLARI, J.S. Entrevista [com Maria José Rodrigues Faria Coracini, por Juliana S. Cavallari], **Entremeios** [Revista de Estudos do Discurso], Seção

Entrevista, Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre (MG), vol. 13, p. 301-310, jul. - dez. 2016. Disponível em DOI: <http://dx.doi.org/10.20337/ISSN2179-3514revistaENTREMEIOSvol13pagina301a310>.

Acesso em: 29 jun. 2021.

FERREIRA, M. Descrição de aspectos da variante étnica usada pelos Parkatêjê. **D.E.L.T.A.** vol. 21, n.1, p. 1-21, 2005.

FILHO, L.M. de F.; GONÇALVES, I.A.; VIDAL, D.G.; PAULILO, A.L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p.139-159, jan./abr. 2004.

GORETE NETO, M. Português-indígena versus português-acadêmico: tensões, desafios e possibilidades para as licenciaturas indígenas. **Anais do SIELP**, volume 2, número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

LAGROU, E.M. **Huni Kuin (Kaxinawá)**. Instituto Socioambiental Povos Indígenas no Brasil, 2004. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Huni_Kuin_\(Kaxinaw%C3%A1\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Huni_Kuin_(Kaxinaw%C3%A1)) Acesso em: 21 mai. 2021.

MAHER, T. de J.M. **Ser Professor sendo Índio: Questões de Lingua(gem) e Identidade**. 262 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

MAHER, T.M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MONTAG, S. **Lições para a aprendizagem da língua Kaxinawá**. Ministerio da Educación. Instituto Linguístico de Verano, Lima-Perú, 2004. Disponível em: <https://www.sil.org/system/files/reapdata/15/56/22/155622262649803941041498035635535738252/KIGram.pdf> Acesso em: 20 out. 2021.

MUNDURUKU, D. (s/d). **A escrita e a autoria fortalecendo a identidade**. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/A_escrita_e_a_autoria_fortalecendo_a_identidade Acesso em: 04 abr. 2022.

OLIVEIRA, E.C.; MARTINI, A.; LESSIN, L. (2012). A Trajetória de *Pamani Pixtri Puxi Nukini* na Educação Acreana. **Revista VITAS – Visões Transdisciplinares sobre Ambiente e Sociedade** – www.eff.br/revistavitas, Ano II, No. 5, dezembro 2012.

OLIVEIRA, L.A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PINTO, J.P. Práticas contra-disciplinares na produção do conhecimento linguístico. In: MAGALHÃES, J.S. de e TRAVAGLIA, L.C. (org). **Múltiplas Perspectivas em Linguística**. Uberlândia: Edufu, 2008. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_505.pdf Acesso em: 10 mai. 2022.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SAMPAIO, T. **O Tupi na Geografia Nacional**. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

SILVA, M. de L. **Português indígena Kaingang**: uma questão de concordância. 156 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural (2009). *In*: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C., **Construyendo Interculturalidad Crítica** (2010). Disponível em: [www.uchile.cl > documentos > interculturalidad-critica-y-educacion-intercu...](http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercu...) Acesso em: 23 jun. 2021.