**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
ÁREA DE FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DINTER USP-UEPA**

MARA SÍLVIA JUCÁ ACÁCIO

**Um estudo etnolinguístico centrado na variedade de português
vernacular dos Tembé do rio Guamá (PA)**

Versão corrigida

São Paulo
2020

MARA SÍLVIA JUCÁ ACÁCIO

**Um estudo etnolinguístico centrado na variedade de português
vernacular dos Tembé do rio Guamá (PA)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora na área de Filologia e Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Santos Duarte de Oliveira

Versão corrigida

De acordo:

A handwritten signature in dark ink, reading "Márcia S. D. de Oliveira". The signature is written in a cursive style with a vertical line to the left of the name.

São Paulo
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

J91e JUCÁ ACÁCIO, MARA SÍLVIA
Um estudo etnolinguístico centrado na variedade de português vernacular dos Tembê do rio Guamá (PA). / MARA SÍLVIA JUCÁ ACÁCIO ; orientadora MÁRCIA SANTOS DUARTE DE OLIVEIRA. - São Paulo, 2020.
306 f.

Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.

1. Português vernacular falado pelo povo tembé do rio Guamá. . 2. Português Afro-indígena. . 3. Etnolinguística. . 4. Language Shift. . 5. Plurilinguismo.. I. OLIVEIRA, MÁRCIA SANTOS DUARTE DE , orient. II. Título.

Jucá Acácio, Mara Sílvia. 2020. **Um estudo etnolinguístico centrado na variedade de português vernacular dos Tembé do rio Guamá (PA)**. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Filologia e Língua Portuguesa.

Aprovado em: 23/01/2020

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Márcia Santos Duarte de Oliveira – Presidente da Banca
Universidade de São Paulo (USP)

Prof. Dr. Emílio Gozze Pagotto
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Prof. Dr. Ednalvo Apóstolo Campos
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Prof. Dr. Waldemar Ferreira Neto
Universidade de São Paulo (USP)

Banca de Suplência

Prof. Dr. Marcelo Módolo
Universidade de São Paulo (USP)

Prof. Dr. Eduardo Ferreira dos Santos
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Prof^a. Dr^a. Lúcia Lima da Silva
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Janus

Universidade de São Paulo

ATA DE DEFESA

Aluno: 8143 - 9450683 - 1 / Página 1 de 1

Ata de defesa de Tese do(a) Senhor(a) Mara Silvia Jucá Acácio no Programa: Psicologia e Língua Portuguesa, do(a) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Em 23 dias do mês de janeiro de 2020, no(a) Sala de Defesa realizou-se a Defesa da Tese do(a) Senhor(a) Mara Silvia Jucá Acácio, apresentada para a obtenção do título de Doutora intitulada:

"Um estudo etnolinguístico centrado na variedade de português vernacular dos tombé do rio Guamá (PA)"

Após declarada aberta a sessão, o(a) Sr(a) Presidente passa a palavra ao candidato para exposição e a seguir aos examinadores para as devidas arguições que se desenvolvem nos termos regimentais. Em seguida, a Comissão Julgadora proclama o resultado:

Nome dos Participantes da Banca	Função	Sigla da CPG	Resultado
Márcia Santos Duarte de Oliveira	Presidente	FFLCH - USP	Não Votante
Waldemar Ferreira Netto	Titular	FFLCH - USP	Aprovado
Emílio Goetz Pagotto	Titular	UNICAMP - Externo	Aprovado
Ednaldo Apostolo Campos	Titular	UEPA - Externo	Aprovado

Resultado Final: Aprovado

Parecer da Comissão Julgadora *

Eu, Marcos Aurelio Nogueira Lourenço, assino juntamente com os(as) Senhor(es) Examinadores, em 23 dias do mês de janeiro de 2020.

Waldemar Ferreira Netto

Emílio Goetz Pagotto

Ednaldo Apostolo Campos

Márcia Santos Duarte de Oliveira
Presidente da Comissão Julgadora

* Obs: Se o candidato for reprovado por algum dos membros, o parecer da banca é unânime.

A defesa foi homologada pela Comissão de Pós-Graduação em 23/01/2020 e, portanto, o(a) aluno(a) fez jus ao título de Doutora em Letras obtido no Programa Psicologia e Língua Portuguesa.

Ednaldo Apostolo Campos

Presidente da Comissão de Pós-Graduação
Prof. Dr. Ednaldo Gonçalves da Souza
Presidente da CPG
FFLCH-USP

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): MARA SÍLVIA JUCÁ ACÁCIO

Data da defesa: 23/01/2020

**Nome do Prof. (a) orientador (a): MÁRCIA SANTOS DUARTE DE
OLIVEIRA**

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 23/03/2020.

(Assinatura do (a) orientador (a))

DEDICATÓRIA

Aos indígenas da etnia Tembé do rio Guamá da TIARG, para a posteridade.

Aos meus pais, Corila Leite Jucá e José Alberto Ribeiro de Queiroz Jucá (*in memorian*), meus primeiros mestres e doutores.

Aos meus filhos Mara Giselly Jucá Sherring e Wallace Wesley Jucá Acácio, como exemplo.

Aos meus netos Felipe Lohan, Kauã José, Amanny, Gabriel e Théo Jucá, o futuro.

AGRADECIMENTOS

Minha eterna gratidão a Olorum e aos meus orixás por sempre me protegerem e por me guiarem na fé e na humildade em direção ao saber.

Aos caciques e lideranças das aldeias Sede, Itwaçu, Ita Puty'r, São Pedro, Frasqueira e Pinawa pela permissão para pesquisa na Terra Indígena Alto rio Guamá.

A todos os indígenas da etnia tembé das aldeias do rio Guamá, em especial: Wérico, Geane, Wender Koköixumti, Maritó, Raimundo Rosário, Angélica, Sônia, Rita, Piná, Lurdes, Keyla, Tina'i, Dinho, Kamirã, América, Antônio, Flávio, Maria Paulina, Nazaré, Aparecida, Joana D'arc, Tiago e Simone Tembé.

De forma muito especial agradeço à minha orientadora Prof^a Dr^a Márcia Santos Duarte de Oliveira, por sua dedicação e paciência, pelos conhecimentos compartilhados com muita sabedoria e competência e por ter acreditado em minha pesquisa, gratidão eterna.

Ao Programa de Pós-Graduação Interinstitucional entre a Universidade de São Paulo e a Universidade do Estado do Pará, nas pessoas da Prof^a. Dr^a. Elis de Almeida Cardoso Caretta (USP) e da Prof^a. Dr^a. Elisa Maria Pinheiro de Souza (UEPA).

Agradecimento especial à Prof^a Dr^a Maria do Perpétuo Socorro Cardoso (UEPA), cujo incentivo foi fundamental para o meu ingresso no Programa de doutorado.

A todos os professores da Universidade de São Paulo que estiveram envolvidos com o Programa DINTER USP-UEPA, pelos conhecimentos compartilhados.

À Prof^a. Dr^a. Heliana Ribeiro de Mello (UFMG) e à Prof^a. Dr^a. Rosane de Sá Amado (USP), pelas preciosas contribuições na Banca de qualificação desta tese.

Aos professores: Dr. Emílio Gozze Pagotto, Dr. Ednalvo Apóstolo Campos, Dr. Waldemar Ferreira Neto, Dr. Marcelo Módolo, Dr^a. Lídia Lima da Silva e Dr. Eduardo Ferreira dos Santos, por terem aceitado gentilmente participar da Banca de defesa desta tese.

Aos colegas de doutorado da Universidade do Estado do Pará: Jessiléia Eiró, André Diniz, Rosana Carvalho, Sueli Pinheiro, Rita Bentes, Wenceslau Alonso Junior, Cristiane Burlamaqui, Josane Pinto, Dinair Freitas, Jordana Lisboa, Sandra Takakura, Érika Castro e Denilson Silva, pelo incentivo e companheirismo. Em especial à Antônia Zelina Negrão de Oliveira, cujo apoio foi fundamental para minha instalação e estadia em São Paulo, gratidão eterna.

Aos meus novos colegas da Universidade de São Paulo, pelo acolhimento, apoio e companheirismo, em especial à Maria de Lurdes Zanolli, Antonio Dormal Calleja, Francisco João Lopes, e ainda aos colegas do Grupo de Estudos de Línguas em Contato (GELIC-USP).

À Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa no Estado do Pará (FADESPA) pela concessão de Bolsa de estudo, fundamental para a continuação dessa pesquisa etnolinguística envolvendo o povo tembé do rio Guamá.

À minha mãe Corila Leite Jucá e ao meu pai José Alberto Ribeiro de Queiroz Jucá (*in memoriam*), meus irmãos e irmãs, meus sobrinhos, meus filhos e netos, por compreenderem que minha ausência ao seu lado foi por uma causa justa.

Agradecimento especial ao meu esposo Edvaldo Cunha Acácio por ter abdicado de muitas coisas para viver comigo o sonho desse doutorado em São Paulo. Gratidão eterna pela compreensão, companheirismo, dedicação e incentivo nos momentos mais difíceis.

Aos meus amigos: Eneida D'Albuquerque, Eliete Solano, Joelma Alencar, Edson Silva Barbosa que, mesmo distantes, não deixaram de me incentivar nessa árdua busca pelo saber, me dando forças para continuar na luta.

À minha prima Ana Maria de Castro Jucá e ao seu esposo Miguel Eduardo dos Santos pelo acolhimento, carinho e parceria com que me receberam em São Paulo.

Às professoras Risoleta Julião, Romélia Julião e Regina Julião por terem me propiciado os primeiros contatos com a Educação Escolar Indígena no Pará.

EPÍGRAFE

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê”.

Arthur Schopenhauer ([1788] 1860)

RESUMO

Jucá Acácio, Mara Sílvia. 2020. *Um estudo etnolinguístico centrado na variedade de português vernacular dos Tembê do rio Guamá (PA)*. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

Nesta pesquisa apresento um estudo etnolinguístico com enfoque na variedade de português vernacular falada por indígenas da etnia tembê do rio Guamá. A investigação foi centrada nas aldeias Sede, Itwaçu, Ita Putyr, Frasqueira, Pinawa e São Pedro, localizadas no município de Santa Luzia do Pará, na Terra Indígena Alto Rio Guamá. Os resultados principais da pesquisa apresentada nesta tese foram baseados: (i) na captação de um *corpus* de fala espontânea por meio de gravações realizadas nas aldeias; (ii) na transcrição do *corpus*; (iii) na organização de um banco de dados dessa variedade de português. Na tese, advogo a hipótese de que o povo tembê do rio Guamá está em processo terminal de consolidação de “language shift” do tembê/tenetehar para o português. Essa hipótese foi guiada por um estudo da situação etnolinguística deste grupo indígena bem como por uma descrição e algumas análises de fenômenos dessa variedade de português rural. Proponho também que a variedade de português falada pelo povo tembê do rio Guamá possa ser enquadrada na subdivisão de variedades de português rurais denominadas de português afro-indígena.

Palavras-Chaves: Português vernacular falado pelo povo tembê do rio Guamá. Português Afro-indígena. Etnolinguística. *Language Shift*. Plurilinguismo.

ABSTRACT

Jucá Acácio, Mara Silvia. 2020. An ethnolinguistic study focusing on the vernacular Portuguese variety of the Guamá River Tembê (PA). Sao Paulo: University of Sao Paulo. Faculty of Philosophy, Letters and Humanities.

This research attests to an ethnolinguistic study focusing on the variety of vernacular Portuguese spoken by indigenous people of the Guamá river. The investigation was centered in the villages Sede, Itwaçu, Ita Puty'r, Frasqueira, Pinawa and São Pedro, located in the municipality of Santa Luzia do Para, in the Alto Guamá Indigenous Land. The main research results presented in this thesis were based on: (i) the capture of a spontaneous speech corpus through recordings made in the villages; (ii) corpus transcription; (iii) the organization of a database of this variety of Portuguese. It is argued in this thesis that the tembê people of the Guamá river have already consolidated the language shift process from Tembê/Tenetehar to Portuguese. This hypothesis was guided by a study of the ethnolinguistic situation of this indigenous group as well as by a description and some analysis, although not exhaustive, of phenomena of this variety of rural Portuguese. It is also proposed that the Portuguese language variety spoken by the Guamá river tembê people can be classified in the subdivision of rural Portuguese varieties called afro-indigenous Portuguese.

Keywords: Vernacular Portuguese spoken by indigenous people of the Guamá River. Afro-indigenous Portuguese. Ethnolinguistic. *Language Shift*. Plurilinguism.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEIND	Coordenadoria Estadual de Educação Indígena
CGAEI	Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEEI	Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
CONSUN	Conselho Universitário
CVRD	Companhia Vale do Rio Doce
Det.	Determinante
DPNEEI	Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena
EEl	Educação Escolar Indígena
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
(G)	Gurupi
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INEPI	Instituto de Ensino Profissional Intensivo
ISA	Instituto Socioambiental
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIND	Licenciatura Intercultural Indígena
ME	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
n.p	Não paginado
NUFI	Núcleo de Formação Indígena
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior de Professores Indígenas
Pron.	Pronome
PVTG	Português Vernacular Tembé do rio Guamá
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
RESEX	Reserva Extrativista Tapajós Arapiuns
RIARG	Reserva Indígena Alto Rio Guamá
SAdj.	Sintagma adjetival
S/D	Sem data
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SIASI	Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena
SN	Sintagma nominal
SV	Sintagma verbal
TEE	Território EtnoEducativo
TIARG	Terra Indígena Alto Rio Guamá
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

(Capítulo I)

Quadro 01 –	Localização dos tembé e guajajara no séc. XVII – XX	30
Quadro 02 –	Localização dos tembé e guajajara no séc. XX – XXI	31
Quadro 03 –	Intercâmbios entre os tembé e os não-indígenas no nordeste do Pará	35

(Capítulo II)

Quadro 04 –	Línguas indígenas faladas no Pará.....	73
Quadro 05 –	Síntese da situação de uso de línguas indígenas em áreas do Pará..	92

(Capítulo IV)

Quadro 06 –	Auxiliares Linguísticos do Sexo Masculino.....	170
Quadro 07 –	Auxiliares Linguísticos do Sexo Feminino	171
Quadro 08 –	Resumo do <i>corpus</i> coletado, centrado na Linguística Diassistêmica..	174

(Capítulo V – seção 5.1)

Quadro 09 –	Casos de Apagamento no PVTG.....	197
Quadro 10 –	Casos de Adição no PVTG.....	212
Quadro 11 –	Casos de Alçamento Vocálico no PVTG.....	214
Quadro 12 –	Casos de Substituição no PVTG.....	218
Quadro 13 –	Outros Casos de Alterações Encontradas no Sistema Fonológico do PVTG	230

(Capítulo V – seção 5.2)

Quadro 14 –	Concordância entre sujeito e verbo no PVTG.....	242
Quadro 15 –	Sujeitos nulos no PVTG.....	243
Quadro 16 –	Proformas Pronominais Referencias na Posição de Sujeito em PVTG	245
Quadro 17 –	Concordância de Número no Sintagma Nominal (SN)	246

(Capítulo V – seção 5.3)

Quadro 18 –	Empréstimos do tupi.....	248
Quadro 19 –	Empréstimos do português arcaico	251
Quadro 20 –	Empréstimos de línguas de base africana	254
Quadro 21 –	Processos de lexicalização	255
Quadro 22 –	Onomatopeias	256
Quadro 23 –	Ideofones	257
Quadro 24 –	Expressões Idiomáticas	259

(Capítulo IV – seção 4.2.2)

Quadro A –	Convenções da segmentação prosódica com exemplos do <i>corpus</i> desta pesquisa transcrito	177
Quadro B –	Procedimentos gerais para a realização da transcrição e segmentação do <i>corpus</i> da pesquisa	178
Quadro C –	Formas transcritas no <i>corpus</i> da pesquisa conforme a ortografia	

	padrão	179
Quadro D –	Ruídos paralinguísticos transcritos no <i>corpus</i> desta pesquisa	180
Quadro E –	Hesitações e palavras interrompidas	180
Quadro F –	Onomatopeias no <i>corpus</i> da pesquisa	181
Quadro G –	Ideofones no <i>corpus</i> da pesquisa	182
Quadro H –	Interjeições no <i>corpus</i> desta pesquisa	182
Quadro I –	Expressões exclamativas no <i>corpus</i> desta pesquisa	183
Quadro J –	Siglas e acrônimos transcritos no <i>corpus</i> desta pesquisa	183
Quadro K –	Numerais transcritos no <i>corpus</i> desta pesquisa	184
Quadro L –	Palavras não transcritas no <i>corpus</i> desta pesquisa	184
Quadro M –	Transcrição não ortográfica: o caso da Aférese	185
Quadro N –	Fenômenos relativos à conjunção verbal transcritos não ortograficamente	186
Quadro O –	Exemplo quanto à transcrição de formas no plural no <i>corpus</i> transcrito	187
Quadro P –	Transcrição de fenômenos relativos ao “enfraquecimento” de pronomes	187
Quadro Q –	Preposições transcritas de forma não ortográfica no <i>corpus</i> desta pesquisa	188
Quadro R –	A partícula “não” transcrita de forma não ortográfica no <i>corpus</i> desta pesquisa	189
Quadro S –	Construções interrogativas e com pronomes relativos e pseudorrelativos atestadas no <i>corpus</i> desta pesquisa	190
Quadro T –	As formas ‘senhor’ e ‘senhora’ transcritas no <i>corpus</i> desta pesquisa	190
Quadro U –	Forma no diminutivo transcrita no <i>corpus</i> desta pesquisa	191
Quadro V –	Os intensificadores transcritos no <i>corpus</i> desta pesquisa	191
Quadro W –	A transcrição de casos de rotacismo no <i>corpus</i> desta pesquisa	192
Quadro X –	Exemplo de metadados e de transcrição do <i>corpus</i> da pesquisa	192

LISTA DE TABELAS

(Capítulo IV)

Tabela 01 –	Síntese da situação de <i>language shift</i>	157
-------------	--	-----

LISTA DE MAPAS

(Capítulo I)

Mapa 01	Os dois Estados do Brasil-Colônia	27
Mapa 02	Região Norte do Brasil no século XVIII	28
Mapa 03	Ocupação indígena no nordeste do Pará – séc. XVII – XX	29
Mapa 04	Localização da Terra Indígena Alto Rio Guamá	37
Mapa 05	Aldeias Tembê do rio Guamá – <i>lôcus</i> da pesquisa	39
Mapa 06	Percurso rodoviário de Belém a Capitão Poço (PA)	40

(Capítulo II)

Mapa 07	Situação de uso da língua indígena em sete áreas do Pará	74
Mapa 08	Área da Reserva Extrativista Tapajós Arapiuns	79
Mapa 09	Línguas em perigo de extinção no Brasil	95
Mapa 10	Línguas em risco de extinção em sete áreas do Pará	97
Mapa 11	Língua nheengatu no norte do Brasil	101
Mapa 12	Comunidades quilombolas no Brasil	110

(Capítulo III)

Mapa 13	Exemplificação de Territórios Etnoeducacionais	125
Mapa 14	TEEs pactuados até 2015	126

LISTA DE FIGURAS

(Capítulo I)

Figura 01 –	Croqui da aldeia Sede dos Tembê do rio Guamá	43
-------------	--	----

(Capítulo II)

Figura 02 –	Ramos linguísticos tupi-guarani	89
-------------	---------------------------------------	----

(Capítulo IV)

Figura 03 –	Contínuo de variedades dialetais do PB	158
-------------	--	-----

(Capítulo V)

Figura 04 –	Quadro Fonológico das consoantes vogais do tembê/tenetehar	211
-------------	--	-----

LISTA DE FOTOGRAFIAS

(Capítulo I)

Fotografia 01 –	Entrada da TIARG por Garrafão do Norte	40
Fotografia 02 –	Igarapé na entrada da TIARG	41
Fotografia 03 –	Vista da entrada da aldeia Sede	42
Fotografia 04 –	Pátio da escola “Félix Tembê”	44
Fotografia 05 –	Vista da aldeia Ituaçu	45
Fotografia 06 –	Vista do rio Guamá em frente a aldeia São Pedro	47
Fotografia 07 –	Estrada que leva a aldeia São Pedro	47
Fotografia 08 –	Vista da aldeia Pinawa	49
Fotografia 09 –	Entrada da aldeia Ita Puty’r	50
Fotografia 10 –	Vista da aldeia Frasqueira	52
Fotografia 11 –	Escola da Indígena Frasqueira e seus anexos	53
Fotografia 12 –	Ramada da aldeia Ita Puty’r	55
Fotografia 13 –	Festa da menina-moça	59
Fotografia 14 –	Amostra de artefatos Tembê	61
Fotografia 15 –	Brinquedos da etnia Tembê	62
Fotografia 16 –	Pescaria com tarrafa no rio Guamá	65

(Capítulo II)

Fotografia 17 –	Aldeia mapuera dos Waiwai	76
Fotografia 18 –	Aldeia Krôkamôr dos Kayapó	82
Fotografia 19 –	Aldeia gavião parkatêjê	84
Fotografia 20 –	Aldeia gavião kyikatêjê	84
Fotografia 21 –	Aldeia suruí-aikewara	86
Fotografia 22 –	Aldeia Cajueiro dos Tembê do Gurupi	87

(Capítulo III)

Fotografia 23 –	Formatura da 1ª turma Tembê Guamá/LIND-2012	143
-----------------	---	-----

(Capítulo V)

Fotografia 24 –	Tronqueira de samaumeira	253
Fotografia 25 –	Aparência da Matinta Pereira	263

SUMÁRIO

CAPÍTULO – INTRODUTÓRIO	21
CAPÍTULO I – TEMBÉ DO RIO GUAMÁ: UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA	25
1.1 REVISITANDO A HISTÓRIA DOS POVOS TEMBÉ E GUAJAJARA	25
1.1.1 <u>Do Processo de Ocupação do Nordeste Paraense e da Criação da TIARG</u>	32
1.1.2 <u>As Aldeias Tembé do Rio Guamá – <i>Locus</i> da Pesquisa</u>	39
1.1.2.1 Aldeia Sede	42
1.1.2.2 Aldeia Ituaçu	44
1.1.2.3 Aldeia São Pedro	46
1.1.2.4 Aldeia Pinawa	48
1.1.2.5 Aldeia Ita Puty’r	49
1.1.2.6 Aldeia Frasqueira	51
1.2 ESTRUTURA SÓCIO-POLÍTICA, CULTURAL E DE SUBSISTÊNCIA DA ÁREA SOB ENFOQUE	54
1.2.1 <u>Da Estrutura Sócio-Política</u>	54
1.2.2 <u>Da Manutenção da Tradição Imaterial</u>	57
1.2.3 <u>Da Manutenção da Tradição material</u>	60
1.2.4 <u>Dos Jogos e Brincadeiras</u>	61
1.2.5 <u>Da Tradição da Pintura Corporal</u>	62
1.2.6 <u>Das Plantas Medicinais</u>	64
1.2.7 <u>Das Atividades de Subsistência</u>	64
CAPÍTULO II – CONTEXTO COMUNICACIONAL DO PARÁ	67
2.1 ÁREAS INDÍGENAS BRASILEIRAS E A REGIÃO DO PARÁ	68
2.1.1 <u>Considerações sobre a Área Linguística Indígena do Pará</u>	71
2.1.1.1 Acerca da Questão: Revitalização de Línguas Indígenas	94
2.2 O CONTATO DE LÍNGUAS AFRICANAS NA REGIÃO	

	NORTE COM ÊNFASE NO PARÁ	107
2.2.1	<u>Acerca de Comunidades Rurais do Pará Chamadas de “Quilombolas”</u>	109
2.2.1.1	Os Remanescentes Quilombolas da Comunidade de Narcisa	111
2.3	O CONTATO DE LÍNGUAS EUROPEIAS E ASIÁTICA NA REGIÃO DO GRÃO-PARÁ	112
CAPÍTULO III –	A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO PARÁ: CONSIDERAÇÕES ETNOGRÁFICAS COM ÊNFASE NOS TEMBÉ DO RIO GUAMÁ	116
3.1	DOS PRINCÍPIOS LEGAIS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	116
3.1.1	<u>Do Ensino Fundamental Indígena</u>	126
3.1.2	<u>Do Ensino Médio Indígena</u>	130
3.1.3	<u>Do Ensino Superior Indígena</u>	135
3.1.4	<u>Do Ensino Superior nas Aldeias Tembé do Rio Guamá ..</u>	140
CAPÍTULO IV –	ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	146
4.1	ASPECTOS TEÓRICOS	146
4.1.1	<u>A Abordagem Etnolinguística</u>	146
4.1.2	<u>A Abordagem Tipológica</u>	148
4.1.3	<u>A Abordagem “Linguística de Contato”</u>	151
4.1.3.1	A Situação de Contato: “Language Shift”	156
4.1.3.2	Variedades Vernaculares de Português Faladas no Brasil	159
4.1.4	<u>A coleta e a Organização de Dados é Teoricamente Motivada</u>	164
4.1.4.1	A abordagem que assume que fala e escrita são duas modalidades distintas	164
4.1.4.2	A Abordagem “Linguística Diassistêmica”	165
4.1.5	<u>Acerca da Compilação de <i>Corpora</i> de Fala Espontânea</u>	166
4.1.5.1	C–ORAL–BRASIL – <i>corpus</i> oral de referência do português brasileiro	166
4.1.6	<u>Sobre a Teoria da Língua em Ato</u>	167
4.2	ASPECTOS METODOLÓGICOS	168
4.2.1	<u>A Constituição do <i>Corpus</i></u>	168

4.2.1.1	Das Viagens de Campo	168
4.2.1.2	Dos Auxiliares Linguísticos	171
4.2.1.3	Especificidades acerca do <i>Corpus</i>	174
4.2.2	<u>Chave de transcrição e segmentação do <i>corpus</i> da pesquisa sobre o português falado na área dos tembé do rio Guamá</u>	176
4.2.3	<u>A Constituição e Apresentação do Banco de Dados “PVTG”</u>	195
CAPÍTULO V –	PARA UMA DESCRIÇÃO DE ASPECTOS GRAMATICAIS DA VARIEDADE DE PORTUGUÊS TEMBÉ DO RIO GUAMÁ	197
5.1	DOS ASPECTOS FONOLÓGICOS DO PVTG	197
5.1.1	<u>Casos de Apagamento</u>	198
5.1.1.1	Monotongação	205
5.1.1.2	Redução em Ditongo Nasal	209
5.1.2	<u>Casos de Adição</u>	212
5.1.3	<u>Casos de Alçamento Vocálico</u>	214
5.1.4	<u>Casos de Substituição</u>	219
5.1.5	<u>Outros Casos de Alterações Encontradas no Sistema Fonológico do PVTG</u>	231
5.2	DOS ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS DO PVTG EM COTEJO COM O TEMBÉ/TENETEHAR	235
5.2.1	<u>A Ordem dos Constituintes em Tembé/Tenetehar</u>	236
5.2.2	<u>A Ordem dos Constituintes em PVTG</u>	237
5.2.3	<u>Aspectos do Sistema de Concordância em Tembé/Tenetehar</u>	238
5.2.4	<u>Aspectos do Sistema de Concordância em PVTG</u>	242
5.2.4.1	Concordância entre Sujeito e Verbo Marcada na Conjugação Verbal	243
5.2.4.2	Sujeitos Nulos no PVTG	244
5.2.4.3	Proformas Pronominais na Posição de Sujeito no PVTG	246
5.2.4.4	Concordância dentro do Sintagma Nominal	247
5.3	DOS ASPECTOS LEXICAIS DO PVTG	249

5.3.1	<u>Empréstimo Lexical</u>	249
5.3.1.1	Empréstimo do Tupi	249
5.3.1.2	Empréstimo do Português Arcaico	252
5.3.1.3	Empréstimos de Línguas de África	255
5.3.2	<u>Processo de Lexicalização</u>	256
5.3.3	<u>Onomatopeias</u>	257
5.3.4	<u>Ideofones</u>	260
5.3.5	<u>Expressões idiomáticas</u>	264
5.4	PARA UMA INSERÇÃO DO PVTG NA SITUAÇÃO LINGUÍSTICA DE “LANGUAGE SHIFT”	266
5.4.1	<u>Para um ‘Overview’ da Situação Sociocomunicativa dos Tembê do Rio Guamá</u>	267
5.4.2	<u>Para uma Proposta de Resultados de “Language Shift” na Área dos Tembê do Guamá</u>	268
5.4.3	<u>O PVTG e as Variedades Vernaculares de Português Faladas no Brasil</u>	269
	CONCLUSÃO	275
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	278
	ANEXO 01	304

CAPÍTULO – INTRODUTÓRIO

Neste capítulo introdutório, apresento, inicialmente, um relato pessoal que objetiva situar esta pesquisa à minha trajetória acadêmica e profissional.

Ainda à época da graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA), fui apresentada aos estudos sobre línguas indígenas e logo fiquei muito interessada na temática.

Meu primeiro contato com um povo indígena aconteceu em 2003 por meio do Projeto de Formação em Nível Médio para Professores Indígenas, ofertado pela Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC) para grupos indígenas de diversas etnias do Pará, entre esses, os waiwai (informações sobre essa etnia são apresentadas no Capítulo II desta tese).

O contato com a Educação Escolar Indígena contribuiu para realização de minha pesquisa e Dissertação de Mestrado pela Universidade Federal do Pará; no ano de 2011, defendi a Dissertação intitulada “Estudo fonético-fonológico da língua Waiwai: uma contribuição”.

Em 2005, ingressei como docente no Departamento de Letras e Literaturas da Universidade do Estado do Pará (UEPA) para atuar no curso de Letras – Língua Portuguesa. Após o ingresso na Universidade do Estado do Pará, fui convidada a fazer parte do Núcleo de Formação Indígena (NUFI) da UEPA que oferta formação superior aos povos indígenas do Pará por meio do curso de Licenciatura Intercultural Indígena e de atividades de pesquisas, extensão e formação continuada nas áreas da educação, saúde e tecnologia.

Atuar como docente no curso de Licenciatura Intercultural Indígena entre os anos de 2012 a 2018 me propiciou intercâmbio com diversas etnias indígenas do Pará além dos waiwai: gavião parkatêjê e kyikatêjê; suruí-aikewara; kayapo; mundurucu; tapajó-Arapiuns, tembé do rio Gurupi e do rio Guamá.

A atuação na Licenciatura Intercultural Indígena também me proporcionou iniciar uma pesquisa com os Tembé do rio Guamá que culminou nesta tese. Percebi que as investigações na Terra Indígena Alto Rio Guamá poderiam enfatizar uma parte significativa da ‘história’ dos estudos linguísticos sobre comunidades indígenas do Norte do Brasil pois as variedades de português vernaculares faladas no norte do país ainda estão por começar a ser devidamente descritas e analisadas. Percebei

ainda que a compreensão do português brasileiro, como um todo, não pode prescindir de descrições e análises etnolinguísticas sobre comunidades indígenas brasileiras e seu(s) falar(es).

Meus contatos com os Tembé do rio Guamá ocorreram de forma regular entre os anos de 2012 a 2018, período em estive por muitas vezes nas aldeias do rio Guamá com o objetivo de ministrar disciplinas pela Licenciatura Intercultural Indígena – ver capítulo III, desta tese.

É importante mencionar que, nas visitas às aldeias tembé do rio Guamá pela Universidade do Estado do Pará, não pude deixar de notar uma intensa miscigenação daquele povo com negros, o que me chamou muito a atenção. Aos poucos – em contato com alguns moradores da aldeia Sede e de outras aldeias vizinhas, e ainda, a partir de relatos dos indígenas –, fiquei sabendo que havia muitos negros residindo na Terra Indígena do Alto Rio Guamá (TIARG) em razão de intercasamentos entre indígenas e remanescentes quilombolas de uma comunidade localizada há cinco quilômetros da aldeia Sede dos Tembé do Guamá, conhecida como Comunidade de Remanescentes Quilombolas Narcisa.

Comecei logo de início a observar algumas variações fonético-fonológicas, morfossintáticas e lexicais na fala espontânea da comunidade tembé do Guamá; esse fato motivou minha vontade de descrever e analisar essa variedade de português falada por esse grupo indígena.

Em 2016 a oportunidade de realizar meu doutoramento se abriu por meio do projeto interinstitucional firmado entre a Universidade de São Paulo (USP) em convênio com a Universidade do Estado do Pará (UEPA): o DINTER/USP-UEPA. Submeti à época um projeto que redundou na escrituração desta tese, centrada em etnolinguística e abordando uma apreensão da fala dos Tembé do rio Guamá.

Em julho de 2016, já como doutoranda do Programa DINTER/USP-UEPA, solicitei permissão às lideranças de algumas aldeias Tembé do rio Guamá para realizar a pesquisa de doutoramento na área – naquela época, alguns Tembé do Guamá cursavam a graduação indígena. De imediato, obtive a autorização para realizar a coleta, *in loco*, de *corpus* para a pesquisa. O documento de permissão para a pesquisa foi assinado por líderes das seguintes aldeias da Terra Indígena Alto Rio Guamá: Sede, Itwaçu, Pinawa, Frasqueira, Ita Puty'r e São Pedro – ver documento no Anexo 01, desta tese.

Deste modo, quanto mais estudava a variedade de português falada pelos Tembê do rio Guamá por meio: (i) do *corpus* adquirido e da realização de um banco dados e (ii) da leitura de textos acadêmicos escritos por especialistas, “crescia” a motivação de investigar em que estágio de mudança de língua se encontrava a variedade de fala que chamo nesta tese de “português vernacular Tembê do Guamá” (PVTG), a fim de inserir essa variedade no processo de contato linguístico conhecido por “language shift”. Assim, nesta pesquisa, apresento de forma mais atualizada possível, aspectos da situação etnolinguística dos tembê do rio Guamá; e ainda, uma descrição e algumas análises de fenômenos da variedade de português vernacular falada pelos Tembê do Guamá.

Esta tese está organizada em cinco capítulos; quatro capítulos além deste introdutório.

No capítulo I, dedico-me a uma abordagem etnográfica sobre os tembê do rio Guamá apresentando: (i) uma panorâmica histórica dos povos Tembê e Guajajara; (ii) aspectos da colonização do nordeste paraense e da criação da Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG); (iii) as aldeias tembê do rio Guamá – *locus* da pesquisa; (iv) rápidas considerações acerca da estrutura sócio-política, cultural e de subsistência da área sob enfoque.

No capítulo II, apresento um olhar sobre a situação sócio-comunicativa indígena no Brasil com ênfase no “Grão-Pará” e no Pará atual. O capítulo encontra-se dividido em três seções: (i) as áreas indígenas brasileiras e a região do Pará; (ii) o contato de línguas africanas na região norte com ênfase no Pará; (iii) o contato de línguas europeias e asiáticas na região do Grão-Pará.

No capítulo III, apresento aspectos etnográfico da educação escolar indígena no Pará com base em documentos legais e ainda com enfoque nos níveis de ensino fundamental, médio e superior nas aldeias Tembê do rio Guamá.

No capítulo IV, apresento aspectos da literatura necessários para o embasamento teórico da tese. Apresento ainda nesse Capítulo, aspectos metodológicos que embasaram a constituição e a sistematização do *corpus* da pesquisa e a constituição do banco de dados que denomino de Português Vernacular Tembê do rio Guamá (PVTG), que me permitiu descrever e analisar, ainda que inicialmente, a variedade de fala de português informal do povo Tembê do rio Guamá.

No capítulo V, proponho um levantamento de traços fonológicos, morfossintáticos e lexicais da variedade de português vernacular falada pelos tembé do rio Guamá, para fins de comprovação da hipótese levantada para esta tese, que é a de verificar em que estágio do processo de mudança da língua tembé/tenetehar para o português se encontram os indígenas de seis aldeias Tembé do rio Guamá.

No Capítulo 6, apresento a Conclusão da tese, seguido pelo Capítulo das referências bibliográficas.

CAPÍTULO I – TEMBÉ DO RIO GUAMÁ: UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA

No capítulo I, apresento uma abordagem etnográfica sobre os Tembé do rio Guamá. O capítulo está organizado em quatro seções: (i) revisitando a história dos povos Tembé e Guajajara; (ii) da colonização do nordeste paraense e criação da TIARG; (iii) as aldeias Tembé do rio Guamá – *locus* da pesquisa; (iv) da estrutura sócio-política, cultural e de subsistência da área sob enfoque.

1.1 REVISITANDO A HISTÓRIA DOS POVOS TEMBÉ E GUAJAJARA

A seguir, apresento considerações sobre parte da literatura especializada que trata do período colonial na região norte do Brasil, mais exatamente da presença na Província do Grão-Pará, entre os séculos XVIII e XIX, de dois povos que, ainda nos dias atuais, se auto identificam como tenetehar: os Tembé e os Guajajara e ainda da sua migração e cisão em meados do século XIX.

Entretanto, antes de iniciar esta revisão se faz necessário um breve esclarecimento sobre o significado do termo tenetehar ou tenetehara que será bastante utilizado ao longo desta tese.

A ortografia da palavra tenetehar se apresenta com duas formas de escrita: tenetehar ou tenetehara. Opto, neste estudo, pela forma tenetehar em razão de a forma tenetehara parecer apontar para questões de ordem fonológica.¹

De acordo com Rodrigues & Cabral (2002: 329), o termo tenetehar se refere às línguas da família tupi-guarani, do tronco linguístico tupi. Segundo Harrison & Harrison (2013: 407), o termo tenetehar significa: ‘aquele que apresenta integridade’; ‘aquele que é verdadeiro’.

A língua guajajara/tenetehar é falada por indígenas da etnia Guajajara que vivem atualmente em terras indígenas demarcadas ou em processo de demarcação do lado direito do rio Gurupi, no Estado do Maranhão.

A língua tembé/tenetehar é falada por indígenas da etnia Tembé que vivem atualmente em quatro áreas distintas localizadas do lado esquerdo do rio Gurupi no Estado do Pará, denominadas como: Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG), Terra

¹ Ver mais detalhes no capítulo (5) – seção (5.3.1).

Indígena Tembé, Terra Indígena Turé-Mariquita e Reserva Indígena Turé-Mariquita II – ver Ricardo & Ricardo (2011: 407), Instituto Socioambiental (2018d: n.p).

Em razão de falarem línguas da mesma família linguística, segundo Ricardo (1985: 182), tanto os Guajajara do Maranhão quanto os Tembé do Pará se auto identificam como povo tenetehar; logo, não são um único povo, mas sim, grupos distintos que falam línguas aparentadas.

Segundo Valente & Kahwage (2017: 47), os Tembé e Guajajara são povos de contato antigo com não-indígenas e sua história de parentesco com a língua tenetehar se estende muito além da lembrança dos membros mais velhos do grupo.

A seguir, apresento aspectos do período colonial ligados as etnias Guajajara e Tembé.

Segundo Santiago (2012: 01), a Província do Grão-Pará foi uma unidade administrativa portuguesa na América do Sul criada a partir do desmembramento das capitanias do Grão-Pará e do Rio Negro. Os portugueses inicialmente chamaram o território de "Terra de Feliz Lusitânia", mas logo o substituíram por Grão-Pará.

Conforme Moretti (2014: 01), a ocupação da Província do Grão-Pará teve início a partir de 1612 com a ocupação francesa da Ilha de São Luiz, atualmente capital do Maranhão. Dessa ilha saíram expedições para explorar melhor o território e se fixarem em alguns pontos da Província até o Amazonas. Ainda, segundo a autora (*op. cit.*), em 1615 os portugueses retomaram para seu governo a ilha de São Luiz e em 1616 se fixaram num ponto da Província do Grão-Pará onde construíram um forte com o nome de "Forte do Presépio". Nas imediações do Forte do Presépio se formou um povoado chamado "Feliz Lusitânia" que é a atual capital do Estado do Pará.

Com relação à presença de indígenas falantes da língua tenetehar na Província do Grão-Pará, segundo Ricardo (1996: 183), em 1615 uma expedição francesa encontrou um grupo, os "pinariens", na região do alto rio Pindaré (afluente do rio Mearim) na área do atual Estado do Maranhão. A catequese desse grupo foi iniciada já em 1653 com a chegada dos jesuítas ao rio Pindaré e continuada até a expulsão dos jesuítas em 1759. Segundo Schmink & Wood ([1992] 2012: 47), os jesuítas chegaram ao Brasil por volta de 1549, porém só se expandiram pela região Amazônica a partir de 1600 o que causou completa transformação na vida material e cultural dos indígenas.

se chamar: “Estado do Grão-Pará” (tendo como capital a cidade de Belém) e “Estado do Maranhão” (tendo como capital a cidade de São Luiz).

No mapa (02), apresento a configuração da região norte do Brasil no século XVIII após a divisão do “Estado do Grão-Pará e Maranhão”.

Mapa 02: Região Norte do Brasil no século XVIII

Fonte: adaptado de www.estudopratico.com.br/mapa

Segundo Valadão ([1952] 2001: n.p), após a divisão do “Estado do Grão-Pará e Maranhão”, por volta do ano de 1854, os indígenas se engajaram então na extração do óleo de copaíba que era negociado com os regatões.²

Na extração do óleo de copaíba, a unidade de produção era a família extensa. A extração do óleo era feita na mata, acima do nível anual de inundação, em árvores que eram poucas e dispersas e que não podiam ser sangradas na estação seguinte. Esse fato provocava uma constante necessidade de deslocamento das famílias desses indígenas para novas áreas ainda não exploradas. Devido à necessidade de deslocamento constante, as aldeias ou eram pequenas com localização mais ou menos permanente ou temporariamente grandes com forte tendência à cisão – (cf. Valadão ([1952] 2001: n.p).

De acordo com Ximens & Coelho (2017: 542-548), em 1875, após a divisão do “Estado do Grão-Pará e Maranhão”, João Barbosa Rodrigues em Comissão do Governo Imperial pela divisa do “Grão-Pará” observou a presença naquela área de

² Regatões – barcos que transportam passageiros ao mesmo tempo que transportam e comercializam mantimentos e outras cargas pelos rios do Pará e do Amazonas.

indígenas que falavam uma língua da família tupi-guarani, que, segundo os autores (*op. cit.*), provavelmente seriam as línguas tembé ou guajajara.

Nimuendaju ([1944] 2017: 121) registra, em mapa etno-histórico da região nordeste do Pará no período de 1619 a 1914, as áreas de localização dos Tembê – pelo lado esquerdo do rio Gurupi no “Estado do Grão-Pará” – e ainda as áreas de localização dos Guajajara – pelo lado direito do rio Gurupi no “Estado do Maranhão”.

No mapa (03) a seguir, aponto em circundação em azul e com numeração de 1 a 8, as delimitações das áreas dos Tembê. Em circundação em vermelho e com numeração de 1 a 5, apresento as delimitações das áreas dos Guajajara, que se encontram na cartografia de Nimuendaju (*op. cit.*):

Mapa 03: Ocupação indígena no nordeste do Pará – séc. XVII – XX

Fonte: Nimuendaju ([1944] 2017: 121); as áreas destacadas e numeradas são de minha autoria.

A localização dos povos Tembê e Guajajara no mapa acima se faz necessária para que melhor se evidencie a localização desses povos nos séculos XVII e XX e para que se aponte mais detalhadamente a cisão desses povos em meados do século XX.

A partir do registro de Nimuendaju ([1944] 2017: 121) e da delimitação das áreas apontadas no mapa (03), percebe-se que havia oito grupos da etnia Tembê

em deslocamento pela região do rio Guamá e do lado esquerdo do Gurupi em território do “Estado do Grão-Pará”; observam-se, ainda, cinco grupos da etnia Guajajara em deslocamento pelo lado direito do rio Gurupi e pela região do rio Pindaré no “Estado do Maranhão” entre os anos de 1619 a 1914.

No quadro (01) abaixo, apresento um panorama da localização dos Tembê e Guajajara na área compreendida entre o rio Guamá e o rio Gurupi entre os séculos XVII e XX; busco ainda evidenciar outras etnias que habitavam próximas aos Tembê e aos Guajajara.

Quadro 01 – Localização dos Tembê e Guajajara no séc. XVII – XX a partir do mapa 03			
ÁREA	ANO	LOCALIZAÇÃO DOS TEMBÊ	ETNIAS PRÓXIMAS
1	1619	Havia um grupo localizado no norte do Pará próximo à cidade de Belém, às margens do rio Guamá.	Tupinambá
2	1693	Havia um grupo localizado no nordeste do Pará entre os rios Guamá e Gurupi, subindo para o rio Guamá.	Arara, Urubu
3	1861	Havia dois grupos localizados no nordeste do Pará próximo ao rio Acará-Mirim.	Turiwara
4	1862 -1872	Havia dois grupos localizados no nordeste do Pará ao norte do rio Capim, na Bacia do rio Acará, afluente do Moju.	Turiwara
5	1865	Havia um grupo localizado no nordeste do Pará na Bacia do rio Acará próximo ao rio Tocantins.	Turiwara
6	1872-1914	Havia um grupo grande localizado do lado esquerdo do rio Gurupi na fronteira do Pará com o Maranhão; observa-se ainda um grupo menor no rio Itinga (MA) e outro grupo menor às margens do rio Pindaré (MA) e do rio Caru (MA).	Guajá, Amanayé, Guajajara, Urubu
7	1883	Havia dois grupos localizados ao norte do rio Gurupi próximo ao rio Uraim (PA).	Timbira, Kreyê, Urubu
8	1914	Havia um grupo localizado no sudoeste do Pará às margens do rio Capim (PA).	Amanayé, Guajá
ÁREA	ANO	LOCALIZAÇÃO DOS GUAJAJARA	ETNIAS PRÓXIMAS
1	1619 -1700	Havia um grande grupo estabelecido por toda a extensão do rio Pindaré e do rio Mearim próximo à divisa dos atuais Estados do Pará e do Maranhão, passando pelo rio Caru até a altura da capital São Luiz (MA).	Amanayé, Guará, Urubu, Timbira, Gamelas, Guaxiná, Tupinambá
2	1851	Havia um grupo localizado ao sul do rio Grajau (MA)	Keprumkatêjê, Karakatêjê, Kreyê
3	1851-1900	Havia um grupo localizado na região dos rios Barra do Corda e do rio Mearim (MA).	Kreyê, Pukópyé, Kânkamekram
4	1862	Havia um grupo localizado ao norte do rio Grajau próximo ao rio Mearim (MA).	Kreyê, Timbira, Kukoékamekra Pobze, Akroá
5	1871	Havia um grupo localizado ao norte do rio Turiaçu (MA).	Tupinambá, Tremembé
Fonte: própria; a partir do mapa 03 (mapa etno-histórico de Nimuendaju ([1944] 2017: 121))			

Wagley & Galvão (1949: 04) anotam que, nos rios ao norte do Maranhão, havia treze aldeias indígenas localizadas ao longo do rio Barra do Corda, dez aldeias no trajeto entre os rios Mearim e Pindaré e cinco aldeias no rio Pindaré. No oeste do Estado do Pará, os autores (*op. cit.*) estimam cerca de 350 a 400 indígenas da etnia tembé vivendo em aldeias ao longo dos rios Gurupi, Guamá e Capim. Para mais informações sobre a localização dos Tembé e dos Guajajara – ver Wagley (1943), Wagley & Galvão (1961).

Quanto à cisão entre os Tembé e os Guajajara, segundo Valadão ([1952] 2001: n.p), em meados do século XIX, uma parte dos Tembé que habitava próxima aos rios Pindaré e Caru no “Estado do Maranhão” rumou em direção ao “Estado do Pará”. Os Guajajara permaneceram do lado direito do rio Gurupi no “Estado do Maranhão”.

Retomando o quadro (01), com relação às áreas onde habitavam grupos das etnias Tembé e Guajajara (também apontadas no mapa (03) em circundação em azul para os Tembé e em circundação em vermelho para os Guajajara), apresento, no quadro (02), informações mais atualizadas acerca de suas localizações no nordeste do Estado do Pará – ver Instituto Socioambiental (2016a).

Quadro 02 – Localização dos Tembé e Guajajara no séc. XX – XXI		
ÁREA	LOCALIZAÇÃO ATUAL DOS TEMBÉ	ETNIAS PRÓXIMAS
1	Não há informações sobre o deslocamento dos Tembé que se encontravam no norte do Pará às margens do rio Guamá próximo à cidade de Belém no ano de 1619. Também não há registro até essa data da pesquisa sobre regulamentação daquela área para populações indígenas.	
2	A área onde se encontravam os Tembé no ano de 1693 está inserida na demarcação da Terra Indígena Alto Rio Guamá, nordeste do Pará, ao longo do rio Guamá – atualmente são conhecidos como Tembé do rio Guamá.	Tembé
3 e 4	A área onde se encontravam os Tembé entre os anos de 1861-1872 está regularizada como Terra Indígena Tembé. Abrange o rio Tocantins, o rio Acára-Mirim, o rio Capim e o rio Guamá – atualmente são conhecidos como Tembé de Tomé-Açu.	Turiwara, Tembé
5	A área onde se encontravam os Tembé no ano de 1865 insere-se atualmente ao município de Tomé-Açu; está em processo de regulamentação como Reserva Indígena Turé-Mariquita II. Abrange as áreas do rio Guamá e do rio Tocantins (PA) – atualmente são conhecidos como Tembé de Tomé-Açu.	Tembé
6	A área onde se encontravam os Tembé entre os anos de 1872-1914, do lado esquerdo do rio Gurupi na fronteira do Pará com o Maranhão, faz parte da Terra Indígena Alto Rio Guamá – atualmente são conhecidos como Tembé do rio Gurupi.	Awá, Guajá, Ka'apó e Tembé

7	Quadro 02 – Localização dos Tembê e Guajajara no séc. XX – XXI (Cont.)	
	A área onde se encontravam os Tembê no ano de 1883 próxima ao rio Uraim faz parte da Terra Indígena Alto Rio Guamá – atualmente são conhecidos como Tembê de Paragominas.	Tembê, Ka'apó
ÁREA	LOCALIZAÇÃO ATUAL DOS TEMBÊ	ETNIAS PRÓXIMAS
8	A área onde se encontravam os Tembê no ano de 1914 no sudoeste do Pará, atualmente pertence ao município de Tomé-Açu. Está regularizada como Terra Indígena Turé-Mariquita – são conhecidos como Tembê de Tomé-Açu.	Amanayé Munduruku Tembê
ÁREA	LOCALIZAÇÃO ATUAL DOS GUAJAJARA	ETNIAS PRÓXIMAS
1	A área onde se encontravam os Guajajara entre os anos de 1619 -1700, próxima à divisa do Pará com o Maranhão, está homologada como Terra Indígena Rio Pindaré aonde vivem os Guajajara.	Guajajara
2, 3 e 4	As áreas onde se encontravam Guajajara entre os anos de 1851-1862 foram homologadas e divididas em duas terras indígenas: Terra Indígena Araribóia aonde vivem indígenas das etnias Awá guajá e Guajajara; Terra Indígena Caru habitada por indígenas Awá guajá e Guajajara e indígenas isolados dos igarapés Presídio e Juruti.	Guajajara, Awá guajá e indígenas isolados
5	A área onde se encontravam Guajajara no ano de 1871, às margens do rio Turiaçu no Maranhão, está homologada como Terra Indígena Alto Turiaçu. É o local onde vivem os indígenas Guajajara.	Awá guajá, Ka'apó e Tembê
Fonte: própria – organizado a partir do mapa 03 (adaptação do mapa etno-histórico de Nimuendajú ([1944] 2017: 121)) e de informações extraídas do ISA (2016a)		

Além das terras indígenas homologadas pelo Governo para os Tembê e para os Guajajara citadas no quadro (02), existem outras terras indígenas homologadas, demarcadas ou em processo de homologação e demarcação nos Estados do Pará e do Maranhão em que não nos deteremos neste estudo. Para maiores informações, ver Instituto Socioambiental (2016b), Khawage & Marinho (2011), Ricardo (2004).

Após uma breve revisão sobre o período colonial na Região Norte do Brasil com ênfase nos povos Tembê e Guajajara, apresento, a seguir, considerações sobre o processo de colonização do nordeste paraense e a criação da Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG).

1.1.1 Do processo de Ocupação do Nordeste Paraense e da Criação da TIARG

A seguir, apresento: (i) aspectos do processo de ocupação do nordeste do Estado do Pará, evidenciando os atores sociais envolvidos na constituição dessa região; (ii) informações sobre os desdobramentos do contato dos Tembê com os não-indígenas e sobre suas disputas pela posse da terra indígena no Pará; (iii) informações sobre a constituição da Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG).

De acordo com Santos (2016: 52), a permanência e a transformação do povo e do território dos Tembê do rio Guamá estão ligadas às relações que se estabeleceram durante o processo de ocupação do nordeste do Pará e da constituição da Terra Indígena Alto Rio Guamá. Assim, essas relações foram se constituindo de distintas formas e por distintos agentes sociais.

Na literatura sobre o processo de ocupação do Alto Rio Guamá no nordeste paraense, observa-se que, desde o século XVIII, há presença de negros, de colonos nordestinos, de caboclos paraenses e de indígenas na região – ver entre outros, Salles ([1931] 2004: 33-54), Freire (2011: 212-216).

Sobre a presença de negros no nordeste paraense, desde o século XIX – segunda metade, já há registros da existência de uma comunidade de remanescentes quilombolas denominada “Narcisa”. A comunidade quilombola está localizada na Vila de Capitão Poço, no nordeste paraense, em um perímetro limítrofe às aldeias dos Tembê do rio Guamá. Os negros da comunidade “Narcisa” participaram ativamente do processo de ocupação e desenvolvimento da região do rio Guamá. Segundo Sodré (2015: 45), esses negros muitas vezes não aparecem nas narrativas locais, nem na literatura sobre o processo de ocupação da região. No entanto, sem eles a ocupação do nordeste paraense não teria sido a mesma, já que as políticas de colonização para a região envolveram diretamente esses povos que também habitavam a região há bastante tempo.

De acordo com Salles ([1931] 2004: 98-99), em 1956 no povoado Camiranga situado na margem paraense do rio Gurupi, atualmente distrito do município de Vizeu no nordeste do Pará, a maior parte da população era de origem africana e os mais velhos vieram do Maranhão onde nasceram. Segundo o autor (*op. cit.*), em 1928, Jorge Hurley viu alguns índios Tembê vivendo maritalmente com negras. Ainda segundo o autor (*op. cit.*), Darcy Ribeiro entre 1949 e 1951, em busca das aldeias indígenas localizadas na Bacia do rio Gurupi na fronteira do Pará com o Maranhão, deu notícias minuciosas de negros e comunidades remanescentes quilombolas no Pará, entre essas: Camiranga, Canindé e Itamoari.

Com relação à presença de colonos nordestinos na região do rio Guamá, Jorge Hurley – Hurley ([1920] 1932: 283) –, ao participar de uma incursão às aldeias dos Tembê em 16 de janeiro de 1918, chamou a atenção para a formação de vilas na região nordeste do Pará, para a prosperidade econômica dessas vilas e ainda para as populações indígenas e não-indígenas que foram formadas ao longo da

margem esquerda do rio Guamá. O autor (*op. cit.*) anotou em relatório de viagem a presença de migrantes nordestinos no povoado de *Ygarapé-Assú*, que, pelo fenótipo possivelmente seriam cearenses: “ [...] é uma desarmoniosa aglomeração de casas transbordante de crianças loiras e de olhos azuis, em sua maioria. Sua população, branca e rosada entrega-se à lavoura de tabaco e da mandioca [...]”. (HURLEY ([1920] 1932: 283)).

Atualmente, na vila de Igarapé-Açu que está localizada a vinte e quatro quilômetros do município de Capitão Poço – limite com as aldeias dos Tembê do rio Guamá –, residem cerca de 500 pessoas.

Nos anos de 2015 e 2017 – em viagens de pesquisa de campo – estive na vila de Igarapé-Açu onde pude observar que a população é miscigenada; porém, ainda há um grande número de pessoas muito brancas, rosadas e de olhos claros ou azuis que, pelo fenótipo, parecem ser descendentes de cearenses como já apontado por Hurley ([1920] 1932: 283). Também, ouvi relatos dos idosos ANC e RVR que me informaram que, na vila de Igarapé-Açu, a grande maioria da população é descendente de nordestinos.

Quanto à ocupação do nordeste paraense por indígenas, esses já habitavam as margens do rio Guamá desde o século XIX como mencionado em (1.1). Desde que chegaram ao rio Guamá no nordeste do Pará, os indígenas se dedicam à caça, à pesca e ao extrativismo de produtos naturais que são comercializados nas cidades de Ourém e de Capitão Poço, tais como: breu,³ cipó titica,⁴ entre outros produtos da floresta.

O extrativismo de produtos naturais praticado pelos indígenas era disputado também por colonos vindos de outras regiões do Brasil que se fixaram em pequenos vilarejos vizinhos como as vilas de Igarapé-Açu, Pacuí-Açu, Timbó, entre outras – ver Sousa (2018: 11).

Com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910, foram instalados postos indígenas mais próximos das aldeias com fins de levar assistência

³ Breu – planta da família das *Burseráceas*, vulgarmente conhecida como **breu** branco. É uma árvore com cerca de dez metros de altura, tronco espesso de casca vermelho-escuro. Sua casca é rica em uma resina aromática que é usada para fins medicinais, como incenso, ou como material para calefação de barcos. É encontrada na região amazônica, Bahia e Minas Gerais. Sua madeira é usada na fabricação de móveis e lambris.

⁴ Cipó-titica – (*Heteropsis flexuosa*), espécie de trepadeira originária do Estado do Pará e do Amapá, serve como matéria-prima para refinados móveis e objetos de decoração facilmente encontrados em shoppings de São Paulo, Rio de Janeiro e Curitiba. Conhecida como junco e rattan no sul e sudeste do país.

social e de saúde aos indígenas; entretanto, esses postos acabaram por se tornar vias de comercialização de produtos extraídos da floresta pelos indígenas e trocados por mercadorias com os chefes dos postos indígenas.

Por volta de 1960, um chefe de posto indígena, para aumentar a produção de produtos extraídos da floresta, facilitou a entrada de colonos oriundos de uma frente camponesa que alcançava a região, o que trouxe uma intensificação dos casamentos interétnicos. É possível nesse período que o uso da língua portuguesa tenha se intensificado na região. Por outro lado, a presença de caçadores de peles, madeireiros e criadores de gado fez decair a caça e a pesca na área indígena. Em 1970, o posto indígena já não mantinha nenhum dos antigos projetos e estava abandonado, o que levou os Tembé a retornarem ao plantio de suas roças, mas dessa feita em uma área bastante desmatada – ver Valadão ([1952] 2001: n.p).

O povo Tembé tem sido obrigado a conviver com centenas de famílias de posseiros em suas terras e sofre os efeitos da atuação irregular de madeireiros, fazendeiros e empresários. Há anos os Tembé vêm lutando pela desocupação de seu território e reivindicando seus direitos junto aos órgãos públicos e poderes locais, mas sem muito sucesso – ver Sales (1999: 76).

Machado & Eyng (2018: 13) – organizadoras do Plano de Gestão Terra Indígena Alto Rio Guamá –, ao tratarem da ocupação histórica no entorno da terra homologada para os Tembé, apresentam os principais acontecimentos envolvendo os indígenas Tembé e os não-indígenas na região do Guamá entre os anos de 1940 a 2010. No quadro (03), apresento os intercâmbios entre os Tembé e os não-indígenas entre os anos de 1845 a 2015.

Quadro 03 – Intercâmbios entre os Tembé e os não-indígenas no nordeste do Pará	
PERÍODO	FATOS MARCANTES
1845	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração dos Tembé pelos regatões por meio de sistema de aviamento.⁵
1910	<ul style="list-style-type: none"> • Criação do Serviço de Proteção ao Índio pelo Decreto nº 8.072 de 20.06.1910 com objetivo de se prestar assistência a todos os índios do território nacional.
1911- 1929	<ul style="list-style-type: none"> • Criação pelo SPI do posto Felipe Camarão próximo ao rio Gurupi (1911). • Criação pelo SPI do posto Pedro Dantas instalado na ilha Canindé-Açu que se tornou o atual posto indígena Canindé no rio Gurupi (1927). • Descida de parte dos tembé do posto Felipe Camarão para “intermediarem na atração”⁶ dos ka'apor (1929)

⁵ Aviamento – adiantamento de mercadorias vendidas pelos regatões a serem pagas pelos indígenas com produtos florestais.

Quadro 03 – Intercâmbios entre os Tembé e os não-indígenas no nordeste do Pará (Cont.)	
PERÍODO	FATOS MARCANTES
1945	<ul style="list-style-type: none"> • Delimitação da Reserva Indígena Alto Rio Guamá (RIARG) dos Tembé. • Transferência dos Tembé da aldeia São José para a aldeia Sede na RIARG pelo Decreto nº 307 de 21.03.1945. • Colonos ocuparam a aldeia São José, que veio a se tornar o município de Capitão Poço; • Invasão pelos brancos e construção da 1ª roça grande no Guamá. • Casamentos interétnicos. • Diversos conflitos entre Tembé e Timbira.
1950-1960	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração da mão de obra Tembé nos serviços de lavoura e também na abertura de uma estrada, nunca concluída, que deveria ligar o Guamá ao Gurupi. • Criação da Fundação Nacional do Índio (Funai) e início da demarcação da Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG).
1970-1980	<ul style="list-style-type: none"> • Uso da mão de obra indígena e impactos causados pela construção das rodovias Br-316 (Belém-Brasília), Br-230 (Transamazônica) e Br-010 no Pará (1970). • Invasão de fazendeiros, colonos e madeireiros com incentivo governamental para planos de colonização na região nordeste do Pará. • Conclusão da demarcação da Terra Indígena Alto Rio Guamá (1971). • Intensificação dos conflitos com madeireiros, posseiros e com caçadores e pescadores ilegais (1980).
1990-2000	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada do contato dos Tembé do Guamá e dos Tembé do Gurupi com os guajajara em torno da luta pela posse da terra (1992). • Cadastro e levantamento dos habitantes da TIARG para a retirada dos invasores. • Homologação da TIARG e a luta dos Tembé para que a FUNAI reconheça sua legitimidade indígena (1993). • Criação da FUNASA (subsistema de saúde indígena) (1999). • Criação de associações dentro da TIARG para fortalecimento das organizações do povo Tembé: Associação do Grupo Indígena Alto Rio Guamá (AGITARG), Associação dos Povos Indígenas do Gurupi (APIGU), entre outras (2000-2010).
2012-2015	<ul style="list-style-type: none"> • Início do Curso Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade do Estado do Pará nas aldeias Sede e São Pedro na TIARG (2012). • Diagnóstico da Educação Escolar Indígena no Estado do Pará (GEIA/UEPA). • Diagnóstico das práticas pedagógicas nas escolas Tembé do Alto Rio Guamá e Gurupi (UEPA/CNPQ) (2013). • Parceria com a equipe de conservação da Amazônia (ECAN). • Curso de formação para agentes ambientais indígenas (2014). • Elaboração do Plano de Gestão Ambiental da TIARG (2015).
Fonte: própria; adaptado de Machado & Eyng (2018: 14-17)	

Pelo quadro (03), percebe-se que os Tembé do Guamá já estão em contato com populações não-indígenas há aproximadamente 174 anos, ou seja, há mais de um século e meio. Assim, como será apresentado nos capítulos III e IV desta pesquisa, esse grupo indígena parece estar envolvido em situações de contato

⁶ “Intermediarem na atração” – estratégia utilizada pelo Serviço de Proteção ao Índio com o objetivo de contatar (“atrair”) indígenas isolados contando com a intermediação de outros indígenas, cujas línguas pertenciam às mesmas famílias linguísticas dos indígenas isolados.

linguístico, atestando o processo de “language shift” que é quando um grupo resolve mudar sua língua “x” por uma língua “y” (como se vê em Winford (2003: 24-25) entre outros). No caso, como será explicitado no capítulo (5), os Tembé do Guamá parecem estar atualmente em um processo de solidificação de mudança da língua tembé para a língua portuguesa.

Ainda sobre o quadro (03), após a delimitação da Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG) em 1945, a Fundação Nacional do Índio (Funai) ordenou a transferência dos Tembé que residiam do lado esquerdo do rio Gurupi para o rio Guamá; no entanto a maioria deles se recusou a migrar. Os Tembé que migraram para o rio Guamá permaneceram sob a exploração dos regatões, dedicando-se sobretudo, ao corte de madeiras. Os que ficaram no rio Gurupi foram engajados nos serviços de lavoura e também na abertura de uma estrada, nunca concluída, que deveria ligar a região do Guamá à região do Gurupi – ver Valadão ([1952] 2001: n.p).

A Terra Indígena Alto Rio Guamá, doravante TIARG, foi identificada em 1945, mas só foi homologada em 1993 pelo Decreto s/nº de 4.10.1993.

No mapa (04), apresento a localização da Terra Indígena Alto Rio Guamá.

Mapa 04: Localização da Terra Indígena Alto Rio Guamá

Fonte: adaptado de www.google.com.br/maps/2019.

A Terra Indígena Alto Rio Guamá está localizada na mesorregião nordeste do Estado do Pará entre a margem direita do rio Guamá e a margem esquerda do rio Gurupi na fronteira com o Estado do Maranhão.

De acordo com Valente & Kahwage (2017: 33), o território da Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG) está inserido nos seguintes municípios do Estado do Pará:

- (i) Nova Esperança do Piriá;
- (ii) Paragominas – onde vivem os Tembé conhecidos como “Tembé de Paragominas”;
- (iii) Santa Luzia do Pará – onde residem os Tembé conhecidos como “Tembé do Guamá”, *locus* desta pesquisa. Essa área faz fronteira com os municípios de Garrafão do Norte, Capitão Poço, Viseu e Cachoeira do Piriá, todos situados no Pará;
- (iv) apenas em seu limite sul, a Terra Indígena Alto Rio Guamá faz fronteira com a Terra Indígena Alto Turiaçu, localizada no Maranhão – onde vivem os Tembé conhecidos como “Tembé do Gurupi”.

Com uma área total de 279.897 hectares, a Terra Indígena Alto Rio Guamá abriga cerca de 1,9 mil indígenas, em sua maioria da etnia Tembé, além de alguns indígenas das etnias Timbira, Guajajara, Ka’apor, Munduruku e, em menor número Wajãpi, Amanayé e Kayapo. Nessa área observam-se pelo menos quarenta e uma espécies de flora e fauna ameaçadas de extinção pelo desmatamento e queimadas desordenadas no Estado do Pará – ver Valente & Kahwage (2017: 318), Kahwage & Marinho (2011).

O processo de colonização do Alto Rio Guamá, no nordeste do Estado do Pará, como parte de um processo previsto para a área desde 1945 com a demarcação da Terra Indígena Alto Rio Guamá, envolveu diferentes povos estabelecidos nas proximidades – indígenas da etnia Tembé, quilombolas, caboclos paraenses e nordestinos, entre outros.

Em resumo, a colonização do Alto Rio Guamá, no nordeste paraense, resultou em um avanço no capitalismo agrário nessa região que obrigou as pessoas a adentrarem no território à procura de novas terras. Esse fato ocasionou um grande conflito interno entre posseiros, indígenas e quilombolas que lutam até hoje pela garantia de seus direitos – ver Sousa (2018: 24).

Ao término desta subseção, enfatizo que, nos próximos capítulos, a tese está centrada em aspectos etnolinguísticos dos Tembé do rio Guamá. Na subseção a

seguir, apresento a localização das aldeias da TIARG que serviram de *locus* de pesquisa para a tese.

1.1.2 As Aldeias Tembé do Rio Guamá – *Locus* da Pesquisa

Nesta subseção (1.1.2), apresento as comunidades indígenas Tembé do rio Guamá – *locus* da pesquisa.

De acordo com Dias (2010: 38), na parte norte da Terra Indígena Alto Rio Guamá na fronteira com os municípios de Capitão Poço e Garrafão do Norte há dezesseis aldeias que se subdividem em três polos: (i) Polo Frasqueira: Frasqueira, Ita Puty'r e Tawari; (ii) Polo São Pedro: São Pedro, Muricyty e Jacaré; (iii) Polo Sede: Sede, Pirá, Itwaçu, Ipidho, Iwarape Iwazu, Pinawa, Itahu, Itawa e Taitetuwa. Entretanto, nesta pesquisa, concentro-me nas aldeias: Sede, Itwaçu, São Pedro, Pinawa, Ita Puty'r e Frasqueira. Essas aldeias estão situadas no município de Santa Luzia do Pará a cerca de dez quilômetros do município de Capitão Poço, conforme apresento no mapa (05).

Mapa 05: aldeias tembé do rio Guamá – *locus* da pesquisa

Fonte própria: adaptado de www.google.com.br/maps/2019.

O percurso rodoviário da capital do Pará, Belém, até o município de Capitão Poço é de aproximadamente duzentos e trinta quilômetros seguindo pela BR-316 e depois entrando na PA-010. Esse percurso corresponde a um trecho correspondente a quatro a cinco horas de viagem tomando Belém como ponto de partida. No mapa

(06), apresento o percurso rodoviário da cidade de Belém até o município de Capitão Poço:

Mapa 06: Percurso rodoviário de Belém a Capitão Poço

Fonte: www.google.com.br/maps/vt/data2017.

A partir da PA-010, para se chegar às aldeias do Guamá, há duas possibilidades de acesso: (i) seguir pela PA-010 até o município de Irituia, ponto de alcance da PA-263 que dá acesso ao município de Garrafão do Norte, onde há uma estrada vicinal que leva à entrada da Terra Indígena Alto Rio Guamá; (ii) seguir pelo município de Ourém onde há um bairro periférico que dá acesso à margem do rio Guamá, local da aldeia Sede. Na fotografia (01), registro a entrada da Terra Indígena pelo município de Garrafão do Norte que é sinalizada por uma placa que indica que a terra é protegida pelo Governo Federal.

Fotografia 01: Entrada da TIARG por Garrafão do Norte

Fonte: Miranda (2015: 38).

Entrando na terra indígena pela estrada do município de Garrafão do Norte existem alguns quilômetros de campos limpos para pastagem de gado. Porém somente a cerca de mais ou menos um quilômetro antes se de chegar ao limite da Terra Indígena é que uma paisagem de mata densa com sombras de árvores cobrindo a estrada começa a ser vista.

As estradas que dão acesso às aldeias são de terra e o solo é composto por material arenoso, por barro e por muito seixo. Essas estradas estão em péssimo estado de conservação. São essas estradas que dão acesso primeiramente, à aldeia Frasqueira e, posteriormente, às aldeias Ita Puty'r, São Pedro, Sede e Itwaçu, nesse caso para quem entra pelo município de Garrafão do Norte.

Na entrada da terra indígena, para quem entra pelo município de Garrafão do Norte, há um igarapé (braço do rio Guamá) que corta a estrada. Na época da cheia do rio Guamá, esse igarapé transborda e impossibilita o acesso de carros até as aldeias mencionadas, só sendo possível o acesso à nado ou por meio de pequenos barcos.

Na fotografia (02), apresento um registro desse igarapé na época de cheia do rio Guamá.

Fotografia 02: Igarapé na entrada da TIARG

Fonte: Miranda (2015: 90).

No percurso da estrada, para quem entra na terra indígena pelo município de Ourém há fazendas e outras propriedades particulares que cultivam laranjais. O

cenário da estrada começa a mudar à medida que se chega à margem do rio Guamá de onde se avista do outro lado do rio a aldeia Sede.

Evito a entrada pelo município de Ourém em razão das péssimas condições da estrada (que possui muitas ladeiras e outros acidentes geológicos) e ainda por ter que atravessar o rio Guamá em uma balsa. A balsa tem capacidade para um carro e no máximo cinco pessoas e há necessidade de movimentar esse meio de transporte manualmente por meio de um cabo de aço amarrado nos troncos de árvores nativas entre um lado e outro das margens do rio Guamá. O cabo permite que a balsa não se desvie do caminho em razão da forte correnteza naquele local. A forte correnteza torna a travessia ainda mais arriscada.

As aldeias *locus* desta pesquisa se localizam bem próximas umas das outras na parte norte da Terra Indígena Alto Rio Guamá como apresento a seguir.

1.1.2.1 Aldeia Sede

A aldeia Sede foi a primeira aldeia Tembé fundada na margem direita do rio Guamá após a vinda de alguns indígenas do rio Gurupi para o rio Guamá. Foi nessa aldeia que, em 1945, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) instalou o primeiro e único posto indígena dos Tembé no Guamá.

Na fotografia (03), apresento uma vista da entrada da aldeia Sede após a travessia do rio Guamá. Essa descrição é a partir de quem entra na Terra Indígena pelo município de Ourém antes de atravessar o rio Guamá pela balsa.

Fotografia 03: Vista da entrada da aldeia Sede

Fonte própria: acervo de 2016.

Segundo Reis (2014: 26), a primeira família que chegou à aldeia Sede foi a de Edinaldo Tembê, atual cacique dessa aldeia, forte liderança entre os Tembê do rio Guamá por sua participação ativa nas questões políticas, econômicas, sociais e culturais da aldeia. Na aldeia Sede, residem aproximadamente trinta e uma famílias.

Na figura (01), apresento um croqui da aldeia Sede dos Tembê do rio Guamá.

Figura 01: Croqui da aldeia Sede dos Tembê do rio Guamá

Fonte: própria.

Ao interpretar a figura, apresento a aldeia Sede depois da travessia do rio Guamá na balsa: em (01), após a subida do barranco, do lado direito, encontra-se a casa de reuniões e festividades; em (02) vê-se o alojamento para os professores da Secretaria de Educação do Estado e do Município; no desenho (03), apresento o posto de saúde Indígena; em (04) observa-se a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Félix Tembê”; em (05) representa-se uma pequena igreja católica, que, segundo um de meus auxiliares linguísticos, é um prédio histórico e uma das primeiras construções da aldeia feita na época de sua fundação; em (06) vê-se uma maloca, que, segundo o auxiliar linguístico, era o lugar em que funcionava uma pequena cadeia indígena com capacidade para dois ou três presos; na figura (07) representa-se uma das três quadras de futebol existentes na aldeia; em (08) vê-se o prédio da nova escola de Ensino Médio; em (09) observa-se um igarapé que corta a estrada; em (10) apresenta-se a estrada que leva às aldeias Itwaçu, Pinawa e Iwarape Iwazu; em (11) observa-se a estrada que leva às aldeias

São Pedro, Ita Puty'r e Frasqueira. Há ainda, cerca de trinta casas de família na aldeia Sede.

Na fotografia (04), apresento alguns detalhes da entrada da aldeia Sede, a partir do pátio da Escola “Félix Tembê” de onde se pode ver o posto de saúde indígena ao fundo, e, do lado direito, o alojamento dos professores.

Fotografia 04: Pátio da escola “Félix Tembê”

Fonte: acervo da autora/2016.

A estrada que leva às aldeias Itwaçu, Pinawa e Iwarape Iwazu – apresentada no número (10) do croqui – é estreita e de solo arenoso e com muito seixo. Essa estrada é cortada por um igarapé que também transborda na época de cheia do rio Guamá, chegando a obstruir a passagem de carros e pedestres.

Na aldeia Sede há distribuição de energia elétrica, e em duas casas já há iluminação por meio de energia solar e ainda antenas parabólicas, acesso à internet, água encanada e potável que também é armazenada em caixas d'água.

1.1.2.2 Aldeia Itwaçu

A aldeia Itwaçu fica distante cerca de dois quilômetros da aldeia Sede às margens do rio Guamá. Há uma estrada de chão, boa e larga, para se chegar até lá. No caminho há uma floresta densa e escura onde se destaca uma ponte de paus roliços, bastante alta, para ser usada pelos pedestres em época de cheias do rio Guamá. O nome da aldeia significa em língua tembê/tenetehar 'cachoeira grande'.

A aldeia Itwaçu é pequena com cerca de dez casas dispostas em círculo, algumas construídas em alvenaria e cobertas com telhas de barro; outras são construídas de pau à pique – um tipo de construção conhecida na região como “casa de taipa”.

As casas possuem água encanada e tratada, antenas parabólicas e televisores e a energia elétrica chega até lá por uma extensão vinda da aldeia Sede. No centro da aldeia há um pequeno campo de futebol. Na fotografia (05), apresento uma vista da aldeia Itwaçu.

Fotografia 05: Vista da aldeia Itwaçu

Fonte: Silva (2012: 134).

O cacique da aldeia se chama Pedro Tembê.⁷ Sua esposa conhece o poder curativo das ervas medicinais da floresta e é procurada pelas pessoas da aldeia quando estão doentes – ver Silva (2012: 106).

A liderança da aldeia Itwaçu é Piná Tembê⁸ que é muito respeitado e atuante nas questões que envolvem a saúde indígena e outras discussões na Terra Indígena

⁷ O cacique desempenha funções importantes dentro de uma comunidade indígena. Ele é o responsável em aplicar as regras da tribo, definir punições, resolver conflitos internos, definir guerra e organizar a caça e eventos culturais e religiosos dentro da aldeia.

⁸ Liderança – é o termo utilizado para indígenas que são escolhidos pelo cacique juntamente com a comunidade para cobrar os direitos constitucionais dos indígenas das autoridades competentes. Em geral, os mais novos são apontados como “lideranças” pela comunidade. Uma “liderança” tem que dominar a língua nacional e estar informado sobre as leis para que possa participar de discussões sobre questões de saúde indígena, meio ambiente, educação, entre outros conflitos, fora da aldeia.

Alto Rio Guamá em que participa representando a aldeia Itwaçu. Piná Tembê é casado com Lurdes Tapajó Tembê, indígena da etnia Tapajó (oeste do Pará) que atua como diretora da Escola “Félix Tembê” na aldeia Sede. Piná e Lurdes Tembê também atuam como professores indígenas nas escolas da aldeia Itwaçu.

As aldeias Itwaçu e Pinawa (essa última, apresentarei mais adiante) estão politicamente ligadas à aldeia Sede, pois as lideranças destas aldeias são tios, irmãos e primos de Edinaldo Tembê, cacique da aldeia Sede. Esse tipo de situação é bastante comum na relação estabelecida entre as demais aldeias que compõem a Terra Indígena Alto Rio Guamá – ver Coelho (2015: 45).

A aldeia Itwaçu, juntamente com a aldeia Sede, faz parte da Associação do Grupo Indígena Tembê das Aldeias Sede e Itwaçu (AGITASI). O objetivo da AGITASI é a defesa de direitos sociais e econômicos da aldeia Sede e da aldeia Itwaçu.

1.1.2.3 Aldeia São Pedro

O nome da aldeia São Pedro seria uma homenagem ao primeiro morador que se chamava ‘Pedro’, um idoso que com sua família fundou a aldeia; ele é bisavô da maioria das pessoas do lugar. No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola “Francisco Magno Tembê”, localizada nessa aldeia, há registro de que o nome teria sido dado em razão de um braço de rio, denominado igarapé São Pedro que fica próximo da aldeia – ver Projeto Político Pedagógico (2010b).

A Aldeia São Pedro está localizada na Terra Indígena Alto Rio Guamá e tem como cacique um jovem líder chamado Kamyra Tembê que, além de exercer função social na aldeia como cacique, tem formação superior pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) em Licenciatura Intercultural Indígena e atua como professor indígena na escola “Francisco Magno Tembê” na aldeia São Pedro.

Na fotografia (06), apresento a vista do rio Guamá em frente à aldeia São Pedro.

Entretanto, se o cacique for jovem, ele também pode ser apontado pela comunidade como liderança do seu povo.

Fotografia 06: Vista do rio Guamá em frente à aldeia São Pedro

Fonte: Foto de Maritó Tembé com autorização da autora.

A estrada que leva à aldeia São Pedro – para quem entra na Terra Indígena Alto Rio Guamá pela aldeia Sede – é de terra arenosa, com muito seixo e com duas pontes sobre dois igarapés. Na fotografia (07), apresento um registro da estrada que leva à aldeia São Pedro.

Fotografia 07: Estrada que leva a aldeia São Pedro

Fonte: Foto de Maritó Tembé com autorização da autora.

A distância entre a aldeia Sede e a aldeia São Pedro é de aproximadamente vinte minutos de carro. Há ainda uma outra possibilidade de acesso à aldeia São

Pedro que é a entrada pela estrada do município de Garrafão do Norte por onde, em uma linha reta imaginária, se passa por cinco aldeias: Itahu, Zawara, Frasqueira, Tawari, Pakotyw e Ita Puty'r antes de se chegar à aldeia São Pedro.

Na escola “Francisco Magno Tembê”, localizada na aldeia São Pedro, bem como em suas escolas anexo, estão matriculados 147 alunos nos níveis básico, fundamental e médio. Também estão vinculados ou trabalham com vínculo temporário nessas escolas cerca de 37 professores, dentre esses, vinte e oito são professores não indígenas que atuam no ensino fundamental e médio e nove são professores indígenas que atuam no ensino básico. A escola conta ainda com dez funcionários que atuam como serventes, merendeiros e vigias – ver Projeto Político Pedagógico (2010b).

A aldeia São Pedro conta com água potável vinda de um poço artesiano que abastece a aldeia, e ainda, energia elétrica, antenas parabólicas e acesso à internet.

1.1.2.4 Aldeia Pinawa

A aldeia Pinawa está localizada na parte direita ao norte da linha de marcação da Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG). A distância entre a aldeia Sede e a aldeia Pinawa é de aproximadamente vinte a trinta minutos de carro.

A aldeia Pinawa é servida por uma estrada que dá acesso às cidades de Capitão Poço e Santa Luzia de Pará, passando antes pelas aldeias Ypydhon, Yrape Iwazu e Ita Hu. Dessa última é possível acessar também a vila de Marapinima e as cidades de Garrafão do Norte e Paragominas – ver Silva (2012:109).

O nome Pinawa na língua tembê significa “bacaba”, um fruto de uma palmeira conhecida na região como bacabeira, árvore de porte grande e diâmetro parecido com o de um coqueiro. O fruto é parecido com o açaí, porém de cor branca, com vinho leitoso e muito saboroso.

A aldeia Pinawa foi fundada em 05 de agosto de 2005 na antiga vila habitada por posseiros conhecida como Vila do Bacaba, referência a um rio caudaloso que fica às proximidades. O cacique da aldeia Pinawa é Edvaldo Tembê, irmão do cacique Edinaldo Tembê da aldeia Sede.

Na fotografia (08), apresento uma vista da aldeia Pinawa.

Fotografia 08: Vista da aldeia Pinawa

Fonte: Silva (2012: 109)

Na aldeia Pinawa, há energia elétrica e água encanada e tratada. A água vem de um poço artesiano construído pela Fundação Nacional de Saúde (Funasa) com caixa d'água com capacidade para dez mil litros. Na época do verão amazônico, a água nessa aldeia é racionada. Há ainda escola e posto de saúde indígena na aldeia Pinawa.

1.1.2.5 Aldeia Ita Puty'r

A aldeia Ita Puty'r está localizada na terceira entrada à esquerda de quem entra na Terra Indígena Alto Rio Guamá pela estrada de Capitão Poço. O acesso se dá por um caminho em que se observa uma paisagem extraordinária com florestas primárias às margens do rio Guamá. Para se chegar à aldeia Ita Puty'r é necessário passar pelas entradas das aldeias Itahu, Zawara, Frasqueira e Tawari.

A aldeia Ita Puty'r foi fundada em 1945 em razão da transferência de duas famílias indígenas da margem esquerda para a margem direita do rio Guamá. Seus fundadores foram Maximino, Manoel Carneiro, André, Jidoca e Senhorinha.

O Primeiro nome dado à aldeia Ita Puty'r foi aldeia "Rudela"; o segundo, "Bacabal". Em 1991, Pedro Teófilo Tembê a denominou como "Ita Puty'r" que significa "a flor na pedra". O nome "a flor na pedra" remete a uma espécie de flor que nasce sobre as pedras que se encontram no rio Guamá e só pode ser vista quando

suas águas baixam em um determinado período do ano. É comum visualizá-las no verão amazônico – ver Reis (2014: 38).

Atualmente a aldeia Ita Puty'r é habitada por cerca de 250 indígenas que residem em casas de madeira cobertas com palhas e distribuídas de maneira desordenada ao redor da Ramada – construção central onde os indígenas se reúnem para festas, cerimônias e assembleias. Na fotografia (09), apresento a entrada da aldeia Ita Puty'r.

Fotografia 09: Entrada da aldeia Ita Puty'r

Fonte: Miranda (2015: 43)

Segundo Miranda (2015: 44), a aldeia Ita Puty'r possui água encanada que é captada diretamente do rio sem nenhum tratamento. A aldeia não possui rede de esgoto e um número significativo de casas são desprovidas de fossas sépticas. No entanto, há energia elétrica na aldeia e a comunicação é feita através de um único aparelho de telefone ligado a uma antena, pois a telefonia móvel ainda não chegou por lá.

O transporte da aldeia Ita Puty'r às outras aldeias e ainda às cidades mais próximas é feito por motocicleta, veículo cada vez mais comum entre os indígenas e que substituiu os animais no transporte de pessoas e de cargas.

Segundo relatos de um informante desta pesquisa, na aldeia Ita Puty'r, vivem cinco idosos que ainda falam a língua tembé/tenetehar entre eles o pai do informante. Pelo fato de manterem um contato maior com a língua portuguesa, esses idosos só utilizam a língua indígena em ocasiões especiais, como por

exemplo, para entoar cantos e rezas na “festa da moça” e na “festa do moqueado”, que são festas tradicionais da cultura tembé. Procurei entrar em contato com dois dos cinco idosos que ainda falam a língua indígena, porém não obtive sucesso, pois os mesmos não gostam de conceder entrevistas.

A aldeia Ita Puty'r é considerada entre os Tembê do rio Guamá como a que mais se preocupa com suas tradições culturais e com a tentativa de revitalização da língua tembé/tenetehar entre os Tembê do Guamá. Por essa razão, os líderes dessa aldeia sempre promovem a vinda de parentes tembé das aldeias do rio Gurupi a fim de atuarem como professores de língua indígena na aldeia Ita Puty'r e ainda na aldeia Frasqueira – ver Projeto Político Pedagógico (2010a).

1.1.2.6 Aldeia Frasqueira

O acesso mais perto para chegar à aldeia Frasqueira – para quem sai de Belém – é a rodovia estadual PA-124 que passa pelos municípios de Ourém e Capitão Poço, seguindo viagem pela estrada que dá acesso ao município de Garrafão do Norte. A partir desse trecho há um ramal estreito, constituído por solo arenoso e por muito seixo; o ramal estreito tem aproximadamente seis quilômetros até que se alcance a margem do igarapé Tawari que dá nome a uma aldeia tembé ali localizada. Desse local em diante, o caminho é íngreme, muito estreito e as dificuldades são muitas, em razão da estrada apresentar solo arenoso, subidas e descidas de morros, curvas sinuosas e muitas falhas geológicas espalhadas por todo o percurso, as chamadas ‘voçorocas’.⁹

O trecho que sai da aldeia Tawari até a aldeia Ita Puty'r tem cerca de um quilômetro. A partir desse ponto se percorre mais uns quinhentos metros por meio de pastos, capoeiras¹⁰ e areais até se chegar às margens do rio Guamá onde se localiza a aldeia Frasqueira. Na fotografia (10), apresento uma vista da aldeia Frasqueira.

⁹ Vossorocas – escavações profundas originadas pela erosão superficial e subterrânea do solo, geralmente em terreno arenoso; as voçorocas às vezes atingem centenas de metros de extensão e dezenas de metros profundidade.

¹⁰ Capoeiras – mata baixa, com árvores pequenas e finas que cresce aonde foi derrubada a floresta primária. Essas pequenas árvores são utilizadas para se fazer carvão, lenha, cercados, ou para outros fins.

Fotografia 10: Vista da aldeia Frasqueira

Fonte: Miranda (2015: 41).

A aldeia Frasqueira teve sua origem em 1968 com a chegada de Antônio e Raimundinho Romão Tembê e suas famílias. Tempos depois, chegaram seus pais Rufino e Mariquita e seus irmãos Valdimir, Tutica, Ezequiel, Martinho e sua esposa Ester, com seu filho adotivo, Zequinha, que é filho biológico de Rufino Tembê. Essas famílias viviam de caça, de pesca, da coleta de frutos da floresta e do plantio de roças de mandioca, milho, banana e tabaco. A maior produção era voltada para a malva, com venda da fibra e das sementes – ver Projeto Político Pedagógico (2010a).

Na aldeia Frasqueira há uma escola e dois anexos que também atendem aos alunos da aldeia Ita Puty'r. A escola faz parte do sistema público de ensino, ficando sob a gerência regional da 17ª Unidade Regional de Educação (URE), situada na cidade de Capitão Poço e pertencente à estrutura organizacional da Secretaria de Estado e Educação do Pará (SEDUC) – ver Luz (2013: 83).

Os prédios anexos das escolas estão em estado deplorável de conservação; o prédio mais novo conta com duas salas de aula, uma secretaria e uma cozinha; os dois anexos foram construídos de pau a pique com varas retiradas de árvores de pequeno porte encontradas na região; as paredes são rebocadas com barro e cobertas com gravetos de madeira como se vê na fotografia (11).

Fotografia 11: Escola da Indígena Frasqueira e seus anexos

Fonte: Luz (2013: 83)

Segundo dados coletados para esta pesquisa a partir de relatos de informantes que residem na aldeia Frasqueira, a população atual da aldeia é de cerca de vinte e uma famílias que vivem da produção de mandioca, da caça, da pesca, da apicultura e da suinocultura.

Na aldeia Frasqueira não há sistema de saneamento básico nem há tratamento de água. A energia elétrica só chegou à aldeia no ano de 2018.

Em resumo, entre os anos de 2018 e 2019, os indígenas da etnia tembé que habitam a Terra Indígena Alto Rio Guamá – localizada em parte dos municípios de Santa Luzia do Pará, de Nova Esperança do Piriá e de Paragominas – foram beneficiados com dois programas governamentais de moradia: o “Minha Casa, Minha Vida” do governo federal, e o “Cheque Moradia” do governo do Pará.

Inicialmente, cem famílias foram contempladas com cinquenta novas casas erguidas nas aldeias Sede, Pinawa, Itwaçu e Ipijhon. Os imóveis foram erguidos com recursos do programa “Cheque Moradia” em um total orçado em 14 mil reais para construção de casas com dois quartos, sala, cozinha e banheiro. Cada casa tem aproximadamente cinquenta metros quadrados. Os indígenas ficaram responsáveis apenas pelo pagamento da mão de obra.

Para a construção de cinquenta casas nas aldeias Frasqueira, Ita Puty’r, São Pedro, Tauary e São Pedro, os indígenas assinaram um convênio com a Caixa Econômica Federal. O convênio prevê a construção de mais de cinquenta casas na segunda parte do programa “Minha Casa, Minha Vida”, nas aldeias Pirá, Jacaré,

Sede e Ipijhon. Cada imóvel custará 1.250,00 reais que serão pagos em quatro anos com prestação de 25,00 reais por mês. A casa medirá cinquenta metros quadrados e terá cinco compartimentos: sala, dois quartos, cozinha, banheiro, e ainda caixa d'água interna e forro no teto.

O programa “Cheque Moradia” deverá ser estendido a outras aldeias tembé para beneficiar mais cem famílias na parte da Terra Indígena Alto Rio Guamá próxima do rio Gurupi, em Paragominas, na divisa com o Maranhão – ver Brasil (2019a).

Após a apresentação das aldeias dos Tembê do rio Guamá, *locus* desta pesquisa, apresento a seguir uma breve abordagem da estrutura social, política, cultural e de subsistência dos Tembê do rio Guamá.

1.2 ESTRUTURA SÓCIO-POLÍTICA, CULTURAL E DE SUBSISTÊNCIA DA ÁREA SOB ENFOQUE

Nesta seção, apresento um panorama da estrutura sócio-política, cultural e de subsistência da área indígena tembé do rio Guamá. A seção está organizada em sete subseções: (i) da estrutura sócio-política; (ii) da manutenção da tradição imaterial; (iii) da manutenção da tradição material; (iv) dos jogos e brincadeiras; (v) da tradição da pintura corporal; (vi) das plantas medicinais; (vii) das atividades de subsistência.

1.2.1 Da Estrutura Sócio-Política

Acerca da estrutura sócio-política dos indígenas que hoje habitam a parte norte da Terra Indígena Alto Rio Guamá, em geral, os líderes ou lideranças são indivíduos escolhidos pela comunidade entre os que têm maior conhecimento sobre as leis e políticas públicas para indígenas, aqueles capazes de articular junto às autoridades em todas as instâncias, pois os mesmos têm como missão buscar melhorias para toda a comunidade.

As lideranças nas aldeias Tembê do rio Guamá dividem-se em: (i) líderes que tratam de questões referentes aos saberes tradicionais da comunidade indígena, como: língua, rituais e outras questões mais internas da aldeia; (ii) aqueles que tratam de assuntos referentes à educação escolar indígena; (iii) aqueles que tratam

de assuntos referentes às questões de saúde, de transportes, de meio ambiente e de conflitos envolvendo posseiros, madeiros, entre outros. Essas lideranças têm papel fundamental no contexto sócio-político das aldeias Tembé do rio Guamá pois são de extrema importância para que os grupos permaneçam unidos e as cisões sejam menos frequentes.

A escolha de lideranças nas aldeias Tembé do rio Guamá ainda mantém uma certa tradição pelo sexo masculino; entretanto, as mulheres, cada vez mais vêm conquistando seus espaços como líderes nessas comunidades em virtude de estarem engajadas nas lutas sociais, políticas e educacionais que são constantes na comunidade.

As tomadas de decisões sobre questões sociais e políticas nas aldeias do rio Guamá são compartilhadas com a comunidade. Esse compartilhamento é feito por meio de reuniões que acontecem, em geral, nas “ramadas” – local de reunião nas aldeias – e/ou nas escolas das aldeias. Na fotografia (12), apresento imagem de uma “ramada”, localizada na aldeia Ita Puty’r.

Fotografia 12: Ramada da aldeia Ita Puty’r

Fonte: Miranda (2015:45)

Nas reuniões nas “ramadas” os homens são maioria, porém há também a participação de mulheres.

Tradicionalmente, nas sociedades indígenas, as mulheres assumem papéis mais secundários na organização social e política das aldeias, como cuidar da casa e dos filhos. Entretanto, nas aldeias do rio Guamá, as conquistas que as mulheres

brasileiras alcançaram nas últimas décadas – em que a mulher indígena está incluída –, têm contribuído sobremaneira para transformações na organização social e política dos Tembé do rio Guamá, haja vista que muitas mulheres indígenas vêm assumindo novas condições sociais e políticas nessas aldeias, passando a ocupar papéis que antes eram de responsabilidade apenas dos homens.

Atualmente muitas mulheres Tembé trabalham fora de casa como é o caso de: América Tembé (que atua como agente de saúde, no posto de saúde indígena da aldeia Sede); Geane Jiré Tembé (Secretaria da escola “Félix Tembé”); Lurdes Tapajó Tembé (Diretora da Escola “Felix Tembé”). Há ainda outras mulheres indígenas que atuam como professoras indígenas nas escolas das aldeias Tembé do Guamá.

Há ainda o caso de mulheres que atuam como ativistas do Movimento Indígena, a exemplo de Puy’r Tembé da aldeia São Pedro que estuda Direito e ocupou cargo no governo estadual como representante indígena, participando ativamente das discussões sobre os direitos indígenas no cenário político do país – ver Valadão (1981).

Um outro caso de liderança feminina nas aldeias Tembé do Guamá é o de Lurdes Tapajó Tembé, esposa do líder da aldeia Itwaçu, Piná Tembé – ambos mencionados na seção (1.3). Essa ‘líder feminina’, além de ocupar o lugar de diretora na escola “Felix Tembé”, é vista pela comunidade como um símbolo de resistência por sua capacidade e habilidade em lidar com questões sócio-políticas dentro e fora da comunidade. Apesar de ser originalmente de outra etnia, Lurdes Tapajó Tembé abraçou a causa dos tembé como sendo de sua responsabilidade também.

Observo neste estudo que um dos fatores que tem permitido a ascensão social e política feminina nas aldeias do rio Guamá é o grau de escolaridade pois o número de mulheres com nível superior aumentou bastante nas aldeias do Guamá nos últimos sete anos. Essa realidade mostra também que as mulheres tembé estão ascendendo como líderes na nova organização sócio-política desse povo. Essa nova liderança vem sendo alinhavada nas últimas décadas – mais detalhes sobre escolarização nas aldeias do rio Guamá, ver capítulo (3).

Dessa maneira, a aquisição de conhecimento por indígenas do sexo feminino e masculino das aldeias do rio Guamá tem contribuído para o entendimento do funcionamento das leis e das políticas públicas voltadas para as populações

indígenas, atributos necessários para a escolha de líderes das comunidades e para a garantia da cidadania do povo Tembé.

1.2.2 Da Manutenção da Tradição Imaterial

Nos últimos anos, com relação a manutenção da tradição imaterial, os Tembé do rio Guamá vêm tentando resgatar sua tradição que ficou um pouco esquecida em razão dos muitos intercâmbios entre esses indígenas e a sociedade não indígena – ver Alonso (1996).

De acordo com Neves & Cardoso (2015: 77), uma das tradições culturais mais importantes e famosas do povo Tembé do rio Guamá é o “Wyra’u-how”: a ‘festa dos espíritos’. É um ritual de passagem, cujo tema principal é a passagem de meninas e meninos da infância para a puberdade. Esse rito voltou a ser praticado nas aldeias Sede e Ita Puty’r a partir de 2003. É realizado nessas aldeias nos meses de setembro e outubro; antes, era praticado somente pelos tembé do rio Gurupi.

O “Wyra’u-how” se divide em um conjunto de ritos: um ritual íntimo e outro coletivo. O ritual íntimo, se divide em quatro momentos:

- (i) **A tocaia** – momento em que as meninas que já estão entrando na puberdade ficam reclusas por uma semana ou até acabar seus fluxos menstruais.
- (ii) **Primeira pintura corporal** – utiliza um sumo preto extraído de um fruto regional conhecido como jenipapo e é feita nos meninos e meninas que entram na puberdade pelas mães ou avós dos mesmos.
- (iii) **Festa do mingau da moça** – é a parte do ritual em que as famílias saem à procura de outras famílias que tenham meninas e meninos entrando na puberdade. Essas famílias se reúnem na casa de uma das meninas, onde é oferecido um mingau de mandioca¹¹ com arroz, preparado e servido pelas próprias meninas às famílias ali presentes. Nesse ritual, a menina recebe a sua “segunda pintura corporal”.

¹¹ Mandiocaba – variedade da mandioca (*Manihot Esculenta Crantz*). A mandioca possui como característica uma raiz com maior quantidade de água e açúcares e baixo teor de amido. Os açúcares livres podem ser convertidos em etanol por meio de fermentação sem necessitar da etapa de hidrólise do amido – ver Freitas *et al.* (2017).

- (iv) **Cerimônia do moqueado** – é uma atividade íntima de que só participam os membros da comunidade tembé. É o período em que os homens saem para caçar alguns pássaros ainda existentes na região que devem ser moqueados (assados) durante todo o evento de apresentação das moças à comunidade em geral. Alguns tipos de carne são indispensáveis nesse dia como a do porco do mato (porcão) e a do pássaro inambú.

Segundo Neves & Cardoso (2015: 77), o ritual coletivo tem a duração de uma semana e é considerado coletivo, porque é uma cerimônia aberta ao público. O ritual coletivo se divide, também, em quatro etapas:

- (i) **Festa da menina-moça** – é a maior festa tradicional realizada pelo povo Tembé. Para esse momento, são convidados indígenas de outras aldeias como os tembé do Gurupi, os Tembé de Paragominas e até indígenas de outras etnias. Os não-indígenas também são convidados, entre esses: políticos, professores, pesquisadores, mídia televisiva e outros. É nessa cerimônia que as novas moças da aldeia são apresentadas à comunidade em geral.
- (ii) **Festa do moqueado** – ocorre concomitantemente com a festa da menina-moça” e nessa ocasião as carnes de caças são servidas aos convidados. Essas carnes são assadas na brasa e piladas em um pilão para serem servidas em forma de farofas. A quantidade de caça é grande pois serve para alimentar as meninas-moças no período em que estão reclusas até o momento final das comemorações; são servidas também aos convidados da festa. No decorrer da “festa da menina-moça”, a comunidade apresenta cantos tradicionais na língua tembé/tenetehar e danças próprias para a ocasião.
- (iii) **Terceira pintura corporal** – ocorre no último dia da “festa da menina-moça” quando as meninas e meninos que entraram na puberdade recebem uma pintura especial para participarem da parte final das comemorações.

- (iv) **Rabo da arraia** – essa atividade encerra a “festa da menina-moça” e é quando os todos os convidados são chamados para organizar uma grande roda em que, de braços entrelaçados uns nos outros, dançam e cantam se balançando para frente e para trás. O objetivo dessa última atividade é desejar boa sorte na vida para as novas moças e rapazes, principalmente, no que tange à fertilidade desses jovens.

A “festa da menina-moça” tem como um dos pontos principais as homenagens à Maíra, deusa mitológica considerada na tradição religiosa do povo tembé como mãe das diversas coisas existentes na natureza – ver Reis (2014: 09).

Segundo Neves & Cardoso (2015: 77), apenas alguns idosos conseguem identificar a cosmologia tradicional Tembé que envolve a denominação das estrelas, dos planetas, da lua, mas também está relacionada aos ciclos da vida. No plano cosmológico, os saberes tradicionais dos mais velhos e a criação e estruturação do universo está relacionada à Maíra, seus filhos e a outros heróis civilizadores que ajudaram a construir o universo tenetehar. Assim, segundo as autoras (*op. cit.*), o céu se organiza a partir do tapirape – o caminho da anta. Para os mais velhos, vários aspectos da vida cotidiana revelam a importância da cosmologia tradicional tembé. Os diferentes momentos do ritual de vida obedecem às dietas alimentares e estão associados à organização dos astros no céu.

Na fotografia (13), apresento uma imagem do momento em que as meninas aguardam sua vez para dançarem na ‘festa da menina-moça’.

Fotografia 13: Festa da menina-moça

Fonte: Pereira & Fernandes (2017: 185)

Com relação à questão da reclusão dos jovens Tembé em um ambiente escuro e sombrio, como é caso da “tocaia”, considero essa prática e seus objetivos semelhantes às práticas de ‘recolhimento para iniciação’ realizadas por algumas religiões de matriz africana, como a exemplo do candomblé, em que a reclusão é necessária para que os iniciados se deparem com a clausura e a comparem com sua vida no útero da mãe antes de vir ao mundo. A prática visa trazer ao iniciado a convivência com seus sentimentos mais íntimos, mais primários, acerca de valores como: humildade, paciência, obediência, tristeza, melancolia e medos. O objetivo é que, ao saírem do recolhimento, os indivíduos saiam preparados para enfrentar uma nova vida sem maledicências e medos. Esse ritual – que no caso parece ser um traço da afro-indigeneidade entre os tembé do Guamá e os remanescentes quilombolas de Narcisa – talvez tenha sido “reforçado” nas religiões de matriz africana no Brasil por contato ainda com tradições indígenas brasileiras como as do Tembé, por exemplo.

Atualmente o povo Tembé do rio Guamá tem sido obrigado a conviver com discursos de diferentes religiões que não aceitam suas festas tradicionais. Talvez, venha daí a preocupação desse povo em revitalizar suas festas tradicionais e expressões religiosas para fins de manutenção de sua identidade étnica.

1.2.3 Da Manutenção da Tradição Material

Assim como tem sido feito com relação à manutenção da tradição imaterial, nos últimos anos, os Tembé do rio Guamá vêm tentando resgatar também a sua tradição material, desprezada em razão dos muitos intercâmbios entre esses indígenas e a sociedade não indígena.

Nas aldeias do rio Guamá, a comunidade tem se mobilizado para resgatar a arte de confeccionar os artefatos e indumentárias da etnia Tembé. As crianças e jovens aprendem a confeccionar artefatos como: tipiti,¹² peneiras, cestos, paneiros, arcos e flechas, entre outros. Esses utensílios, além de serem utilizados no cotidiano da aldeia, acabam se constituindo em possibilidade de aumento de renda para as famílias indígenas. Atualmente, são poucos os artesões que ainda guardam as técnicas da arte de cestaria e indumentárias nas aldeias do Guamá. Apresento, na

¹² Tipiti: artefato feito de talas da planta ‘uruwíu’, utilizado para espremer a mandioca e retirar um sumo amarelado conhecido por ‘tucupi’, muito utilizado em comidas típicas do norte do Brasil.

fotografia (14), alguns dos artefatos da etnia tembé, confeccionados por Raimundo do Rosário Tembé.

Fotografia 14: Amostra de artefatos tembé

Fonte: (1) cesto, (2) tipiti e (3) peneira – Rosário, Jucá Acácio & Alves (*no prelo*)

As crianças e jovens Tembé do rio Guamá também aprendem a confeccionar adornos e indumentárias da sua etnia como: bolsas, colares, braceiras de sementes e missangas, saias de envira,¹³ entre outros. Essa atividade também visa fonte de renda para esses indígenas.

1.2.4 Dos Jogos e Brincadeiras

Nas aldeias Tembé do rio Guamá, os professores indígenas e as lideranças não estão medindo esforços para resgatar os jogos tradicionais e brincadeiras tembé como: o cabo de guerra, o arremesso de lança, o arremesso de flecha com arco, entre outros.

Quanto aos brinquedos tradicionais da etnia Tembé, as crianças e jovens aprendem o passo a passo para a confecção de brinquedos como: a peteca – brinquedo feito com palha de palmeiras da região, com enchimento de areia e enfeites com penas de aves – e a biorra – espécie de pião feito do coquinho do babaçu –, entre outros. Na fotografia (15), apresento uma amostra dos brinquedos Tembé: peteca e biorra.

¹³ Envira – fibra extraída da casca de algumas árvores, para a confecção de barbantes, cordas, ou simplesmente para amarrar alguma coisa.

Fotografia 15: Brinquedos da etnia Temb

Fonte: (1) Peteca – Temb, Nascimento & Barros (*no prelo*)
(2) Biorra – Temb, Emdio-Silva & Alencar (*no prelo*)

Com relao s atividades de lazer entre os Temb do rio Guam, o hbito de praticar futebol tem aumentado na rea. O jogo de futebol rene as famlias das aldeias do rio Guam nos finais de tarde e fins de semana; em todas as aldeias, h pequenas quadras improvisadas para essa prtica. A demarcao das quadras de futebol feita pelos prprios indgenas, em reas ao ar livre, gramadas ou cobertas com areia.

A comunidade se rene nos campos improvisados onde so realizadas partidas de futebol nas categorias: adulto (masculino e feminino) e infantil (masculino e feminino). Mensalmente so realizados torneios de futebol entre os times das aldeias indgenas que compem a regio do rio Guam.

O banho de rio como uma atividade de lazer entre os Temb do Guam tambm muito apreciado pelas famlias, principalmente nos finais de tarde aps as partidas de futebol.

Alguns idosos costumam jogar baralho e/ou domin nos finais de tarde e incio da noite nas frentes de suas casas. O entretenimento nas aldeias tambm garantido pela utilizao da televiso e de aparelhos de som e de jogos nos aparelhos celulares. Esse ltimo, utilizado somente em aldeias em que h sinal de telefonia mvel como o caso das aldeias So Pedro e Sede.

1.2.5 Da Tradio da Pintura Corporal

Quanto tradio da pintura corporal, essa foi deixada de lado pelos Temb do rio Guam por um bom tempo. Entretanto, nos ltimos anos, passou a ter uma

importância maior entre as pessoas do grupo. As lideranças da aldeia Tembê do rio Guamá estão resgatando a pintura corporal pela necessidade de manutenção dessa prática como marca identitária do povo Tembê. Segundo uma informante dessa pesquisa, há vários tipos de pinturas corporais da etnia tembê e a utilização dessas pinturas está vinculada a um momento específico da vida desse povo como se detalha a seguir:

- **Pintura da cuia** – pode ser usada tanto pelos homens quanto pelas mulheres no dia a dia e nas apresentações fora da aldeia.
- **Pintura do gato maracajá** – consiste em pintar no rosto da moça pontinhos pretos que se assemelham às patas do gato maracajá; é usada por ocasião da “festa do mingau da moça” – ver seção (1.2.2).
- **Pintura da meia-lua** – usada por homens e mulheres somente na “festa do mingau da moça”.
- **Pintura do sapo** – usada somente pelos pajés.
- **Pintura da onça** – consiste em pintar o corpo todo com malhas que parecem o corpo da onça. O rosto também é pintado com as formas da barba e do nariz da onça; a pintura é usada em pequenas festividades na aldeia.
- **Pintura da estrela** – é usada também em apresentações e representa aquela estrela que acompanha a lua que, para os Tembê, significa *a separação do casal* que com o passar dos anos e pela rotina do casamento vai se distanciando um do outro.
- **Pinturas com urucum** – corante natural – são usadas nas ocasiões em que os Tembê se arrumam para ir à cidade fazer algum tipo de missão e/ou reivindicar de seus direitos. O urucum também é utilizado pelos Tembê do rio Guamá para proteger a pele dos raios ultravioleta.

As pinturas com grafismos tembê também auxiliam na renda desses indígenas quando em participação em Congressos e Marchas pela reivindicação de seus direitos pelo país e fora dele.

1.2.6 Das Plantas Medicinais

Com relação ao cultivo de plantas medicinais entre os Tembé do rio Guamá, em minhas viagens de pesquisa, observei nos quintais das casas o cultivo de alguns tipos dessas plantas como: erva cidreira, pariri, capim marinho ou capim santo, boldo, arruda, malvarisco, entre outras.

Segundo o informante ATB, o cultivo de plantas medicinais é mais realizado por pessoas idosas das aldeias haja vista que são os idosos que ainda guardam conhecimentos tradicionais sobre a utilização dessas plantas para fins de benzeção, bem como para a feitura de chás e unguentos.

A pajelança – ritual em que os indígenas utilizavam muitas plantas medicinais – quase já não existe nas aldeias do rio Guamá. O que ainda se mantém, segundo os informantes da pesquisa, são as ‘rezadeiras’ e ‘parteiras’, porém em número muito reduzido. A maioria dos casos de doença adquiridas pelos indígenas são tratadas em seus postos de saúde ou nos municípios mais próximos. Os casos de doenças mais graves são encaminhados aos hospitais dos municípios de Castanhal ou Belém.

1.2.7 Das Atividades de Subsistência

Sobre as atividades de subsistência nas comunidades Tembé do rio Guamá, pude observar que os tembé ainda mantêm essa tradição. Nas aldeias da Terra Indígena Alto Rio Guamá ainda resistem as roças tradicionais de mandioca, de macaxeira, de milho, de cará, de abóbora e de cana de açúcar. Há ainda a coleta do açaí e a coleta de uma baixa variedade de frutos e outras culturas – ver Dias (2010: 34).

A mandioca é utilizada por eles para fazer a farinha de mandioca, alimento bastante consumido na área, juntamente como o açaí. A farinha de mandioca também é utilizada para fazer bolinhos e farofas por ocasião da “festa da menina-moça” e da “festa do moqueado” – sobre as festas tradicionais do povo tembé, ver subseção (1.2.2).

Com relação às atividades de pesca e de caça nas aldeias do rio Guamá, apesar de estarem se tornando cada vez mais escassas, essas ainda constituem a

base da alimentação dos Tembê e auxiliam em sua renda. A escassez de pescados e de caças na área ocorre em virtude da poluição do rio Guamá e do grande número de pessoas que invade o território desses indígenas para fins de "caça predatória"; esse tipo de caça retira do meio ambiente mais do que se consegue repor, diminuindo a população de animais na área e trazendo consequências desastrosas às aldeias do Guamá em razão do desequilíbrio que causa ao ecossistema na Terra Indígena Alto Rio Guamá. O problema ainda se intensifica em razão do desmatamento por invasão e das frequentes queimadas realizadas por fazendeiros e posseiros.

Atualmente nas aldeias do rio Guamá há poucos 'pescadores tradicionais' – aqueles que pescam com varas de pescar. Isso talvez se explique pela redução da quantidade de peixes em razão da poluição do rio Guamá. Entretanto, em entrevista com um dos informantes em julho de 2015, ouvi relato de que, mesmo com a poluição do rio e dos igarapés da área, a pesca ainda vem sendo realizada na terra indígena até mesmo como uma maneira de manter viva essa tradição entre os indígenas. A pescaria é muito importante para as famílias tembê do rio Guamá, tanto para fins de subsistência quanto como uma opção de renda.

Na fotografia (18), apresento a imagem de uma pescaria com tarrafa no rio Guamá em frente à aldeia Sede.

Fotografia 18: Pescaria com tarrafa no rio Guamá

Fonte: Tembê W., Tembê G. & Jucá Acácio (no prelo).

As questões expostas acima forçam os indígenas do rio Guamá a produzirem maior quantidade de sacos de farinha de mandioca por semana. Essa produção, além de servir para consumo próprio, serve também para a comercialização nas feiras dos municípios vizinhos a um preço bem abaixo do preço de mercado, cujo valor arrecadado os auxilia em suas necessidades diárias.

Para auxiliar na renda familiar os Tembé do rio Guamá – além do dinheiro da venda de farinha de mandioca e de artesanatos na cidade – recebem auxílios financeiros do Governo, a exemplo do auxílio ‘Bolsa Família’ o que possibilita também a compra de alimentos industrializados nos municípios vizinhos; fato que também foi constatado por Dias (2010: 38).

No que diz respeito à alimentação dos Tembé do rio Guamá, também pude observar que, pela proximidade das aldeias com o meio urbano – municípios de Capitão Poço, Ourém, São Miguel do Guamá, Santa Luzia do Pará, Garrafão de Norte, entre outros –, os Tembé utilizam mais alimentos industrializados como: carne enlatada, sardinhas, biscoitos, refrigerantes, entre outros produtos industrializados. Eles também consomem alimentos de origem animal como: ovos de galinha, carne bovina, suína ou de frango; esses alimentos são comprados nos municípios vizinhos. Os alimentos industrializados e artigos de higiene comprados dos municípios vizinhos também são comercializados em pequenas vendas espalhadas pelas aldeias.

No capítulo II, apresento um “olhar” sobre o contexto comunicacional em áreas indígenas do Pará com enfoque em sete áreas específicas e entre elas os Tembé do rio Guamá.

CAPÍTULO II – CONTEXTO COMUNICACIONAL DO PARÁ

Neste capítulo, abordo, por meio de três seções, questões ligadas à situação comunicacional no Pará.

Na primeira seção, e a parte maior do capítulo, enfoco áreas indígenas centrando-me em sete grupos étnicos do Pará; essas sete áreas escolhidas se devem ao registro que pude observar, a partir de trabalho entre diversas etnias, entre os anos de 2003 a 2018. Considero essas informações significativas para o escopo desta tese, pois apresentam o plurilinguismo na área geolinguística em que se inserem os Tembé do rio Guamá. Essas informações são pertinentes ainda para que melhor se entenda aspectos do capítulo 3 – direcionado à Educação Indígena no Pará e focalizando a área Tembé do rio Guamá – e do capítulo 4 – em que apresento questões sobre o Contato Linguístico envolvendo estudos linguísticos, e suas interfaces, voltados para áreas comunicacionais plurilíngues.

No início desta primeira seção, aponto breves considerações sobre as línguas indígenas no Brasil nos dias atuais bem como apresento considerações pontuais sobre plurilinguismo, multilinguismo e bilinguismo – temáticas pertinentes a inúmeros povos indígenas brasileiros e evidenciada no Estado do Pará. O objetivo central da primeira seção é, portanto: (i) destacar o fato de o povo Tembé do rio Guamá inserir-se em uma área indígena plurilíngue; (ii) evidenciar que muitos indígenas dessa área geolinguística paraense são monolíngues, outros são bilíngues e ainda outros, multilíngues.

Na segunda seção deste capítulo, aponto ainda para o fato de que a área paraense – assim como a Amazônia Legal – também se observam traços do plurilinguismo de diversas línguas africanas, introduzidas nessa área do Brasil por consequência do período escravocrata. “Marcas” etnolinguísticas significativas de culturas e línguas africanas são notórias nas áreas chamadas quilombolas e, na área do povo Tembé do rio Guamá, percebe-se a miscigenação afro-indígena por meio de relações antigas com comunidade(s) quilombola(s).

Por fim, na seção três, aponto ainda que brevemente aspectos do contato linguístico de “brasileiros” com franceses, holandeses e japoneses, no período colonial no Brasil e em período mais atual – como é o caso dos japoneses que entraram em áreas paraenses no século XX. Contudo, a fim de mencionar essas

inserções de base europeias e asiática no mosaico etnolinguístico do Norte – em especial no Pará – é melhor mencionarmos a área Grão-Pará que pode melhor explicitar questões de proximidade com o Maranhão, Pará e outras áreas amazônicas.

2.1 ÁREAS INDÍGENAS BRASILEIRAS E A REGIÃO DO PARÁ

Nesta seção, meu objetivo é apontar as línguas indígenas faladas no país enfatizando o plurilinguismo observado em áreas paraenses. Contudo, penso ser importante tecer comentários, ainda que mínimos, sobre os conceitos: plurilinguismo, multilinguismo e bilinguismo por estarem relacionados a situação sócio-comunicativa dos povos indígenas brasileiros.

Petter (2015: 195), ao abordar a função e papel das línguas na África, diz que: *“[...] a existência [...] de um grande número de variedades linguísticas diz respeito tanto aos indivíduos (multilinguismo) quanto às nações (plurilinguismo)”*. Observe ainda mais outra citação da autora (*op. cit.*):

“Adotamos aqui a distinção que fazem alguns autores entre multilinguismo e plurilinguismo. Este se refere à existência de muitas línguas num país ou continente e aquele denota o estado de uma pessoa ou de uma comunidade cujos habitantes falam muitas línguas”.
(PETTER, 2015: 219; nota 1)

Os excertos de Petter (*op. cit.*) acima podem ser direcionados às áreas linguísticas indígenas brasileiras e em especial às áreas indígenas paraenses que enfoco na próxima subseção.

Com relação ao bilinguismo, um tópico que é relevante quando se trata de indígenas brasileiros, Megale (2005: 02) observa que o termo “bilíngue” pode definir indivíduos que possuem duas línguas. No entanto, segundo a autora (*op. cit.*): *“[...] deve-se incluir entre estes, indivíduos com diferentes graus de proficiência nessas línguas e que muitas vezes fazem uso de três, quatro ou mais línguas”*. Megale (2005: 03) aponta ainda que, ao se definir bilinguismo, quatro questões devem ser consideradas:

- **Grau de proficiência** – o conhecimento da pessoa sobre as línguas. Dessa forma, o conhecimento de tais línguas não precisa ser equivalente em todos os níveis linguísticos. A pessoa pode, por exemplo, apresentar vasto vocabulário em uma das línguas, mas, nela apresentar pronúncia deficiente.
- **Função e o uso das línguas** – as situações nas quais o indivíduo faz uso das duas línguas.
- **Alternância de código** – em que deve ser estudado como e com qual frequência e condições a pessoa alterna de uma língua para outra.
- **Interferência** – como uma língua influencia a outra e como uma interfere na outra.

Segundo o Censo demográfico apresentado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010: n. p), no Brasil são faladas 274 línguas indígenas. A fluência em pelo menos uma dessas línguas foi verificada em 571 mil indígenas de 305 etnias diferentes que vivem em terras indígenas reconhecidas pelo Governo Federal. Fora das terras indígenas reconhecidas, onde vivem cerca de 325 mil indígenas, o índice de fluência em pelo menos uma língua indígena cai para 39 mil. Desse modo, a língua portuguesa não é falada por cerca de 532 mil indígenas e pode-se dizer, portanto, que no tocante às línguas indígenas do país, o Brasil é um país plurilíngue.

No entanto, Mellito (2016: n.p) anota que os dados sobre o número de línguas indígenas existentes atualmente no Brasil não são exatos; segundo o estudo do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP), são consideradas 180 línguas indígenas faladas nos dias atuais, além da língua geral amazônica nheengatu. Linguistas ligados ao Museu Paraense Emílio Goeldi apontam a existência de 150 línguas indígenas brasileiras.

Importante observar sobre a diversidade linguística existente na região amazônica. Segundo Aikhenvald (2018):

“[...] A planície amazônica é conhecida por sua diversidade linguística em termos de número de idiomas, sua afiliação genética e seus padrões estruturais. A invasão europeia, a partir do final do século XV, produziu mudanças drásticas na paisagem linguística da região. O genocídio, a escravidão e as doenças introduzidas cobraram seu preço. Podemos estimar que mais de dois terços das línguas indígenas originais foram extintas desde a chegada dos europeus.

Os efeitos linguísticos da colonização europeia foram além da mera exaustão e perda.

[...] Migrações forçadas e novas situações de contato provocaram o surgimento de novos repertórios linguísticos. As línguas europeias – especialmente o espanhol e o português – foram introduzidas como línguas nacionais e línguas da comunicação interétnica. Novas variedades dessas duas – evoluídas no contexto sul-americano – trazem a marca das línguas originais, muitas delas não mais faladas [...]”

(AIKHENVALD, 2018: 1, traduzido)¹⁴

Com relação aos “grupos” de línguas indígenas do Brasil, cito, entre outros, Rodrigues (1986: 15) que aponta para dois troncos linguísticos indígenas: o Macro-Jê e o Tupi, que, segundo o autor (*op. cit.*), se ramificam em várias famílias. Segundo Moore, Galucio & Gabas Junior (2008: 01), as várias famílias linguísticas existentes no Brasil são classificadas da seguinte maneira:

- Quatro famílias linguísticas de grande porte: Aruák, Karíb, Páno e Tukáno.
- Seis famílias de médio porte: Arawá, Katukína, Makú, Nambikwára, Txapakúra e Yanomámi.
- Três famílias menores: Bóra, Guaikurú e Múra¹⁵.
- Sete línguas isoladas¹⁶: aikanã, kanoê, kwazá, irântxe, mynký, trumai e tikúna.
- Dois grupos indígenas no norte do Amapá, o Galibí-Marwórno e o Karipúna do Norte, que falam línguas crioulas¹⁷ influenciadas pelo crioulo baseado no Francês da Guiana Francesa.

¹⁴ *Lowland Amazonia is renowned for its linguistic diversity in terms of number of languages, their genetic affiliation, and their structural patterns. The European Invasion, from the late fifteenth century onwards, produced drastic changes in the linguistic landscape of the region. Genocide, slavery, and introduced diseases have taken their toll. We can estimate that more than two thirds of the original indigenous languages have become extinct since Europeans came along. The linguistic effects of European colonization went beyond mere depletion and loss.*

Forced migrations and new contact situations brought about the emergence of new linguistic repertoires. European languages – especially Spanish and Portuguese – were introduced as national languages and languages of interethnic communication. New varieties of these two – evolved within the South American context – bear the imprint of the original languages, many of them no longer spoken [...]

¹⁵ Os mura localizados nos rios Madeira e Solimões (AM) falavam até o início do século XX a língua mura, de tronco linguístico e família linguística isolada; entretanto, desde a época da conquista, esse grupo passou a utilizar a língua geral (nheengatu) que gradativamente vem sendo substituída pelo português.

¹⁶ Língua isolada – é uma língua natural sem comprovação de parentesco com outra língua registrada, não pertencendo a nenhuma família ou tronco linguístico.

¹⁷ Sobre línguas crioulas amazônicas de base francesa faladas no Amapá – ver Alleyne & Ferreira (2007).

Importante ainda apontar sobre a língua amazônica kokáma/omágua que tem sido defendida na literatura especializada como uma língua crioula. Segundo Cabral (2011: 9-22), em relação a língua kokáma/omágua, existem três concorrentes hipóteses sobre sua origem: (i) é simplesmente outra linguagem da família genética Tupi-Guarani, (ii) é descendente do Língua Geral da Amazônia, ou (ii) se desenvolveu a partir do contato entre falantes de tupinambá e falantes de outros idiomas, incluindo o arawakan, e não é a continuidade de qualquer idioma em particular. É uma língua cuja origem não é genética”. A autora (*op. cit.*) argumenta que a língua kokáma/omágua surgiu em uma situação de contato em que falantes da língua são genética e tipologicamente diferentes de tupinambá e tiveram que aprender esse idioma, mas sem as condições para uma aprendizagem completa. De acordo com Cabral (2011: 19-20), Thomason e Kaufman (1988) a adicionaram à tipologia das línguas em contato com outro tipo que, como pidgins, crioulos, e línguas mistas, se desenvolveu em contextos multilíngues, resultando em nova língua que não é a continuação de nenhum dos presentes em tais contextos. Esse tipo de língua é o que Thomason e Kaufman (1998) chamaram “crioulo abrupto”, um tipo que, diferentemente dos crioulos tradicionalmente conhecidos, foi desenvolvido sem ter tido um estágio pidgin. Este é o tipo linguístico que a língua kokáma/omágua pertence mais adequadamente – ver Cabral (2011: 9-22).

Como mencionado ao início dessa seção, os conceitos de plurilinguismo, multilinguismo e bilinguismo relacionam-se a situação sócio-comunicativa de vários povos indígenas brasileiros. Como apresentarei a seguir, observam-se várias áreas plurilíngues, grande contingente de pessoas bilíngues e até mesmo multilíngues na área paraense do Brasil que é também conhecida como o “portal da Amazônia” – ver Martin & Moreno (2012). Percebem-se, porém, muitos casos de monolinguismo, que parecem se dar cada vez mais.

2.1.1 Considerações sobre a Área Linguística Indígena do Pará

Oliveira, Zanolli & Módolo (2019: 319), corroborando várias abordagens de vertentes sócio-históricas, explicam o plurilinguismo e o multilinguismo no Brasil-

Colônia à luz do que denominam de “macro-ancestralidades¹⁸”. Sobre o termo “macro-ancestralidade”, os autores (*op. cit.*) afirmam:

Chamamos a atenção que ao mencionarmos o termo “macro-ancestralidade”, valemo-nos de um dos múltiplos sentidos da palavra “raça” que liga-se ao conceito de “ancestralidade geográfica”: a origem de grupo(s) em uma região do globo (e.g. Pena & Bortolini 2004).

(OLIVEIRA, ZANOLI & MÓDOLO, 2018: 319)

Oliveira, Zanolli & Módolo (2018: 319; nota de rodapé 20) unem-se, portanto, às pesquisas em genética molecular e em genética de populações. Os autores (*op. cit.*), citando Pena & Bortoni (2004), corroboram os estudos de que as diferenças morfológicas nos seres humanos (cor de pele, de cabelo etc.)

[...] refletem apenas a adaptação evolutiva das populações geograficamente diversificadas de *Homo sapiens sapiens* ao seu *habitat* e não servem para atestar a existência de raças dentro de nossa espécie [...].

(PENA & BORTOLINI, 2004: 31)

Assim, embasados em hipótese sócio-histórica, Oliveira, Zanolli & Módolo (*op. cit.*) apontam que a formação de áreas linguísticas no Brasil envolveu as “raças” ameríndia, africana e a europeia, no entanto somente as “raças” ameríndia e africana apresentaram distintos plurilinguismos em áreas brasileiras.

Nesta subseção, enfatizo o plurilinguismo ameríndio na região amazônica, chamando a atenção para o Estado do Pará.

Segundo Moore, Galucio & Gabas Junior (2008: 01), a região amazônica concentra mais de dois terços das línguas indígenas faladas no país; no Estado do Pará há cerca de vinte e cinco línguas nativas, número que se assemelha ao de línguas faladas na Europa ocidental.

No quadro (04), que segue, adaptado de Ferreira *et al.* (2014: 102-104) e com inserção de dados extraídos do *site* do Instituto Socioambiental (2019: n.p), apresento algumas das línguas indígenas faladas no Pará juntamente com a língua portuguesa.

¹⁸ Para maiores explicações sobre o conceito de “macro-ancestralidade” ver Oliveira, Zanolli & Módolo (2019).

Quadro 04: Línguas indígenas faladas no Pará

Grupos	Localização	Tronco Linguístico	Família Linguística
Anambé	Terra Indígena Anambé no município de Moju (PA)	Tupi	Tupi-Guarani
Aparaí (Apalaí)	Distribuem-se por cerca de dezesseis aldeias situadas no alto e médio curso do rio Paru de Leste dentro do Parque Indígena do Tumucumaque e da Terra Indígena Rio Paru D'Este.		Karib
Arara do Pará	Terra indígena Arara que abrange os municípios de Altamira, Brasil Novo, Medicilândia e Uruará.		Karib
Araweté	Região do rio Ipixuna em área que abrange os municípios de Altamira, São Félix do Xingu e Senador José Porfírio.	Tupi	Tupi-Guarani
Assurini do Xingu	A única aldeia atual se localiza à margem direita do Rio Xingu onde fica a Terra Indígena Koatinemo	Tupi	Tupi-Guarani
Hixkaryana	Terra Indígena Trombetas-Mapuera localizada nos municípios de Faro e Oriximiná no oeste do Pará. Vivem juntamente com indígenas waiwai e indígenas isolados do médio rio Jatapu, isolados do rio Cachorro, isolados karapawyana, katuenayana.		Karib (hixkaryana)
Tembé	<ul style="list-style-type: none"> • Terra Indígena Alto Rio Guamá • Terra Indígena Turé-Mariquita I • Reserva Indígena Mariquita II • Terra Indígena Tembé 	Tupi	Tupi-Guarani (tenetehar)
Menkrangnoti (Kayapó)	Terra indígena situada em grande área contígua que se estende do norte do Mato Grosso à região sul do Pará.	Macro-Jê	Jê
Munduruku	<ul style="list-style-type: none"> • Pequeno grupo que vive no vale do rio Tapajós e de seus afluentes na área da Reserva Extrativista Tapajós Arapiuns (PA). • Maior concentração na Terra Indígena Munduruku – Jacareacanga (PA). • Pequeno grupo que vive na bacia do Rio Madeira (AM). • Pequeno grupo que vive na Terra Indígena Apiaká, município de Juara (MT). 	Tupi	Tupi-Guarani (munduruku)
Parakanã	<ul style="list-style-type: none"> • Terra Indígena Parakanã (municípios de Itupiranga e Novo Repartimento). • Área Indígena Apyterewa (municípios de Senador José Porfírio e São Félix do Xingu). 	Tupi	Tupi-Guarani
Parkatejê	Terra Indígena Mãe Maria localizada no município de Bom Jesus do Tocantins no sudeste do Pará	Macro-Jê	Jê (timbira)
Sataré-Mawe	Terra Indígena Andirá-Marau localizada nos municípios de Aveiro e Itaituba, no oeste do Pará, na fronteira dos Estados do Pará e Amazonas.	Tupi	Tupi-Guarani

Quadro 04: Línguas indígenas faladas no Pará (Cont.)			
Grupos	Localização	Tronco Linguístico	Família Linguística
Suruí	Terra Indígena Sororó entre os municípios de São Domingos do Araguaia e São Geraldo do Araguaia no sudeste do Pará.	Tupi	Tupi-Guarani
Wayana	Terra Indígena Rio Paru D'Este que engloba os municípios de Alenquer, Almerim e Monte Alegre, habitada por aparai e indígenas isolados do alto rio Ipitinga.		Karib
Waiwai	<ul style="list-style-type: none"> Terra indígena Nhamunda-Mapuera. Terra Indígena Trombetas-Mapuera. 		Karib (waiwai)
Xikrin	<ul style="list-style-type: none"> Parauapebas. Senador José Porfírio. 	Macro-Jê	Jê
Zo'é (Puturu)	Terra indígena denominada Frente Etno-ambiental do Cuminapanema entre os rios Erepecurú e Urucuriana nos municípios de Óbidos e Alenquer no oeste do Pará	Tupi	Tupi-Guarani
Fonte própria: adaptado de Ferreira <i>et al.</i> (2014: 102-104) com inserção de dados do Instituto Socioambiental (2019: n.p)			

Do quadro (04), depreendem-se dezessete comunidades indígenas, cujas línguas são inseridas em três famílias linguísticas: (i) a família linguística tupi-guarani – nove línguas; (ii) a família jê – três línguas; (iii) a família karib – cinco línguas.

Como já mencionado, muitos indígenas brasileiros falam ou entendem mais de uma língua, ou seja, trata-se de pessoas multilíngues que habitam áreas plurilíngues. Entre os anos de 2003 a 2018, pude observar mais de perto a situação de uso de línguas indígenas em sete áreas localizadas no Estado do Pará que apresento no mapa a seguir.

Mapa 07: Situação de uso da língua indígena em sete áreas do Pará

Fonte própria: adaptado de www.google.com.br/maps.

A partir do mapa (07), apresento algumas considerações sobre o uso da língua indígena nas áreas do Estado do Pará em que estive entre os anos de 2003 a 2018: Waiwai (na aldeia Mapuera em Oriximiná-PA), Tapajós-Arapiuns (em Santarém-PA), Kayapó (em São Felix do Xingu-PA), Parkatejê e Kyikatejê (na Terra Indígena Mãe Maria em Bom Jesus do Tocantins-PA), Suruí-Aikewara (na Terra Indígena Sororó em Bom Jesus do Tocantins-PA), Tembê do rio Gurupi e Tembê do rio Guamá (na Terra Indígena Alto Rio Guamá no nordeste do Pará).

- **Situação de uso da língua waiwai: aldeia Mapuera**

No mapa (07), área (1), aponto a aldeia Mapuera que se localiza na Terra Indígena Nhamunda-Mapuera no oeste do Pará. Os povos indígenas que vivem ao longo dos rios Trombetas, Mapuera, Cachorro e Nhamundá nas proximidades do município de Oriximiná são conhecidos pela denominação genérica “waiwai”. No entanto, essa denominação abrange uma diversidade maior de povos – em sua maioria falantes de línguas da família karib – que se auto reconhecem como Hixkaryana, Katxuyana, Kahyana, Tunayana, Txikiyana, Kamarayana, Karafawyana, Mawayana, Okomoyana, Pirixiyana, Txarumayana, Xerewyana, Xowyana, Katwuenta, Farukoto.

De acordo com dados dos Relatórios do Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI) – ver Brasil (2013: n.p) – atualmente, os povos acima mencionados contam com uma população em torno de 3.502 indígenas distribuídos em trinta e sete aldeias situadas em três terras indígenas: Nhamunda-Mapuera, Trombetas-Mapuera e Katxuyana-Tunayana.

A aldeia Mapuera, principal aldeia do povo waiwai, fica aproximadamente a 1.100 quilômetros da cidade de Belém e está situada em uma área geográfica complexa, cujo acesso depende da travessia de diversos rios e aproximadamente de oitenta e três cachoeiras, numa viagem fluvial que compreende o trecho Belém – Santarém – Oriximiná – Porto Trombetas – Cachoeira Porteira – Mapuera e com duração de viagem de aproximadamente nove a doze dias, dependendo do fluxo das marés. O caminho mais curto e menos complexo para se chegar à aldeia Mapuera é a viagem aérea de Belém à Santarém de onde há necessidade de se

fretar um táxi aéreo até a aldeia; a viagem aérea tem duração aproximada de quatro horas, porém, os custos são altíssimos.

Na fotografia (17), apresento a aldeia Mapuera onde residem cerca de duzentas famílias da etnia Waiwai.

Fotografia 17: aldeia Mapuera dos Waiwai

Fonte: <https://amazoniaacontece.blogspot.com>.

Foto: Mirano Waiwai/2018; a numeração é inserção minha

Na fotografia 17, observam-se: em (01) a área da escola: uma escola pequena para o ensino básico (infantil e fundamental) e outra escola maior para o ensino médio; em (02) a pista de pouso para aeronaves de pequeno porte; em (03) a igreja evangélica construída pela Missão Evangélica na Amazônia (MEVA); em (04) uma pousada que é utilizada para abrigar indígenas de outras aldeias e visitantes por ocasião das Assembleias religiosas na aldeia; em (05) a casa de reunião denominada “umana” que significa ‘casa grande’ ou ‘casa de reuniões’ na língua waiwai; em (06) a casa dos professores aonde ficam instalados os professores não indígenas itinerantes que atuam nas escolas da aldeia Mapuera.

O povo Waiwai é uma comunidade indígena que vive em harmonia com a natureza e dela depende para quase tudo; constroem suas próprias embarcações, praticam a caça, a pesca e a coleta de sementes. Os Waiwai são exímios artesãos, confeccionam colares, pulseiras, bancos de madeiras que têm no seu desenho as características peculiares dessa etnia, de beleza rara. Sua arte é rica em desenhos geométricos, iconografias e corantes naturais em que se destaca a fauna da região

em que habitam. Os artesanatos produzidos por esses indígenas são comercializados nos municípios vizinhos da Terra Indígena Nhamunda-Mapuera, entre esses, Oriximiná, Santarém, Belém e Manaus.

Com relação à situação de uso da língua waiwai na aldeia Mapuera, pode observar que esse uso é bem diversificado entre as pessoas que habitam a aldeia:

- (i) A maioria das crianças, dos jovens, dos adultos e dos idosos residentes na aldeia Mapuera são monolíngues em waiwai.
- (ii) Ocorre bilinguismo entre falantes descendentes de quatro casamentos entre Waiwai e Tiriyó em razão do uso das línguas waiwai e tiriyó (língua da família karib) que passaram a ser faladas no cotidiano nas casas dessas famílias.
- (iii) Ocorre bilinguismo entre falantes descendentes de dois casamentos entre Waiwai e Hixkaryana em razão do uso das línguas waiwai e hixkaryana (língua da família karib) que passaram a ser faladas no cotidiano nas casas dessas famílias.
- (iv) Cerca de cem indígenas são bilíngues em waiwai e português; esses indígenas têm acesso constante ao meio urbano onde se fala português como é o caso de quarenta professores indígenas e de alguns estudantes jovens e adultos que precisaram se deslocar da aldeia Mapuera para Santarém, Oriximiná, Belém, Manaus e Rio Branco em busca de estudo.
- (v) Há dois adultos na faixa etária entre 50 a 60 anos que falam as línguas waiwai, tiriyó, hixkaryana e português o que aponta para o fato dessas pessoas serem multilíngues.
- (vi) Há um adulto na faixa etária entre 50 e 60 anos que fala as línguas waiwai, tiriyó, hixkaryana e portuguesa e ainda é falante fluente da língua inglesa que aprendeu ainda criança com seus parentes os Waiwai que ficaram na fronteira do Brasil com a Guiana Inglesa – local de onde vieram os primeiros Waiwai que chegaram à aldeia Mapuera nos anos 1920. Segundo o indígena mencionado, o contato com a língua inglesa se intensificou a partir do contato com três missionários norte-americanos da *Unenvangelized Fields Mission*, os irmãos Neil, Roder e Robert Hawkins que viveram durante muitos anos entre os Waiwai na aldeia Mapuera e ainda pelo contato com a missionária Irene Benson que chegou para morar com os Waiwai na aldeia Mapuera quando

tinha 21 anos de idade e somente os deixou por falecimento aos 85 anos em 2015. Logo esse falante mencionado é também multilíngue.

- (vii) Outra situação de multilinguismo que ocorre na aldeia Mapuera é o caso de seis idosos do sexo masculino na faixa etária entre 60 a 90 anos que além de falarem a língua waiwai também falam outras línguas de povos que também falam línguas da família Karib, entre essas: tiriyo, katxwyana, katuwena, hixkaryana, mayawana. Essa situação ocorre em razão do contato antigo entre os Waiwai com esses povos.

- **Situação de uso de línguas indígenas entre os Tapajós-Arapiuns**

No mapa (07), represento, na área (2), seis comunidades indígenas que vivem em aldeias dentro da Reserva Extrativista Tapajós-Arapiuns (RESEX). Os povos indígenas que vivem ao longo do rio Tapajós e do rio Arapium nas proximidades dos municípios de Santarém, Belterra e Aveiro no oeste do Estado do Pará são conhecidos pela denominação genérica “tapajós-arapiuns”. No entanto, na Reserva Extrativista Tapajós-Arapiuns, essa denominação abrange cerca de 7 mil indígenas, pertencentes a doze povos de etnias distintas (muitas consideradas extintas) que se auto reconhecem como: arapium, tapajó, jaraqui, borari, munduruku, munduruku cara preta, apiaká, kumarura, maytapu, tupinambá, arara vermelha e tupayu-jarak. Esses povos iniciaram um processo de reorganização e reivindicação de seus territórios a partir da criação da Reserva Extrativista Tapajós-Arapiuns no final dos anos 90.

Segundo Ioris (2010: 251), os indígenas que residem na Reserva Extrativista Tapajós-Arapiuns, articulados em torno de sete etnias, têm mantido ao longo de uma década uma organização sociopolítica e cultural distinta. Esses indígenas vêm reafirmando suas identidades étnicas, e também vêm renegando serem chamados de ‘população tradicional’ em razão desse termo englobar também os “ribeirinhos” (não-indígenas que habitam as margens dos rios da Amazônia), fato que resultou na criação da Reserva Extrativista e não na criação de uma Reserva Indígena naquela área. De acordo com Costa, Vieira, Lima & Miléo (2013: 07) essas comunidades se encontram em diferentes estágios de organização, reivindicação e reconhecimento de seus territórios pelo Governo Federal haja vista que em reservas extrativistas não é assegurada às populações a posse permanente da terra. A sua permanência é

regulamentada através do título de concessão de uso que varia entre 30 e 40 anos. No mapa (08), abaixo, apresento a área da Reserva Extrativista Tapajós-Arapiuns.

Mapa 08: Área da Reserva Extrativista Tapajós-Arapiuns

Fonte: <https://www.oestadonet.com.br>.

A seguir, apresento cada uma das comunidades Tapajós-Arapiuns com as quais mantive contato entre os anos de 2016 e 2017 e em razão disso me sinto à vontade para fazer algumas considerações acerca da situação de uso da língua entre os falantes dessas áreas. O grupo com que convivi é formado por quarenta indígenas das etnias Arapium, Tapajó, Borari, Tupinambá, Jaraqui e Munduruku, que vivem em aldeias distintas localizadas na área Tapajós-Arapiuns.

- ✓ **Arapium** – aponto quatorze indígenas falantes da língua portuguesa como língua materna; a língua indígena desse grupo é considerada extinta. Esses quatorze indígenas que se auto identificam como Arapium vivem nas aldeias: Vila Franca, Lago da Praia e Caruci, localizadas no município de Santarém no oeste do Pará. Segundo dados do Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI), estima-se um total de 2.204 indígenas que se auto identificam como Arapium – ver Brasil (2013: n. p).
- ✓ **Tapajó** – aponto dez indígenas que se auto identificam como Tapajós e falantes da língua portuguesa. Esses dez indígenas vivem juntamente com os arapium nas aldeias Vila Franca, Lago da Praia, Caruci e Garimpo localizadas

no município de Santarém. Em conversa com uma indígena dessa etnia, essa relatou que a língua tapajó, atualmente extinta, era uma língua do tronco Arauak.

- ✓ **Borari** – aponto cinco indígenas que vivem na aldeia Novo Lugar na Terra Indígena Maró nas proximidades do município de Santarém e que são falantes L1 da língua portuguesa. De acordo com Brasil (2013: n.p), cerca de 1.116 indígenas que vivem na área tapajós-arapiuns se auto declaram Borari. Entre esses, trezentas e cinquenta famílias vivem na vila de Alter do Chão em Santarem, outras vivem nas aldeias São José III e Cachoeira do Maró na Terra Indígena do Rio Maró. Em conversa com um líder da etnia Borari, residente na aldeia Novo Lugar, esse relatou que os Borari não falam mais sua língua indígena, mas somente a língua portuguesa. O líder relatou ainda que o povo borari é descendente do grupo Tupaiuçua que no século XVIII viveu no local em que atualmente se localiza a cidade de Santarém e que a língua “borari” era uma língua da família Arauak; porém, segundo dados do Instituto Socioambiental (2018: n.p), a família linguística dos Borari não é conhecida.
- ✓ **Tupinambá** – apresento três indígenas que se auto declaram Tupinambá e que vivem na aldeia Muratuba em Santarem. São falantes da língua portuguesa como língua materna. Há ainda outras comunidades que se auto declaram Tupinambá e que estão localizadas na área Tapajós-Arapiuns: Santo Amaro, Mirixituba, Jaca e Jauarituba.
- ✓ **Jaraqui** – aponto quatro indígenas que se auto declaram Jaraqui e que vivem juntamente com os Arapiuns e Tapajós nas aldeias Igarapé da Praia e Caruci em Santarém; são falantes L1 da língua portuguesa. Segundo dados do Instituto Socioambiental (2018a: n.p), a população Jaraqui que vive na Terra Indígena Cobra Grande é de cerca de 583 pessoas. Na literatura especializada e em *sites* específicos não se encontrou informação sobre a língua indígena desse grupo.

- ✓ **Munduruku** – atesto cinco indígenas que se auto declaram Munduruku e que são falantes de português; entretanto, ainda preservam algumas palavras e pequenas frases da língua munduruku, do tronco Tupi. Esses indígenas residem: um na aldeia Marituba (Belterra), um na aldeia Taquara (Belterra), um na aldeia Bragança (Belterra), um na aldeia São Francisco da cavada (Santarem) e um na aldeia Ipaupixuna (Santarem). Cabe mencionar que a situação linguística do povo munduruku é complexa.¹⁹

Assim, com relação aos quarenta indígenas com os quais mantive contato na área Tapajós-Arapiuns e que se auto declararam: Arapium, Tapajó, Borari, Tupinambá, Jaraqui e Mundurucu - ver mapa 07, área (2) – sua situação linguística é a de falantes monolíngues de português. Para mais informações sobre esse grupo, ver Iores (2010); Costa, Vieira, Lima & Miléo (2013), entre outros.

- **Situação de uso da língua Kayapo por um grupo do sul do Pará**

No mapa (07), área (03), aponto o grupo Mebêngôkre (Kayapo) do sul do Pará. De acordo com Instituto Socioambiental (2018c: n. p), a língua falada pelos Kayapo pertence à família linguística Jê, do tronco Macro-jê. Apesar de existirem diferenças entre os dialetos falados entre os vários grupos da etnia Kayapo, todos se reconhecem como integrantes de uma cultura em comum. Os kayapo têm a oratória como uma prática social valorizada. Eles se definem como aqueles que falam bem, bonito (*kaben meî*), em oposição a todos os grupos que não falam a sua língua.

As aldeias kayapo tradicionais são construídas em um círculo de casas ao redor de uma grande praça. No meio da aldeia está situada a casa dos homens em que as associações políticas, formadas por homens, se reúnem. Esse centro simboliza a origem da organização social e ritual dos Kayapo que é de grande

¹⁹ A situação sociolinguística dos munduruku é complexa em razão de diferentes momentos da história de contato com não indígenas falantes da língua portuguesa. Por isso a população que reside na área do rio Madeira e nas periferias das cidades de Santarém e Belterra já perdeu a língua. Aqueles que vivem às margens do rio tapajós em sua maioria é bilíngue em português e munduruku; entretanto, a primeira língua das crianças da maioria da população é o mundurukú e a língua portuguesa só é adquirida por volta dos 10 anos de idade em função de seu aprendizado via escola. Há ainda, o caso dos munduruku que residem na aldeia Sai Cinza (Jacareacanga – PA) e nas aldeias do vale do Rio Tapajós às margens dos rios Cururu, Kabitutu e outros afluentes do Tapajós que só falam a língua munduruku. – ver Instituto Socioambiental (2018b); Gomes (2006: 07), entre outros.

complexidade. A periferia da aldeia é constituída por casas repartidas de modo regular nas quais habitam famílias extensas – ver Instituto ambiental (2018c: n. p).

Na fotografia (18), apresento uma aldeia dos Mebêngôkre (Kayapo), a aldeia Krôkamôr, que fica distante cerca de oito horas de barco do município de São Félix do Xingu no sudeste do Estado do Pará.

Fotografia 18: aldeia Krôkamôr dos Kayapo

Fonte: <https://fotospublicas.com/6a-semana-dos-povos-indigenas/>
Agência Pará – Foto: Rodolfo Oliveira/15.04.2018.

O grupo formado por quarenta Mebêngôkre (Kayapo) com que tive contato entre os anos de 2016 e 2017 são provenientes de quatro municípios localizados no sudeste do Pará: (i) aldeias localizadas no município de Cumaru do Norte; (ii) aldeias localizadas no município de Bannach; (iii) aldeias localizadas no município de Ourilândia do Norte; (iv) aldeias localizadas no município de São Félix do Xingu.

Quanto à situação de uso da língua kayapo pelo grupo de quarenta indígenas com os quais tive contato, esse grupo é bilíngue em kayapo e em português. Entretanto, cabe mencionar que o grau de fluência e de conhecimento da língua portuguesa pelos Kayapo varia muito de grupo para grupo, conforme o tempo do contato e o grau de isolamento em que cada grupo se encontra.

- **Situação de uso da língua timbira: Parkatêjê e Kyikatêjê**

No mapa (07), área (04), apresento duas comunidades Gavião: os Parkatêjê e os Kyikatêjê. Os Parkatêjê fazem parte do grupo Gavião do Oeste, denominação atribuída a esses indígenas pelo etnólogo Curt Nimuendaju no século XX. A denominação “Gavião” vem das penas do pássaro usadas em suas flechas. A língua desse grupo é o timbira oriental, da família linguística Jê e do tronco linguístico Macro-Jê. Os Kyikatêjê são um subgrupo dos Parkatêjê. Os Kyikatêjê e os Parkatêjê vivem em aldeias separadas localizadas na Terra Indígena Mãe Maria no município de Bom Jesus do Tocantins no sudeste do Pará. A área Terra Indígena Mãe Maria é cortada pela rodovia PA-150 que parte do município de Morada Nova, km 12 da PA-70, em direção ao município de Castanhal próximo à cidade de Belém.

O acesso às aldeias dos Parkatêjê e dos Kyikatêjê pode ser feito de duas maneiras: (i) por via aérea saindo de Belém até o município de Marabá, desse ponto, em transporte rodoviário até às aldeias; (ii) por transporte rodoviário direto de Belém a Marabá no trecho em que existem vans e ônibus que seguem pela PA-150 até às aldeias. As aldeias dos Parkatêjê e dos Kyikatêjê reproduzem o desenho circular tradicional das aldeias dos povos Jê. Nessas aldeias, as casas são construídas em alvenaria e servidas por rede de água, luz, esgoto, telefonia e *internet*, postos de saúde indígenas – sobre o povo Gavião e em especial a Terra Indígena Mãe Maria, ver Araújo (2008), Ferreira (2005), Da Costa (2019), entre outros.

Depois de uma traumática “pacificação” ocorrida na década de 1970 em que o povo gavião perdeu 70% de sua população, esses indígenas venceram a crise populacional e reconstruíram seu modo de vida. Em 2014 já se contavam 646 pessoas dessa etnia.

Na fotografia (19), apresento uma vista da aldeia parkatêjê e ainda, na fotografia (20), apresento uma vista da aldeia kyikatêjê.

Fotografia 19: aldeia Gavião Parkatêjê

Fonte: <https://img.socioambiental.org/d/210500-1/gaviao>

Fotografia 20: aldeia Gavião Kyikatêjê

Fonte: <https://esportes.estadao.com.br/noticias/kyikatejê>.

Com relação ao uso que os Parkatêjê e os Kyikatêjê fazem da língua timbira – que ora denominam por “língua timbira” ora “língua parkatêjê” ora dialeto timbira –, pode observar que se encontra seriamente em risco de extinção em razão de ser falada fluentemente apenas por poucos idosos que se encontram na faixa etária entre 70 e 90 anos. Esses idosos das etnias Parkatêjê e Kyikatêjê são bilíngues em timbira e em português, porém se comunicam preferencialmente em timbira. Uma pequena parte dos adultos Parkatêjê e Kyikatêjê possuem graus diferentes de conhecimento e fluência na língua timbira. Uma outra parte desse grupo constituída por adultos, jovens e crianças falam prioritariamente o português.

Ferreira (2005: 02) observa que, entre aproximadamente 400 indígenas parkatêjê, somente 10% fala a língua timbira; ainda, as crianças não estão aprendendo o timbira como sua primeira língua, fato que coloca a língua dos parkatêjê em perigo de extinção. A autora (*op. cit.*) anota que há diferentes níveis de bilinguismo em parkatêjê e em português na aldeia parkatêjê: (i) falantes fluentes e não-fluentes de parkatêjê; (ii) somente falantes fluentes em português; (iii) falantes mais jovens usam o português em detrimento do parkatêjê; (iv) falantes mais velhos usam mais a língua indígena.

Ferreira (2005: 02) apresenta uma distribuição dos falantes do parkatêjê por grupos de idade (gerações) e pelos usos da língua considerando os registros de fala formal e informal:

- (i) a primeira geração, com idade entre 50 a 70 anos, utiliza mais o parkatêjê e menos o português;
- (ii) a segunda geração, com idade entre 30 a 49 anos, utiliza o parkatêjê e o português na mesma proporção;
- (iii) a terceira geração, com idade entre 0 a 29 anos, utiliza menos o parkatêjê e mais o português.

A partir dessa distribuição, a autora (*op. cit.*) observa que os falantes da língua parkatêjê podem ser localizados em vários pontos ao longo de um *continuum* de proficiência dependendo do seu nível de domínio da língua parkatêjê ou da língua portuguesa, ou das duas línguas.

- **Situação de uso da língua Suruí-Aikewara**

No mapa (07), área (05), apresento o povo indígena Suruí-Aikewara. Esse povo vive na Terra Indígena Sororó, localizada entre os municípios de São Domingos do Araguaia e São Geraldo do Araguaia no sudeste do Estado do Pará, aproximadamente a 800 quilômetros de Belém. Segundo Neves (2010: 07), a população da terra indígena é de cerca de trezentos e quinze indígenas com mais de duzentas crianças. Quando os Suruí-Aikewara foram contatados nos anos de 1960, o grupo sofreu uma grande perda populacional e chegou a contar apenas trinta e três indígenas em razão de terem sido torturados pelos militares na Guerrilha

do Araguaia que aconteceu no sul do Pará na época da ditadura militar no Brasil. Diante disso, alguns antropólogos anunciaram o fim desse povo, mas eles sobreviveram e ainda hoje continuam passando por um processo de reestruturação social.

Na fotografia (21), apresento uma vista da aldeia Suruí-Aikewara.

Fotografia 21: aldeia Suruí-Aikewara

Fonte: <https://pib.socioambiental.org>.

Com relação à situação de uso da língua suruí-aikewara pertencente à família tupi-guarani do troco linguístico tupi, essa é falada apenas pelos mais velhos e segundo relatos de um dos indígenas, apenas seis idosos com mais de 60 anos ainda são monolíngues em língua suruí-aikewara. O grupo de Suruí-Aikewara a que me refiro no mapa (07) área (05) é composto por cerca de dez professores indígenas. Esse grupo é bilíngue em língua suruí-aikewara e em língua portuguesa. A língua portuguesa é atestada na área dos Suruí-Aikewara desde os anos 70 – para maiores informações sobre esse povo, ver Neves (2010), Lopes, Suruí I., Suruí T. & Solano (2015).

- **Situação de uso da língua dos Tembé/Tenetehar do rio Gurupi**

No mapa (07), área (06), aponto os tembé do rio Gurupi. Esse grupo Tembé está localizado na parte sul da Terra Indígena Alto Rio Guamá localizada no nordeste do Pará, mais exatamente às margens do rio Gurupi que demarca a

fronteira entre o Estado do Pará e o Estado do Maranhão. Nessa área há cerca de treze aldeias que são organizadas em três polos: (i) Polo Canindé (aldeias Canindé, Cocalzinho e Bate Vento); (ii) Polo Tekohaw (aldeias Tekohaw, Faveira, Ikatu e Anoirá), (iii) Polo Cajueiro (aldeias Cajueiro, Araruna, Floriano, Suçuarana, Mangueira e Piahu). Nessas aldeias vivem cerca de 977 indígenas – ver Dias (2010: 34).

Na fotografia (22), apresento uma vista da aldeia Cajueiro dos Tembê do Gurupi.

Fotografia 22: aldeia Cajueiro dos Tembê do Gurupi

Fonte: Dias (2010: 40).

Rodrigues (2005: 37), no quadro de língua indígenas ainda faladas no Brasil, aponta somente 820 indígenas tembê que ainda falam a língua tembê/tenetehar. De acordo com Moseley (2010: n.p), “*Atlas of the World’s Languages in Danger*”, considerando o grau de comprometimento de uma língua em perigo de extinção, a língua tenetehar está classificada como “seriamente em perigo”.

Em relação à situação de uso da língua tembê/tenetehar entre os Tembê do Gurupi, cabe mencionar que os dados que apresento foram registrados a partir do contato *in loco* com quarenta indígenas dos cinquenta e seis habitantes que vivem na aldeia Cajueiro onde o uso da língua tembê/tenetehar é bastante diversificado:

- (i) 05 indígenas idosos na faixa etária entre 80 e 90 anos são monolíngues em tembé-tenetehar e sentem dificuldade de falar a língua portuguesa;
- (ii) 20 adultos são bilíngues em tembé/tenetehar e português há mais de trinta anos;
- (iii) 03 idosos na faixa etária entre 60 e 70 anos são multilíngues em tembé/tenetehar, guajajara/tenetehar e português;
- (iv) 03 idosos na faixa etária entre 60 e 70 anos são multilíngues em tembé/tenetehar, ka'apor, guajajara/tenetehar e português.
- (v) Um adulto do sexo masculino é multilíngue em tembé/tenetehar, guajajara/tenetehar e português.
- (vi) Um adulto do sexo feminino é multilíngue em tembé/tenetehar, ka'apor e português.
- (vii) 23 jovens e crianças que vivem em aldeias do polo Cajueiro têm o português como língua materna; porém conseguem entender e falar algumas frases e expressões na língua tembé/tenetehar em razão da convivência com pais bilíngues.

É importante mencionar que a situação de uso da língua tembé/tenetehar nas aldeias do polo Cajueiro localizadas no rio Gurupi que aponto acima, não é a mesma situação de outros pequenos grupos de Tembê que vivem em aldeias localizadas ao longo do rio Gurupi, haja vista que, esses ainda falam o tembé/tenetehar, como é o caso da aldeia Tekohaw em que vivem cerca de 190 indígenas que ainda falam fluentemente a língua tembé/tenetehar. Nessas aldeias, a língua indígena é transmitida oralmente de pais para filhos cotidianamente, e ainda por meio da disciplina “Língua Indígena” nas escolas indígenas localizadas nessas áreas onde aprendem também a língua portuguesa.

Nos últimos anos, houve significativo aumento do registro e documentação de dados acerca da língua tembé/tenetehar falada pelos Tembê do rio Gurupi. Esses registros constam em teses e dissertações que documentam a estrutura fonética, fonológica e morfossintática dessa língua, e ainda acerca dos cantos e da cultura tembé/tenetehar – para maiores informações sobre os Tembê do rio Gurupi, ver Dias (2010), Duarte (1997), (2003), (2007), Eiró (2001), Carvalho (2001), Silva (2012), Luz (2013), Coelho (2015), Lopes (2015), entre outros.

- **Situação de uso da língua dos Tembé/Teneteihar do rio Guamá**

No mapa (07), área (07), aponto os Tembé do rio Guamá. Acerca da situação linguística desse grupo, haja vista ser o foco desse estudo, apresento uma descrição mais detalhada. Informações sobre a localização e descrição das aldeias dos Tembé do rio Guamá, ver subseção (1.1.2), do capítulo (1).

A língua tembé/teneteihar é classificada na literatura linguística como língua da etnia Tembé, pertencente ao ramo IV da família linguística tupi-guarani, do tronco Tupi, juntamente com as línguas faladas pelos Assurini do Tocantins, Parakanã, Suruí, Avá-canoeiro, Turiwara, Tapirape, entre outros. São assim classificadas por compartilharem características fonológicas, morfossintáticas e lexicais que as distinguem das demais línguas da família linguística Tupi-Guarani – cf. Rodrigues & Cabral (1985: 42). Na figura (02), observa-se o ramo IV da família linguística Tupi-Guarani em que a língua tembé/teneteihar se enquadra.

Figura 02: ramos linguísticos Tupi-Guarani

Fonte: Da Cruz (2011: 3)

O registro da trajetória de migração dos Tembé pelo nordeste do Pará entre os séculos XVIII e XX realizado por Nimuendaju ([1944] 2017) – que apresento na seção (1.1) do capítulo (1) – demonstra uma situação de intercâmbio linguístico entre os Tembé com outros grupos indígenas que falavam línguas pertencentes à

mesma família linguística Tupi-Guarani: os Guajá, os Amanayé, os Guajajara entre outros. A situação de intercâmbio linguístico na área sob enfoque também se dava com outras famílias linguísticas como é o caso dos Timbira – que falam uma língua da família Jê, do troco Macro-Jê. Os Tembê também têm um histórico de intercâmbio com a língua portuguesa há mais de um século – seção (1) Capítulo (1).

Com a delimitação da Terra Indígena Alto Rio Guamá por volta de 1971, o intercâmbio linguístico dos Tembê do rio Guamá com povos de línguas distintas ficou mais restrito à participação em Congressos e Marchas realizadas por esses indígenas no Brasil e fora do país. Entretanto, tanto os Tembê do rio Guamá quanto os Tembê do rio Gurupi ainda estabelecem muitos intercâmbios com os Guajajara.

Um exemplo do intercâmbio entre os Tembê do rio Guamá e os Guajajara do Maranhão vem de um dos informantes desta pesquisa. Esse informante nasceu e reside na aldeia Sede no rio Guamá e tem a língua portuguesa como sua língua materna; porém o jovem diz conhecer algumas palavras e saudações que, segundo ele, seriam da língua tembê que ele está aprendendo com sua esposa, que é da etnia Guajajara. A esposa fala somente a língua guajajara e não compreende nada de português. Logo, as palavras e expressões que o jovem Tembê está aprendendo pensando que é a língua tembê são expressões da língua guajajara, que tem características fonológicas e morfossintáticas muito semelhantes às da língua tembê. Essa influência da língua guajajara na língua tembê e *vice-versa*, ocasionada pelos intercâmbios entre esses dois grupos, já vem sendo observada há anos por muitos linguistas mas precisa de mais estudo.

Como já mencionado acima, a língua tembê/tenetehar foi classificada por Moseley (2010: n.p) como uma língua “seriamente em perigo”. O autor (*op. cit.*) justifica o risco de extinção dessa língua em virtude de as crianças não aprendem mais a língua tembê/tenetehar como língua materna em casa nem os mais velhos fazem uso da língua cotidianamente. Entretanto, como mencionado no item anterior acerca da língua tembê/tenetehar falada nas aldeias dos Tembê do rio Gurupi, a classificação atribuída por Moseley (2010: n. p) à língua tenetehar não deve se referir aos tembê do Gurupi, mas sim aos Tembê do rio Guamá onde a língua tembê/tenetehar não é mais transmitida de pais para filhos no cotidiano das aldeias.

Moore, Galucio & Gabas Junior (2008: 02) quando tratam da transmissão de línguas apontam que o fato que determina o futuro de uma língua é a sua

transmissão de geração a geração. Os autores (*op. cit.*) citam o exemplo dos Tembê:

“[...] um dos maiores grupos do Pará mostra a seriedade da situação. Um levantamento informal feito por Moore, em 2007, com base em informações fornecidas pelos próprios indígenas (mas não verificadas em cada aldeia), indica que os Tembê do Guamá não falam mais a sua língua. E, das 111 famílias Tembê do Gurupi, somente 11 falam a língua normalmente em casa. É com razão que esse povo, como vários outros, está preocupado com a sobrevivência de sua língua”.

(MOORE, GALUCIO & GABAS JUNIOR, 2008: 02)

Acerca do perigo de extinção da língua tembê/tenetehar entre os Tembê do rio Guamá em virtude de esses não transmitirem mais a língua às gerações seguintes, tive a oportunidade de observar o fato de perto a partir do convívio com esses indígenas entre os anos de 2016 a 2019 quando estive nas aldeias dos Tembê do Guamá. Aponto as seguintes situações observadas:

- (i) a maioria das crianças, jovens, adultos e idosos fala a língua portuguesa como língua materna, incluindo-se os vinte e nove auxiliares linguísticos desta pesquisa;
- (ii) seis idosos na faixa etária entre 70 a 80 anos (sexo masculino) são bilíngues em tembê/tenetehar e português. Esses idosos ainda falam a língua indígena em suas casas, mas segundo relatos dos auxiliares linguísticos desta pesquisa, somente utilizam o tembê/tenetehar para tentarem ensinar algumas palavras e expressões aos seus familiares ou então em rituais tradicionais do povo Tembê – sobre os rituais tembê, ver capítulo (1), seção (1.2).
- (iii) quatro adultos na faixa etária entre 40 a 60 anos são bilíngues em tembê/tenetehar e língua portuguesa; porém não utilizam a língua indígena no cotidiano das aldeias; apenas a utilizam em situações restritas a exemplo da entoação de cantos e rezas por ocasião da festa da moça – ver capítulo (1), seção (1.2), subseção (1.2.2).

Segundo Carvalho (2001: 15), a língua tembê já deixou de ser falada pela maioria dos que vivem nas aldeias do rio Guamá, acentuando-se cada vez mais a falta de uso dessa língua entre falantes na área. Atualmente as lideranças e

professores indígenas das aldeias Temb do Guam esto se mobilizando na tentativa de revitalizar a lngua temb/tenetehar, sobre o que tratarei na seo (2.3) mais adiante.

Apresento no quadro (05), uma sntese da situao de uso de lnguas indgenas pelos grupos acima mencionados localizados em reas do Par, fruto de minhas observaes entre os anos de 2003 a 2018. Observo ainda, que no quadro (05), os asteriscos se referem aos diferentes graus de proficincia quanto ao uso das lnguas.

Quadro 05 – Síntese da situação de uso de línguas indígenas em áreas do Pará			
USOS DA LÍNGUA WAIWAI: ALDEIA MAPUERA			
Falante	Monolíngue	Bilíngue	Multilíngue
Maioria (crianças, jovens, adultos, idosos)	waiwai		
04 famílias		waiwai-tiriyó	
02 famílias		waiwai-hixkaryana*	
Cerca de 100 (jovens, adultos, idosos)		waiwai-português*	
02 adultos (50 – 60 anos)			waiwai, tiriyó, hixkaryana, português*
01 adulto (50 – 60 anos)		inglês-português	waiwai, tiriyó, hixkaryana, português*
06 idosos (60 – 90 anos)			waiwai, kaxwyana, tiriyó, katuwena, hixkaryana, mayawana*
A LÍNGUA PORTUGUESA E A ÁREA TAPAJÓS-ARAPIUNS			
Falante	Monolíngue	Bilíngue	Multilíngue
Grupo Arapium	português		
Grupo Tapajó	português		
Grupo Borari	português		
Grupo Tupinambá	português		
Grupo Jaraqui	português		
Grupo Munduruku	português		
A LÍNGUA KAYAPÓ EM ALDEIAS DO PARÁ			
Falante	Monolíngue	Bilíngue	Multilíngue
40 professores das aldeias de Cumaru do Norte, Bannach, Ourilândia do Norte e São Félix do Xingu no Pará		kayap�-português*	

Quadro 05 – Síntese da situação de uso de línguas indígenas em áreas do Pará (Cont.)			
USO DA LÍNGUA TIMBIRA: PARKATEJÊ E KYIKATEJÊ			
Falante	Monolíngue	Bilíngue	Multilíngue
Idosos (60 a 80 anos) (cerca de 10 falantes)		timbira-português (utilizam mais o timbira)*	
Adultos (40 a 59 anos) (cerca de 05 falantes)		timbira-português (utilizam mais o português)*	
Crianças, jovens e adultos (1 a 39 anos) (maioria dos falantes)	português		
USO DA LÍNGUA SURUÍ-AIKEWARA			
Falante	Monolíngue	Bilíngue	Multilíngue
10 professores indígenas		suruí-português*	
06 idosos (+ de 60 anos)	suruí		
USO DA LÍNGUA TEMBÉ/TENETEHAR: ALDEIA CAJUEIRO/GURUPI			
Falante	Monolíngue	Bilíngue	Multilíngue
05 idosos (80 – 90 anos)	tembé-tenetehar	dificuldade com a língua portuguesa	
20 adultos e idosos		tembé/tenetehar-português*	
03 idosos (60 a 70 anos)			tembé/tenetehar, guajajara/tenetehar, português*
03 idosos (70 – 90 anos)			tembé/tenetehar, dialeto ka'apor, português*
01 adulto (sexo masculino)			tembé/tenetehar, guajajara/tenetehar, português*
01 adulto (sexo feminino)			tembé/tenetehar, dialeto ka'apor, português*
23 jovens e crianças	Português		
USO DA LÍNGUA TEMBÉ/TENETEHAR: ALDEIAS DO RIO GUAMÁ			
Falante	Monolíngue	Bilíngue	Multilíngue
06 idosos (70 – 90 anos)		tembé/tenetehar-português*	
04 adultos (40 – 50 anos)		tembé/tenetehar-português*	
Maioria (Idosos, adultos, jovens e crianças)	português		
Fonte própria			

Depreendo a partir do quadro (05), que retrata o 'olhar' que lanço sobre a situação de uso de línguas indígenas nas áreas citadas, que o uso dessas línguas é bastante diversificado, pois a situação sócio-comunicativa nessas áreas aponta para

falantes monolíngues, bilíngues em língua portuguesa e línguas indígenas e ainda multilíngues.

Entretanto, cabe mencionar que, para que se entenda com propriedade o uso que está sendo feito das línguas indígenas que apresento no quadro (05), e ainda o uso que está sendo feito das línguas indígenas em outras áreas do Pará e do Brasil, há necessidade de investigação maior acerca dos diversos graus de bilinguismo ou de multilinguismo existentes entre os falantes dessas áreas.

Como mencionado, não é meu objetivo apresentar maiores considerações sobre bilinguismo e multilinguismo, fato que extrapolaria o escopo desta tese. Assim, para um maior aprofundamento na temática, ver, entre outros Edwards (2013: 5-25), Wei (2012: 26-52).

2.1.1.1 Acerca da Questão: Revitalização de Línguas Indígenas

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na Convenção para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial aprovada em 17.12.2003, aponta a língua como sendo um patrimônio cultural imaterial mundial:

1. Entende-se por “patrimônio cultural imaterial” as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. Para os fins da presente Convenção, será levado em conta apenas o patrimônio cultural imaterial que seja compatível com os instrumentos internacionais de direitos humanos existentes e com os imperativos de respeito mútuo entre comunidades, grupos e indivíduos, e do desenvolvimento sustentável.

2. O “patrimônio cultural imaterial”, conforme definido no parágrafo 1 acima, se manifesta em particular nos seguintes campos: a) tradições e expressões orais, incluindo o idioma como veículo do patrimônio cultural imaterial; b) expressões artísticas; c) práticas sociais, rituais e atos festivos; d) conhecimentos e práticas relacionados à natureza e ao universo; e) técnicas artesanais tradicionais. (UNESCO, 2003a; art. 2)

Portanto, a língua – que por si só já é um patrimônio – é vista também como um meio de propagação do patrimônio imaterial de um povo.

De acordo com Moseley (2010: n. p), em “*Atlas of the World's Languages in Danger*”, das quase sete mil línguas existentes no mundo, mais de duas mil e quinhentas estão em perigo; esses números incluem 190 línguas indígenas existentes no Brasil. Importante dizer que o Brasil é o terceiro país com o maior número de línguas ameaçadas de extinção. No mapa (09), observam-se, nos pontos marcados em vermelho, a quantidade de línguas em risco de extinção no Brasil.

Mapa 09: línguas em perigo de extinção no Brasil

Fonte: www.ebc.com.br/cidadania.

No mapa (09), que retrata o Atlas Mundial de Línguas, não são apresentadas as línguas consideradas extintas²⁰. Também, várias línguas que estão em processo de revitalização não estão incluídas, talvez em razão de o Atlas estar baseado no Índice de Vitalidade das Línguas (IVL).

Em UNESCO (2003b: 06-14), observam-se seis fatores que devem ser considerados para se avaliar a vitalidade das línguas, dois fatores para que se possa verificar as atitudes diante das línguas e um fator para a avaliação da urgência de documentação da língua:

²⁰ As línguas consideradas como “línguas extintas” são aquelas que não possuem falantes em nenhum grau de proficiência e nem documentação, o que as difere de “línguas mortas” que são aquelas que não tem falantes nativos, mas ainda há documentação para que se faça uso, mesmo que de forma restrita; é o caso do latim.

[...] Vitalidade das línguas: 1) transmissão das gerações mais velhas para as novas gerações; 2) número absoluto de falantes; 3) proporção de falantes no conjunto da população; 4) as alterações das áreas de utilização da língua; 5) respostas a novos ambientes e meios; 6) disponibilidade de materiais para a aprendizagem e o ensino de língua [...]

[...] Atitudes diante das línguas: 1) atitudes e políticas dos governos e das instituições para as línguas incluindo seu caráter oficial e o uso; 2) atitudes dos membros da comunidade para com a sua própria língua [...]

[...] Urgência da documentação: 1) tipo e qualidade da documentação. [...]

UNESCO (2003b: 06-14, traduzido)²¹

Observa-se ainda, segundo Unesco (2003b: 06), que os fatores enumerados no excerto acima servem de apoio para que sejam estudadas as condições de cada língua e, somando-se a essas condições, que se sejam especificadas cada comunidade.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 em seu artigo 210, parágrafo 2, reconhece, entre outros direitos dos indígenas, suas línguas e assegura às comunidades indígenas a utilização de seu vernáculo materno e de seus processos próprios de aprendizagem – Brasil (1988: 110). Entretanto, diante do que preconiza a Constituição de 1988, surge uma indagação: O que fazer para garantir os processos próprios de aprendizagem de cada grupo indígena, preconizado pela Constituição brasileira, inseridos ainda via escolarização, se muitas dessas línguas estão em risco de extinção?

Em Ferreira da Costa (2013: 118), encontra-se uma primeira possível resposta à pergunta acima apontando para o que se chama de necessária junção de esforços para diminuir ou mesmo estancar o fenômeno da morte e extinção de línguas no Brasil. Para isso, segundo o autor (*op. cit.*), os próprios indígenas estão se unindo à indigenistas, pesquisadores de todas as áreas e ativistas que trabalham em prol dos direitos das comunidades indígenas para fins de registro e documentação dessas línguas. De acordo com Moore (2007: n. p), não basta

²¹ 1) Transmisión intergeneracional de la lengua; 2) Número absoluto de hablantes; 3) Proporción de hablantes en el conjunto de la población; 4) Cambios en los ámbitos de utilización de la lengua; 5) Respuesta a los nuevos ámbitos y medios; y 6) Disponibilidad de materiales para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua. [...] Actitudes y políticas de los gobiernos y las instituciones hacia las lenguas, incluidos su rango oficial y su uso [...] Urgencia del trabajo de documentación [...] – ver UNESCO (2013b).

somente registrar e documentar as línguas indígenas, mas é preciso também revitalizar e manter essas línguas.

Para as comunidades indígenas que ainda têm pelos menos alguns poucos idosos falantes ou conhecedores de suas línguas, o significado da palavra “revitalização” perpassa pela noção de que suas línguas não estão extintas, mas apenas “adormecidas” na memória dos mais velhos. Ainda, para muitas comunidades indígenas, o fato de terem deixado de falar suas línguas “originais”, não significa que elas tenham desaparecido por completo, haja vista que permanecem vivas em suas histórias e em suas tradições e, ainda que sejam transmitidas somente pela oralidade, fazem parte de suas culturas. É a partir dessa noção de “revitalização” da língua que as sete comunidades indígenas do Pará com as quais convivi entre os anos de 2003 a 2018, cujas línguas estão vulneráveis ou correm sério risco de extinção – ver Moseley (2010: n. p), estão trabalhando no sentido de revitalizar seu patrimônio linguístico. No mapa (10), apresento essas línguas.

Mapa 10: Línguas em risco de extinção em sete áreas do Pará

Fonte: adaptado do mapa de línguas em perigo no Brasil
www.unesco.org.

No mapa (10), apresento: a língua waiwai (em situação de vulnerabilidade); as línguas tapajós-arapiuns (extintas); a língua kayapo (em situação de vulnerabilidade); a língua suruí-aikewara (em situação de vulnerabilidade); as línguas parkatêjê e kyikatêjê (seriamente em perigo de extinção); a língua

tembé/tenetehar falada no rio Gurupi e no rio Guamá (seriamente em perigo de extinção).

A partir do conhecimento do grau de comprometimento de vulnerabilidade ou de extinção em que estão suas línguas nativas, as sete comunidades indígenas que apresento no mapa (10) – e descritas em seus aspectos sócio-comunicativos neste capítulo – passaram a empreender esforços no sentido de preservar as línguas que ainda são transmitidas de pai para filho e que são faladas cotidianamente nas aldeias. Quanto às línguas que não estão mais sendo transmitidas de pai para filho e nem estão sendo mais faladas entre adultos, jovens e crianças nas aldeias, observa-se um esforço das comunidades indígenas no sentido de tentar, ainda assim, revitalizá-las.

A seguir, apresento uma descrição de como esse processo de preservação e revitalização de línguas indígenas está ocorrendo nas sete comunidades apresentadas no mapa (10).

- **Língua waiwai: aldeia Mapuera**

Os indígenas da aldeia Mapuera, mesmo sabendo que o risco de perda de sua língua ainda parece estar distante (a língua waiwai ainda é falada pela maioria da população), empenham-se em sua preservação. Os professores indígenas Waiwai trabalham com afinco na organização de uma documentação extensiva da estrutura da língua waiwai e no registro de histórias sobre a cultura e as tradições de seu povo. Esses indígenas, principalmente aqueles que já estão cursando o ensino superior (temática que é abordada no capítulo 3), estão documentando e registrando a língua, aspectos da geografia, da história, da matemática, da medicina tradicional, entre outros aspectos de sua cultura imaterial e material por meio de seus trabalhos de conclusão de curso; objetivam revertê-los em cartilhas e livros a fim de serem utilizados como material didático nas escolas da aldeia. Ainda, em virtude de a língua portuguesa já estar sendo ensinada nas escolas da aldeia Mapuera, a alfabetização das crianças é realizada somente em língua waiwai. Esse fato propicia a manutenção da língua waiwai por meio de sua organização e divulgação não apenas somente através da oralidade, mas sendo inserida através da escrita. Os jovens waiwai só têm acesso à língua portuguesa no ensino fundamental e médio; logo o português é aprendido como segunda língua na área.

- **Língua kayapo**

A língua kayapo é falada e transmitida de pais para filhos no cotidiano das aldeias kayapo, localizadas nos municípios de Cumaru do Norte, Bannach, Ourilândia do Norte e São Félix do Xingu no sul do Pará. Em janeiro de 2016, registrei uma conversa informal com um professor indígena Kayapo. Na ocasião o professor relatou-me que, a fim de preservarem a língua, a alfabetização das crianças nas escolas kayapo estava sendo realizada por meio da disciplina “Língua Indígena Kayapó”, ofertada para as primeiras quatro séries iniciais de escolarização e para o ensino fundamental. O professor kayapo relatou-me ainda que esse método de alfabetização está sendo priorizado em razão da vulnerabilidade da língua kayapo diante da interferência da língua portuguesa. Segundo o professor, os kayapo já atestam o uso de algumas palavras emprestadas do português na língua kayapo, principalmente na fala de indígenas que frequentam mais assiduamente as cidades mais próximas das aldeias. Quanto ao ensino do português, segundo o professor kayapo, seu ensino nas escolas da área é realizado como segunda língua. Os professores kayapo que estão cursando o ensino superior também estão priorizando a documentação e registros da língua e da cultura kayapo a partir da elaboração de material didático para fins de utilização nas escolas de suas aldeias. Como já mencionado, a educação em área indígena no Pará é apresentada no próximo capítulo.

- **Língua suruí-aikewara**

Os indígenas Suruí-Aikewara das aldeias que compõem a Terra Indígena Sororó têm contato com a língua portuguesa desde os anos 60 e 70, quando foram contatados e posteriormente usados pelos militares como linha de frente na Guerrilha do Araguaia como já apontado acima. Entretanto, também como já apontado acima, mesmo após terem enfrentado uma série de dificuldades, os Suruí-Aikewara conseguiram preservar a sua língua que ainda é falada fluentemente por seis idosos. Atualmente, os Suruí-Aikewara também estão empenhados em registrar sua língua materna e as histórias sobre a cultura e as tradições de seu povo por meio de cartilhas, livros, áudios e vídeos que são utilizados como material didático nas escolas da aldeia na disciplina “Língua Indígena”, ministrada por professores

indígenas bilíngues em suruí-aikewara e português. Essa estratégia de revitalização da língua suruí-aikewara envolve crianças e jovens da etnia que desde cedo mantêm contato com a língua portuguesa na escola.

- **Línguas das diferentes etnias que compõem a área tapajós-arapiuns**

No caso das comunidades tapajós-arapiuns, observa-se a situação de monolinguísmo em língua portuguesa entre os falantes da área, como mencionado acima; as línguas arapium, tapajó, borari, jaraqui e tupinambá, originárias das etnias dessa área, já estão extintas. Entretanto, os indígenas que se auto declaram Munduruku (que vivem nas aldeias Taquara, Bragança e Marituba) iniciaram, em maio de 1988, um processo de “resgate” de suas tradições a partir da inserção de rituais, pinturas corporais e festas que têm sido atribuídas à cultura munduruku. Um fato muito interessante, no entanto, é que esse grupo assumiu a língua nheengatu como sua língua – ver Iores (2010: 246-247).

Importante notar, no que concerne à língua nheengatu, é que estudiosos apontam apenas como área de fala do nheengatu “atual” a região do alto rio negro, noroeste da Amazônia, entre os povos Baré, Baniwa e Warekena – ver, entre outros, da Cruz (2011: 11-14) e Argolo (2016: 47). No entanto, como apontado acima, o grupo Munduruku que vive nas imediações da Reserva Extrativista Tapajós-Arapiuns, na fronteira entre os Estados do Pará e do Amazonas, também pode ser incluído na área de fala dessa língua, embora não se tenha estudos, até onde se saiba, sobre as possíveis diferenças entre o nheengatu falado no alto rio Negro, no Amazonas, e o falado entre os Munduruku da Reserva Extrativista Tapajós-Arapiuns no Pará – para maiores detalhes sobre a língua nheengatu e ainda acerca desta língua estar inserida dentro da Linguística de Contato, ver Oliveira, Zanolli & Módolo (2019).

No mapa (11), represento a distância do grupo Munduruku que vive na Reserva Extrativista Tapajós-Arapiuns, na divisa entre o Estado do Pará e o Estado do Amazonas, em relação ao município de São Gabriel da Cachoeira (AM) local em que vivem grupos indígenas que falam a língua nheengatu no norte do Brasil.

Mapa 11: língua nheengatu no norte do Brasil

Fonte própria: adaptado de www.google.com.br/maps

Dessa maneira, o grupo Munduruku que vive nas aldeias Taquara, Bragança e Marituba, localizadas na Reserva Extrativista Tapajós-Arapiuns formou uma nova unidade sociocultural que foi se distinguindo dos demais grupos indígenas que compõem a área tapajós-arapiuns e estão aprendendo a Língua Geral Amazônica (nheengatu) como segunda língua a ser falada por esse grupo, em detrimento da língua munduruku que é a língua de sua etnia.

Como já mencionado em nota na subseção (2.1.1) deste capítulo, o caso do uso do nheengatu entre os Munduruku que vivem na Reserva Tapajós-Arapiuns e também em aldeias próximas aos municípios de Santarém e de Belterra no oeste do Pará, é um caso isolado, pois esses indígenas já perderam a língua munduruku e, estão retomando as tradições do povo Munduruku e aprendendo o nheengatu por razões de afirmação de pertencimento étnico na área Tapajós-Arapiuns. Esse fenômeno, talvez, possa ser explicado por esses indígenas considerarem o nheengatu como uma língua mais fácil de se aprender do que a língua munduruku, e ainda pelo contato desse grupo munduruku com grupos que falam o nheengatu na divisa entre os Estados do Pará e do Amazonas. Entretanto, os Munduruku que residem na aldeia Sai Cinza localizada no município de Jacareacanga (PA) e os Munduruku que habitam as aldeias do vale do Rio Tapajós às margens dos rios Cururu, Kabitutu e outros afluentes do Tapajós falam fluentemente a língua munduruku no seu cotidiano – ver Instituto Socioambiental (2018b: n.p), Gomes (2006: 07), entre outros.

- **Língua timbira: parkatêjê e kyikatêjê**

As comunidades Parkatêjê e Kyikatêjê são falantes da língua portuguesa como língua materna. A língua étnica desses dois grupos é língua timbira. Essa língua está em sério risco de extinção, pois só está sendo falada por um grupo pequeno de idosos. Esses idosos são bilíngues em língua timbira e língua portuguesa (com diferentes graus de bilinguismo). O risco de extinção da língua timbira se dá ainda em razão de as crianças, os jovens e os adultos não mais aprenderem essa língua com seus pais no cotidiano das aldeias. Na tentativa de revitalizar a língua timbira os Parkatêjê e os Kyikatejê da Terra Indígena Mãe Maria – ver subseção (2.1.1), deste capítulo – estão se empenhando em um projeto de revitalização linguística que conta com o auxílio do grupo de idosos bilíngues em timbira e português, acima mencionado, que foi inserido nas escolas indígenas da Terra Indígena Mãe Maria para atuar como professor da disciplina “Língua Indígena”, com o objetivo de repassar a língua timbira para as crianças e jovens. Para elaboração de materiais didáticos para o ensino de língua timbira na escola, a comunidade conta com o apoio dos professores não-indígenas que trabalham no ensino fundamental e médio nas escolas da Terra Indígena, e ainda contam com a colaboração de pesquisadores da área de linguística da Universidade Federal do Pará (UFPA), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e da Universidade do Estado do Pará (UEPA) que se dispõem a ajudar na revitalização linguística da língua timbira na área. Para tentar revitalizar a língua timbira, as escolas parkatêjê e kyikatêjê promovem atividades utilizando o método de dupla imersão²². Nas escolas das aldeias parkatêjê e kyikatêjê esse método tem sido adaptado e, consiste na interação entre os idosos bilíngues em português e as crianças e jovens não falantes. As atividades estão voltadas à interação por meio do “aprender fazendo” em que durante um dia na semana as crianças e os adolescentes aprendem a fazer receitas de comidas típicas desse povo. Nessas atividades interativas, sob orientação dos mais velhos, são repassadas as instruções

²² A dupla imersão (imersão recíproca) é um conceito de ensino que permite uma aprendizagem bilíngue por meio de aprendizagem de duas línguas e em duas línguas. A primeira escola a oferecer um programa bilíngue espanhol-inglês abriu em 1963 em Miami (Coral Way Elementary). A iniciativa deste primeiro projeto partiu de um grupo de cubanos refugiados, que almejou manter as competências dos filhos em espanhol para um possível retorno ao seu país. Atualmente existem somente nos EUA 458 escolas que oferecem um ensino bilíngue deste tipo. Esse método também está sendo mundialmente utilizado para a revitalização e manutenção de línguas indígenas –ver Pérez (2004), Potowski (2007) e Moore, Galucio & Gabas Junior (2008).

das receitas somente na língua timbira e as crianças e os jovens têm que adquirir um mínimo de conhecimento da língua para se comunicar durante essas atividades.

- **Língua tembé/tenetehar do rio Gurupi**

No caso dos Tembé do rio Gurupi a língua tenetehar ainda é falada pelos mais velhos em algumas aldeias, a exemplo das aldeias Tekohaw e Suçuarana e de outras aldeias mais distantes dos centros urbanos. Nessas aldeias existem muitos falantes bilíngues em português e em tembé/tenetehar, porém com graus de proficiência diferenciados nas duas línguas. Essas comunidades estão tentando preservar a língua tembé/tenetehar através da escola, em que os professores indígenas que são bilíngues estão alfabetizando as crianças nas séries iniciais do ensino fundamental primeiramente em língua indígena. A transmissão da língua tenetehar às crianças e aos jovens das aldeias Tembé do rio Gurupi também se dá em casa a partir da interação com os idosos que ainda falam a língua tenetehar, e ainda por intermédio dos cantos e das rezas que são entoadas em rituais tradicionais que os Tembé do Gurupi ainda mantem – para mais informações sobre as festas tradicionais da etnia Tembé, ver subseção (1.3.2) do capítulo (1). Nas aldeias Tembé do Gurupi, a língua portuguesa também é ensinada nas séries iniciais e finais do fundamental e no ensino médio nas escolas indígenas, em razão da obrigatoriedade do ensino bilíngue preconizado pela Constituição de 1988.

- **Língua tembé/tenetehar do rio Guamá**

Quanto à tentativa de revitalização da língua tembé/tenetehar pelos Tembé que habitam as aldeias do rio Guamá – onde se registra predominância de falantes da língua portuguesa como língua materna –, as lideranças dessas aldeias têm convidado indígenas de aldeias do rio Gurupi, falantes fluentes da língua tembé/tenetehar, para residirem nas aldeias do rio Guamá por um determinado tempo, a fim de trabalharem na revitalização da língua tembé/tenetehar na área.

Os jovens e as crianças da comunidade estão acompanhando o projeto de revitalização da língua indígena pensado pelas lideranças com a esperança de que o tembé/tenetehar volte a ser falado nas aldeias do rio Guamá. Segundo as

lideranças Tembé do rio Guamá, o objetivo do projeto é revitalizar a língua tembé/tenetehar, a fim de possam manter viva sua identidade étnica. Entretanto, há que pensar que os Tembé não deixam de ser tembé por falarem português; importante mencionar que já se pode contar três ou quatro gerações que falam o português como língua materna e a utilizam em sua comunicação diária. Chamo a atenção, portanto, para esse fato, pois nesta tese – no capítulo 5 –, apresento fenômenos linguísticos do português vernacular falado pelos Tembé e essa variedade de português expressa com vigor toda a etnicidade do povo Tembé do rio Guamá.

Na tentativa de revitalizar a língua tembé/tenetehar, na maioria das escolas das aldeias dos Tembé do rio Guamá, os professores indígenas – com conhecimentos limitados da estrutura da língua tembé/tenetehar – estão alfabetizando as crianças apenas com algumas palavras, saudações e frases curtas que, essas crianças escrevem e repetem. Esse fato será exemplificado de forma mais ampla no próximo capítulo que se centra na Educação Indígena na área do Pará. Alguns professores indígenas das aldeias Tembé do rio Guamá que já possuem o ensino superior elaboram jogos e brincadeiras bilíngues para auxiliar na alfabetização, bem como trabalham alguns cantos da etnia Tembé; entretanto, na maioria dos casos, o próprio professor indígena ainda não domina a língua indígena e conta com a ajuda dos professores bilíngues que vieram das aldeias do rio Gurupi para auxiliarem na elaboração de material didático e planos para suas aulas.

Embora a língua tembé/tenetehar esteja sendo ensinada nas escolas das aldeias Tembé do rio Guamá, o que demonstra um grande esforço das lideranças e dos professores indígenas para voltarem a falar a língua tembé (fato a ser louvado), essas ações não mudam a situação de que os Tembé do Guamá são falantes L1 de uma variedade de português própria deles. Logo, o português vernacular falado pelos Tembé do Guamá – que nesta tese, chamo de PVTG – é a expressão vívida de sua força como povo indígena e essa variedade de português deve ser entendida como parte intrínseca da identidade cultural dos Tembé do Guamá.

O enfraquecimento do idioma tembé/tenetehar nas aldeias do rio Guamá se deve, em grande medida, aos anos de contato com a língua portuguesa, sucessivas migrações e cisões – ver seção (1.1), do capítulo 1. No entanto, há de se ressaltar a força do povo Tembé por ter conseguido superar todas as adversidades a que foi exposto, e chegar até os dias atuais com cerca de 800 falantes – *cf.* Rodrigues

(2005:37). Muitos dos falantes Temb do rio Guam em conjunto com os que habitam as aldeias do rio Gurupi mantm as tradies e ritualsticas do povo Temb/Tenetehar. Dessa maneira, se se pensar que as sociedades indgenas se reconhecem por grupos como um “coletivo” e no por grupos “isolados”, a revitalizao da lngua temb/tenetehar nas aldeias do rio Guam como segunda lngua a ser falada pelos temb dessa rea possvel, pois este grupo tem contado com o apoio dos temb do Gurupi para isso. Entretanto, como um segundo auxlio s aes acerca da revitalizao da lngua temb entre os Temb do Guam, aponta-se o apoio que pode ser dado a esse grupo por parte de linguistas-professores comprometidos com a Educao Indgena no Par, fato que reforado pelas aes que tm sido realizadas na Licenciatura Intercultural Indgena – captulo 3, desta tese.

De acordo com Moore, Galucio & Gabas Junior (2008: 58-59), em casos onde h um nmero razovel de falantes de uma lngua em determinada rea e vontade de transmitir essa lngua s crianas, existem vrias metodologias de revitalizao sendo utilizadas. Os autores (*op. cit.*) apontam alguns mtodos que esto sendo utilizados mundialmente:

- a. **Ninho de linguagem** – crianas ficam com os avs durante certos perodos, falando somente na lngua nativa. Este mtodo aproveita a capacidade das crianas de aprenderem rapidamente qualquer lngua sem esforo e no exige conhecimento tcnico da lngua.
- b. **Mestre e aprendiz** – um falante assume a responsabilidade de ensinar um jovem a lngua em questo. Os dois trabalham juntos na tarefa como acharem necessrio.
- c. **Cursos de imerso** – durante um certo perodo, a comunidade ou uma parte da comunidade fala somente a lngua indgena em questo e os no falantes tm que adquirir um mnimo dessa lngua para se comunicarem nesse perodo.
- d. **Alfabetizao na lngua materna** – em que so inseridos materiais escritos na lngua em questo e que so utilizados para aumentar o prestgio da lngua e conquistar o interesse da gerao mais jovem.

- e. Gravações de documentação** – músicas, narrativas tradicionais e outros materiais podem ser gravados e devolvidos à comunidade indígena para familiarizar os ouvintes com a língua e estimular o uso das tradições.

Segundo Moore, Galucio & Gabas Junior (2008: 53-63), os métodos descritos acima estão sendo muito discutidos e testados em várias partes do mundo, mas na América do Sul ainda são pouco conhecidos e utilizados; principalmente os três primeiros.

Para os autores (*op. cit.*), a questão de alfabetização em língua indígena merece atenção especial por ser essencial para a revitalização, preservação e documentação das línguas indígenas e por garantir o seu futuro.

Ressalto que a alfabetização em língua indígena depende do apoio de pesquisas linguísticas para que, entre outras questões, a representação dos sons da língua possa ser devidamente representada. É sabido que, para se alfabetizar em língua indígena, há necessidade de se elaborar uma ortografia específica para a comunidade indígena em questão; logo, isso requer estudos linguísticos acerca da estrutura fonológica, morfossintática, semântica e pragmática da língua. A ortografia que for aprovada para um determinado grupo de fala indígena deverá servir como instrumento básico para a alfabetização nessa língua – ver Moore (2005).

Nossa sugestão é que o projeto de revitalização da língua tembé/tenetehar em curso na área do rio Guamá repense novas técnicas como as apontadas por Moore, Galucio & Gabas Junior (2008).

Ainda, aponto para o fato importante de que o projeto de revitalização da língua tembé/tenetehar em curso na área dos Tembés do Guamá deve prever cursos de formação pedagógica para os professores indígenas do rio Gurupi, que os tem auxiliado nessa tarefa. Assim os auxiliares da revitalização da língua tembé oriundos do Gurupi poderiam ministrar suas aulas utilizando-se de métodos, abordagens e metodologias mais técnicas.²³ Nesse caso, o auxílio de profissionais das áreas de

²³ O termo **metodologia** é definido como o estudo das práticas pedagógicas em geral, incluindo questões teóricas e pesquisas relacionadas a essa prática. **Abordagem** é o conjunto de posições e crenças teóricas sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem de línguas, e da aplicabilidade de ambas a contextos pedagógicos. **Método** é um conjunto generalizado de especificações de sala de aula para atingir objetivos linguísticos determinados, *englobando, principalmente, os papéis e o comportamento do professor e do aluno* – ver, entre outros, Brown (1994), Richards & Rodgers (1982; 1986).

Linguística e de Educação Indígena poderiam ser de grande valia. Segundo Moore, Galucio & Gabas Junior, a língua indígena, no que concerne à revitalização, deve ser ensinada por professores indígenas fluentes na sua língua indígena e treinados para alfabetizar.

A seguir, aponto considerações sobre a história do contato de línguas africanas na região norte do Brasil e sobre um conjunto expressivo de comunidades rurais chamadas de “comunidades quilombolas” que são um “elo” etnolinguístico desse contato.

2.2 O CONTATO DE LÍNGUAS AFRICANAS NA REGIÃO NORTE COM ÊNFASE NO PARÁ

Como apontado na seção acima, Oliveira, Zanolli & Módolo (2019: 319), explicam sobre o plurilinguismo e do multilinguismo no Brasil-colônia à luz do que denominam de duas “macro-ancestralidades”: a ameríndia e a africana. Assim, na seção (2.1) abordei – no sentido de Oliveira, Zanolli & Módolo (2019: 319) – acerca do plurilinguismo de “macroancestralidade” indígena na região amazônica enfocando a área o Estado do Pará. Nesta seção, enfatizo alguns aspectos da vasta história etnolinguística ligada à “macro-ancestralidade” africana na Amazônia com enfoque na área paraense.

Segundo Oliveira, Zanolli & Módolo (2019):

“No tocante ao multilinguismo/plurilinguismo de ‘ancestralidade africana’, é preciso ter em mente que a importação de escravizados negros iniciou-se no Brasil na metade do século XVI e prosseguiu até o século XIX, ‘flutuando’ em quatro grandes ciclos, definidos por áreas geolinguísticas africanas distintas (Bonvini 2008: 26). Estudos acerca da demografia do tráfico negreiro africano apontam para a entrada de mais de quatro milhões de africanos no Brasil, trazidos durante um período de trezentos anos. Bonvini (2008: 30-31) aponta cerca de 43 línguas trazidas com os escravizados para o Brasil que se repartem em duas áreas de proveniência: oeste-africana e austral (essencialmente do grupo banto)”.

(OLIVEIRA, ZANOLLI & MÓDOLO, 2019: 320)

No que concerne à história do contato de línguas africanas na região norte do Brasil à época da colonização, não é fácil reconstituir o mosaico de línguas

atestadas na área. Entretanto, Salles ([1971] 2005: 44) anota, que apesar da escassez de documentos que comprovem a entrada de africanos trazidos na condição de escravos para a região amazônica, a inserção desses, remonta ao século XVII. Segundo o autor (*op. cit.*):

“ [...] não pode passar despercebida a informação da existência, já em 1693, da Igreja de N. S. do Rosário, devoção dos negros. Sabe-se, concretamente, que a irmandade do Rosário foi fundada em Belém a 9 de agosto de 1682. Ela teria a seu encargo não a igreja, o edifício atual, como se pode depreender da citação do cronista, mas de uma modesta ermida, demolida em 1752 e reconstruída no mesmo ano, com idênticas proporções e no mesmo lugar”.
(SALLES, [1971] 2005: 44).

Com relação à origem dos negros que chegaram à Amazônia por volta do século XVII, Salles ([1971] 2005: 44) busca reconstituir esse mosaico de imigração:

“ [...] A provisão de 18 de março de 1662 fala de negros de Angola, certamente da área de cultura banto. Já a provisão de 10 de abril de 1680 fala de negros da Costa da Guiné, portanto de provável origem sudanesa [...] Negros Mina foram desembarcados no Pará e Maranhão, negros que se incluem na área das culturas sudanesas. Os negros chegados em 1753 de Bissau, capital da Guiné portuguesa, também podem ser incluídos nessa área. [...] No ano de 1759 chegou o navio N. S. da Conceição que embarcara com 500 negros da nação Moxicongo”.
(SALLES, [1971] 2005: 82).

No final do século XIX e início do século XX, Salles ([1971] 2005: 84) aponta uma imigração não convencional de negros barbadianos – na verdade originários da colônia inglesa de Barbados, no Caribe –, trazidos para a Amazônia, sobretudo para Belém, por capitalistas ingleses, que obtendo sucessivas concessões para exploração de serviços no Pará e no Amazonas, necessitaram de mão-de-obra qualificada, do ponto de vista da língua e da cultura, provavelmente. Assim, os negros de Barbados foram trazidos pelos ingleses em navios que faziam a linha Nova York - Manaus, com escala na ilha de Barbados e Belém.

Segundo o autor (*op. cit.* p. 84), muitos desses negros foram destinados também à construção da ferrovia Madeira-Mamoré.

Segundo Figueiredo & Oliveira (2013: 112), os africanos escravizados trazidos para o Grão-Pará (ver capítulo 1) pertencem a três grupos linguísticos: (i) os

falantes de línguas bantas, (ii) os falantes de línguas cuá e (iii) os falantes de línguas defóide:

“[...] (i) Línguas Bantas – os escravos que falavam essas línguas foram trazidos da costa oeste africana das atuais repúblicas do Congo, República Democrática do Congo, Angola, e mais tarde, da costa leste africana, mais propriamente de Moçambique. Compreendem as línguas faladas pelo maior número de cativos (Bonvini, 2008: 30). [...] [...] (ii) Línguas Cuá (subgrupo gbe) – os negros que falavam essas línguas eram oriundos do chamado “Ciclo da Costa da Mina” e conhecidos ainda como “sudaneses”. Atualmente está área linguística compreende os países africanos de Gana, Togo, Benin e Nigéria. Três línguas muito citadas são gbe, eve e fon. Línguas desse grupo são designadas no Brasil pelo termo jeje [...] (Bonvini, 2008: 30). [...] (iii) Línguas Defóide – os negros desse grupo atestavam diferentes falares iorubás e são conhecidos no Brasil pelo termo nagô-queto (Bonvini, 2008: 30). Eram provenientes da Nigéria [...]”.
(FIGUEIREDO & OLIVEIRA, 2013: 112).

2.2.1 Acerca de Comunidades Rurais do Pará Chamadas de “Quilombolas”

Nesta subseção, apresento considerações etnolinguísticas sobre comunidades rurais que são conhecidas como “comunidades quilombolas”, enfatizando áreas paraenses.

Essas comunidades têm sido reconhecidas como grandes marcos da inserção de negros escravizados no Brasil colonial. São, contudo, também reconhecidas como sociedades resultantes da miscigenação afro-indígena – ver, entre outros, Oliveira *et al* (2015).

Sobre essas comunidades, observe a citação abaixo de Oliveira, Campos & Fernandes (2011: 129):

“ A Constituição Federal de 1988 trouxe os quilombos para a agenda das políticas públicas ao instituir o direito de posse de terra aos “remanescentes de comunidades quilombolas”. O termo “remanescente de quilombos”, desde o início, foi motivo de grande debate; atualmente é consensual que:

- *Comunidades afro-brasileiras com direito a posse de suas terras não são, necessariamente, comunidades: (i) que se inserem*

em sítios arqueológicos comprovadamente ligados a quilombos da época da escravidão; (ii) isoladas ou de população estritamente homogênea; (iii) que têm, obrigatoriamente, de ter se constituído a partir de movimentos de insurreição.

- Comunidades afro-brasileiras com direito a posse de suas terras são comunidades que: (i) que se autoidentificam como um grupo étnico, distinto do restante da sociedade.

Nesse sentido, a autoidentificação étnica não se reduz, por exemplo, a cor de pele; há que se levar em conta que a miscigenação é uma característica importante na constituição étnica das inúmeras sociedades que formam o mosaico cultural brasileiro”.

(OLIVEIRA, CAMPOS & FERNANDES, 2011: 129)

De acordo com o Núcleo de Altos Estudos da Amazônia da Universidade Federal do Pará (NAEA, 2005), o Pará possui 286 comunidades quilombolas. Observe a citação a seguir de Cecim (2014):

“A Comunidade Quilombola de Jurussaca, de acordo com o Núcleo de Altos Estudos da Amazônia (NAEA-UFPA), é uma das 286 comunidades quilombolas identificadas, no Estado do Pará, localizadas em 45 municípios e que estão distribuídas em oito grandes regiões: (i) Grande Belém, (ii) Região das ilhas/Marajó, (iii) Guajarina, (iv) Bragantina, (v) Tocantina, (vi) Gurupi, (vii) Baixo Amazonas, (viii) Trombetas (NAEA, 2005). Jurussaca fica localizada na mesorregião nordeste paraense”.

(CECIM, 2014)

No mapa (12) abaixo, apresentam-se o número de comunidades remanescentes de quilombos por Estados brasileiros, de acordo com o Instituto Palmares (2016 n.p):

Mapa 12: Comunidades quilombolas no Brasil

Número de Comunidades Remanescentes de Quilombos por Estado

Fonte: Instituto Palmares
Informações atualizadas até 20 de maio de 2016.

Fonte: Instituto Palmares (2016 n.p)

Segundo o NAEA (Núcleo de Altos Estudos da Amazônia), no Pará há 286 povoados quilombolas, o que difere do número apontado em 2016 pelo Instituto Palmares.

Oliveira, Campos & Fernandes (2011), Cecim (2014), Campos (2014), entre outros, inserem-se em um conjunto de pesquisas etnolinguísticas centradas na comunidade quilombola de Jurussaca no Pará. Chamo a atenção, porém, para o trabalho linguístico pioneiro em áreas quilombolas paraenses de Regina Cruz – ver, entre outros, Cruz (1996). Por meio do trabalho de Regina Cruz em comunidades rurais (quilombolas) da área de Cametá, observa-se que essas áreas de fala de “ancestralidade” africana (e também indígena) carregam marcas de línguas africanas (e indígenas). Observe o trecho abaixo de Oliveira *et al* (2015) sobre a pesquisa de Regina Cruz na área de Cametá:

“Cruz (1996) apontou 4 características fonéticas do português afro-brasileiro amazônico: (1) as alterações entre as líquidas; (2) as vogais posteriores; (3) as construções clíticas; (4) os ideofones. O que queremos destacar nestas linhas acerca das inúmeras partes importantes da pesquisa da autora – que não se resume somente aos textos que enfatizamos – são os ideofones em Cametá. Cruz (2000) aponta as 4 comunidades estudadas como formadas por escravos fugidos da época do Brasil Colônia e o seu estudo sobre os ideofones dessas comunidades apresenta uma característica fonológica que o distingue do português amazônico típico: ausência de sons bilabiais. Logo, essa seria uma marca de identidade muito forte dessas comunidades, segundo Cruz (2000: 229). Essa característica corrobora a historicidade dessas comunidades com os movimentos quilombolas do Brasil Colônia – ligados aos escravos fugitivos do sistema de ‘plantação’ [...]. Escravos quilombolas desenvolveram uma estratégia de comunicação que envolvia não mexer os lábios, a fim de que fosse difícil para o colonizador português decifrar possíveis mensagens envolvendo rebeliões, fugas, etc. Estaria aí a ausência dos sons bilabiais nos ideofones em Cametá. Uma prova linguística do contato Atlântico. Ratificamos, portanto, a importância de se empreender esforços em se estudar áreas de “interface” e áreas ligadas à fonologia e à prosódia, por exemplo”.
(OLIVEIRA ET AL, 2015: 170-171)

2.2.1.1 Os Remanescentes Quilombolas da Comunidade de Narcisa

Nesta subseção, apresento algumas informações sobre a comunidade quilombola chamada Narcisa. Medeiros (2012: 8) anota que a comunidade de Narcisa se auto reconhece como ‘remanescente quilombola’. Essa comunidade rural

localiza-se no município de Capitão Poço, no nordeste do Estado do Pará, à margem esquerda do rio Guamá, fronteira com a Terra Indígena Tembê do Alto Rio Guamá.

Conforme Sodré (2015: 145), o contato de negros com indígenas observa-se na relação entre os remanescentes quilombolas de Narcisa e os indígenas tembê do Guamá, em razão das relações entre índios e quilombolas que foram sendo amenizadas com o passar do tempo, abrindo espaço alianças matrimoniais estabelecidas entre os dois grupos étnicos. Segundo a autora (*op. cit.* p. 145) são observadas uniões conjugais em várias gerações entre os negros de Narcisa e os índios da etnia Tembê, localizados na Reserva Indígena Alto Rio Guamá, sobre o que tratarei com mais detalhes na subseção (5.4.3) do capítulo V.

Logo, ressalto a importância de se empreender estudos sobre a comunidade de Narcisa a fim de, entre outros, cotejar traços linguísticos entre a variedade de português falada por esta comunidade e traços linguísticos da variedade de português falada pelos Tembê. Ressalto, no entanto, que investigações sobre a variedade de português falada em Narcisa estão fora do escopo desta tese.

2.3 O CONTATO DE LÍNGUAS EUROPEIAS E ASIÁTICA NA REGIÃO DO GRÃO-PARÁ

Acerca do plurilinguismo e do multilinguismo no Pará, retomo nesta seção, à luz do conceito de “macro-ancestralidade” apontado em Oliveira, Zanoli & Módolo (2019); subseção (2.1.1), a questão que – além das “marcas” de ancestralidade ameríndias e africanas –, no Pará, também se atestam “marcas” de plurilinguismo de base europeia e asiática. Chamo a atenção neste trecho acerca das áreas paraenses com comprovado contato linguístico de franceses, holandeses e de japoneses.

Contudo, não é necessário mencionar, no pluralismo de base europeia, os portugueses e a língua portuguesa por ser esta língua a enfatizada nesta tese.

A ocupação de franceses em território brasileiro data do século XVI quando, em 1555, fundaram a chamada França Antártica na área que é o atual Rio de Janeiro. Chegaram ao Brasil em consequência da perseguição católica durante a chamada Contrarreforma religiosa na Europa em que medidas foram tomadas pela Igreja Católica em reação às religiões protestantes – ver Carvalho (2019: n.p). Ainda segundo Carvalho (*op. cit.*):

“Sob a influência francesa, algumas partes do litoral brasileiro ganharam diversas feitorias e fortes (militares). O principal povo indígena que perpetuou a aliança com os franceses foi o povo Tamoio. Deste acordo surgiu a “Confederação dos Tamoios” (aliança entre diversos povos indígenas do litoral: tupinambás, tupiniquins, goitacás, entre outros), que possuíam um objetivo em comum: derrotar os colonizadores portugueses [...] Durante cinco anos, aproximadamente, ocorreram diversos conflitos entre os portugueses e a Confederação. No ano de 1567, os portugueses derrotaram a Confederação, extinguindo-a e expulsando os franceses do território colonial”.

(CARVALHO, 2019: n.p)

Segundo Carvalho (*op. cit.*), após a expulsão dos franceses do sudeste do Brasil, esses voltaram a se estabelecer em território brasileiro no século XVII, mais precisamente na cidade de São Luís (atual capital do Maranhão) onde fundaram, em 1612, a chamada França Equinocial com o objetivo de tentar desenvolver uma civilização no Brasil colonial.

De acordo com Abbeville ([1614] 1874), em sua extensão máxima, o território sob domínio da França Equinocial se estendia desde o litoral maranhense, até o norte do atual Estado do Tocantins, dominando também quase todo o leste do Pará, explorando a região até o Rio Tocantins. Os franceses foram os primeiros europeus a chegar à foz do rio Araguaia (região do Bico do Papagaio) em 1613. Porém, citando, Carvalho (2019):

“A metrópole Portugal, rapidamente [...] enviou uma expedição militar à região do Maranhão. [...] No ano de 1615, os franceses foram derrotados e se retiraram do Maranhão, deslocando-se para a região das Guianas, onde fundaram uma colônia, a chamada Guiana Francesa”.

(CARVALHO, 2019: n.p)

Para maiores informações sobre a presença francesa no Grão-Pará e Pará atual, ver entre outros: Chinard (1934), Gerbi (2000), Duviols (1985), Domingues (1991).

Sobre a presença holandesa na Amazônia colonial, observa-se em Cardoso (2017) que:

“O combate à presença holandesa na Amazônia pode ser dividido em três períodos: instalação de feitorias fortificadas (1598-1636), domínio militar formal (1637-1644) e retração e reorientação (1645-1654). Essa cronologia corresponde não apenas às diferentes fases dos projetos neerlandeses na região, mas também diz respeito à

inserção do Maranhão e do Grão-Pará nos embates que ocorriam, ao mesmo tempo, no resto do Atlântico”.
(CARDOSO, 2017: 412-414)

Carvalho-Silva *et al.* (2000), em suas pesquisas genéticas, apontam que:

“[...] 19% dos nordestinos possuem um marcador genético do cromossomo Y (haplogrupo 2) que é comum na Europa. O fato de este haplogrupo ser mais comum no Nordeste Brasileiro (19%) que em Portugal (13%) indica que esse “excesso” poderia ser devido à influência genética dos colonizadores holandeses na época colonial [...]”.
(CARVALHO-SILVA ET AL., 2000: 17-25)

Ressalto, no entanto, como apresentado acima, que esta pesquisa genética realizada no “Nordeste”, caso estendida ao norte, provavelmente apontaria valores semelhantes pois a inserção de holandeses no Brasil diz respeito, sobretudo, ao Maranhão e áreas denominadas historicamente como Grão-Pará.

Para informações sobre a inserção holandesa na Amazônia colonial, ver, entre outros: Fernandes (2019), Boxer (1961).

Ressalto ainda que a apresentação de “interferência” linguística do francês e do holandês na Amazônia e especificamente no Pará estão fora do escopo desta tese. No entanto, observo que se ouve, no Pará e no Amapá, sobre vogais arredondadas serem pronunciadas em áreas desses Estados, a exemplo dos municípios de Cametá e de Breves no Pará. Pesquisas nessa área carecem de serem desenvolvidas e publicadas. Para maiores informações sobre estudos de vogais arredondadas em áreas do Pará, ver, entre outros: Cruz (2012), Cassique (2000), Cassique *et. al.* (2009), Costa (2010).

Não poderia fechar esse capítulo sem comentar acerca da inserção de japoneses no Pará que não é recente. Os primeiros japoneses chegaram ao Pará no ano de 1929 iniciando um fluxo migratório ao longo do século XX como atesta Gadelha (2011: n. p):

“Dezesseis de setembro de 1929. Nesta data, desembarcava o primeiro grupo de imigrantes japoneses em Belém, no Estado do Pará, formado por 43 famílias, totalizando 189 pessoas. Esse fluxo em direção ao Estado se deu ao longo do século XX, basicamente, durante dois períodos: de 1929 a 1937 e de 1952 a 1962. Vários aspectos motivacionais contribuíram para a vinda desse povo oriental para o Pará”.
(GADELHA, 2011: n.p)

Atualmente, a terceira maior colônia japonesa do Brasil está localizada no nordeste do Pará às proximidades das terras indígenas dos Tembé Mariquita I e II no município de Tomé-Açu. Entretanto, ressalto que, as investigações acerca dos japoneses no Pará e ainda sobre características linguísticas no japonês e no português falados na área estão fora do escopo desta tese. No entanto, aponto para a importância de pesquisas linguísticas nesta área.

Para maiores informações sobre a imigração japonesa no Pará, ver, entre outros: D'ambrosio (2008), Homma (2007, 2009).

Após apresentar aspectos da situação sócio-comunicativa da área geolinguística paraense que abarca os Tembé do rio Guamá, no capítulo a seguir, apresento considerações etnográficas sobre a Educação Escolar Indígena no Pará, tendo como enfoque as aldeias Tembé do rio Guamá, informações essas, importantes para que se entenda a trajetória do contato dos Tembé com a língua portuguesa através da escola.

CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO PARÁ: CONSIDERAÇÕES ETNOGRÁFICAS COM ÊNFASE NOS TEMBÉ DO RIO GUAMÁ

Neste capítulo III, apresento aspectos etnográfico sobre a Educação Escolar Indígena no Pará com base em documentos legais e com enfoque no ensino superior nas aldeias dos Tembé do rio Guamá. Penso ser importante apresentar essas informações sobre a temática, pois a pesquisa sobre o português vernacular falado pelos Tembé do rio Guamá – que se vê no capítulo 5 – é, a meu ver, significativa para as questões ligadas à Educação Escolar Indígena do Pará – ensino de língua portuguesa em áreas indígenas – e em especial para o povo Tembé do rio Guamá. Atribuo ainda relevância às informações apresentadas neste capítulo, por entender que a Educação Escolar Indígena nas aldeias do Guamá, em razão do seu caráter intercultural e bilíngue, constitui-se como um fator de ampliação do contato linguístico na área. O relato apresentado neste capítulo centra-se em minhas observações apreendidas a partir de experiências adquiridas enquanto docente em algumas comunidades indígenas do Pará a que me refiro em especial.

O capítulo divide-se em quatro subseções que abordam acerca: (i) dos princípios legais da Educação Escolar Indígena; (ii) do ensino fundamental indígena; (iii) do ensino médio indígena; (iv) do ensino superior nas aldeias Tembé do rio Guamá.

3.1 DOS PRINCÍPIOS LEGAIS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Apresento, nesta seção, uma breve abordagem sobre os princípios legais que regulamentam a Educação Escolar Indígena no Pará e que se coadunam com os princípios legais que pautam a Educação Escolar Indígena no Brasil.

Os resultados do Censo demográfico do Brasil (Brasil, 2010) revelam que há cerca de 820 mil indígenas que integram 305 etnias e falam cerca de 274 diferentes línguas no país. Desse total, cerca de 305.873 mil indígenas estão na região Norte. No Estado do Pará, o censo demográfico de 2010 aponta uma população de 39.081 mil indígenas; essa população indígena é, portanto, a terceira maior do norte brasileiro.

O Censo demográfico do Brasil 2010 (Brasil, 2012a: n. p), com base nas características gerais dos indígenas, revela ainda que a população indígena do Estado do Pará representa diversas etnias que abrangem distintas culturas, línguas e ainda diversificadas tradições educacionais. Portanto, para se entender a relevância e o significado da palavra “educação” para comunidades indígenas é necessário primeiramente apontar a diferença entre “Educação Tradicional Indígena” e “Educação Escolar Indígena”.

A seguir, introduzo várias citações de Gersem Luciano²⁴ acerca da “Educação Tradicional Indígena” e da “Educação Escolar Indígena” por ser um antropólogo com vasta experiência na área de Educação e Políticas Educacionais; importante destacar que “Luciano Baniwa”, como é conhecido, é um acadêmico indígena.

Segundo Luciano (2006: 128), a “Educação Tradicional Indígena” se refere aos processos próprios de transmissão e de produção dos conhecimentos dos povos indígenas. Diferentemente, a “Educação Escolar Indígena” diz respeito aos processos de transmissão e de produção dos conhecimentos não indígenas por meio da escola. Ainda, de acordo com Luciano (2006: 147), os princípios e valores da “Educação Tradicional Indígena” estão pautados na família e ainda toda a comunidade é responsável pela educação de todas as crianças do seu povo. O autor (*op. cit.*), aponta alguns valores e mecanismos de educação tradicional dos povos indígenas que são mantidos e valorizados até hoje:

“A família e a comunidade ou o povo são os responsáveis pela educação dos filhos. É na família que se aprende a viver bem: ser um bom caçador, um bom pescador. Aprende-se a fazer roça, plantar, fazer farinha. Aprende-se a fazer canoa, cestarias. Aprende-se a cuidar da saúde, benzer, curar doenças, conhecer plantas medicinais. Aprende-se a geografia das matas, dos rios, das serras; a matemática e a geometria para fazer canoas, remos, casas, roças, caruri etc. Não existe sistema de reprodução ou seleção. Os

²⁴ Gersem José dos Santos Luciano (Luciano Baniwa), da etnia baniwa (AM), é professor e pesquisador da Universidade Federal do Amazonas. Em sua página do Currículo Lattes, Gersem Luciano apresenta um resumo de sua qualificação acadêmica e atuação profissional:

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas (1995), mestrado (2006) e doutorado em Antropologia pela Universidade de Brasília (2011). Atualmente é professor adjunto no Departamento de Educação Escolar Indígena da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Conselheiro no Conselho Nacional de Educação (2006/2008 e 2016 a 2020). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação escolar indígena, educação indígena, movimento indígena, direitos indígenas e educação e diversidade. (Texto informado pelo autor) – <http://lattes.cnpq.br/1021166118431706>.

conhecimentos específicos, como o dos pajés, estão a serviço e ao alcance de todos. Aprende-se a viver e a combater qualquer mal social, para que não haja na comunidade crianças órfãs e abandonadas, pessoas passando fome, mendigos. Alunos e professores de escolas atuais ensinam novos conhecimentos aos antigos pajés, mestres e caciques tradicionais e vice-versa”.
(LUCIANO, 2006: 147)

Segundo Maher (2006: 11), o ensinar e o aprender nas sociedades indígenas são ações incorporadas à rotina do cotidiano nas aldeias, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola para o indígena é todo o espaço físico da comunidade.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) – ver Brasil (1998b: 22),²⁵

[...] os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, de armazenar, de expressar, de transmitir, de avaliar e de reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo. O resultado são valores, concepções e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e formulados a partir de pesquisa e reflexões originais. Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios, definir métodos adequados, são alguns dos mecanismos que possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informação e reflexões sobre a natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana. Desenvolveram uma atitude de investigação científica, procurando estabelecer um ordenamento do mundo natural que serve para classificar os diversos elementos. Esse fundamento implica necessariamente pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos [...].
(BRASIL, 1998b: 22)

Acerca da “Educação Escolar Indígena”, o termo é utilizado atualmente para distinguir o ‘ensino formal’, realizado nas escolas brasileiras, do ‘ensino informal’, desenvolvido por meio do processo de socialização tradicional e específica à cada povo indígena. Luciano (2006: 147) aponta que a “Educação Escolar Indígena” está relacionada à necessidade de os indígenas reforçarem suas culturas e ainda terem

²⁵ O Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas foi criado em 1998, com o objetivo de “[...] oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas. Concebeu-se, assim, esse Referencial visando sua função formativa e não normativa”. RCNEI (1998) –ver Brasil (1998b).

acesso a outros conhecimentos da sociedade não-indígena, a fim de possam interagir em condições de igualdade com a mesma. Na concepção dos indígenas, a Educação Escolar Indígena dever ser um espaço de troca de conhecimentos entre os professores não-indígenas, os alunos indígenas e toda a comunidade indígena, incluindo-se os mais velhos, em razão de esses guardarem conhecimentos tradicionais específicos de cada povo.

Ao se pensar em “Educação Escolar Indígena” é extremamente importante reconhecer que os povos indígenas ainda mantêm vivas as suas formas de “Educação Tradicional” que podem e devem contribuir para a formação de uma política e de uma prática educacional adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades da realidade atual desses povos haja vista que os conhecimentos tradicionais indígenas não são incompatíveis com os conhecimentos da escola contemporânea – Brasil (1998b: 23).

A partir da mobilização de organizações não-governamentais e do movimento indígena, novos parâmetros para a Educação Escolar Indígena no Brasil foram aprovados pela Convenção nº 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 26.06.1957 que trata da proteção e integração das populações indígenas e tribais e tribais – ver Brasil (1957: parte VI, art. 21-24).

O texto da Convenção 107 da OIT foi revisto pela Convenção nº 169 de 26.06.1989 e inserido na Constituição Brasileira de 1988. Apresento, abaixo, algumas das medidas para a Educação Escolar Indígena citadas na Convenção nº 169.

Art. 26 – *garantir que tenham a oportunidade de adquirir uma educação em todos os níveis pelo menos em condições de igualdade com a comunidade nacional.*

Art. 27 – *Os programas e serviços educacionais deverão ser desenvolvidos e implementados em cooperação com os povos interessados.*

Art. 28 – *as crianças dos povos interessados deverão aprender a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no seu grupo.*

Art. 29 – *O ensino de conhecimentos e habilidades gerais que permitam às crianças dos povos interessados participar plenamente, e em condições de igualdade, da vida de suas comunidades e da comunidade nacional deverá ser um dos objetivos da educação oferecida a esses povos.*

Art. 30 – *adotar medidas adequadas para que os interessados possam tomar conhecimento de seus direitos e obrigações, principalmente no campo do trabalho, das oportunidades*

econômicas, da educação e da saúde, dos serviços sociais e dos direitos decorrentes da presente Convenção.
(BRASIL, 2011 [CONVENÇÃO nº 169 de 26.06.1989; art. 26-30]).

A Constituição Federal de 1988 reconhece a organização social dos indígenas, seus costumes, suas línguas, suas crenças e suas tradições. Reconhece ainda seus direitos às terras que tradicionalmente ocupam – estabelece ainda que:

Art. 210 § 2 – *O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.*
(BRASIL, 1988 [CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: 110])

Além dos dispositivos constitucionais mencionados, a Educação Escolar Indígena no Brasil é regulamentada pelos seguintes instrumentos:

- (i) *O Decreto nº 26 de 1991, que transfere da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) a responsabilidade de coordenação das ações de Educação Escolar Indígena, e aos Estados e Municípios a sua execução.*
- (ii) *As Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (DPNEEI) publicadas pelo MEC em 1994.*
- (iii) *A Lei 9394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).*
- (iv) *Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei 10.172/2001): capítulo sobre Educação Escolar Indígena.*
- (v) *Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE).*
- (vi) *Criação em 2004 da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) vinculada ao Ministério da Educação, composta por 10 representantes de organizações de professores indígenas, quatro representantes de organizações indígenas regionais e a representação indígena no Conselho Nacional de Educação.*
- (vii) *Decreto Presidencial 5.051 de 2004 que promulga a Convenção 169 da OIT.*

(BRASIL, 2019b: 02)

Em suma, os princípios da Educação Escolar Indígena no Brasil estão pautados no tripé: especificidade e diferença, interculturalidade, língua materna e bilinguismo.

De acordo com Brasil (1998a: 10-13), constituem princípios para a elaboração de projetos de escola em áreas indígenas:

- (i) *A efetiva participação das comunidades indígenas.*
- (ii) *O desenvolvimento de currículos específicos, com calendários escolares que respeitem as atividades tradicionais dos diferentes grupos.*
- (iii) *Metodologias de ensino diferenciadas, (sic) com a incorporação dos processos próprios de aprendizagem de cada povo e com a implementação de programas escolares e processos de avaliação de aprendizagem flexíveis.*
(BRASIL, 1998a: 10-13)

Ainda, é de suma importância a viabilização de cursos para a formação especializada dos professores indígenas, bem como a adoção de metodologias de aprendizagem de acordo com as especificidades de cada povo e a publicação de materiais didáticos diferenciados em línguas indígenas e em língua portuguesa.

As comunidades indígenas reconhecem a importância da proposta de Educação Escolar Indígena diferenciada, intercultural e bilíngue ou plurilíngue em razão de essa proposta trazer novas ideias e propostas concretas que servem como argumento para que os indígenas assumam suas posições políticas.

Com relação ao monitoramento e acompanhamento das políticas de Educação Escolar Indígena que devem ocorrer em todos os níveis da educação convencional,²⁶ a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) não se configura como a única responsável pela avaliação dos processos educativos, mas os acompanha junto aos indígenas e aos órgãos governamentais e não-governamentais envolvidos com a Educação Escolar Indígena – (cf. Brasil, 2019b: 03). Neste sentido, a participação da FUNAI ocorre a partir de algumas ações como:

²⁶ A educação convencional se refere à educação formal que é a educação desenvolvida nas escolas brasileiras. Essa modalidade de educação conta com espaços, objetivos, cronogramas e planejamentos determinados, ou seja, é a educação entre quatro paredes, aquela que se aprende dentro da sala de aula, é passada por profissionais especializados e com objetivos claros.

- (i) *Apoio às iniciativas de acompanhamento das políticas de educação escolar, (sic) e aos diálogos interinstitucionais para elaboração e implementação de propostas em parceria.*
 - (ii) *Incentivo à formação de técnicos, no que diz respeito às políticas de educação, e ao exercício das atribuições relacionadas à garantia dos direitos educacionais dos povos indígenas.*
 - (iii) *Apoio à formação de indígenas voltada à participação nas políticas de educação e ao controle social.*
- (BRASIL, 2019b: 03)

As escolas indígenas devem ainda elaborar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de suas escolas, partindo das especificidades de cada povo. Assim, o PPP é o instrumento que possibilita que a comunidade indígena expresse qual escola deseja que seja inserida em seu grupo, de que forma a escola deve atender aos seus interesses, como ela deve ser estruturada e como ela se integra à vida e aos projetos comunitários.

Dessa maneira, a contribuição da Fundação Nacional do Índio na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas indígenas deve considerar os seguintes aspectos:

- (i) *A necessidade de assegurar os direitos à educação diferenciada aos povos indígenas e a valorização de suas línguas, conhecimentos e processos pedagógicos próprios.*
 - (ii) *O entendimento de que o currículo compõe o todo do fazer escolar, e não apenas a organização da matriz onde se abrigam as disciplinas, assim como o Projeto Político Pedagógico (PPP) se constitui como elemento estruturante da vida escolar que expressa a identidade e os projetos societários. A escola indígena deve refletir o modo de vida, a concepção cultural e política de cada povo indígena e as relações inter societárias que mantém.*
 - (iii) *O papel da escola na vida da comunidade, sua articulação com as demais ações e projetos do povo indígena, assim como sua influência em outras áreas de atuação dos governos, tendo como pressuposto; (sic) portanto (sic) a necessidade do tratamento integrado de questões de territorialidade, sustentabilidade e patrimônio cultural.*
- (BRASIL, 2019b: 02)

A partir da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional nº 9394/96, de 20.12.1996 – ver Brasil (1996) – a Educação Escolar no Brasil passou a ser identificada em dois níveis: educação básica e educação superior. A educação básica divide-se em: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, fases

que são encontradas em diferentes graus de oferta nas aldeias indígenas – ver Brasil (2019b: 04).

De acordo com o Censo Escolar de 2014 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Ministério da Educação e Cultura (MEC), há no Brasil 1333 escolas indígenas estaduais, 1679 escolas indígenas municipais e 26 escolas indígenas privadas; perfazendo um total de 3.038 escolas indígenas no país, em que estão matriculados cerca de 239.665 estudantes indígenas. Entre esses estudantes estão matriculados: 25.837 alunos na Educação Infantil; 172.798 alunos no Ensino Fundamental; 16.796 alunos no Ensino Médio; 23.346 alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA); 889 alunos na Educação Profissionalizante — ver Brasil (2014: n. p).

É importante destacar que, neste capítulo, não abordo acerca da Educação Infantil na escola indígena em virtude de essa estar estabelecida como opcional na Resolução nº 5, de 17.12.2009 do Ministério da Educação que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) – ver Brasil (2009b: 03).

§ 3º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem: I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais [...].
(BRASIL, 2009b: 03 [RESOLUÇÃO Nº 5 DE 17.12.2009])

Assim, cabe a cada comunidade indígena decidir o que melhor lhe convém. Importante destacar que alguns povos indígenas entendem que não há melhor situação para uma criança na sua primeira infância do que o convívio com os seus familiares. Logo, em algumas comunidades indígenas, a educação infantil funciona como “escola em casa/comunidade” e fora de “paredes”. Contudo, de acordo com a Fundação Nacional do Índio – Brasil (2019b: 04) –, há muitas situações que precisam ser observadas com relação à Educação Infantil opcional como se observa na citação a seguir:

“[...] há muitas situações diversas, há aldeias urbanas, há mulheres indígenas que precisam de apoio, e, por isso, a proposição da Educação Infantil deve ser avaliada de acordo com as especificidades de cada comunidade, que deve ter a palavra final sobre o assunto [...]”.

(BRASIL, 2019b: 04)

Neste sentido, cabe à Fundação Nacional do Índio trabalhar com os povos indígenas a concepção dessa formação inicial e o entendimento de que o acesso a esse direito ofertado pelo Estado não corresponde a uma obrigação, se isso não fizer sentido para uma dada comunidade. O Estado brasileiro, portanto, reconhece e respeita os diferentes modos de vida dos povos indígenas, buscando a não imposição de concepções ocidentais de escolarização.

Quanto à organização da Educação Escolar Indígena no país, o Decreto 6.861/2009 institui sua organização em Territórios Etnoeducacionais (TEE), definindo que:

“[...] cada território etnoeducacional (sic) compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados [...]”.

(BRASIL, 2009a, [DECRETO 6.861, 27.05.2009 - Art. 6; § único])

O modelo de organização da Educação Escolar Indígena por Territórios Etnoeducacionais (TEE) trouxe vantagens e desafios, pois é necessário lidar com as limitações políticas e jurídicas de instituições com diferentes visões de mundo. Esse modelo traz à tona a necessidade de se pensar e articular uma política única para cada povo, pois existem povos indígenas que por várias questões – sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhadas – estão localizados em dois, três e até sete Estados, conforme exemplifico no mapa (13).

Mapa 13: Exemplificação de TEEs

Fonte: organizado pela autora a partir de informações do DAI-AMTB (2010)²⁷

No mapa (13), observa-se a localização de algumas etnias que estão em até sete Estados diferentes (como o grupo Guarani Nhandeva) e que, a partir das suas uniões por Territórios Etnoeducacionais (TEE) terão políticas específicas para a Educação Indígena. Essas etnias tanto podem se unir e criar um só território a partir de semelhanças linguísticas e culturais – caso do TEE do Rio Negro, composto por 23 povos que vivem nos municípios de São Gabriel da Cachoeira, Barcelos e Santa Isabel do Rio Negro no Estado do Amazonas –, quanto podem se unir como um único povo pertencente à uma única etnia. Com essa nova forma de gestão escolar indígena, as condições de planejamento e de elevação da qualidade de um ensino que têm suas especificidades tendem ser maiores.

O modelo de Território Etnoeducacional (TEE) aponta para a criação de 41 territórios. Desses, 25 já estão pactuados, 03 estão em implantação e 13 estão em fase de consulta entre povos para formação. No mapa (14), apresento os 25 Territórios Etnoeducacionais pactuados até o ano de 2015, quando participei do curso de Gestão Etno-territorializada da Educação Escolar Indígena ofertado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e pelo Museu Nacional que objetivou capacitar professores não-indígenas para atuarem em Comissões Gestoras²⁸ em cada um dos Territórios Etnoeducacionais pactuados.

²⁷ Associação de Missões Transculturais Brasileiras (AMTB) – Departamento de Assuntos Indígenas (DAI).

²⁸ As comissões gestoras são coordenadas pelo Ministério da Educação e compostas por representantes dos povos indígenas envolvidos no território, das Secretarias de Educação de

Mapa 14: TEEs pactuados até 2015

Fonte: CGEEI/DPECIRER/SECADI/ 2015

No Estado do Pará foram pactuados quatro Territórios Etnoeducacionais até o ano de 2015: (i) Ixamná (povos waiwai); (ii) Tapajós-Arapiuns (povos indígenas dos municípios de Aveiro, Belterra e Santarem); (iii) Mebengokre (Kayapo); (iv) Médio Xingu, formado por povos de três famílias linguísticas diferentes: família tupi (assurini do Xingu, araweté, parakanã, juruna, xipaya e kuruaya); família Jê (xikrin e kararaô) e família karib (povo arara). Dessa maneira, a partir da implementação das ações deliberadas pelo Decreto no 6.861/2009 que formaliza o território como ferramenta de gestão, os povos pactuados terão uma política de Educação Escolar Indígena que os atenderá segundo a territorialidade e não mais por Estados da Federação.

3.1.1 Do Ensino Fundamental Indígena

Nesta subseção, apresento considerações sobre o ensino fundamental nas escolas indígenas do Pará a partir de minha vivência entre os anos de 2003 a 2018 em escolas indígenas desse Estado atuando de acordo com os princípios que regulamentam o ensino fundamental em áreas indígenas.

De acordo com Assis *et al.* (2009: 01), as políticas públicas na área de Educação Escolar Indígena no Estado do Pará têm início no final dos anos 80

Estados e de municípios, de universidades públicas, da Fundação Nacional do Índio, entre outras instituições.

através de um Convênio firmado entre a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) e o povo Parkatêjê que habita a Terra Indígena Mãe Maria, localizada no município de Bom Jesus do Tocantins, sudeste do Pará. Esse convênio resultou na implantação do projeto parkatêjê em 1989 que teve como objetivo principal atender aos indígenas no nível de ensino fundamental.

A ideia do projeto parkatêjê surgiu quando as lideranças Parkatêjê detectaram e denunciaram que os indígenas que se deslocavam para estudar nas cidades mais próximas – Marabá, Morada Nova, Bom Jesus do Tocantins – sofriam discriminação e preconceito nas escolas por parte dos não indígenas. Segundo Araujo (2008: 46), as lideranças Parkatêjê já alegavam, desde 1976, que só havia na aldeia parkatêjê o ensino básico do 1º ao 4º ano e, caso houvesse o ensino fundamental do 5º ao 8º ano na aldeia, não haveria necessidade de as crianças Parkatêjê saírem de sua área para estudarem nos municípios vizinhos. Esse fato também evitaria conflitos causados por discriminação segundo os indígenas. Dessa forma, a Secretaria de Educação do Pará atendeu à solicitação dos indígenas implementando o projeto *parkatêjê* que introduziu o ensino fundamental do 5º ao 8º ano na Escola Indígena Peptykre Parkatêjê na aldeia parkatêjê em Bom Jesus do Tocantins (PA). E ainda, nos anos de 2008 e de 2009, 454 indígenas Parkatêjê realizaram exames de supletivo especiais direcionados a povos indígenas.

O Ministério da Educação reconhece que a ampliação da oferta de vagas para o ensino básico nas escolas indígenas se deve, em grande parte, à demanda e à pressão dos indígenas; a outra parte, dá-se devido à força da lei que obrigou os Estados e municípios a investirem na educação fundamental, incluindo os povos indígenas através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF).

Segundo Luciano (2007: 11), as comunidades indígenas reconhecem que houve uma melhoria no investimento público para o ensino fundamental, o que ampliou a oferta de vagas para essa modalidade de ensino. Entretanto, o grande desafio é que os investimentos não atendem satisfatoriamente aos custos financeiros necessários aos propósitos didáticos e pedagógicos de uma educação específica e diferenciada.

No Pará, em 1991, com o processo de descentralização da Educação Escolar Indígena da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação e

Cultura (MEC), o Estado passou a protagonizar, por meio da Secretaria de Estado e Educação do Pará (SEDUC), a execução das ações educativas para os povos indígenas a partir da oferta do ensino fundamental do 1º ao 9º ano. Entretanto, com municipalização do ensino básico no país, em 2009, as Secretarias Municipais de Educação dos municípios onde há terras indígenas também passaram a ofertar o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. Nessa época, a maioria das escolas indígenas passaram a ser atendidas pelas Secretarias Municipais de Educação de seus municípios, com exceção das escolas gavião parkatêjê e kyikatêjê, localizadas na Terra Indígena Mãe Maria no sudeste do Pará e de seis escolas do povo Tembê do rio Guamá, localizadas ao norte da Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG) que ficaram sob a jurisdição da Secretaria de Estado e Educação do Pará (SEDUC). As escolas dos Tembê do Gurupi, localizadas nas aldeias Cajueiro, Tekohaw e Canindé, na parte sul da TIARG ficaram sob a jurisdição da Secretaria Municipal de Educação do município de Paragominas (PA).

Acerca do acesso dos indígenas à educação específica, diferenciada e intercultural preconizada pela Constituição de 1988, entre os anos de 2012 a 2018 quando atuei como docente pela Licenciatura Intercultural Indígena nas aldeias parkatêjê, kyikatêjê, tembê do Guamá, tembê do Gurupi, waiwai, entre outras²⁹, pude perceber que, nessas escolas a educação escolar específica, diferenciada e intercultural tem apresentado avanços e retrocessos. Os avanços consistem na construção de escolas indígenas em algumas dessas aldeias e na implementação da primeira etapa da Educação Básica (anos iniciais de 1º ao 5º ano). Os retrocessos consistem na não implementação da segunda etapa da Educação Básica (anos finais 6º ao 9º ano) nas escolas mencionadas, ocasionando a retenção dos alunos indígenas no 5º ano, o que resulta em desistência desses alunos por não poderem dar continuidade a seus estudos em suas aldeias.

Pude observar ainda que, em algumas aldeias dos Tembê do rio Guamá e dos Tembê do Gurupi, não há escolas. Os alunos dessas aldeias precisam caminhar por quilômetros de distância em busca de educação escolar em outras aldeias vizinhas.

Nas aldeias dos Tembê do rio Guamá localizadas ao norte da Terra Indígena Alto Rio Guamá, pude observar que ainda existem jovens com mais de 15 anos que

²⁹ Acerca de outras escolas em que estive entre os anos de 2003 a 2018, ver seção (2.3), no capítulo II desta tese.

são analfabetos; nessas aldeias, ainda não foi implantada a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e por esse motivo os adolescentes acabam sendo alfabetizados juntamente com as crianças na primeira etapa da Educação Básica (1º ao 5º ano). Esse fato contribui para que os jovens dessas aldeias desistam dos estudos.

Nas escolas indígenas Tembê do rio Guamá, Tembê do rio Gurupi, Gavião Parkatêjê e Kyikatêjê, Suruí-Aikewara e Kayapo, observei que os calendários letivos e os currículos escolares não obedecem às especificidades de cada um desses povos, haja vista que, na perspectiva colocada pela legislação específica para a Educação Escolar Indígena, deve ser observada a valorização dos conhecimentos e pedagogias indígenas próprias, das línguas maternas, da interculturalidade e da autonomia escolar com expressão nos calendários e currículos escolares.

Com relação aos recursos financeiros destinados ao ensino fundamental em escolas indígenas, esses recursos são investidos na aquisição e distribuição de livros didáticos convencionais;³⁰ com isso, a produção de livros didáticos específicos para as escolas indígenas é prejudicada. No entanto, é preciso apontar que esse fato vem se revertendo, pois, com a implementação do ensino superior indígena na região norte do país, a quantidade de materiais didáticos específicos para as escolas indígenas – que devem ser trabalhados de forma articulada durante todo o ciclo do ensino fundamental e médio nas escolas indígenas – tem aumentado consideravelmente, apesar de ainda não ser suficiente.

Os materiais didáticos que estão sendo produzidos por professores indígenas que já concluíram o ensino superior se referem à apenas um exemplar de livro, de cartilha, de jogo didático, de cartografia, entre outros, que é produzido com recursos financeiros dos próprios professores indígenas. Esses materiais ainda não estão sendo editados pelo Ministério da Educação para distribuição nas escolas indígenas, apesar de terem sido elaborados a partir de conhecimentos indígenas específicos e de forma bilíngue (em português e em língua indígena) para cada uma das etnias envolvidas na elaboração dos materiais. Na produção dos indígenas, observam-se

³⁰ O termo “livros didáticos convencionais” se refere aos livros didáticos que são utilizados nas escolas localizadas em áreas brasileiras que não contemplam os conteúdos específicos e diferenciados, como prevê a Constituição de 1988 para as escolas indígenas.

materiais didáticos de diferentes áreas como: etnoarte³¹ (livros e cartilhas acerca de grafismos e da confecção de artefatos e indumentárias desses povos); etnolinguística (livros e cartilhas sobre de narrativas orais indígenas de cada etnia), etnomatemática (livros e jogos considerando os sistemas matemáticos próprios de cada etnia), etnogeografia (cartografia das áreas indígenas, do solo, entre outros), etno-história (registros das histórias cosmológicas da criação desses povos e de suas lutas e reivindicações nos seus percursos históricos), etno-educação física (conteúdos voltados aos jogos e brincadeiras tradicionais desses povos).

Com relação à oferta de merenda escolar para o ensino fundamental nas escolas indígenas observei que, a oferta de merenda continua sob o controle exclusivo dos municípios que mantêm a prática de aquisição de alimentos industrializados (conservas, sucos engarrafados, bolachas e biscoitos) fora dos hábitos alimentares das crianças indígenas que estão acostumadas a se alimentarem de frutos e sucos naturais, de peixes e de caças. O problema da qualidade da merenda oferecida para as escolas indígenas é constantemente levantado por professores e pais indígenas que questionam o fato de o Governo não comprar a produção das comunidades locais haja vista que esse fato melhoraria a qualidade da merenda ofertada, respeitaria os costumes e os hábitos alimentares das crianças indígenas, além de se tornar um investimento econômico importante para a vida dessas comunidades que, em geral, vivem da pesca tradicional e da agricultura de subsistência.

3.1.2 Do Ensino Médio Indígena

Nesta subseção, apresento algumas considerações sobre o ensino médio nas escolas indígenas do Pará a partir de observações centradas em minha atuação, entre os anos de 2003 a 2018, em escolas indígenas paraenses.

O ensino médio indígena no Pará é de responsabilidade da Secretaria de Estado e Educação do Pará (SEDUC). Entre 2009 e 2010, foi criada, nessa

³¹ Na Educação Escolar Indígena a palavra “etno” também vem sendo utilizada no sentido de diferenciar e especificar os conteúdos das disciplinas ministradas nas escolas indígenas dos conteúdos das disciplinas ministradas nas escolas de ensino formal fora das áreas indígenas, de forma que os conteúdos das disciplinas ensinados nas escolas indígenas partam de conhecimentos tradicionais e de contextos interculturais específicos desses povos em relação à arte (etnoarte), à matemática (etnomatemática), à ciência (etnociência), entre outras.

Secretaria de Educação, a Coordenadoria de Educação Escolar Indígena (CEEIND) com o objetivo de gerir a Educação Escolar Indígena no Estado e ofertar também o ensino médio indígena. Assim, no ano de 2009, o ensino médio foi implantado, pelo sistema modular, primeiramente na escola da aldeia gavião parkatêjê; posteriormente foi implantado na escola da aldeia Sede dos Tembê do Guamá e nas escolas das aldeias Tekohaw, Cajueiro e Canindé na área dos Tembê do Gurupi.

De acordo com dados da Fundação Nacional do Índio (Brasil, 2019b: 05), o ensino médio Indígena envolve demandas indígenas de duas naturezas: pelo ensino médio propedêutico (o de formação geral, convencional) e ensino médio técnico. Embora a demanda dos povos indígenas por formação técnica seja grande e importante no sentido de contribuir para as alternativas de sustentabilidade das comunidades indígenas, o número de estudantes indígenas no ensino médio, em geral, é muito baixo. Isto ocorre devido à falta de escolas de ensino médio nas aldeias, às dificuldades de deslocamento para as cidades e ainda devido a problemas de adaptação dos estudantes indígenas à proposta curricular das escolas brasileiras em áreas não indígenas que não atendem às especificidades (bílingue, diferenciada e intercultural) desses estudantes.

Nas escolas indígenas em que há a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), muitos alunos desistem logo depois da primeira etapa, sobretudo em razão da falta de um calendário escolar compatível com as especificidades das comunidades indígenas, em que, muitas vezes, os jovens precisam acompanhar seus pais no plantio da roça, na pesca e em outras atividades do cotidiano desses jovens dentro de suas aldeias.

As comunidades indígenas reconhecem o esforço do Governo para ampliação da oferta de vagas para o ensino médio, entretanto, o número de vagas continua sendo mínimo diante das demandas indígenas no Pará.

Um dos desafios no ensino médio indígena que vem se arrastando por anos é o da qualidade do ensino ofertada. As escolas indígenas não oferecem recursos didáticos (*internet*, *datashow*, gravadores, quadros magnéticos, livros específicos) para que os professores possam ministrar suas aulas com a qualidade esperada pelas comunidades indígenas. No entanto, observei uma exceção, na escola da aldeia kyikatêjê no sudeste do Pará há televisão, câmera fotográfica com filmadora, *internet* e três computadores para uso dos alunos.

A falta de um ensino médio tecnológico e profissionalizante, em que políticas de implementação em escolas indígenas reflitam sobre o papel social do ensino médio na vida dos jovens indígenas, continua sendo um dos principais motivos para a evasão dos jovens indígenas das salas de aula. Em 2016, entrevistei um jovem de 17 anos, residente na aldeia Sede dos Tembê do rio Guamá e registrei o seguinte relato:³²

“ ... eu quero terminar meu ensino médio para ingressar nas forças armadas, exército, talvez, porque não me acho preparado para fazer o vestibular para (sic) ensino superior devido à péssima qualidade do médio que eu fiz (sic) aqui na aldeia, que só foi estudo, estudo de leitura e escrita mesmo. Não ensino (sic) a gente a fazer alguma coisa para depois ganhar nosso sustento. Também, fico triste por causa de que (sic) não me acho preparado também para procurar uma vaga de emprego na cidade. Já penso até em pagar um curso de informática em Capitão Poço por causa de que (sic) agora já sou casado e preciso dar um jeito pro (sic) sustento da minha família de alguma forma. ”

(T'TB – Entrevista em 10.07.2016)

Quanto ao registro do jovem indígena transcrito acima, sua demanda continua atual, pois o ensino médio indígena continua a ser pensado como uma preparação para o ensino superior ou para uma vida profissional fora de áreas indígenas. Esse fato representa um grande desafio para os jovens indígenas em razão de terem que trocar a vida tradicional na aldeia por hábitos não indígenas quando se direcionam para locais fora de suas aldeias em busca de emprego e melhores condições de vida.

Acerca da discussão sobre as modalidades de ensino médio ofertado em escolas indígenas, de acordo com a Fundação Nacional do Índio (cf. Brasil, 2019b:05):

[...] quando os povos indígenas se debruçam sobre a discussão a respeito de Ensino Médio e têm acesso às informações sobre como funciona as políticas nessa área, na maioria das vezes, definem/optam por projetos de ensino médio técnico que busquem atender às suas necessidades e aos projetos societários, compreendendo que o Ensino Médio oferecido nas cidades (no caso nas escolas estaduais) e mesmo as poucas turmas existentes nas aldeias não atendem às especificidades das comunidades [...].

(BRASIL, 2019b: 05)

³² A transcrição do relato seguiu as normas ortográficas do português.

Na manifestação expressa em documento da Fundação Nacional do Índio observada acima, traz-se à tona a reflexão de que o problema para os jovens indígenas está na oferta de modalidades de ensino médio que não contemplem suas realidades indígenas. Certamente, caso haja maior oferta de um ensino tecnológico e profissional que atenda às especificidades desses povos eles não precisarão sair de suas aldeias.

Há questões específicas dentro das Terras Indígenas que precisam ser levadas em consideração quando se trata de ensino médio para jovens e adultos indígenas. Um exemplo é o dos indígenas Guarani-Kaioá do município de Caarapó em Mato Grosso do Sul. Em 2007, esses indígenas, preocupados com os altos índices de suicídios entre os adolescentes e com o desmatamento em suas terras, procuraram a Secretaria de Educação local para solicitar a implantação do curso técnico de agroecologia para os jovens; a solicitação foi atendida pela Secretaria de Educação. Assim, o curso implementado passou a combinar disciplinas do ensino médio regular à outras ligadas ao reflorestamento e à produção de alimentos. Essa iniciativa dos indígenas Guarani-Kaioá resultou em novas perspectivas de trabalho para os adolescentes que atuam como técnicos em agroecologia dentro de suas próprias aldeias. Atualmente, alguns indígenas Tembê do rio Guamá e do rio Gurupi e ainda alguns indígenas Waiwai, Parkatêjê, Kyikatêjê e Suruí-Aikewara estão estudando enfermagem em cursos técnicos particulares nas cidades vizinhas às suas aldeias a fim de se inscreverem em concursos públicos estaduais e/ou municipais ofertados para as suas áreas indígenas.

De acordo com o relatório Censo Demográfico de 2010 elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – ver Brasil (2012, n. p), em 2010 havia 372 indígenas fazendo o curso de Magistério Indígena em sete polos em diferentes regiões do Estado do Pará. Nesse ano, havia ainda cerca de 930 alunos no ensino médio em sistema modular e ainda 220 alunos matriculados no Projeto Ensino Médio Integrado Munduruku (PEMIM) – projeto fruto de parceria entre a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e a Associação Pariri que oferta cursos de Agroecologia, Enfermagem e Magistério Indígena – ver David, Melo & Malheiro (2013: 06).

Aponto ainda como um desafio para ensino médio indígena a falta de mais projetos de capacitação para os professores “não indígenas” que estão lotados em

áreas indígenas do Pará, pois a maioria desses professores ministram as disciplinas propostas na grade curricular para o ensino médio indígena da mesma maneira que trabalham em escolas não indígenas, sem conhecimento das especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas das áreas em que estão lotados pelas Secretarias de Educação. As aulas são ministradas por meio de livros didáticos convencionais e não por meio de materiais específicos, interculturais e bilíngues direcionados à educação indígena como garantido na Constituição de 1988.

Segundo Siqueira (2017: n.p), a falta de professores especializados em educação indígena para o ensino médio ainda é um desafio para o Ministério da Educação. Nesse sentido, uma das ações implementadas pelo Ministério da Educação é o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND). O PROLIND apoia projetos de cursos de Licenciaturas específicas para a formação de professores para o exercício da docência aos indígenas a partir do ensino, da pesquisa e da extensão. Os projetos apoiados pelo PROLIND devem também promover a capacitação política dos professores que atuam na docência aos indígenas para que atuem como agentes interculturais na promoção e realização de projetos indígenas para as comunidades em que trabalham. Entretanto, o Programa de apoio à formação de professores para o exercício da docência em áreas indígenas implementado pelo Ministério da Educação ainda não atende à demanda de professores não indígenas sem esse diferencial, necessário para o trabalho docente em áreas indígenas.

Acerca da minha contribuição para o ensino médio indígena no Estado do Pará, como já mencionei no capítulo introdutório, iniciei neste nível de ensino em áreas indígenas no ano de 2003 ministrando disciplinas pelo projeto de Formação de Professores Indígenas em Nível Médio ofertado pela Secretaria de Estado e Educação do Pará (SEDUC) para os indígenas da etnia waiwai da aldeia Mapuera localizada na Terra Indígena Nhamunda/Mapuera no município de Oriximiná no oeste do Pará – ver capítulo 2, seção (2.2). No período, ministrei duas disciplinas: Fundamentos de Língua Portuguesa e Metodologias Específicas em Língua Portuguesa para trinta e oito alunos indígenas, oriundos de várias aldeias waiwai espalhadas pela terra indígena que se reuniram na aldeia Mapuera para participar do curso de formação.

Dos intercâmbios que tive com os indígenas Waiwai desde 2003, senti necessidade de revisitar a fonética e a fonologia da língua indígena dessa etnia, que

já havia sido descrita por Hawkins (1945), o que culminou na minha dissertação de mestrado, intitulada “Estudo fonético-fonológico da língua waiwai: uma contribuição”, defendida em 2011 na Universidade Federal do Pará – ver Jucá Acácio (2011).

3.1.3 Do Ensino Superior Indígena

Nesta subseção, apresento algumas considerações acerca do ensino superior indígena no Pará a partir de minha vivência entre os anos de 2012 a 2018 em escolas indígenas desse Estado.

Segundo David, Melo & Malheiro (2013: 116), o atraso do Estado do Pará, de pelo menos uma década, para iniciar o ensino superior indígena em relação a outros estados brasileiros pode ter várias causas, entre elas: o atraso na finalização dos cursos de Magistério Indígena promovidos pela Secretaria de Estado de Educação; a pouca mobilização dos movimentos indígenas locais, considerando-se que os conflitos para regularizar suas terras, os problemas na área da saúde e outras questões que dizem respeito a sua pauta de lutas e reivindicações não lhes permitiu mais essa reivindicação.

Em 2010 a Universidade Federal do Pará (UFPA) iniciou a oferta de vagas extras em cada um de seus cursos de ensino superior após reivindicações vindas de movimentos indígenas. Nos dois primeiros processos seletivos da UFPA ofertados em 2010 e 2011, inscreveram-se 933 candidatos, resultando no ingresso de 112 indígenas em cinco *campus* da UFPA na capital e no interior. Os cursos com mais demandas foram os das áreas de Saúde (Medicina e Enfermagem), Direito, Educação, Ciências da Terra e Ambientais; os cursos de Licenciatura não tiveram procura à época – ver David, Melo & Malheiro (2013: 116).

Segundo Beltrão & Cunha (2011: 34), no Processo Seletivo de 2011 ofertado pela Universidade Federal do Pará, do total de inscrições, apenas 34% foram homologadas pois os candidatos precisavam apresentar documentos comprovando a conclusão do ensino médio e o pertencimento a uma comunidade indígena; porém, como as inscrições foram feitas somente pela *internet*, muitas fichas estavam incompletas ou continham erros de preenchimento; em alguns casos atestaram-se “trotes” e ainda preenchimentos preconceituosos. As etapas seguintes consistiam em redação em língua portuguesa com nota mínima estabelecida em 4 e entrevista com o candidato. Em contrapartida, o Processo Seletivo da Universidade Federal do

Pará do ano de 2012 surpreendeu pela baixa procura. Apenas 64 candidatos se inscreveram. Ao final, 28 foram admitidos em dezoito cursos diferentes – ver David, Melo & Malheiro (2013: 116).

A Educação Escolar Indígena no Pará vem passando por diversas mudanças tais como a promulgação da Lei nº 10.172/2001 que afirma em seu capítulo IX acerca da responsabilidade do Estado e do município sobre esta modalidade de educação; o estabelecimento das diretrizes, metas e objetivos através do Plano Estadual de Educação – ver Brasil (2001); a Carta dos Povos indígenas do Pará, escrita no período da 1ª Semana dos Povos Indígenas do Pará, no mês de abril de 2007, e entregue oficialmente ao Governo do Estado. Pautada nessas mudanças, em julho de 2012, a Universidade do Estado do Pará (UEPA) ofertou as primeiras turmas para o curso de Licenciatura Intercultural Indígena para os povos: Tembê do rio Guamá (nordeste do Pará); Suruí-Aikewara, Gavião Parkatêjê e Kyikatêjê (sudeste do Pará). Essa primeira turma abrangeu 72 indígenas que concluíram o curso em 19 de abril de 2016.

Na segunda etapa, iniciada em julho de 2013, ingressaram no curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará as turmas: waiwai (Oriximiná) e tapajós-arapiuns (Santarém).

Na terceira etapa, iniciada em janeiro de 2015, ingressou na Licenciatura Intercultural Indígena a turma: kayapo (São Félix do Xingu - PA).

Na quarta etapa, iniciada em janeiro de 2016, ingressaram as turmas: assurini do Trocará (Tucuruí – PA), tapajós-arapiuns (Santarém – aldeia Caruci) e tembê do rio Gurupi (sul da Terra Indígena Alto Rio Guamá no nordeste do PA). Assim, entre os anos de 2012 a 2016, o curso contou com onze turmas e um total 257 alunos.

Em 2014 o curso de Licenciatura Intercultural Indígena ofertado pela Universidade do Estado do Pará foi avaliado e reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação do Pará por meio da Resolução CEE Nº 321 de 15.05.2014. Em razão dessa avaliação, surgiu a necessidade de reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura Intercultural Indígena implementado por essa Instituição de Ensino Superior em 2012. Então, em 2016, o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural Indígena foi reformulado a partir de um trabalho coletivo realizado entre a coordenação do curso, assessorias pedagógicas, assessoria linguística e docentes do curso em que fui inserida na equipe responsável pela reelaboração.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Núcleo de Formação Indígena da Universidade do Estado do Pará (UEPA), a política indigenista no âmbito dessa Instituição de Ensino Superior está em consonância com a política indigenista no Estado do Pará que se desenvolve por meio de ações do seu Núcleo de Formação Indígena (NUFI), institucionalizado pela Resolução nº 2396/11 de 16.12.2011 do Conselho Universitário (CONSUN) e vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da UEPA. O Núcleo de Formação Indígena promove articulação com os diversos órgãos e entidades da administração direta e indireta do Estado que implementam ações de políticas públicas direcionadas aos povos indígenas situados no território paraense, integrando-as às ações de órgãos e entidades federais, municipais e organizações não-governamentais, atentando para as reivindicações dos respectivos povos e respeitando a Legislação Federal – ver Projeto Político Pedagógico (2016: 02).

A permanência dos indígenas no Ensino Superior, no entanto, ainda é um desafio em razão de questões como dificuldades linguísticas, preconceitos e problemas financeiros, pois muitos estudantes passam a conviver com despesas que não tinham em suas aldeias como: gastos com moradia, com alimentação, com transporte, com livros. Para tentar minimizar o impacto da questão financeira, o Ministério da Educação desenvolveu o Programa Bolsa Permanência que oferece auxílio financeiro para estudantes em situação de vulnerabilidade econômica.³³ O valor atual da Bolsa Permanência para indígenas é de 900,00 reais, porém esse valor não é suficiente para suprir os gastos que os indígenas têm fora de suas aldeias. Segundo David, Melo & Malheiro (2013: 116), há ainda Programa de Bolsas da Fundação Nacional do Índio, mas esse Programa não chega a todos os alunos indígenas. Para a garantia do acesso e permanência de estudantes indígenas nas Instituições de Ensino Superior, a Fundação Nacional do Índio também firmou termos de cooperação e convênios com universidades públicas e privadas em todo o território nacional desde 1996 – ver Brasil (2019b: 07-08).

Em razão de minha atuação no ensino superior indígena no Estado do Pará (anos de 2013 a 2017) na condição de docente do curso de Letras da Universidade do Estado do Pará, voltei novamente à Terra Indígena Nhamunda-Mapuera; dessa vez para trabalhar com o Ensino Superior Indígena pelo curso de Licenciatura

³³ Acerca da Bolsa Permanência para indígenas, ver <http://portal.mec.gov.br/programa-bolsa-permanencia>. Acesso em: 23.09.2019.

Intercultural Indígena. No período, pude observar que, tanto os professores quanto os alunos não se sentiam à vontade com o ensino realizado entre “quatro paredes”, seguindo horários específicos e sem um calendário escolar específico que atendesse a sua realidade. Esse fato os impedia de estarem envolvidos nas atividades cotidianas da aldeia como: fazer roça, coletar frutos, pescar, participar de cultos religiosos.

Na aldeia Mapuera observei mais atentamente a prática dos professores indígenas nas escolas waiwai e as dificuldades dos professores para ministrarem suas disciplinas por meio de materiais didáticos convencionados à escola não-indígena fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado do Pará às escolas indígenas (que não contemplavam a realidade dessas comunidades). Atestei que a falta de livros didáticos específicos causava a desmotivação dos alunos indígenas em relação ao estudo, pois a realidade daqueles livros didáticos era distante da dos waiwai. Na tentativa de minimizar as dificuldades observadas com relação ao material didático escolar em área waiwai, propus atividades de ensino por meio de estratégias didáticas que contemplassem a pesquisa de campo, a coleta de narrativas orais junto aos mais velhos por meio de entrevistas, a elaboração de materiais didáticos lúdicos como jogos bilíngues em língua waiwai e língua portuguesa, além de brincadeiras didático-pedagógicas que pudessem ser trabalhadas em ambiente externo da escola; a proposta foi de pronto aceita pelos professores e alunos waiwai. Como resultado daquela experimentação, as ações didático-pedagógicas propostas continuam a ser realizadas pelos professores waiwai da aldeia Mapuera, pautando-se nas atividades lúdicas realizadas na época em que estive entre eles nos anos de 2013 a 2017. Esse fato prova que as atividades lúdicas contribuíram para a melhoria do ensino-aprendizagem nas escolas da etnia. Não posso, no entanto, deixar de mencionar a importância de propostas mais recentes para o ensino superior waiwai feitas por colegas de outras áreas ligadas ao ensino superior indígena e que têm possibilitado aos professores waiwai novas experiências didático-pedagógicas nas disciplinas indígenas de: língua portuguesa, língua indígena, arte, história, geografia, matemática e ciências.

Atualmente, como fruto do trabalho realizado pela Licenciatura Intercultural Indígena no ensino superior nas aldeias da etnia Waiwai, já se observa maior quantidade de materiais didáticos bilíngues em língua waiwai e língua portuguesa que tratam, por exemplo, da medicina tradicional, de narrativas orais, da geografia

da área indígena, da história desse povo. Esses materiais didáticos já estão sendo aplicados na escola waiwai nas séries do ensino fundamental (1º ao 9º ano), pois os 40 alunos waiwai que participaram da graduação pela Licenciatura Intercultural Indígena, entre os anos de 2013 a 2017, já estão atuando como professores nas escolas waiwai, contratados pela Secretaria de Educação do município de Oriximiná no oeste do Pará.

Os anos de 2017 e 2018 marcam também uma outra etapa em que atuei na educação superior Indígena no Estado do Pará. Esse período deu-se em consequência da oferta curricular do curso de “Especialização em Docência em Educação Escolar Indígena” para etnias cujos alunos haviam concluído a graduação pela Licenciatura Intercultural Indígena. O objetivo do curso de Especialização ofertado pela Universidade do Estado do Pará é o de aprofundar os conhecimentos nas áreas de atuação docente em Educação Escolar Indígena, visando à formação específica nas áreas de Linguagens e Artes, Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Matemáticas, atendendo dessa forma a uma demanda antiga dos próprios indígenas. À época, trabalhei com as turmas gavião parkatêjê e kyikatêjê, situadas na Terra Indígena Mãe Maria no sudeste do Pará – mais detalhes sobre esse povo, ver capítulo 2, seção (2.2).

Dos resultados do trabalho realizado entre os Parkatêjê e Kyikatêjê, integrado ao curso de Especialização em Docência em Educação Escolar Indígena, constam produções de jogos didáticos bilíngues em língua timbira e língua portuguesa que já estão sendo utilizados nas escolas das aldeias parkatêjê e kyikatêjê nas séries do ensino fundamental (1º ao 9º ano). As alunas que participaram do curso de Especialização já estão atuando como professoras no ensino fundamental nessas escolas, contratadas pela Secretaria de Educação do município de Marabá no oeste do Pará.

Destaco artigos que são resultado de conclusão de curso produzidos pelas cursandas indígenas em conjunto comigo, em vias de publicação: Gavião, Jucá Acácio & Solano (digitado), Sompré, Solano & Jucá Acácio (digitado), Aromkwyiti, Jucá Acácio & Solano (digitado).

3.1.4 Do Ensino Superior nas Aldeias Temb do Rio Guam

Nesta subseo, apresento informaes concernentes s atividades que esto sendo desenvolvidas no ensino superior indgena no Estado do Par, mais especificamente nas aldeias dos Temb do rio Guam – ver mapa (05) do captulo (1). Essas informaes esto centradas em pesquisas em documentos oficiais e ainda, em minhas experincias enquanto docente da rea de Linguagens e Artes (ngua portuguesa e ngua indgena) pelo curso de Licenciatura Intercultural Indgena da Universidade do Estado do Par.

 importante mencionar que a escola institucionalizada para os temb do rio Guam s foi organizada pela Secretaria de Estado e Educao do Par no final da dcada de 1990 e somente para atender o ensino fundamental – ver Julio *et al.* (2003: 15). Quanto ao ensino superior, esse foi implementado na Terra Indgena Alto Rio Guam em julho de 2012 quando a Universidade do Estado do Par (UEPA), por intermdio do Ncleo de Formao Indgena (NUFI), ofertou quarenta vagas para o curso de Licenciatura Intercultural Indgena aos temb do rio Guam. Essas vagas foram vinculadas ao *campus* do municpio de So Miguel do Guam para os indgenas que j haviam concluido o curso de Formao de Professores em Nvel Mdio, ofertado pela Secretaria de Educao do Par aos indgenas de vrias etnias indgenas e que incluiu os Temb do rio Guam.

Em 2012, aps aprovao em Processo Seletivo Especial para Licenciatura Intercultural Indgena, quarenta alunos Temb do rio Guam iniciaram o primeiro ano do curso assistindo aulas tericas, obedecendo o calendrio de aulas e atividades elaborado pelo curso que considerou a cultura e as especificidades do povo temb do Guam.

Em 2013 a turma de quarenta alunos Temb do rio Guam foi dividida de acordo com as escolhas de cada cursando em trs reas: Linguagens e Artes (ngua Portuguesa, ngua Indgena, Artes, Educao Fsica); Cincias da Natureza e Matemticas (Matemtica, Fsica, Biologia, Qumica); Cincias Humanas e Sociais (Filosofia, Sociologia, Hstria, Geografia). As aulas tericas foram ministradas nas aldeias Sede e So Pedro na Terra Indgena Alto Rio Guam – sobre essas aldeias, ver seo (1.1.2) do captulo (1); as aulas de prticas docentes (400 horas aula exigidas pelo Ministrio da Educao) foram desenvolvidas nas aldeias, considerando as reas de Linguagens e Artes, Cincias da Natureza e

Matemáticas e Ciências Humanas e Sociais, escolhidas pelos alunos. As aulas de prática docente contaram com o envolvimento da comunidade.

Portanto, meu contato inicial com os Tembé do rio Guamá – diretamente ligado à Licenciatura Intercultural Indígena iniciou-se em 2012 quando estive na aldeia Sede com o objetivo de ministrar as disciplinas “Fundamentos de Língua Portuguesa na Escola Indígena” e “Língua Portuguesa I”. Em 2013, voltei ao Guamá para ministrar mais duas disciplinas: “Línguas Indígenas na Amazônia I” e “Produção de Materiais Didáticos Específicos para a Escola indígena”.

No início de 2014, retornei às aldeias do Guamá para ministrar a disciplina “Prática como Componente Curricular na Escola Indígena”. Essa disciplina tem carga horária de 400 horas/aulas em que a prática em docência é regulamentada e obrigatória para o ensino superior indígena. A disciplina “Prática como Componente Curricular na Escola Indígena” é desenvolvida no curso de Licenciatura Intercultural Indígena por meio de projetos de intervenção de natureza interdisciplinar e intercultural, considerando quatro temas norteadores: cidadania, meio ambiente, saúde e patrimônio cultural e com o intuito de integrar as três áreas de formação: Linguagens e Artes, Ciências da Natureza e Matemáticas e ainda Ciências Humanas e Sociais.

No final de 2014, retornei novamente à aldeia Sede nos meses de outubro e de novembro para ministrar as disciplinas: Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II. No período, pude observar que os conteúdos de língua portuguesa ministrados nas escolas das aldeias Sede, São Pedro, Ita Puty'r, Frasqueira e Itwaçu eram os mesmos conteúdos escolares desenvolvidos no ensino fundamental e médio, oriundos de planejamentos propostos pela Secretaria de Estado e Educação e pela Secretaria de Educação do município com objetivo de cumprir os programas curriculares propostos para esses níveis de ensino em escolas de áreas não-indígenas do Pará e que não contempla as especificidades indígenas.

O trabalho com conteúdo não indígenas na escola indígena desconsidera os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas indígenas que foram elaborados com participação de professores indígenas, pessoas da comunidade e ainda por professores não indígenas que atuam nas escolas indígenas, contratados pelo Estado e/ou município.

Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas indígenas se constituem em documentos muito importantes para as escolas indígenas porque projetam a inclusão da cultura e da língua indígena como conteúdo escolar; um direito garantido aos indígenas como comprovam os documentos legais que regulamentam a Educação Escolar Indígena no Pará e em todo o Brasil.

Dessa maneira, entre os anos de 2012 a 2016, em continuidade às atividades docentes nas aldeias dos Tembê do rio Guamá, contribuí com a educação superior indígena na área de Linguagens e Artes (língua indígena e língua portuguesa) tanto por meio da ministração de conteúdo específico e bilíngue, proposto pelo curso de Licenciatura Intercultural, quanto pela elaboração e produção de material didático diferenciado para esse curso. Auxiliei ainda na orientação da produção e aplicação dos materiais didático-pedagógicos que se deu em conjunto com os professores indígenas nas aulas das disciplinas: Estágio Supervisionado 1 e 2 e Orientação do Trabalho de Conclusão de Curso.

Ainda no início do ano de 2016, para fins de apresentação de Trabalhos de Conclusão de Curso, cada cursando de educação superior indígena da etnia tembê do rio Guamá precisou apresentar uma produção de material didático-pedagógico que poderia ser: vídeo, cartilha, livro de narrativas, jogos didáticos. Os materiais didáticos produzidos deveriam ser aplicados no decorrer do ano de 2016 nos níveis de ensino fundamental e médio nas escolas indígenas de suas respectivas aldeias.

A partir da elaboração e da aplicação dos materiais didáticos nas escolas indígenas, os estudantes de nível superior indígena deveriam ainda elaborar artigos descritivos dessa prática para apresentarem como seus trabalhos de conclusão de curso. Isso se deu no decorrer do último ano da graduação.

Assim, na graduação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, nas disciplinas língua portuguesa e língua indígena, os alunos da turma tembê do rio Guamá da área de Linguagens e Artes produziram e aplicaram nas escolas indígenas do rio Guamá os seguintes materiais didáticos: um jogo intitulado: Jogo da gramática: uma proposta didática bilíngue português/tembê; uma cartilha intitulada: “Narrativas orais tembê do Guamá: uma proposta de ensino pelo letramento”; uma cartilha intitulada: “Cartilha bilíngue: uma proposta didática para alfabetização em língua tenetehar”; um DVD intitulado “Resgatando os valores culturais e éticos do povo tembê da aldeia Sede”; um livro intitulado: “Cestaria e grafismo tenetehar: ver, fazer e contextualizar”; uma cartilha intitulada: “Arte Indígena: indumentárias e

adornos tembé”. É importante mencionar ainda que, para a elaboração dos materiais didáticos, os alunos não tiveram nenhum apoio financeiro do Governo. Todas as produções foram feitas com os recursos dos próprios professores indígenas.

Os trabalhos de conclusão de curso da Licenciatura Intercultural Indígena da área de Linguagens e Artes foram elaborados como artigos para fins de publicação pela editora da Universidade do Estado do Pará (EdUEPA) e encontram-se no *prelo* em: Alencar, Joelma C. P. M.; Emídio-Silva, Cláudio & Solano, Eliete de J. B. (orgs.). *A Produção do Conhecimento em Contextos Indígenas: Diálogos Interculturais para o Ensino em Linguagens e Artes*.

No livro acima citado, os artigos dos concluintes Tembé do rio Guamá têm as seguintes referências: Tembé & Jucá Acácio (*no prelo*), Tembé, Reis, Campos & Jucá Acácio (*no prelo*), Tembé, Romão & Jucá Acácio (*no prelo*), Tembé A., Tembé G. & Jucá Acácio (*no prelo*), Rosário, Jucá Acácio & Alves (*no prelo*), Tembé, Alves & Jucá Acácio (*no prelo*), Tembé, Emídio-Silva & Alencar (*no prelo*), Tembé, Nascimento & Barros (*no prelo*).

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena teve a duração de quatro anos e os alunos da primeira turma da etnia Tembé do rio Guamá concluíram a graduação em 19 de abril de 2016. A cerimônia de formatura aconteceu no Hangar Centro de Convenções e Feiras da Amazônia, em Belém. Na fotografia (23), apresento o registro dessa primeira turma.

Fotografia 23: 1ª turma Tembé Guamá – UEPA-LIND/2012

Fonte: Tarso Sarraf – Jornal “O Liberal” de 19/04/2012.

Em 2017 o Núcleo de Formação Indígena da Universidade do Estado do Pará (UEPA) ofertou o curso de “Especialização em Docência em Educação Escolar

Indígena” para todas as etnias que concluíram a Licenciatura Intercultural Indígena; entretanto, somente alguns alunos da etnia Tembé do rio Guamá manifestaram interesse pelo curso; desses, apenas duas alunas da área de Linguagens e Artes concluíram a Especialização.

Pode-se perceber, a partir das observações feitas neste capítulo, que a educação escolar indígena no Estado do Pará passou por vários momentos de mudança, desde a sua implementação no ano de 1989 até o ano de 2019. As mudanças positivas foram bastante significativas para as comunidades indígenas, como: o aumento do número de alunos matriculados nos ensinos fundamental e médio, melhoria da estrutura física de algumas escolas, construção de escolas de ensino médio em algumas aldeias, aumento no número de professores indígenas no ensino superior. Porém, mesmo com todas as melhorias constatadas, ainda falta avançar em algumas questões, como: na formação de mais professores indígenas, na capacitação de professores não indígenas que atuam em áreas indígenas e principalmente na distribuição de material didático bilíngue e diferenciado que atenda às necessidades das comunidades escolares indígenas.

Ao término desse capítulo (3) em que apresento considerações etnográficas sobre a Educação Escolar Indígena no Pará com enfoque no ensino superior nas aldeias Tembé do rio Guamá – antecedido por uma abordagem etnográfica sobre os Tembé do rio Guamá (capítulo 1) e por um panorama da situação comunicativa de uma área geolinguística paraense com enfoque nos Tembé do rio Guamá (capítulo 2) –, apresento, no capítulo (04), tópicos de natureza teórica e metodológica que foram importantes para que pudesse propor uma descrição e análise, ainda que iniciais, da variedade de português falada pelos Tembé do Guamá que denomino de português vernacular tembé do rio Guamá (PVTG). Meu principal objetivo é o apontar que o PVTG, apresentado por meio de “fenômenos gramaticais” no capítulo 5, deve ser descrito e estudado – como têm sido cada vez mais estudadas e documentadas diversas variedades de português do Brasil e além-mar. Entendo que quanto mais soubermos sobre o PVTG – e sobre outras variedades de português faladas por grupo indígenas brasileiros – mais “ferramentas” poderemos oferecer à educação escolar indígena em todos os seus níveis. Ainda, estudos do PVTG se unem a outros estudos em andamento que prometem proporcionar uma nova visão sobre a lusofonia no mundo pós-colonial.

CAPÍTULO IV – ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, identifico por meio de duas seções, questões ligadas aos aspectos teóricos e metodológicos que guiaram a escrituração desta tese.

Na primeira seção – de cunho teórico –, apresento breves considerações sobre três subáreas da Linguística, conhecidas como: Etnolinguística, Tipologia e Linguística de Contato. Nessa primeira seção, aponto ainda uma subseção que tem por objetivo evidenciar que a coleta e a organização dos dados têm motivação teórica; assim resumo os principais tópicos de ordem teórica que têm relação com a seção metodológica.

Na seção dois, ligada a questões metodológicas, explico sobre a constituição do *corpus* desta pesquisa e ainda sobre a constituição do banco de dados que denomino de PVTG que me permitiu descrever e analisar, ainda que inicialmente, a variedade de fala informal do povo Tembé do rio Guamá.

4.1 ASPECTOS TEÓRICOS

Esta seção está dividida em quatro subseções em que apresento, como já mencionado, breves considerações acerca de três subáreas da Linguística e considerações de ordem teóricas que guiaram a metodologia que se observa nesta pesquisa.

4.1.1 A Abordagem Etnolinguística

Nesta subseção, introduzo algumas considerações relacionadas à área de interface entre a Linguística e a Antropologia (ou Etnografia) que tem sido chamada pelos linguistas de “Etnolinguística” – ver, entre outros, Coseriu (1981). Entretanto, entre os antropólogos, essa subárea de estudos em Humanidades é conhecida por “Antropologia Linguística” – ver Salzmänn, Stanlaw & Adachi (2014) entre outros.

Coseriu (1981) aponta que a Etnolinguística é uma subárea da Linguística que se distingue da Sociolinguística:

“ a situação da etnolinguística é muito diferente da sociolinguística [...] Do ponto de vista linguístico, é apropriado, primeiro, limitar a sociolinguística (como disciplina linguística e não sociológica) ao estudo da variedade e variação da linguagem em relação à estrutura social das comunidades de expressão; por outro lado, a etnolinguística (como disciplina linguística, não etnológica ou etnográfica) está limitada ao estudo da variedade e variação da língua em relação à civilização e cultura. (COSERIU, 1981: 10; traduzido) ³⁴

Coseriu ([1952] 1978: 137) distingue três planos para a etnolinguística: (i) a etnolinguística do falar – a linguagem é definida pelo conhecimento universal do mundo, pelos saberes extralinguísticos; (ii) a etnolinguística das línguas – os fatos de uma língua são determinados pelos “saberes” acerca das “coisas” e, conseqüentemente, pela estratificação social das comunidades e da linguagem em si; (iii) a etnolinguística do discurso – que se preocupa com os discursos, seus tipos e estruturas determinados pela cultura de uma comunidade.

Coseriu ([1952] 1978: 139) salienta ainda que, em sentido diacrônico, cabe à Etnografia Linguística estudar “as mudanças na cultura manifestadas pela linguagem” e cabe à Etnolinguística Diacrônica estudar “as mudanças na linguagem enquanto motivadas por mudanças na civilização e na cultura”.

As pesquisas envolvendo Linguística e Antropologia ganham “forma” no século XIX, quando linguistas e antropólogos passaram a estudar os povos originários norte-americanos, descrevendo e analisando suas estruturas sociais e linguísticas – cf. Lima Barreto (2010: 02).

Franz Boas e Edward Sapir são pioneiros nos estudos etnolinguísticos. Franz Boas nasceu na América (Nova York) em 1858 e é considerado como um dos pioneiros da Antropologia moderna. Ao estudar línguas indígenas na costa do Pacífico Norte, Franz Boas descreveu com objetividade e rigor cada grupo, relacionando fenômenos culturais aos linguísticos. Para Franz Boas, os fenômenos

³⁴ [...] la situación de la etnolingüística es muy diferente de la sociolingüística [...]

[...] Desde el punto de vista lingüístico, es oportuno, primero, limitar la sociolingüística (como disciplina lingüística, no sociológica) al estudio de la ‘variedad y variación’ del lenguaje en relación con la estructura social de las comunidades hablantes, y la etnolingüística (como disciplina lingüística, no etnológica o etnográfica), al estudio de la variedad y variación del lenguaje en relación con la civilización y la cultura.

linguísticos eram considerados como fenômenos de natureza inconsciente enquanto os culturais poderiam atingir o nível da consciência individual – cf. Boas ([1911] 2013: 59-67).

Edward Sapir, que nasceu na Alemanha em 1888, fez sua carreira nos Estados Unidos onde, ao lado de Franz Boas, atuou como linguista e antropólogo. Sapir adquiriu um grande conhecimento sobre as culturas e as línguas ameríndias; em Sapir (1963: 27), observa-se a seguinte frase: “[...] *queiram os linguistas ou não, terão de cada vez mais se interessar pelos múltiplos problemas antropológicos, sociológicos e psicológicos que invadem o âmbito da linguagem*”.

Logo, esta tese fundamenta-se em uma pesquisa centrada na etnolinguística. Nos capítulos 1 e 3, apresento uma descrição etnográfica dos Tembés do rio Guamá e da Educação Indígena em áreas do Pará objetivando enfocar os tembés do Guamá. No capítulo 2, inserido entre os capítulos 1 e 3, abordo questões relacionadas ao contexto comunicativo de etnias do Pará em que, para tal, uso informações de ordem sociolinguísticas a outras de ordem etnográficas.

No entanto, no capítulo 5 (que se segue a este de ordem teórico-metodológica), apresento uma descrição e análise inéditas, ainda que iniciais, do português vernacular do povo Tembés do rio Guamá. Para tal, apoio esse estudo, que é embasado em um banco de dados que chamo de PVTG, em uma subárea da Linguística conhecida como Tipologia Linguística. Essa área tem por objetivo classificar e comparar línguas por meio de “traços linguísticos formais”.

A seguir, explano brevemente sobre a abordagem tipológica.

4.1.2 A Abordagem Tipológica

Nesta subseção, explano sobre estudos linguísticos de base tipológica; esses estudos têm por preocupação a classificação e a comparação sistemática de línguas baseadas em características formais compartilhadas – ver, entre outros, Shopen (1985: 1); Whaley (1997: 27).

Segundo Chagas (2018: 1), “[...] *é difícil precisar uma data exata de início da tipologia linguística, mas seus primórdios datam de pelo menos dois séculos e meio atrás*”. Segundo o autor (*op. cit.*):

O termo tipologia foi aplicado à linguística pela primeira por Gabelentz, que escreveu na 2ª edição de seu livro Die Sprachwissenschaft (1901 [1891]) que se alguém pudesse batizar uma criança ainda não nascida, a disciplina contemplada por ele, ela deveria se chamar tipologia.

(CHAGAS, 2018: n.p)

Joseph H. Greenberg é considerado como o grande propulsor da tipologia linguística:

Ao contrário de autores anteriores, que estavam mais interessados em identificar as diferenças entre as línguas, Greenberg se preocupou em identificar características universais das línguas, tanto universais absolutos quanto estatísticos, além de elaborar formas de medir essas características, como, por exemplo, o número médio de morfemas por palavra, que converte a tipologia morfológica num contínuo.

(CHAGAS, 2018: 2)

Para Chagas (*op. cit.*), citando Martin Haspelmath, Greenberg (1996) pode ser tido como um dos marcos da Linguística do século XX e dos estudos sobre universais linguísticos, que também se associam, de certa forma, aos estudos tipológicos. Comrie (1981: 65) estabelece a diferença entre “estudo dos universais” e os “estudos tipológicos” apontando que não há oposição entre as duas linhas de pesquisa e sim complementaridade.

É importante ainda, dentro do escopo desse trabalho, ressaltar a grande contribuição dos linguistas Martin Haspelmath e Alexandra Aikhenvald para os estudos tipológicos atuais.

Martin Haspelmath é do Instituto Max-Planck e em meio a sua grande lista de publicação, é preciso apontar seu trabalho, ao lado de outros linguistas, na organização do “Atlas das Estruturas das Línguas do Mundo” (WALS *on line*) – Dryer, & Haspelmath (2013) – e do “Atlas das Estruturas de Línguas Pidgins e Crioulas” (APICS *on line*) – Michaelis, Maurer, Haspelmath & Huber (2013). Uma lista de referências de Martin Haspelmath, muitas em parceria com outros grandes nomes da área, pode ser vista em uma de suas páginas em Google Scholar (s/d).

Alexandra Aikhenvald destaca-se como uma das maiores autoridades nos estudos de línguas da família arawak, do nordeste da Amazônia; é autora, além de gramáticas e livros dessas línguas, de vários artigos relacionados a estudos tipológicos. O nome de Alexandra Aikhenvald também se liga diretamente aos

estudos em Linguística de Contato que abordo abaixo – ver, entre outros, Aikhenvald (2002).

Os estudos de base tipológica são vistos em muitas subáreas da Linguística. Segundo Seki (1983: 47-49), as diversas teorias linguísticas, por exemplo, têm se beneficiado direta ou indiretamente das análises tipológicas que auxiliam na identificação de fatos não previstos pelas teorias, provocando frequentemente a sua reformulação. A tipologia contribui também para a descrição das línguas pois permite ao pesquisador apontar possibilidades de estruturas linguísticas e confrontar sua descrição e análise com outras.

Em Song (2011), observa-se uma introdução aos principais tópicos de pesquisas de abordagem tipológica; na última parte do livro, Song (*op. cit.*) trata de estudos tipológicos situados em um contexto mais amplo em que, por meio de vários capítulos, a tipologia é relacionada à linguística histórica, ao contato linguístico, à aquisição de L1, à aquisição de L2, à documentação linguística e à gramática formal. Assim, por exemplo, nesta tese – desde o capítulo 1 –, relaciono aspectos linguísticos dos Tembê do rio Guamá às situações de contato linguístico. Ainda: alguns fenômenos linguísticos da variedade de português falada nessa área que aponto no capítulo 5 podem também ser explicados como fenômenos de aquisição do português como L1 em contato com a língua tembê (o possível caso da geração atual dos Tembê do rio Guamá que só fala português, mas convive com o tembê). Ainda, alguns fenômenos linguísticos da variedade de português Tembê do rio Guamá (ver capítulo 5) podem ser tratados como questões relacionadas à aquisição do português como L2 (o possível caso de cinco idosos que aprenderam português como segunda língua e que são falantes L1 de tembê/tenetehar).

Além da relevância dos estudos tipológicos para o estudo dos universais, evidencia-se a contribuição dos estudos tipológicos para a Linguística sob vários outros aspectos. Segundo Seki (1983: 47-49), as diversas teorias linguísticas, por exemplo, têm se beneficiado direta ou indiretamente das análises tipológicas que, identificando fatos não previstos pelas teorias, provocam frequentemente, a sua reformulação. A tipologia contribui também para a descrição das línguas, especialmente aquelas pouco documentadas, pois permite ao pesquisador prever estruturas e confrontar seus dados com parâmetros universais.

Importante mencionar que os estudos tipológicos são a base para a descrição e análise de fenômenos gramaticais atestados a partir de um banco de dados da

variedade de português vernacular brasileiro falada pelos Tembê do Guamá – PVTG –, que se vê no capítulo 5.

4.1.3 A Abordagem “Linguística de Contato”

Nesta subseção, apresento aspectos de uma terceira subárea da Linguística que é importante para a organização dessa pesquisa no tocante às considerações que serão realizadas no capítulo que se segue a este, centrado na variedade de português falada pelos Tembê do rio Guamá: a “Linguística de Contato”.

Oliveira, Zanolli & Módolo (2019), citando Thomason (2009: 39), enfatizam que categorizar as línguas como “línguas em contato” é uma abstração tal como outras abstrações que são feitas em Linguística. Assim, para os autores (*op. cit.*):

[...] ao apresentarmos uma definição de linguística de contato, o fazemos certos de que tal definição não abarca todos os possíveis enquadramentos dessa área de pesquisa. Dito isso, assumimos – de acordo com um conjunto de especialistas – que a linguística de contato é um ramo de estudos que enfoca áreas geolinguísticas que atestam, no mesmo locus, línguas distintas umas das outras e com “poucos” representantes (falantes) em cada uma delas – no presente ou no passado em que se deu (ou que ainda se dá) a formação do espaço sociocomunicativo”.
(OLIVEIRA, ZANOLLI & MÓDOLO, 2019: 308)

Portanto, atentando para a definição acima sobre a Linguística de Contato, fica bem evidenciado que os Tembê do Guamá se inserem em uma área geolinguística plurilíngue como descrito no capítulo 2 desta tese; logo este povo indígena – por meio de sua cultura e língua – deve ser observado à luz da Linguística de Contato, que, segundo Winford (2003: 9), entre outros, não é uma disciplina científica em isolado, mas um campo de estudo com forte abordagem interdisciplinar.

De acordo com Weinreich (1953: 26), um dos primeiros estudiosos do século XX dessa área de pesquisa, a noção de línguas em contato é associada a contextos bilíngues ou multilíngues em que duas ou mais línguas ou dialetos distintos estabelecem entre si relações de força, necessidade ou dependência, resultantes do contato social dos falantes, envoltos em situações de interação de ordem diversa. Ainda, segundo Weinreich (1953: 26-27), a extensão, direção e natureza da interferência de uma língua na outra pode ser explicada pelos comportamentos

discursivos dos indivíduos que são condicionados pelas relações sociais e culturais que esses estabelecem na comunidade em que vivem.

No tocante ao contato linguístico na Amazônia, penso ser importante citar a pesquisadora Alexandra Aikhenvald. A citação abaixo da autora (*op. cit.*) corrobora os fatos apresentados no capítulo 2 desta tese:

A região de língua amazônica é conhecida por sua diversidade linguística. Os falantes de muitas línguas amazônicas são multilíngues; os idiomas que falam inevitavelmente influenciam um ao outro em sua pronúncia, categorias gramaticais e itens de vocabulário. Nenhuma área da gramática ou léxico parece estar imune a empréstimos e mudanças induzidas por contato; no entanto, a extensão disso varia, dependendo das atitudes da linguagem, das relações entre as línguas e do grau de multilinguismo.
(AIKHENVALD, 2018: 148)³⁵

Importante dizer que a “Linguística de Contato” é um termo bem atual, mas estudos sobre o contato linguístico têm estado em evidência desde o século XIX ou mesmo antes. O filólogo Adolfo Coelho, em 1881, já chamava atenção para as formas dialetais particulares que algumas línguas europeias (particularmente o francês, o espanhol e o português) haviam tomado nas colônias e conquistas da África, Ásia e América (*cf.* Silva, 1997:05).

Nos últimos anos, pesquisas que redundaram em publicações significativas começaram a sistematizar a área dos estudos em contato linguístico que passaram a ser observados a partir de três situações específicas como se observa no trecho abaixo de Oliveira, Zanolli & Módolo (2019):

Winford (2003: 22-24), que baseia-se parcialmente em Thomason & Kaufman (1988: 50), apresenta uma visão geral dos resultados apreendidos acerca da linguística de contato e divulgados na literatura da área. Winford (op. cit.) distingue três situações (categorias) em que as “línguas em contato” podem ser inseridas: (A) manutenção de língua; (B) language shift (mudança de língua); (C) “criação de língua” (novas línguas de contato).
(OLIVEIRA, ZANOLI & MÓDOLO, 2019: 309)

³⁵ *The Amazonian language region is renowned for its linguistic diversity. Speakers of many Amazonian languages are multilingual. The languages they speak inevitably influence each other, in their pronunciation, grammatical categories, and vocabulary items. No area of grammar or lexicon appears to be immune from borrowing and contact-induced change. However, the extent of this varies, depending on language attitudes, relationships between languages, and the degree of multilingualism.*

Assim, o primeiro “subtipo” de línguas de contato apresentado em Winford (2019: 29-167), entre outros, é: “Manutenção de Línguas”. Winford (2019: 23) sumariza duas situações em áreas linguísticas que apresentam esse tipo de contato:

(i) situações de empréstimo, que pode ser empréstimo lexical ou até empréstimos estruturais leves;

(ii) situações de convergência em que se atestam de moderadas a fortes difusões lexicais e estruturais de outras línguas na língua em questão.

Um exemplo atual de área de contato linguístico que exemplifica “Manutenção de Língua” é a variedade de português falada por brasileiros no Suriname (PFS), descrita e analisada pela primeira vez em Dormal Calleja (2019). Em sua pesquisa, Dormal Calleja (*op. cit.*) apresenta uma descrição de fenômenos linguísticos atestados no PFS com o intuito de levantar a hipótese de que essa variedade de português se encontra em uma situação moderada de manutenção de língua na situação de empréstimo e em início de convergência. No caso, os falantes brasileiros de português no Suriname, residentes há mais de 30 anos no país, mantêm a língua portuguesa falada no Brasil (PB) mas apresentam diferentes graus de influência no léxico e até na estrutura do PB advindas do contato com outras línguas faladas no Suriname – ver Dormal Calleja (2019: 133-140).

Winford (2003: 12) afirma, seguindo Thomason & Kaufman (1988: 37), que as “situações de empréstimo” se tratam de traços estrangeiros incorporados na língua nativa de um grupo; assim, os agentes desses empréstimos de outras línguas em uma dada língua são seus falantes nativos.

Quanto à “convergência estrutural” no subtipo de contato “Manutenção de Língua”, segundo Winford (2003: 13), essa situação geralmente é atestada nos casos em que as línguas são faladas em um espaço geográfico próximo entre elas, tais como: línguas de fronteiras ou em comunidades bilíngues ou multilíngues. Ainda para Winford (2003: 13), em alguns casos a difusão de traços pode ser tão amplamente difundida que as fronteiras entre as línguas se tornam “nebulosas”.

No primeiro subtipo de contato “Manutenção de Língua”, aponta-se ainda as situações de “alteração do código”, conhecidas na literatura especializada da área como *code switching*. Segundo Winford (2003: 14), *code switching* é uma situação linguística observada em comunidades de falas bilíngues “mais ou menos estáveis” em que a mistura bilíngue de vários tipos é usual. Para o autor (*op. cit.*), esta situação envolve: “[...] o uso alternado de duas línguas (ou dialetos) dentro da

mesma enunciação e frequentemente dentro da mesma sentença". (Winford, 2003: 14; traduzido)³⁶. Para maiores detalhamentos sobre *code switching*, ver Winford (2003: 101-167).

Como já mencionado, o segundo e terceiro subtipo de línguas em contato são: "language shift" (mudança de língua) e "criação de línguas" (novas línguas em contato) – cf. Winford (2003: 22-24). A seguir, apresento brevíssimas considerações sobre o terceiro tipo: "criação de línguas", pois tratarei do subtipo de contato: "language shift" em uma subseção à parte por advogar (no capítulo 5) que seja essa a situação de contato linguístico em que se enquadra a comunidade de fala dos Tembê do rio Guamá.

Sobre "criação de novas línguas" – o terceiro subtipo de contato de línguas que é sumarizado em Winford (2003: 22-24) –, apresento abaixo um excerto de Oliveira, Zanolli & Módolo (2019), que, centrados em Thomason (2009), apontam três tipos de línguas de contato que se inserem na situação de "criação de novas línguas":

*Thomason (2009: 41) aponta os tipos de línguas: **pidgins, crioulos e misturas bilíngues** (mixed languages) como pertencentes à linguística de contato. Para Thomason (op. cit.), essas línguas são produto de um desenvolvimento histórico que ocorre de diferentes maneiras e em diferentes graus e que podem resultar em fronteiras não tão definidas bem como em categorias menos prototípicas tais como semicrioulos. Baseando-nos, portanto, em autores como Winford (2003) e Thomason (2009), enfatizamos que "novas línguas criadas" rompem com "traços estruturais" de língua(s) prévia(s). (OLIVEIRA, ZANOLLI & MÓDOLO (2019: 310-311; o negrito é meu)*

Oliveira, Zanolli & Módolo (2019) resumem sobre "língua pidgins":

Sobre línguas pidgins, atestam-se na literatura especializada – como Bakker (1994, 2003) –, entre um conjunto de características, as seguintes: (i) são línguas 'emergenciais' que nascem da necessidade de comunicação em áreas plurilíngues, cujos falantes não conseguem falar a(s) língua(s) do outro; (ii) são tipicamente línguas não maternas (L2) mas que atestam 'normas' que têm que ser aprendidas – diferentemente dos jargões (estados prévios que antecedem os pidgins); (iii) são línguas que atestam certas complexidades morfossintáticas (devido a seus diferentes 'inputs') se comparadas às línguas crioulas. Logo, o(s) pidgins foram (e são) utilizados por falantes não nativos desse(s) 'sistema(s)' como língua(s) franca(s). Um exemplo de língua pidgin é a língua

³⁶ *This involves the alternate use of two languages (or dialects) within the same stretch of speech, often within the same sentence.*

denominada “West African Pidgin English” (e.g. Owusu, Adoma & Aboagye 2016).

(OLIVEIRA, ZANOLI & MÓDOLO, 2019: 311)

Ainda, segundo Oliveira, Zanolli & Módolo (*op. cit.*) – seguindo Thomason (2009: 45-47 – as línguas crioulas prototípicas:

[...] dividem importantes traços sociais e linguísticos com as chamadas pidgins como, por exemplo, atestarem itens do léxico primário de alguma língua cujos falantes estão de alguma forma em posição dominante. No entanto crioulos diferem de pidgins por serem a língua principal de uma dada comunidade e serem adquiridas como línguas maternas.

Quanto a traços linguísticos específicos das línguas crioulas, que têm sido alvo de vasta discussão na literatura, podemos citar os estudos sobre as partículas T (tense) M (mood) A (aspect), bem como o traço referido como “complexidade” ligado a essas línguas [...]. Porém, como bem enfatiza Thomason (2009: 40), não há um só traço atrelado a línguas crioulas que seja de exclusividade dessas línguas. Papiamento é um dos exemplares de uma língua crioula (e.g. Kouwenberg & Muysken 1994; Freitas 2016).

As chamadas ‘línguas crioulas’ estão claramente agrupadas em espaços que foram a cena da expansão colonial entre os anos 1500 e 1900 e envolvem, segundo a literatura da área, localidades do Caribe, de costas do oeste da África e de grandes partes do Pacífico. Entretanto, como nos aponta Smith (1994: 332), a delimitação apenas dessas áreas do globo como locus de línguas crioulas pode se dar devido à falta de conhecimento histórico de outras regiões do mundo por parte dos pesquisadores.

(OLIVEIRA, ZANOLI & MÓDOLO, 2019: 311-312)

Importante observar que, Oliveira, Zanolli & Módolo (2019) propõem que a língua geral brasileira falada ainda hoje no norte do Brasil: o *nheengatu* seja considerado como um tipo de língua crioula – para detalhes, ver Oliveira, Zanolli & Módolo (2019: 319-329). Ressalto que, no capítulo 2 desta tese, apontei sobre a situação sócio-comunicativa das comunidades Tapajós-Arapiuns. Entre essas comunidades, os indígenas que se auto declaram Munduruku (que vivem nas aldeias Taquara, Bragança e Marituba) iniciaram, em maio de 1988, um processo de “resgate” de suas tradições assumiram a língua *nheengatu* como sua língua (ênfatizando que as comunidades Tapajós-Arapiuns são em seu conjunto monolíngues em português. Logo, é interessante que uma língua de contato como o *nheengatu* esteja sendo resgatada por esse grupo de Munduruku.

Quanto a “misturas bilíngues” (ou “mixed languages”), que também têm sido inseridas no subtipo três de contato: “novas línguas criadas”, atente para o trecho de

Bakker & Muysken (1994) que as tratam como: “[...] *línguas em que a morfossintaxe de uma língua corresponde com o vocabulário de outra língua. Elas não são crioulos ou pidgins em strict sense, mas apontam luzes acerca das gênesis dessas línguas*”. (BAKKER & MUYSKEN, 1994: 41; traduzido)³⁷

Uma das línguas observadas na literatura especializada como “mistura bilíngue” é “*media lengua*”, falada no Equador – ver Bakker & Muysken (1994: 43-45). Para mais detalhes sobre “misturas bilíngues” (ou “mixed languages”), ver, entre outros, Winford (2003: 168-207).

Como já mencionado, a seguir, apresento considerações sobre o segundo subtipo de línguas em contato: “language shift” (mudança de língua) por ser relevante para a análise de contato linguístico que proponho para a variedade de português falada pelos Tembê do rio Guamá no capítulo 5.

4.1.3.1 A Situação de Contato: “Language Shift”

Uma situação linguística diretamente ligada ao contato linguístico tem sido chamada na literatura da área de “language shift” (mudança de língua): “[...] *o contato entre diferentes grupos linguísticos pode direcionar mudança de língua que é o abandono total ou parcial da língua nativa de um grupo em favor de outra*”. (WINFORD, 2003: 15; traduzido)³⁸

Importante apontar que o fenômeno de “language shift” se liga ao fenômeno de “aquisição de segunda língua” (Second Language Aquisition – SLA); (L2). Observe as palavras de Oliveira, Zanolli & Módolo (2019) que citam a variedade de português falada pelos Tembê do rio Guamá como exemplo de “language shift”:

[...] não se está falando em processos de SLA envolvendo indivíduos, mas sim de SLA de um grupo inteiro que adquire uma nova língua: uma target language (TL; língua alvo). Muito frequentemente, o resultado dessa mudança é a origem de uma língua de contato bem diferente da TL, embora, em alguns casos a mudança ocorrida possa também resultar em uma língua de contato bastante parecida com a TL – ver Winford (2003: 235-237). Um exemplo de language shift é o

³⁷ This chapter is about languages in which the morpho-syntax of one fone language is matched with the vocabular of another language. They are not creoles or pidgins in the strict sense, but they may shed light on the genesis of these languages as well.

³⁸ In other situations, contact between diferente linguistic groups can lead to language shift, the partial or total abandonment of a group's native language in favor of another.

caso da comunidade indígena ‘tembé do Guamá’ (Pará/Brasil) que encontra-se em fase de mudança da língua tembé para o PVB (português vernacular do Brasil) falado no norte do país – cf. (Jucá Acácio, 2017). Por meio de análises linguísticas do português falado pelos tembé do Guamá, em andamento, esta autora atesta moderadas interferências da língua tembé no português falado por esse grupo indígena. Dezenas de outros grupos indígenas brasileiros estão em processo de language shift ou já efetuaram o processo. (OLIVEIRA, ZANOLI & MÓDOLO, 2019: 309; o trecho sublinhado é inserção minha)

Pelo atestado na citação acima, a “aquisição de segunda língua” (L2) é uma palavra-chave ligada ao fenômeno de “language shift”. Os estudos em L2 têm mostrado um número de “estágios” na aquisição de tópicos específicos da gramática por grupos linguísticos direcionados a uma língua alvo (logo, grupos em processo de “language shift”). Um exemplo é um conjunto de pesquisadores de variedades de português faladas no Brasil chamadas de “português afro-brasileiro” que têm ligado o resultado de “aquisição do português falado no Brasil” ao processo denominado de “transmissão linguística irregular” – Lucchesi & Baxter (2009). Entre os tópicos gramaticais estudados que têm sido apontados como resultado de aquisição (“irregular”) de português L2 por parte de “brasileiros” em contato linguístico, destaco, entre outros:

- (i) a “concordância de gênero” – Lucchesi (2009)
- (ii) a “negação verbal – Cavalcante (2009)
- (iii) as construções pseudo clivadas e clivadas – Ribeiro (2019)

Uma outra palavra-chave ligada aos resultados linguísticos que se apreendem na situação “language shift” é “interferência”.

Weinreich (1953: 10) já apontava para fatores de interferências estruturais que poderiam influenciar no contato linguístico. Esses fatores correspondem ao sistema da língua em aspectos como os: fonológicos, morfológicos, lexicais e sintáticos. O autor (*op. cit.*) classifica o estudo da interferência em três níveis: (i) fônico – que se refere à pronúncia da língua materna na língua de contato; (ii) lexical – que se refere aos falsos cognatos, que favorecem empréstimos; (iii) gramatical – que ocorre quando o falante organiza a estrutura da frase da língua-alvo com base na estrutura da sua língua materna.

Assim, a mudança de uma língua “x” de uma dada comunidade de fala pode resultar na aquisição “bem-sucedida” da língua-alvo “y” com pouca ou nenhuma influência da primeira língua (a língua “x” nativa do grupo) na língua-alvo. Mas, em outros casos, como por exemplo, de migração ou de grupos minoritários em direção a uma língua-alvo, “traços” leves, moderados ou fortes da língua nativa – que podem ser chamados de interferências de *substrato* – podem ser atestados na língua alvo. Assim, na tabela (01), apresento uma síntese da situação de contato “language shift” que se vê em Winford (2003):

Tabela 01: Síntese da situação de *language shift*

Tipo de mudança	Resultados linguísticos (substrato)	Exemplos
Completa e rápida (por um grupo minoritário)	Pequena ou sem interferências das línguas de substrato no TL (Target Language) ³⁹	Grupos de imigrantes “urbanos” mudando para o inglês no Estados Unidos
Mudança rápida por parte de uma grande ou prestigiosa minoria	Leve a moderada interferência da língua de substrato na TL	Língua normanda mudando para o inglês na Inglaterra
Mudança nas comunidades originárias para a língua adquirida	Interferência moderada a forte da língua de substrato	Mudança para o inglês dos falantes de irlandês na Irlanda (Hiberno-inglês); no século XVII, mudança para dialetos do inglês em Barbados (“crioulo” intermédio)

Fonte: Dormal Calleja (2011: 90); traduzido de Winford (2003: 23-24)

Com base no quadro (01) e no terceiro resultado apontado: mudança de língua que pode ser observada em grupos minoritários – como nas comunidades indígenas, por exemplo –, proponho, no capítulo 5, que este tipo 3 de resultado de “language shift” seja o que se verifica na variedade de português Tembê do rio Guamá (PVTG). Como apresento no próximo capítulo com base em fenômenos linguísticos observados no PVTG, aponto interferência moderada e forte da língua de substrato – a língua tembê/tenetehar – no PVTG.

³⁹ Neste trabalho, decidiu-se traduzir *Target Language* como “língua alvo”.

Logo, como no próximo capítulo enquadro o PVTG em uma das variedades de português faladas no Brasil, apresento a seguir breves considerações acerca de “variedades vernaculares de português faladas no Brasil” à luz da Linguística de Contato.

4.1.3.2 Variedades Vernaculares de Português Faladas no Brasil

Neste item introduzo breves considerações sobre uma categoria de línguas ligada ao mundo lusófono que vem sendo denominadas na Linguística de Contato de “variedades de português”.

Mattos (2019: 16) enfatiza que, devido ao fato de, no Brasil, haver apenas uma língua oficial: o português, pode-se pensar que haja uma realidade de fala monolítica no país. No entanto, segundo Mattos (*op. cit.*), há um consenso entre pesquisadores acerca da existência de um conjunto de variedades dialetais que integra o português falado no Brasil. Mattos (2019: 16) cita trabalhos significativos que apresentam a proposta de contínuo de dialetos de português falado no Brasil: Bortoni-Ricardo (1985), Mello (1996), Petter (2008); Campos (2014).

Nos estudos de Mello (1996), Campos (2014), Oliveira *et al.* (2015), entre outros, as variedades de fala “não padrão” de português brasileiro são referendadas pela sigla PVB – Português Vernacular Brasileiro.

A seguir, apresento, na figura 03, a proposta de Contínuo Dialetal de Mattos (2019: 17):

Figura 03: Contínuo de variedades dialetais do PB

Fonte: Mattos (2019: 17)

Segundo Mattos (2019: 17), no Contínuo Dialetal de variedades de português brasileiro (PB) observado acima, incluem-se, na área de português brasileiro rural (*Rural Brazilian Portuguese*), três variedades de fala distanciadas do português padrão brasileiro (*Standard Brazilian Portuguese*): (i) variedades afro-brasileiras (Afro-Brazilian Portuguese); (ii) variedades afro-indígenas (Afro-Indigenous Brazilian Portuguese); variedades indígenas (Indigenous Portuguese). Sobre essas variedades, discorro brevemente abaixo.

▪ O Português Afro-Brasileiro

Lucchesi, Baxter & Ribeiro (2009: 31) definem o português afro-brasileiro como uma variedade de português constituída pelos padrões de comportamento linguístico de comunidades rurais compostas em sua maioria por descendentes diretos de africanos – que vieram para o Brasil na condição de escravos –, e que se fixaram em localidades remotas do interior do país. Logo, muitas dessas comunidades têm a sua origem em antigos quilombos de escravizados foragidos e ainda se conservam em um grau relativamente alto de isolamento.

A criação de comunidades rurais compostas por negros que vieram para o Brasil na condição de escravos e ainda por seus descendentes também é amplamente atestada no Pará; essas comunidades são conhecidas como “comunidades quilombolas” – ver final do capítulo 2.

Um fato interessante para as questões desta tese é referendado em Medeiros (2012: 05) que apresenta a comunidade quilombola de “Narcisa”, composta por remanescentes quilombolas e por seus descendentes no Pará. Narcisa se encontra estabelecida no limite da Terra Indígena Alto Rio Guamá na área geolinguística em que esta pesquisa se insere.

O contato de negros e indígenas citado em Medeiros (2012: 33) também foi registrado nas aldeias do rio Guamá em que pude observar um intenso intercâmbio entre os quilombolas de Narcisa e os indígenas tembé do rio Guamá. Esse fato foi também atestado por Sodré (2015) em suas viagens de campo ao quilombo de Narcisa: [...] *são observadas uniões conjugais em várias gerações entre os negros de Narcisa e os índios da etnia Tembê que habitam a Reserva Indígena Alto Rio Guamá* – ver Sodré (2015: 145).

A estreita ligação entre os quilombolas de Narcisa e os tembé na área do Alto Rio Guamá me leva, ao fim do próximo capítulo, a categorizar a variedade de português falada pelos Tembé (PVTG) como uma variedade de português afro-indígena. Mas, antes de apresentar o português afro-indígena, apresento a variedade que tem sido chamada de “indígena”.

▪ O Português Indígena

Ao observar a cultura interacional de professores indígenas pertencentes a nove grupos étnicos distintos, Maher (1996: 212) se empenhou em descrever o funcionamento sócio-pragmático do que denominou de “Português Índio”. Entretanto, a autora foi cautelosa ao explicitar o seu recorte sobre a questão, quando advertiu que, os falares chamados de ‘Português Índio’ têm que ser vistos como uma generalização, pois, para a autora (*op. cit.*), o mais específico seria falar: português apurinã, português kaxinawá, português shawãdawa, entre outros, pois cada uma dessas variedades de “português índio” tem certamente a sua especificidade.

Embora Maher (1996: 212) afirme que o português não é visto como um marcador de identidade indígena, ao se referir a uma variedade de português falada por professores indígenas do Acre e do sudoeste do Amazonas como ‘português índio’, a autora (*op. cit.*) observa que esse grupo de professores vem utilizando em suas práticas discursivas uma variedade específica da língua portuguesa que tem lhes permitido construir o que chama de ‘indianidade’ – ver Maher (1998: 115).

Maher (1998), portanto, nos aponta alguns aspectos particulares do funcionamento sócio pragmático do ‘português índio’ e possíveis implicações pedagógicas derivadas dessa variedade de português para os cursos de educação linguística e formação profissional de docentes indígenas. Como apontado no capítulo anterior desta tese – Maher (1998: 116).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) chama a atenção para o respeito à língua que emerge do processo de aprendizagem do português como segunda língua (SL), levando em conta as influências da língua materna na língua alvo e reconhecendo a variante ‘Português Indígena’. (Brasil, 2002:123). Assim, as diretrizes que se observam em RCNEI apontam para o fato de que os povos indígenas têm, cada um deles, o seu próprio modo de falar a língua

portuguesa. Nesses modos indígenas de falar o português – que já são parte da comunidade de fala L1 de muitos grupos indígenas brasileiros –, observam-se “interferências” das línguas de origem desses povos no vocabulário e na gramática (ver Tabela 01 – síntese da situação de *language shift*, acima) que devem ser respeitadas na escola e fora dela.

Atualmente no Brasil, apesar de se observar aumento na produção acadêmica sobre a descrição e documentação de línguas indígenas, ainda são poucos os estudos sobre as variedades de português indígena – ver Santos (2005: 53). Entretanto, abaixo, resalto um conjunto de estudos sobre o “Português Indígena:

- Freire (2003) aborda a trajetória histórica das línguas na Amazônia brasileira fazendo uma avaliação do contato entre elas. Seu trabalho apresenta uma discussão sobre as tensões entre as línguas indígenas, a língua geral amazônica e a língua portuguesa.
- Ferreira (2005) apresenta uma breve descrição da variedade de português falada pelos parkatêjê – sobre esse povo, ver capítulo (2), subseção (2.1.1) nesta tese.
- Koga, Souza & Amado (2010: 209) fazem uma descrição e comparação da aquisição do português como segunda língua (L2) pelas comunidades timbiras; as autoras (*op. cit.*) apontam que há poucos estudos sobre o processo de aquisição do português brasileiro como (L2) por povos indígenas.
- Em Christino & Silva (2012: 418) observa-se um estudo que trata da concordância verbal e nominal na escrita em português-kaingang.
- Maracaipe (2013) analisa a “interferência” da língua portuguesa na língua guajajara – ver sobre esse povo nos capítulos 1 e 2 desta tese.
- Amado (2014) descreve e analisa dificuldades encontradas em textos escritos produzidos em português por falantes de línguas indígenas.
- Amado (2015) trata de questões relacionadas ao português falado pelos timbira.

▪ O Português Afro-Indígena

Oliveira *et al* (2015) é um texto que, a partir de outros estudos dos autores (*op. cit.*), centrados na variedade de português falada na comunidade quilombola de Jurussaca, Pará, enfatizam que o português falado nessa comunidade deva ser categorizado como “português afro-indígena”. Para os autores (*op. cit.*), a variedade

de português falada em Jurussaca apresenta “traços” do português afro-brasileiro e do português indígena, mas, devido ao que chamam de *miscigenação afro-indígena*, esses autores (*op. cit.*) reafirmam o conceito de “português afro-indígena” para a variedade de português de Jurussaca. Esse conceito já havia sido apontado em trabalhos anteriores dos autores (*op. cit.*) e ainda em conjunto com esses autores e outros pesquisadores; porém o conceito “português afro-indígena” é reapresentado em Oliveira *et al* (2015) com fins de ser redefinido, alargado, pelos autores (*op. cit.*).

Em face aos desdobramentos sobre as questões etnolinguísticas discutidas em Oliveira & Praça (2013) e Praça, Araujo & Oliveira (2013), Oliveira *et al* (2015) retomam a primeira proposta de conceituar o português afro-indígena – que reapresentam em Oliveira *et al* (2013: 152) – revisitando-a.

A seguir, atesto o conceito de Português Afro-Indígena que, para Oliveira *et al* (2015), trata-se de:

Uma variedade vernacular rural de português brasileiro L1 falada por comunidades envoltas em miscigenação afro-indígena, mas que selecionam politicamente o termo “afro” ou “indígena”. Exemplificam-se as comunidades de Jurussaca/PA (autoidentificada (sic) como comunidade quilombola, logo “afro”) e Almofala-Tremembé/CE (autoidentificada (sic) como comunidade indígena, mas não “afro”). Além da característica de “português L1”, o português afro-indígena atesta as seguintes outras características: (i) festas de sincretismo religioso que se subdividem em dois subtipos: (a) subtipo “ladainhas” (como em “Jurussaca”); (b) subtipo “torém/torén” (como em “Almofala/Tremembé”); (ii) linguagens cerimoniais (ex.: ladainhas; a música cantada na dança do torém/torén). A variedade de português afro-indígena compartilha com as variedades de português afro-brasileira e indígena a característica de localizarem-se ao extremo [+ Marcado] do continuum dialetal de português; difere, no entanto, da variedade indígena, por ser esta L2 por definição, e da afro-brasileira, por esta variedade não contemplar o traço de miscigenação indígena.
(OLIVEIRA ET AL, 2015)

Ao final do capítulo (5), como já mencionado, retomo essa definição de português afro-indígena para apontar que o português falado pelo povo Tembê do rio Guamá – PVTG – dada a comprovada miscigenação dos tembê com pessoas de comunidades quilombolas, fruto da presença africana no Pará –, pode ser

considerado uma variedade de “português afro-indígena”. Contudo, como se observa na citação acima, essa categorização de “português afro-indígena” endereçada ao PVTG não se relaciona com a auto identificação do povo tembé que se organiza etnolinguisticamente como uma comunidade indígena.

Antes de apresentar a seção direcionada aos aspectos metodológicos, apresento ainda breves considerações sobre as principais questões de ordem teórica que nortearam a organização geral do *corpus* desta pesquisa.

4.1.4 A coleta e a Organização de Dados é Teoricamente Motivada

Nesta subseção, objetivo enfatizar Mello (2016: 89-104) que afirma que a coleta e organização de dados é teoricamente motivada.

Assim, a seguir, apresento algumas “abordagens teóricas”, explicitadas por meio de breves tópicos, acerca de aspectos teóricos que são a base da metodologia utilizada neste trabalho e que me permitiu construir o banco de dados da variedade que chamo de Português Vernacular Tembê do rio Guamá – PVTG.

4.1.4.1 A abordagem que assume que fala e escrita são duas modalidades distintas

Como apontarei na metodologia, a organização de um banco de dados denominado Português Vernacular Tembê do rio Guamá – PVTG – centra-se na abordagem teórica de que fala e escrita são modalidades distintas. Em Raso (2013), apresentam-se considerações sobre as modalidades linguísticas fala e escrita:

“Uma primeira diferença entre as duas modalidades é entre o caráter natural da fala e o caráter tecnológico da escrita. A fala é uma capacidade da nossa espécie, e talvez todas as línguas do mundo tenham a mesma origem (RUHLEN, 1994). Dependendo do que se entende exatamente por fala, a sua origem pode ser antecipada ou retardada, mas colocar a origem da fala, assim como a conhecemos, por volta de 100.000 anos atrás não constitui certamente uma datação exageradamente antiga (MACMAHON & MACMAHON, 2013). Como ela surgiu é amplamente debatido, mas as descobertas das neurociências, da paleontologia, da genética e de outras disciplinas, além da linguística, podem nos ajudar a formular e testar hipóteses (MACMAHON & MACMAHON, 2013; McNEILL, 2012; ARBIB, 2012)”.
(RASO, 2013: 17)

Fala e escrita têm sido tratadas na literatura especializada como uma das variações que podem ser observadas no tratamento de uma dada língua ou variedade que tem sido chamada de “linguística diassistêmica” – ver, entre outros, Mello (2016: 7-8).

4.1.4.2 A Abordagem “Linguística Diassistêmica”

Atente para o trecho a seguir de Oliveira (manuscrito (a)):

[...] É importante destacar que este conceito insere-se em uma abordagem mais ampla em que se observa(m) a(s) língua(s) não como sistema(s) unitário(s) mas como um grupo de sistemas e subsistemas. Trata-se, portanto, de uma abordagem de “linguística diassistêmica” – ver Mello (2014: 31- 32). Assim, também se distinguem as: “variação diamésica”, “variação diatópica”, “variação diafásica”, “variação diastrática”. (OLIVEIRA, manuscrito (a))

Sobre essas variedades observe o trecho abaixo de Oliveira, Zanoli & Andrade (2018):

(i) Variação diamésica (a abordagem da variação que pretende designar a variável de meio e de canal como fatores que marcam a variação sociolinguística entre a fala e a escrita); (ii) variação diatópica (um corpus diatópico abarca diferentes variedades regionais de uma mesma língua); (iii) variação diafásica (a variação diafásica em uma dada língua pode ser atestada ainda por meio de diferentes ‘situações’ como os ‘registros formais’ que se diferem dos ‘registros informais’); (iv) variação diastrática (pelo tipo de variedade diastrática atestam-se variedades de falas de grupos sociais específicos). (OLIVEIRA, ZANOLI & ANDRADE, 2018: 162, nota 5)

Como já mencionado desde o capítulo 1, o *corpus* desta pesquisa centra-se na área diatópica dos Tembés do rio Guamá no Pará. O que denomino de português vernacular falado pelos Tembés do rio Guamá (PVTG), como se observa no próximo capítulo, trata-se de um banco de dados de “fala” (diamesia) e da “fala informal” (diafasia) do povo Tembés do rio Guamá.

Com relação à variação diafásica, essa foi privilegiada no tocante à coleta e organização do *corpus* dessa pesquisa. O trecho de Oliveira (manuscrito (a)) aponta as divisões atestadas neste tipo de variação:

- (i) a divisão entre formal e informal;
 - (ii) a divisão entre contexto público e familiar/particular;
 - (iii) a divisão em três tipologias interacionais: monólogo, diálogo e conversação;
 - (iv) a máxima variação possível de situações comunicativas.
- (OLIVEIRA, manuscrito (a))

O excerto acima de Oliveira (*op. cit.*) é baseado em Mello (2016: 34-36).

Abaixo, no quadro 06 (seção de metodologia), apresento um resumo da estruturação do *corpus* coletado centrado nas variações diafásica e diastrática.

4.1.5 Acerca da Compilação de Corpora de Fala Espontânea

Nesta tese, com relação as questões de ordem teórico-metodológicas relacionadas à compilação da fala e de seu estudo, observo que, de acordo com Raso (2012), entre outros, entende-se por “fala espontânea “[...] *a fala que é planejada enquanto é executada* – Raso (2012: 58). Para a estruturação do PVTG – um banco de dados organizado a partir de um *corpus* de fala espontânea – segui orientações, principalmente no que concerne à transcrição dos áudios, que se apresentam em Mello *et al* (2012) (que é parte dos critérios teórico-metodológicos do C-Oral-Brasil). Veja o trecho: “ *Um corpus construído e segmentado com critérios do C-ORAL-Brasil e do C-ORAL-ROOM permite os estudos com base na Teoria da Língua em Ato ... sem por isso prejudicar outros arcabouços teóricos*”. (MELLO ET AL, 2012: 91; o grifo é meu)

4.1.5.1 **C-ORAL-BRASIL – corpus oral de referência do português brasileiro**

O C-Oral-Brasil é um projeto coordenado pelos pesquisadores Tommaso Raso e Heliana Mello da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), dedicado à compilação e estudo de *corpora* orais. O projeto constitui-se em um desdobramento do projeto C-ORAL-ROM – *corpus* multilíngue de fala espontânea – que estuda *corpora* de referência das quatro principais línguas românicas europeias (espanhol, francês, italiano, português europeu) – ver Cresti & Monoglia, 2005).

A compilação do *corpus* do C-ORAL-BRASIL prevê uma metade de textos orais informal e outra formal. A metade informal foi publicada em forma de livro, o C-

ORAL–BRASIL I – Raso & Mello (2012). A metade formal se encontra em avançada fase de compilação, considerando a mesma metodologia da fase informal.

A fase informal do C-Oral apresenta textos orais gravados entre 2006 e 2011 que representam a fala espontânea informal do português brasileiro a partir da testagem de hipóteses que resultam de farta observação e análise de dados autênticos de fala mineira, com ênfase na região metropolitana de Belo Horizonte – ver Mello (2016: 30-42).

A arquitetura de *corpus* do C–ORAL–BRASIL consiste em uma ampla variedade dos textos (monológicos, dialógicos e conversações), a fim de garantir que neles estejam presentes as características do determinado contexto representado – ver Mello (2016: 34-46).

Quanto aos critérios para a transcrição do *corpus*, prevê-se uma transcrição, segundo o C–ORAL–BRASIL, a mais ortográfica possível. No entanto, adotam-se critérios não ortográficos na transcrição quando algum(ns) fenômeno(s) gramatical(ais) reflita possíveis processos de lexicalização e de gramaticalização em curso na variedade ou língua que se estuda – ver Mello *et al* (2012: 125-176).

As informações acima referentes ao C-ORAL-BRASIL são seguidas em parte na organização e transcrição do *corpus* de fala espontânea coletado entre os Tembés do Guamá e que originou o banco de dados PVTG, descrito e analisado no próximo capítulo.

Importante apontar ainda que, no C–ORAL–BRASIL, representam-se os fenômenos de segmentação da fala através de um sistema de anotação de fronteiras prosódicas desenvolvido com base na perspectiva da Teoria da Língua em Ato – ver Mello (2016: 60).

4.1.6 Sobre a Teoria da Língua em Ato

Segundo Oliveira (manuscrito (b)):

“A L-Act é uma extensão da Teoria dos Atos de Fala de Austin (1962); no entanto a L-Act centra-se em um período de observação empírica e de estudos de corpora de fala espontânea de mais de 40 anos [...]”

*Segundo Raso (2012: 27), entre outros, a **L-Act**:*

- (i) identifica o enunciado como a unidade mínima de referência da fala;*
- (ii) a sentença é considerada a unidade de referência da escrita já que esta não define satisfatoriamente fenômenos típicos da fala”.*

(OLIVEIRA), manuscrito (b))

Ainda, de acordo com Oliveira (manuscrito (b)), que cita Raso (2012: 95), o enunciado pode ser definido como um “segmento de fala” que atesta autonomia prosódica e pragmática trata-se, portanto, da menor unidade interpretável pragmaticamente no fluxo da fala.

De acordo com Raso *et al* (2007): “O enunciado [...] se define como a unidade mínima interpretável pragmaticamente. A identificação do enunciado é possível através da percepção de um perfil entonacional com valor terminal”. (RASO ET AL, 2007: 149)

A seguir, na seção dois em (4.2.2.), exemplifico trechos de transcrição do *corpus* desta pesquisa tratados como enunciados em que se apresentam a segmentação de fronteiras prosódicas.

4.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, apresento a metodologia utilizada para a coleta, organização, descrição e análise do *corpus* que origina o banco de dados que denomino de PVTG.

4.2.1 A Constituição do Corpus

Esta subseção sobre a constituição e organização do *corpus* – que será a base para a criação do banco de dados da variedade de português falada pelos Tembê do Guamá (apresentada no próximo capítulo) – está dividida em três tópicos: (i) das viagens de campo; (ii) dos auxiliares linguísticos; (iii) das especificidades do *corpus*.

4.2.1.1 **Das Viagens de Campo**

Apresento, a seguir, um panorama do trabalho de campo realizado na área dos Tembê do rio Guamá.

Dei início às viagens de campo à área tembê em abril e julho de 2012 quando comecei a ministrar disciplinas do curso de Licenciatura Intercultural Indígena (LIND), ofertado pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) para várias etnias do Estado do Pará, entre essas, os Tembê do rio Guamá – ver capítulo II.

Em 2013, a partir de observações centradas no modo de falar português dos Tembê, iniciei uma investigação, ainda que informal, dessa variedade de português. Comecei a procurar, via *internet*, possíveis trabalhos acadêmicos que tratassem do tema; entretanto, o que encontrei foram artigos, em sua grande maioria, de cunho antropológicos e históricos.

Entre os estudos sobre a língua tembê/tenetehar, encontrei trabalhos sobre os guajajara do Maranhão e trabalhos de Fábio Duarte – cito, entre outros, Duarte (1997, 2003) – sobre a estrutura morfossintática da língua tembe/tenetehar. Importante mencionar que os trabalhos de Fábio Duarte são resultado de pesquisa com os Tembê do rio Gurupi. Cito ainda, entre as pesquisas que me atualizaram sobre a situação linguística dos Tembê, o dicionário de Boudin (1978) e um artigo de Rice (1934) contendo apontamentos importantes sobre características morfossintáticas e fonológicas da língua tembê/tenetehar. Não encontrei, contudo, estudos que tratassem da variedade de português falada pelos Tembê do rio Guamá.

Assim, no final do ano de 2014, participei do processo seletivo para doutoramento por meio de Programa Interinstitucional entre a Universidade de São Paulo e a Universidade do Estado do Pará, o DINTER/USP-UEPA, organizei um projeto contemplando o estudo da variedade de português falada pelos Tembê.

Em julho de 2015, ao entrar novamente na Terra Indígena Tembê do Rio Guamá, já na condição de pesquisadora, houve necessidade de solicitar autorização dos caciques e lideranças para a coleta de dados na área para esta pesquisa. O pedido de consentimento para entrada em área indígena também pode ser feito diretamente com comunidade; porém, só quem está apto para liberar a autorização são os caciques e/ou líderes das aldeias. A autorização pode ser solicitada por escrito aos órgãos competentes; permitida verbalmente, mas registrada em gravação; ou por assinatura dos caciques e/ou líderes das aldeias em documento escrito. No caso, para fins de efetivar esta pesquisa, levei o projeto de pesquisa para a aldeia Sede, e em um dado momento de reunião com as lideranças, apresentei o documento ao grupo. Encontravam-se presentes quatro caciques e dois líderes de aldeias distintas da região do Guamá que não se opuseram em conceder a autorização, o que foi feito por meio de documento escrito. As aldeias, as quais, consegui autorização, como já mencionado desde o capítulo I, foram: São Pedro,

Itwaçu, Ita Puty'r, Frasqueira, Sede⁴⁰ e Pinawa. Após a assinatura da autorização de entrada na aldeia para fins de pesquisa linguística, entreguei uma cópia do documento para cada um dos líderes das aldeias acima mencionadas – ver documento em “Anexo 01⁴¹”.

A coleta de *corpus*, por meio de gravação, não foi – nem é – uma tarefa fácil pois, em campo, há que se respeitar as atividades desenvolvidas cotidianamente pelos indígenas e, ainda, o direito dos informantes de não querer falar em um determinado momento. No entanto, pude realizar a contento a primeira coleta de dados para esta pesquisa em julho de 2015. Naquela oportunidade, coletei um diálogo e fiz uma entrevista; o diálogo não foi aproveitado para esta pesquisa em razão da qualidade ruim da gravação, que apresenta muito ruído. No entanto, a entrevista, realizada com duas idosas que falaram a sobre a medicina tradicional dos Tembé do rio Guamá faz parte do *corpus* que foi transcrito para esta pesquisa.

Em janeiro de 2016, realizei a segunda coleta de dados. Entrevistei, entre outros, um idoso que falou sobre questões tradicionais de partilha da caça e da pesca entre os Tembé do rio Guamá e que também faz parte do *corpus* transcrito para esta pesquisa.

Em julho de 2016, retornei ao campo para a terceira coleta de dados, quando gravei uma entrevista com uma informante adulta que relatou sobre como ocorria nos tempos de seus pais, e como ocorre nos dias atuais, a educação tradicional dos Tembé do rio Guamá. Gravei ainda conversas informais com informantes que relataram questões do cotidiano da aldeia.

Em novembro de 2016, deu-se uma apresentação de trabalhos acadêmicos do curso de Licenciatura Intercultural Indígena – ver capítulo III; aproveitei a ocasião para solicitar o consentimento de vinte e um estudantes indígenas de graduação para gravar suas apresentações – o que foi consentido verbalmente, antes das

⁴⁰ Na aldeia Sede o consentimento para gravações para essa pesquisa foi dado a partir do consentimento individual e verbal dos informantes: RSTB, T'TB, WSTB, RRSTB, ETB, MPTB, MTB, LTB, ATB, NTB, GJRTB, TTB.

⁴¹ A solicitação para essa pesquisa em área indígena pautou-se na Resolução nº 304 de 09.08.2000; item III, 2.4, que trata: “[...] Aspectos Éticos da pesquisa envolvendo povos indígenas [...] 2 - Qualquer pesquisa envolvendo a pessoa do índio ou a sua comunidade deve: [...] 2.4 – Ter a concordância da comunidade alvo da pesquisa que pode ser obtida por intermédio das respectivas organizações indígenas ou conselhos locais, sem prejuízo do consentimento individual, que em comum acordo com as referidas comunidades designarão o intermediário para o contato entre pesquisador e a comunidade.

apresentações; essa, constituiu-se, portanto, na quarta coleta específica de dados para esta pesquisa.

Em julho de 2017, voltei ao campo e, no período, gravei – com consentimento verbal de seis líderes tembé, desde que os mesmos não fossem identificados na pesquisa – conversações que ocorriam em uma reunião entre as lideranças de algumas aldeias do rio Guamá.

Importante registrar, que em área indígena, é difícil conseguir consentimentos por escrito haja vista a tradição estar centrada na oralidade, ainda bastante respeitada entre esses indígenas. Assim, a palavra de confirmação ou não é pela fala que não é contestada.

4.2.1.2 Dos Auxiliares Linguísticos⁴²

A seguir, apresento informações sobre os vinte e nove tembé que auxiliaram diretamente com esta pesquisa e que chamo de “auxiliares linguísticos”; apresento também informações sobre os critérios utilizados para identificá-los no trabalho escrito.

Para esta pesquisa, como já mencionado, contei com a colaboração de vinte e nove auxiliares: doze são sexo masculino e dezessete do sexo feminino como se apresenta nos quadros (06) e (07) – sobre os códigos de identificação dos auxiliares linguísticos presentes nos quadros abaixo, apresento-os ainda nesta subseção.

Quadro 06 – Auxiliares Linguísticos do Sexo Masculino				
Nº	CÓDIGO DO AUXILIAR	LOCAL DE NASCIMENTO	FAIXA ETÁRIA	ESCOLARIDADE
01	(pvtgRSTB_01)	AS	65	EB
02	(pvtgT'TB_03)	AS	17	EM
03	(pvtgWSTB_15)	AS	33	ES
04	(pvtgRRSTB_10)	AS	58	ES
05	(pvtgETB_06)	AS	27	ES
06	(pvtgDTB_05)	AIP	58	ES
07	(pvtgSTTB_14)	ASP	34	ES
08	(pvtgWKTb_11)	ASP	46	ES
09	(pvtgKMTB_08)	ASP	29	ES
10	(pvtgPTB_09)	AI	31	ES
11	(pvtgFTB_07)	AF	30	ES
12	(pvtgTITB_12)	AF	22	ES
Fonte: própria.				

⁴² Opto por denominar os informantes desta pesquisa como “auxiliares linguísticos”, em razão de seguir a metodologia do C-ORAL-BRASIL que assim o faz.

Por meio do quadro (06) registro:

- cinco auxiliares linguísticos do sexo masculino, residentes na aldeia Sede (AS) e entre esses um idoso que tem ensino básico (EB); três adultos que têm ensino superior (ES) e um jovem que tem ensino médio (EM);
- Um auxiliar linguístico adulto do sexo masculino, residente na aldeia Ita Puty'r (AIP), que tem ensino superior (ES);
- dois auxiliares linguísticos adultos do sexo masculino, residentes na aldeia Frasqueira (AF) que têm ensino superior (ES);
- três auxiliares linguísticos adultos do sexo masculino, residentes na aldeia São Pedro (ASP), que têm ensino superior (ES);
- um auxiliar linguístico adulto do sexo masculino, residente na aldeia Itwaçu (AI), que tem ensino superior (ES).

Como já mencionado, os auxiliares linguísticos do sexo feminino são em número de dezessete e são detalhadas no quadro (07):

Quadro 07 – Auxiliares Linguísticas do Sexo Feminino				
Nº	CÓDIGO DA AUXILIAR	LOCAL DE NASCIMENTO	FAIXA ETÁRIA	ESCOLARIDADE
01	(pvtgMPTB_01)	AS	69	EB
02	(pvtgMTB_02)	AS	60	EB
03	(pvtgLVTB_03)	AS	49	EB
04	(pvtgATB_04)	AS	52	EM
05	(pvtgNTB_14)	AS	42	ES
06	(pvtgGJRTB_09)	AS	28	ES
07	(pvtgTTB_17)	AS	21	ES
08	(pvtgARTB_05)	AIP	30	ES
09	(pvtgISRTB_10)	AIP	24	ES
10	(pvtgAETB_06)	ASP	31	ES
11	(pvtgRCTB_15)	ASP	29	ES
12	(pvtgSMTB_16)	ASP	31	ES
13	(pvtgCTB_07)	AF	25	ES
14	(pvtgMATB_12)	AF	28	ES
15	(pvtgNSSTB_13)	AF	28	ES
16	(pvtgKJTB_11)	AP	28	ES
17	(pvtgJDTB_08)	AI	23	ES
Fonte: própria.				

Por meio do quadro (07) detalho sobre as auxiliares linguísticas:

- sete auxiliares linguísticas residentes na aldeia Sede (AS): duas idosas têm ensino básico (EB); uma senhora adulta tem ensino básico (EB); uma senhora adulta tem ensino médio (EM); três senhoras adultas têm ensino superior (ES);
- duas auxiliares linguísticas adultas do sexo feminino, residentes na aldeia Ita Puty'r (AIP), que têm ensino superior (ES);
- três auxiliares linguísticas adultas do sexo feminino, residentes da aldeia São Pedro (ASP), que têm ensino superior (ES);
- três auxiliares linguísticas adultas, residentes da aldeia Frasqueira (AF), que têm ensino superior (ES);
- uma auxiliar linguística adulta, residente da aldeia Pinawa (AP), que tem ensino superior (ES);
- uma auxiliar linguística adulta, residente na aldeia Itwaçu (AI), que tem ensino superior (ES).

Para a identificação dos auxiliares linguísticos no arquivo da pesquisa e ainda a ser utilizado no trabalho escrito, criei um código para o PVTG (adaptado da metodologia do C-ORAL-BRASIL) que é exemplificado abaixo (ver ainda esses códigos nos quadros (06) e (07) acima):

(pvtgRSTB_01) em que:

(pvtg) – português vernacular tembé do rio Guamá;

(RSTB) – sigla do nome completo do auxiliar linguístico;

(01) – numeração dada conforme o registro de dados da gravação do auxiliar linguístico na ficha “Registro de um *corpus* da variedade de português vernacular Tembê do Guamá e sua transcrição” – ver seção (4.2.2), abaixo.

Para a descrição da identificação e aspectos sociolinguísticos dos vinte e nove auxiliares linguísticos, criei também outros códigos:

m; v; 65; L; EB; AS; dgl; Inf.; *MSJA

- **m/f** – sexo (masculino ou feminino);
- **v** – estado civil (s – solteiro, c – casado, v – viúvo);
- **65** – faixa etária (idade);

- **L** – Ocupação/Função social (P – professor, C – cacique, L – liderança, AS – agente de saúde, SE – secretária de escola, DE – diretora de escola, DL – do lar, PC – pescador);
- **EB** – Escolaridade (EB – ensino básico, EM – ensino médio, ES – ensino superior);
- **AS** – Local de nascimento (AS – aldeia Sede, AI – aldeia Ituaçu, AP – aldeia Pinawa, AF – aldeia Frasqueira, AIP – aldeia Ita Puty'r, ASP – aldeia São Pedro);
- **dgl** – Tipologia de fala (dgl. – diálogo, cv. – conversação, m. – monólogo);
- **Inf.** – Formalidade de fala (Inf. – informal, fo. – formal);
- ***MSJA** – entrevistador

Importante dizer que, para esta pesquisa centrada em dados transcritos de entrevistas informais (monólogos, diálogos e conversações), muitos dados também foram coletados por meio do método de elicitación informal – ver Marques (2010: 74-87); Bown (2010: 350). Os dados elicitados informalmente, e que também fazem parte do banco de dados explicitado no capítulo 5, foram coletados em contextos específicos de realização de fala durante os trabalhos de campo; ainda, posteriormente, tive oportunidade de realizar perguntas específicas acerca de dados específicos e endereça-las a alguns auxiliares linguísticos Tembê do rio Guamá por meio de conversas via *internet* e telefone.

4.2.1.3 Especificidades Acerca do *Corpus*

O *corpus* desta pesquisa é composto de cerca de doze horas de gravações, perfazendo um total de 3.932.940 megabytes (MB) de material gravados. Desse total, onze horas e meia são de gravações de áudios e trinta minutos de gravações audiovisuais.

As gravações foram realizadas em formato MP3 com um gravador da marca sony; as gravações têm uma qualidade boa: é possível apreender a fala dos informantes com clareza e observa-se pouco ruído no material gravado. Para transformar o áudio de MP3 para wave e separar os áudios dos vídeos, utilizei os softwares *Wave editor* e *WavePad* – ver Nch Software (2016).

Para fragmentar as gravações de áudio em textos menores, a partir da fala de cada um dos auxiliares linguísticos, utilizei o software *Format Factory* – ver Hoa (2008).

Utilizei ainda o *software ELAN* para registrar o *corpus* em forma de áudio e ainda transcrito. O *software ELAN* é aplicado em pesquisa de Humanidades e Ciências Sociais (documentação linguística, pesquisa de linguagem gestual e gesto) com a finalidade, entre outras, de se permitir unir transcrição de fala a áudio e imagem – ver Hellwig & Geerts (2015).

Ainda relacionado ao *corpus* coletado, tomei o cuidado de registrar os metadados que são informações específicas sobre o áudio gravado e ainda sobre o local da coleta, os auxiliares linguísticos, o transcritor.

Para o registro dos metadados, elaborei fichas de “Registro de *corpus* do PVTG e sua transcrição” – ver item (4.2.1.4) desta subseção, abaixo.

Apresento, no quadro (08), um resumo da tipologia do *corpus* coletado na área dos Tembés do rio Guamá, centrado em informações sociolinguísticas relacionadas à Linguística Diassistêmica. Considero as variações de ordem (i) diafásicas – por se tratar de fala formal ou informal – e (ii) diastráticas – diferenças de estratos socioculturais.

Quadro 08 – Resumo do <i>Corpus</i> Coletado, Centrado na Linguística Diassistêmica		
Informações relacionadas à variação diafásica		
Gravações	Formalidade de fala	Tipologia de fala
Transcritas: 29	Formal/Público: 17 Informal/Familiar: 12	Monólogo: 17 Diálogo: 05 Conversação: 07
Informações relacionadas à variação diastrática		
Faixa etária	Sexo	Estado Civil
Jovem (15-29 anos): (04 masc./ 09 fem.) Adulto: 30-59 anos (07 masc./06 fem.) Idoso (60 anos-?): (01 masc./ 02 fem.)	Feminino: 17 Masculino: 12	Casados: 16 Solteiros: 10 Viúvos: 03

Quadro 08 – Resumo do <i>Corpus</i> Coletado, Centrado na Linguística Diassistêmica (Cont.)		
Informações relacionadas à variação diastrática		
Função social	Escolaridade	Residência
Caciques: 04 Lideranças: 04 Agente de saúde: 01 Professores: 15 Secretaria de escola: 01 Diretora de escola: 01 Do lar: 03	Básico completo: 02 Básico incompleto: 02 Médio completo: 01 Médio incompleto: 01 Superior incompleto: 23	Aldeia Sede: 12 Aldeia Ituaçu: 05 Aldeia Pinawa: 01 Aldeia Frasqueira: 02 Aldeia Ita Puty'r: 03 Aldeia São Pedro: 06
Fonte: própria		

Com relação às questões de ordem diafásica evidenciadas na organização do *corpus* desta pesquisa, aponto no quadro acima as situações: formal/público, informal/familiar. Dezesete textos de fala foram caracterizados como formal/público, gravados em contexto público: *workshop* e reunião. Doze textos de fala são caracterizados como informal/familiar, gravados em contexto familiar. No que concerne à caracterização da tipologia de fala apresento: monólogo, diálogo e conversação nas entrevistas coletas.

4.2.2 Chave de Transcrição e Segmentação do *Corpus* da Pesquisa Sobre o Português Falado na Área dos Tembê do Rio Guamá

Nesta subseção, abordo os parâmetros adotados para a transcrição e segmentação do *corpus* da pesquisa sobre o português falado na área dos Tembê do rio Guamá. Assim, a transcrição e segmentação do *corpus* de fala informal, coletado na área tembê, segue uma adaptação da proposta metodológica de transcrição e segmentação da fala que se vê nas pesquisas publicadas do C-ORAL-BRASIL – cf. Raso & Mello (2009), Raso & Mello (2012), Mello (2014), Melo *et al* (2012).

Quanto aos critérios para a transcrição do *corpus* desta pesquisa, organizei critérios específicos para a captação da fala dos Tembê do rio Guamá, embora buscando centrar-me nos trabalhos do C-ORAL-BRASIL, especificamente em Mello *et al* (2012).

A seguir, apresento a “chave de transcrição e segmentação” dos áudios gravados na área de português falada pelo povo Tembê do rio Guamá. A transcrição dos áudios dessa variedade de fala de português constitui, portanto, o *corpus* desta pesquisa; é a partir desse *corpus* que pude levantar um banco de dados dessa variedade que denomino de PVTG – ver seção (4.2.3) neste capítulo e capítulo V.

A transcrição dos áudios de falas dos auxiliares linguísticos desta pesquisa é uma adaptação da “chave de transcrição e segmentação” do C-ORAL-BRASIL que se vê em Mello *et al* (2012). Portanto, a transcrição que se observa nesta seção segue o critério de ser (quase) exclusivamente ortográfica, pois, segundo Mello *et al* (2012: 131): (i) a transcrição não pode gerar problemas para a compreensão do leitor; (ii) há necessidade de equilíbrio entre a captura dos fenômenos, a legibilidade do texto e a factibilidade da transcrição.

No entanto, levei ainda em consideração, utilizar critérios não ortográficos em certas partes da transcrição. Isso se deu quando percebi que algumas palavras ou sintagmas estariam refletindo processos de lexicalização e de gramaticalização em curso na variedade e, caso, transcrevesse essas palavras ou sintagmas de modo ortográfico, estaria deixando de captar esses fenômenos. Logo, ao transcrever alguns fenômenos de forma não ortográfica, segui também a abordagem que se vê em Mello *et al* (2012: 140-145).

Abaixo, apresento, a chave de Transcrição dos áudios gravados para esta pesquisa.

➤ **Convenções para a segmentação prosódica**

Segundo o C-ORAL-BRASIL, a transcrição da fala deve apontar a segmentação prosódica, que, resumidamente, se trata de identificar trechos do enunciado (trechos de fala) em que se atestam “quebras prosódicas” de natureza não terminal e terminal – ver, entre outros, Mello *et al* (2012: 147-149).

Chamo a atenção para o fato de que o que estou tratando, em consonância com Mello *et al* (*op. cit.*), é de transcrição da fala de auxiliares linguísticos tembê. Assim, não emprego, como os autores citados, sinais de pontuação na transcrição da fala dos Tembê haja visto se tratarem de recursos da modalidade escrita.⁴³

⁴³ Contudo, no capítulo 5, ao evidenciar o “banco de dados” desta pesquisa que chamo de PVTG, apreendido do *corpus* transcrito, a modalidade escrita será evidenciada; assim ao apresentar os “dados” do PVTG, para fins de descrição e análise, faço uso de pontuação.

Explicito no quadro (A), as convenções da segmentação prosódica utilizadas para a transcrição do *corpus* desta pesquisa.

Quadro A – Convenções da segmentação prosódica com exemplos do <i>corpus</i> desta pesquisa transcrito	
Símbolos	Explicação e exemplificação
//	<p>Barra dupla – indica quebra prosódica de valor terminal (fronteira do enunciado – fim de enunciado e início de outro dentro do mesmo texto de fala); por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> WKTb_11: <i>então isso esse [/1] / é / importância de se trabalhar um pouco a questão da pintura corporal tembé //</i>
/	<p>Barra simples – indica quebra prosódica de valor não terminal (fronteira de unidade tonal, em princípio com valor informacional, dentro de enunciado). Por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ARTb_05: <i>o pessoal diz que nós nã temo nenhum material / &he / ainda assim confeccionado / através das escola //</i>
+	<p>O signo ‘mais’ – indica enunciado interrompido, quebra prosódica não-terminal causada por um falso começo. Portanto, possui valor terminal, mas sinaliza que o enunciado não foi completado, qualquer que seja a razão disso; por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> SMTb_16: <i>e aqui a renti quis adap& + / fazer melhorar / de uma forma bem mais melhorada //</i>
[/nº]	<p>Este signo indica quebra prosódica não-terminal por um cancelamento de palavras (<i>retracting</i>) com repetição ou não do material linguístico. O número ao lado da barra indica o número de palavras envolvidas no <i>retracting</i> e canceladas pelo falante; por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ARTb_05: <i>é a importância / né / de de [/ 1] está registrada essa narrativa / assim em + / já nã material / né //</i>
< >	<p>Sobreposição de fala e/ou ruídos externos que interrompem a enunciação são marcadas por < >. Se o transcritor conseguir ouvir a palavra pronunciada, transcreve dentro do sinal; se a palavra for inaudível, basta escrever <vozes>. No caso de ruído externo, transcreve-se <ruído> em caso de não se identificar o ruído. Descreve-se o tipo de ruído caso este seja esse identificado: <tosse>, <máquina>, <motor> etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> AETb_06: <i>como é que eu posso dizer assim + / <vozes > uma história + / mas só que uma história + / marruma lição / que ele está querendo repassar / né //</i> FTb_07: <i>&he / bom dia a todos / &he / meu nome é Flávio <ruído> <espera> / &he / eu vou falar pouco sobre o lixo <tosse> / sa pesquisa que nós fizemo //</i>
Fonte: baseado em Mello et al (2012: 147-149); exemplos do português falado na área tembé do rio Guamá	

A seguir, no quadro (B), apresento aspectos gerais acerca da transcrição e segmentação do *corpus* desta pesquisa:

Quadro B – Procedimentos gerais para a realização da transcrição e segmentação do <i>corpus</i> da pesquisa	
01	No ELAN, ⁴⁴ selecionei um trecho de cerca de 10 segundos do arquivo de áudio para escuta, procurando identificar em que ponto havia uma quebra prosódica terminal ou não terminal. Quando necessário, aumentei ou diminuí o tamanho da seleção.
02	Após ter transcrito toda a sequência apontando as quebras não terminais e terminais, escutei mais uma vez toda a sequência para conferência. ⁴⁵
03	Este processo foi o mesmo que realizei para transcrever os áudios.
04	Importante apontar que o Programa ELAN me permitiu um alinhamento de texto e som do <i>corpus</i> .
Fonte: própria; baseada em Raso & Mello (2012).	

I. Convenções gerais seguidas para a transcrição do *corpus*

Na transcrição da fala segundo o C-ORAL-BRASIL, apresento convenções gerais ligadas às formas que devem ser transcritas, como já mencionado, “o mais ortograficamente possível”. Assim, seguindo o C-ORAL-BRASIL, a base geral para a transcrição⁴⁶ do *corpus* desta pesquisa seguiu critérios ortográficos de acordo com o Acordo Ortográfico de 1990 – ver Houaiss (2001).

Abaixo, no quadro (C), apresento os casos em algumas formas que foram transcritas segundo a ortografia padrão:

⁴⁴ O ELAN é um software de computador, uma ferramenta profissional para anotar e transcrever manual e semi-automaticamente e gravações de áudio ou vídeo. A ferramenta possui um modelo de dados baseado em camadas que suporta anotação de vários níveis e participantes múltiplos de mídia baseada em tempo. É aplicado na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (documentação da linguagem, linguagem de sinais e pesquisa por gestos) para fins de documentação e de análise qualitativa e quantitativa. Para mais informações sobre o ELAN, ver Hellwig & Geerts (2015).

⁴⁵ Chamo atenção que é minha intenção publicar o *corpus* (a transcrição do áudio desta pesquisa). Assim, antes de fazê-lo, tenho consciência que será necessária uma revisão por outro(s) pesquisador(es) dessa marcação de quebras prosódicas e ainda uma revisão das palavras e trechos transcritos.

⁴⁶ Com base em Mello *et al* (2012): “*não foram representados na transcrição fenômenos que, ainda que extremamente recorrentes na língua, não estão sujeitos a processo de gramaticalização, ou que são tão generalizados que não precisam ser documentados*”.

Quadro C – Formas transcritas no <i>corpus</i> da pesquisa conforme a ortografia padrão	
Formas no Infinitivo	<p>Optei por registrar ortograficamente as formas infinitivas mesmo nos inúmeros casos em que atestei nos áudios a apócope do -r no infinitivo nas três conjugações “ar”, “er” e “ir”. Esse é um fenômeno constante e bastante perceptível na variedade em estudo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ARTB_05: <i>ele pode ver</i>⁴⁷ + / <i>conhecer</i> + / <i>através do do</i> [/1] / <i>livro</i> + / <i>da escrita</i> / <i>né</i> //
Formas “que”	<p>As formas que, quê, por que, porque, porquê foram transcritas conforme a ortografia. Se <i>quê</i> está em final de enunciado, recebe acentuação <i>quê</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • JDTB_08: <i>nós só foi</i> / <i>porque ele chamou nós</i> //
Nomes próprios	<p>São transcritos sempre com inicial maiúscula.</p> <ul style="list-style-type: none"> • RSTB_01: <i>chega dá um arrepio/ já sabe que a Matinta Pereira está por perto</i> //
Alongamentos	<p>Alongamentos fonéticos de palavras transcritas dos áudios, como “feeeez” não foram transcritos.⁴⁸</p>
Fonte: baseado em Mello (2012: 132)	

No entanto, atentei ainda, seguindo Mello (2012: 134-130), para os seguintes fenômenos a serem transcritos: (i) ruídos paralinguísticos, hesitações e palavras interrompidas; (ii) onomatopeias; (iii) interjeições e exclamações; (iv) siglas e acrônimos; (v) numerais; (vi) palavras estrangeiras e erros de pronúncia; (vii) palavras não transcritas ou censuradas.

○ Ruídos paralinguísticos

Conforme Mello (2012: 134), em regra geral, ruídos paralinguísticos (tosse e riso), bem como outros sons paralinguísticos não recebem marca de segmentação prosódica, em virtude de tais sons não se constituírem em unidades informacionais. Entretanto, se o ruído possuir algum valor ilocucionário (de asserção, pergunta, ordem, pedido etc.) a segmentação se torna necessária, como apresento no quadro (D):

⁴⁷ Neste caso, seguindo Mello *et al* (2012: 132), considere a apócope do -r nos infinitivos nas falas dos tembé como um fenômeno de natureza exclusivamente fonética; logo bastante recorrente em variedades de português do Brasil. Por ser um fenômeno muito generalizado, considere, portanto, transcrever a forma infinitiva de verbos de maneira ortográfica.

⁴⁸ Como já apontado, a transcrição do *corpus* foi feita de forma alinhada com o áudio por meio do Programa ELAN. Assim, essas questões de ordem fonéticas podem ser capturadas pelo áudio.

Quadro D – Ruídos paralinguísticos transcritos no <i>corpus</i> desta pesquisa	
hhh	<p>Tosse e riso específico com valor ilocucionário. Usa-se no caso de, por exemplo, um falante pedir dinheiro emprestado e receber como resposta um riso ou tosse que vale como recusa frente ao absurdo do pedido. Será atribuído, portanto, um valor comunicativo ao riso ou a tosse, que será transcrito e segmentado, como nos exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • (pvtgNTB_14): <i>hhh</i> //
Nts	<p>Será transcrito e grafado com <i>nts</i> o <i>clique</i> que convencionaliza manifestação de incômodo, chateação, como no exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • (pvtgKJTB_11): <i>nts</i> / <i>lá vem aquele homem chato</i> //
tarará	<p>Foi transcrito o som emitido pelo falante quando realizava uma leitura e substitui parte do trecho lido por um som que sinalizou desinteresse pelo referido trecho ou pressa na leitura. Transcrevi o som como <i>tarará</i> (som encontrado no norte do Brasil) como no exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ISRTB_10: <i>ele mandou preencher assim / o senhor tarará / portador do CPF nº tarará e do RG nº tarará / residente em tarará mais</i> //
Fonte: própria; baseado em Mello <i>et al</i> (2012: 134-136), com exemplos do português falado na área tembé do rio Guamá	

○ **Hesitações e palavras interrompidas**

A seguir, no quadro (E), apresento a transcrição de hesitações e de palavras interrompidas no *corpus* desta pesquisa.

Quadro E – Hesitações e palavras interrompidas	
&e	<p>Transcrevi com o símbolo &e as hesitações atestadas na fala do auxiliar linguístico. Transcrevi também com este símbolo as tomadas de tempo preenchidas por um som vocálico, independentemente da qualidade da vogal produzida pelo falante, como em:</p> <ul style="list-style-type: none"> • FTB_07: <i>sã / <tosse> pesquisa que nós fizemos mais / &e / elas andem na aldeia toda</i> // <p>Como apontado em Mello (2012: 135), chamo a atenção do leitor para o fato do símbolo &e não poder ser usado como no caso em que o verbo <i>ser</i> na 3ª pessoa do singular (é) é usado como resposta a uma pergunta sim/não como em:</p> <ul style="list-style-type: none"> • *MSJA: <i>Ele é o cacique?</i> // NTB_14: <i>é</i> // <p>Da mesma forma, o símbolo &e não é utilizado na transcrição para marcar o verbo “<i>ser</i>” na 3ª. pessoa do singular como núcleo de um sintagma verbal como em:</p> <ul style="list-style-type: none"> • GJRTB_09: <i>A professora é uma querida</i> //
&	<p>Palavras interrompidas – não concluídas – foram preenchidas pelo símbolo &:</p> <ul style="list-style-type: none"> • SMTB_16: <i>e aqui a rentei quis ada& + / fazer melhorar / de uma forma bem mais melhorada</i> //
Fonte: própria; baseado em Mello <i>et al</i> (2012: 135). Os exemplos foram extraídos do português falado na área tembé do rio Guamá.	

○ Onomatopeias

As onomatopeias representam a imitação de um som (ruídos, gritos, canto de animais, sons da natureza, barulho de máquinas, entre outros). Abaixo, apresento alguns sons que grafei no *corpus* desta pesquisa:

Quadro F – Onomatopeias no <i>corpus</i> da pesquisa	
toque toque ou toc toc	A imitação de uma batida na porta foi transcrita visando a apreender o melhor possível a forma como foi pronunciada pelo falante tembé, como: <ul style="list-style-type: none"> ● GJRTB_09: <i>é / desse jeito / ele toque toque toque na porta /e vai logo entrando //</i>
kué kue ou ué ué ué	A imitação do choro foi transcrita por <i>kué kué kué ou ué ué ué</i> (falar paraense): <ul style="list-style-type: none"> ● MPTB_01: <i>a filha dela passava a noite toda / kué kué kué / e ela / nem tchum //</i>
pru pru pru	A imitação do ruído de remos batendo na água: <ul style="list-style-type: none"> ● RSTB_01: <i>era muito / uma canoazona com bucado de gente / tudo remando igual / pru pru pru pru pru //</i>
Fonte: própria; baseado em Mello <i>et al</i> (2012: 136)	

○ Ideofones

Atente para a citação abaixo:

A definição clássica de Dóke (1935: 118-9) considera o ideofone 'uma representação vívida de uma ideia através do som. Uma palavra, comumente onomatopaica que descreve um predicado, um qualificativo ou um advérbio em relação ao seu modo, cor, som, cheiro, ação, estado ou sua intensidade. (...) Deve-se apontar que geralmente, regras especiais de duração, tom e acento, aplicáveis a formas gramaticais ordinárias, diferem consideravelmente no caso dos ideofones'.
(ARAÚJO, 2009: 24)

Assim, decidi por separar onomatopeias de Ideofones por considerar os ideofones que apreendi por meio da fala dos auxiliares linguísticos como representação de um evento e não apenas uma imitação de um som em específico.

No quadro (G), apresento exemplos de ideofones encontrados no *corpus* da variedade de português falada entre o povo tembé do rio Guamá e que opto por

transcrever com um som o mais próximo que encontrei da fala (embora esteja certa de que a transcrição não consegue captar de fato a fala):

Quadro G – Ideofones no <i>corpus</i> da pesquisa	
Tshum	Essa palavra representa o som que o falante também faz com a boca e ao mesmo tempo batendo uma mão contra outra quando manifesta raiva ou desinteresse por algo: ● WKTb_11: <i>é tipo assim eu + / tshum + / porque não quero que meu povo aprenda //</i>
Ó	ó representa o som que o falante faz com a boca para expressar o evento de saída repentina de alguém com quem iria se encontrar, como em PVTG: ● WKTb_11: <i>nós fomo falar com a secretaria de educação / quando chegamo lá / ela / ó //</i>
Fonte: própria	

○ Interjeições

Segundo Mello *et al* (2012: 136), as interjeições *ah*, *eh*, *ih*, *oh*, *uh* foram transcritas ortograficamente. Os casos *oh* e *eh* apresentam alguma dificuldade na transcrição, como apresento no quadro (H):

Quadro H – Interjeições no <i>corpus</i> desta pesquisa	
Oh	Transcrição da interjeição <i>oh</i> : ● *MSJA: oh / <i>que dia lindo //</i>
	Busquei distinguir o som em questão, a interjeição <i>oh</i> , da forma <i>o'</i> (redução da palavra <i>olha</i>): ● DTB_05: o' / <i>que o governo está dando prus indígena //</i>
	Obs: Para fazer a distinção entre oh e o' , recorri a uma prova de comutação: quando foi possível substituir <i>oh</i> por <i>ah</i> , considerei esse som como interjeição; caso não, transcrevi o som como o' .
	Busquei também distinguir o som em questão que expressava a interjeição oh da palavra vocativa ô : ● MTB_02: ô / <i>o sol já saiu / vamo pra lida //</i>
Eh	Transcrição da interjeição <i>eh</i> : ● TTB_17: eh / <i>consegui me formar //</i>
Fonte: baseado em Mello <i>et al</i> (2012: 136).	

○ Exclamações

Seguindo ainda Mello *et al* (2012: 136), transcrevi exclamações frequentes usadas para afirmar ou negar e ainda as expressões faladas de cunho religioso de forma específica como aponto no quadro a seguir:

Quadro I – Expressões exclamativas no <i>corpus</i> desta pesquisa	
ham ham ou ham	As expressões exclamativas afirmativas foram transcritas por ham ham ou ham: ● *MSJA: <i>Ele é liderança na aldeia?</i> // NTB_14: ham ham // (afirmação)
hum	Hum é a forma transcrita do som usado pelos auxiliares linguísticos tembé para expressarem ironia: ● *MSJA: <i>dizem que ele será o novo cacique</i> // (NTB_14): hum // (ironia)
Nossa No' Aff Vixe Credo Jésus Jêsu	Exclamações de cunho religioso expressas pelos falantes tembé foram transcritas de forma especial como se vê ao lado. Abaixo, apresento um exemplo: ● *MSJA: <i>será que é hoje que o mundo vai acabar?</i> // SMTB_16: Jêsu / <i>nem diz isso / fessora</i> // (Jesus)
Fonte: baseado em Mello <i>et al</i> (2012: 136).	

○ Siglas e acrônimos

As siglas e acrônimos transcritos dos áudios capturados na área dos tembé do rio Guamá foram transcritas ortograficamente, seguindo Melo *et al* (2012). Caso as siglas tenham sido pronunciadas por um falante tembé em forma de palavra, essa foi transcrita com letras minúsculas como se observa no quadro (J) abaixo:

Quadro J – Siglas e acrônimos transcritos no <i>corpus</i> desta pesquisa	
<u>Ex. de sigla</u> UEPA	● DTB_05: <i>o Etumai / disse assim para mim + / disse / olha / parabéns pra UEPA pela Licenciatura</i> //
Acrônimo ⁴⁹	● *MSJA: <i>o avião foi detectado pelo radar</i> //
Ok	➤ A forma “OK” foi transcrita como pronunciada pelos falantes tembé: oquei (está oquei)
Fonte: baseado em Mello <i>et al</i> (2012: 137).	

⁴⁹ Acrônimo é uma palavra formada pela inicial ou por mais de uma letra de cada um dos segmentos sucessivos de uma locução, ou pela maioria dessas partes.

○ Numerais

Para a transcrição de numerais pronunciados nos áudios gravados para esta pesquisa, segui também o que se observa em *Mello et al* (2012: 138). Veja o quadro abaixo:

Quadro K – Numerais transcritos no <i>corpus</i> desta pesquisa	
Um	Os numerais formados por apenas uma palavra foram transcritos ortograficamente. ● RSTB_01: <i>tem no Gurupi / um indígena chamado T'xnai //</i>
Vinte-e-dois	Numerais compostos transcritos dos áudios foram separados por hífen: ● *MSJA: <i>hoje são vinete-e-dois de outubro de dois-mil-e-dezessete //</i>
Fonte: baseado em Mello et al (2012: 138).	

○ Sobre Palavras não Transcritas

Algumas vezes não foi possível identificar uma ou mais palavras pronunciadas pelo falante devido à sobreposição com outras falas, ruídos de fundo ou outros problemas que interferiram na captação adequada da voz. Os critérios para a transcrição desses casos são apresentados no quadro abaixo:

Quadro L – Palavras não transcritas no <i>corpus</i> desta pesquisa	
xxx	No caso de uma palavra não ter sido devidamente entendida, ela foi transcrita como xxx: ● KMTB_08: <i>as liderança / têm que brigar pela xxx da terra indígena do Guamá / tirar esses pessoal daqui //</i>
Yyyy	No caso de não ter sido possível transcrever um trecho maior do que uma palavra, a convenção usada foi yyyy: ● FTB_07: <i>que foi a pesquisa que nós fizemo lá na aldeia Frasqueira / < tá na hora de escrever > e eu tenho que yyyy / <aplausos> //</i>
yyy	Houve a necessidade de censurar certas palavras para proteger a face ou o anonimato de um ou mais auxiliares ou mesmo de terceiros que foram mencionados durante a sessão gravada. Essas as palavras censuradas foram eliminadas do arquivo de áudio (substituídas por um <i>bip</i>) e representadas na transcrição como yyy: ● PTB_09: <i>o yyy + / &eh / ele é muito bom / mas nã sabe o que educação //</i>
Fonte: própria; baseado em Mello et al (2012: 139-140).	

II. Critérios não Ortográficos Adotados na Transcrição do *Corpus* desta Pesquisa

De acordo com Mello *et al* (2012: 140-141), alguns casos devem ser levados em consideração para que a transcrição não seja realizada “o mais ortograficamente possível”. Isso se deu quando atentei para “formas” que poderiam ser importantes de serem transcritas as mais próximas possíveis da fala, a fim de captar fenômenos significativos apontados na fala dos Tembê do rio Guamá. Abaixo, aponto acerca deles.

○ Aférese

Como a aférese⁵⁰ pode ser indício de processo de lexicalização (a não ser quando se trata de casos de sândi)⁵¹ em variedades de português, nas transcrições das falas dos Tembê, seguindo Mello *et al* (2012: 140), transcrevendo a palavra pronunciada com omissão de fonema(s) de forma não ortográfica. Veja o quadro a seguir:

Quadro M – Transcrição não ortográfica: o caso da Aférese	
Aférese exemplificada em palavras [+ nome]	<ul style="list-style-type: none"> • RRSTB_10: <i>passa lá / fessora / pra tomar café //</i>
Fonte: própria; baseado em Mello <i>et al</i> (2012: 140)	

○ Fenômenos relativos à conjugação verbal

Sobre a transcrição no *corpus* de fenômenos relativos à conjugação verbal, atentei para as formas pronunciadas de alguns verbos na fala dos Tembê do Guamá, buscando transcrevê-las de forma não ortográfica a fim de capturar, de acordo com Mello *et al* (2012: 140-141), possíveis fenômenos de lexicalização ou até mesmo de gramaticalização nessa variedade. Veja o quadro a seguir:

⁵⁰ Aférese: fenômeno que ocorre pela supressão de um fonema ou mais fonemas na sílaba inicial da palavra. Ex.: embora > bora – ver, entre outros, Coutinho (1976: 135).

⁵¹ Sândi: fenômeno fonológico que se caracteriza por juntar palavras no interior de uma sentença, na oralidade, em geral, na fala corrida. Ex.: “os olhos azuis” > /uzolhuzazuis/; onde o /s/ de ‘olhos’ em contato com o ‘a’ de ‘azuis’ passa a ficar em posição intervocálica e, de fonema surdo que é, muda para sonoro, ou seja, transforma-se em /z/ – ver Williams (1975: 86).

Quadro N – Fenômenos relativos à conjugação verbal transcritos não ortograficamente	
IR	<p>As formas de primeira pessoa plural do verbo ir foram transcritas não ortograficamente levando em conta a maneira como foram pronunciadas pelo falante também como por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • STTB_14: nós vamo apresentar um trabalho //
VIR	<p>O verbo 'vir' foi transcrito por vim, quando foi pronunciado dessa forma em pessoa do discurso diferente da 1ª pessoa do pretérito perfeito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • RRSTB_10: quando o peixe vim comer a isca/ ele entra &qui // • CTB_07: se elas vinhere elas come //
TER	<p>A forma tem foi transcrita do modo como foi pronunciada pelo falante também:</p> <ul style="list-style-type: none"> • TITB_12: eu tem que seguir o que eles diz / né // • RRSTB_10: eles tenho mais saber que os animal //
DEIXAR	<p>Nos áudios desta pesquisa, atestei as formas: xá eu ver (= deixa eu ver), xê eu vê (= deixe eu ver) e xá vê (= deixa ver) que decidi transcrever de forma não ortográfica a fim de captar o fenômeno morfofonológico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • JDTB_08: xá eu vê se ele tem // • SRTB_10: xê eu vê se tenho dinheiro pra tirar xerox // • KMTB_08: xá vê se entendi / eles quer fazer a rente de besta/ né?//
ESPERAR	<p>Apresentei transcrição não ortográfica para captar a aférese na forma verbal espera:</p> <ul style="list-style-type: none"> • T'TB_03: péra aí / eu já vou já te dar um jeito //
TOMAR	<p>As formas tó, tõa do verbo tomar no imperativo (equivalente a toma / tome) foram transcritas não ortograficamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ETB_06: tõa qui esse livro / que nũ é meu // • GJRTB_09: toma logo / fessora / senão ela vai ficar pra ela //
OLHAR	<p>O verbo olhar, passível de redução como na expressão olha lá > a' lá foi transcrito de forma não ortográfica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • FTB_07: a' lá o' / como ele vem caindo de bebo / o' // <p>A forma olha também foi transcrita como o' nos casos em que dessa forma foi pronunciada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ATB_04: o' / essa briga aí / o' //
EMPURRAR	<p>Foi respeitada na transcrição a forma não padrão empurremo (assim como outras formas não padrão, como seje).</p> <ul style="list-style-type: none"> • DTB_05: nós empurremo ele pra se inscrever no Intercultural / mas a senhora foi / hum / nem ele //
SER	<p>Foi respeitada na transcrição a forma não padrão seje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • PTB_09: um dos dois vai ter que ir / pode que seje eu / seje ele //
REDUÇÃO DE DESINÊNCIA	<p>A redução de desinências nos paradigmas verbais foi transcrita como pronunciada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • PTB_09: fessora / manhã nós faz esse dever tá? / porque hoje / nós vai é jogar / de tarde //
Fonte: própria; baseado em Mello et al (2012: 140-141).	

○ Plural

Com relação à marcação do plural nas falas dos tembé, seguindo Mello *et al* (2012: 141), respeitei na transcrição a pronúncia das palavras sem a marca como no quadro a seguir:

Quadro O – Exemplo quanto à transcrição de formas no plural no <i>corpus</i> transcrito	
Exemplo de fala com plural marcado em apenas um dos elementos do sintagma nominal	• WKTb_11: e / tá &í / uma luta que os indígena / conseguiu / né //
Fonte: própria; baseado em Mello <i>et al</i> (2012: 141).	

○ Fenômenos relativos a pronomes

Sobre o fenômeno de enfraquecimento (cliticização) dos pronomes tônicos em posição de “sujeito” (um fenômeno comumente considerado em curso de gramaticalização em variedades de português faladas no Brasil), Mello *et al* (2012: 142) apontam que esse fato deve ser marcado de forma criteriosa, haja vista que esse fenômeno não se observa em todos os contextos de fala.

Não somente os pronomes “sujeitos” podem sofrer enfraquecimento na fala de inúmeros brasileiros de distintas variedades, mas como se aponta também em Mello *et al* (2012: 142), os pronomes demonstrativos também podem apresentar esse fenômeno.

Assim, baseando-me nos autores (*op. cit.*), apresento a seguir, no quadro (P), os critérios de transcrição levados em consideração nesta pesquisa.

Quadro P – Transcrição de Fenômenos Relativos ao “Enfraquecimento” de pronomes	
Pronomes Tônicos em Posição de Sujeito	
Os pronomes de segunda pessoa quando pronunciados “reduzidos” (enfraquecidos) foram transcritos não ortograficamente.	• NTB_14: cê vai com ele? //
Os pronomes de terceira pessoa quando pronunciados “reduzidos” (enfraquecidos) foram transcritos de forma não ortográfica.	• RSTB_01: eis ficaro de vim pegar o peixe / mas nũ viero // • FTB_07: e' inda vem hoje? // “Eles ainda virão hoje?”
OBS: Para os pronomes de primeira pessoa (eu e nós), optei por não apontar o fenômeno devido à dificuldade de distinguir com clareza a forma tônica reduzida.	
Fonte: própria; baseado em Mello <i>et al</i> (2012: 142), com exemplos do português falado na área tembé do rio Guamá	

○ Preposições reduzidas

Abaixo, seguindo Mello *et al* (2012: 142), apresento como transcrevi as preposições. Geralmente, na cadeia da fala, observam-se preposições que sofrem contração ou que se contraem com artigos e com pronomes demonstrativos. Essas preposições também podem se combinar, na cadeia da fala, com pronomes pessoais. Observa-se ainda, na fala, o enfraquecimento na produção de preposições (cliticização). Nestes casos as preposições são transcritas de forma não ortográfica como se vê no quadro abaixo.

Quadro Q – Preposições Transcritas de Forma Não Ortográfica no <i>Corpus</i> desta Pesquisa	
Contração de preposição (como pra “para”).	<ul style="list-style-type: none"> • KMTB_08: <i>porque jamais vou sair da minha aldeia pra fazer um + / & / & / uma prova + / um concurso + / ou pruma (+) / prum prum prum [/2] intercultural lá na Bahia / por inxemplo //</i>
Contração de preposições diversas com artigos e com pronomes demonstrativos.	<ul style="list-style-type: none"> • AETB_06: <i>expriqueei lá prus aluno //</i> • DTB_05: <i>também pras outras etnia / né //</i> • JDTB_08: <i>eu tenho que dar resposta paquele povo //</i>
Atestei ainda as contrações pa, pas (para a, para as), po, pos (para o, para os), pum, puns (para um, para uns) e puma, pumas (para uma, para umas).	<ul style="list-style-type: none"> • NSSTB_13: <i>e aquele resíduos da lata e do + / e das cinza vão pos pos [/2] pos igarapé / e po solo + / pas água no solo //</i>
Atestei a contração da preposição <i>em</i> com artigos.	<ul style="list-style-type: none"> • ARTB_05: <i>é a importância / né / de de [/1] tá registrada essa narrativa / assim em + / já nũ⁵² (em um/num) material / né //</i> • DTB_05: <i>vamo dizer + / no numa [/1] disciplina história / pur exemplo //</i>
A preposição <i>em</i> foi transcrita como <i>ni</i> quando foi pronunciada dessa forma.	<ul style="list-style-type: none"> • MPTB_01: <i>ilis nũ são nem besta / de bater ni mim //</i> • SMTB_16: <i>mas ansim / ni entrevista / eles já fico sem jeito de falar cum as pessoa //</i>
Atestei ainda a contração da preposição <i>de</i> com artigos.	<ul style="list-style-type: none"> • RCTB_15: <i>dentro duma históra de moral / né? //</i> • NSSTB_13: <i>eis colocavo dentro dum paneiro / pá secar //</i> • MPTB_01: <i>duns tempo pra cá / mudô munto //</i>

⁵² Nos casos em que “em” sofreu contração com o artigo “um” e que grafiei não ortograficamente a palavra por **nũ** (num) coloquei a expressão escrita de forma ortográfica entre parênteses a fim de desambiguar com essa mesma forma para transcrever a contração de “não”.

Quadro Q – Preposições Transcritas de Forma Não Ortográfica no <i>Corpus</i> desta Pesquisa (Cont.)	
Nos áudios, atestei também contração da preposição com com artigos.	<ul style="list-style-type: none"> • T'TB_03: <i>vô ver cas liderança / se eles libera procê entrar na aldeia deles / lá //</i>
As preposições pronunciadas de forma enfraquecida foram também escritas de forma não ortográfica:	<ul style="list-style-type: none"> • DTB_05: <i>eles nũ tão olhando pr'esse lado //</i> • SMTB_16: <i>porque / quadro e giz pr'eles escreveri + / eles nem queri //</i>
As preposições em combinação com pronomes pessoais também foram transcritas de maneira não ortográfica. Exemplo: c'ocês (com vocês), d'es (deles), n'ela, n'ea (nela).	<ul style="list-style-type: none"> • MATB_12: <i>deixa / que eu vê c'ocês / lá //</i> • T'TB_03: <i>ea nũ queria nada comigo / daí / eu disse / deixa / um dia chego n'ea //</i>
Fonte: própria; baseado em Mello et al (2012: 142).	

○ Negação

Na partícula de negação “não”, também é comum o fenômeno de enfraquecimento; a partícula se torna uma palavra clítica que pode, inclusive se combinar com outros elementos – ver Mello *et al* (2012: 143). Logo, nesses casos, a palavra “não” também não é escrita de forma ortográfica como aponto no quadro abaixo:

Quadro R – A Partícula “Não” Transcrita de Forma Não Ortográfica no <i>Corpus</i> desta Pesquisa	
Atestei casos do enfraquecimento da partícula “não” que foi então grafada como nũ ⁵³	<ul style="list-style-type: none"> • CTB_07: <i>eles nũ queri mais saber de estudar dentro duma sala //</i>
Para a cadeia “não é não” enfraquecida na fala dos tembé, grafiei a forma como n' é não .	<ul style="list-style-type: none"> • KJTB_11: <i>eis só que ficar no bem bom / n' é não //</i>
A forma não é foi transcrita conforme a ouvi nos áudios: né	<ul style="list-style-type: none"> • CTB_07: <i>as água do rio / é a+ / importante / pra nós indígena / né //</i>
Fonte: própria; baseado em Mello et al (2012: 143).	

⁵³ Ver nota (15), acima, (no quadro das preposições) em que essa mesma forma significa “em + um” (num).

○ **Construções interrogativas, o pronome relativo e pseudorrelativo**

Seguindo Mello, Raso, Mittmann *et al* (2012: 143-144), atentei ainda para a transcrição de construções interrogativas, construções com o pronome relativo e com o pseudorrelativo que foram também transcritas de forma não ortográfica. Veja o quadro a seguir:

Quadro S – Construções Interrogativas e com Pronomes Relativos e Pseudorrelativos Atestadas no <i>Corpus</i> desta Pesquisa	
Nas construções interrogativas como em que que, por que que, quando que, quanto que , não transcrevi o verbo “ser” (é) quando ele não foi pronunciado.	<ul style="list-style-type: none"> • ARTB_05: <i>ele vai vai [/1] ficar curioso pra saber / né / o que que tão conversando //</i>
No caso em que atestei a fala do informante pronunciando o primeiro que com vogal aberta (ɛ) considere que o verbo “é” estava sendo pronunciado em conjunto com o pronome interrogativo “que” e assim transcrevi.	<ul style="list-style-type: none"> • GJRTB_09: <i>que é que cê quer //</i>
Fonte: própria; baseado em Mello <i>et al</i> (2012: 143-144).	

○ **As formas ‘senhor’ e ‘senhora’**

As formas ‘senhor’ e ‘senhora’ atestadas nos áudios desta pesquisa foram transcritas, Mello *et al* (2012: 144), também de forma não ortográfica na maioria dos casos como aponto no quadro abaixo:

Quadro T – As Formas ‘Senhor’ e ‘Senhora’ Transcritas no <i>Corpus</i> desta Pesquisa	
Diferentemente das palavras verbais no infinitivo em que segui a opção de não marcar, na transcrição, o -r omitido na fala dos tembé, no caso da palavra senhor , optei por transcrever a palavra de forma não ortográfica – o mais próximo possível da fala – a fim de apontar que essa palavra é praticamente pronunciada dessa maneira entre os falantes tembé do Guamá.	<ul style="list-style-type: none"> • WSTB_15: <i>como o senhô vê o caso da falta de educação dos jovis / hoje em dia / aqui na nossa aldeia //</i>
Outras representações da pronúncia da palavra senhor são transcritas também de forma não ortográfica. Atente que seu no exemplo não se trata do pronome demonstrativo “seu”.	<ul style="list-style-type: none"> • RCTB_15: <i>o seu Antônio nũ vem pra aula / hoje / ele tá doente / é ? //</i>
Formas aferéticas de senhor/senhora foram transcritas de forma não ortográfica.	<ul style="list-style-type: none"> • WSTB_15: <i>pai / nhô já sabia que isso ia acontecer / e &inda foi teimar / né //</i>
Fonte: própria; baseado em Mello <i>et al</i> (2012: 143-144).	

○ Diminutivos

Para os casos de transcrição de diminutivos atestados na fala dos Tembê, seguindo Mello *et al* (2012: 144), transcrevo de forma não ortográfica as palavras que sofrem apócope como se vê no quadro abaixo:

Quadro U – Forma no Diminutivo Transcrita no <i>Corpus</i> desta Pesquisa	
<ul style="list-style-type: none"> • RSTB_01: eu ficara era sozim / no barracão / e os velho ia caçar // 	
Fonte: própria; baseado em Mello <i>et al</i> (2012: 144).	

○ Os intensificadores ‘maior’ e ‘muito’

As transcrições das formas intensificadoras *maior* e *muito*, seguindo Mello *et al* (2012: 144) – também foram transcritas da maneira que foram pronunciadas como se vê no quadro abaixo:

Quadro V – Os Intensificadores Transcritos no <i>Corpus</i> desta Pesquisa	
As formas maior e muito foram descritas como pronunciadas.	<ul style="list-style-type: none"> • RSTB_01: eles dexaro a mó bagunça pra lá // • NTB_14: ele já tá maó // • ATB_04: antigamente / aqui tinha munto peixe e munta caça / mermo //
Fonte: própria; baseado em Mello <i>et al</i> (2012:144).	

○ Rotacismo

Em acordo com as diretrizes que se observam em Mello *et al* (2012: 145), decidi transcrever de forma não ortográfica o caso de um fenômeno exclusivamente fonético, o rotacismo, que, embora não esteja em processo de lexicalização ou ainda de provocar outros efeitos morfossintáticos na variedade em questão, trata-se de uma pronúncia muito peculiar. Logo, em conformidade com Mello *et al* (2012: 145), assumo que a transcrição desses casos de rotacismo conforme a ortografia padrão acarretaria mais dificuldade e maior probabilidade de erro para a transcrição como

um todo. Assim, optei por transcrever casos de rotacismo apreendidos nos áudios da pesquisa de forma não ortográfica. Observe o quadro (W), a seguir:

Quadro W – A Transcrição de Casos de Rotacismo no <i>Corpus</i> desta Pesquisa	
<ul style="list-style-type: none"> • SMTB_16: <i>aqui tinha muita pranta pra remédio //</i> • MATB_12: <i>na na [/1] pesquisa que a renti fez / também a renti encontra munto prástico //</i> 	
Fonte: própria; baseado em Mello <i>et al</i> (2012: 145).	

III. Amostragem da Transcrição do *Corpus* desta Pesquisa

A seguir, apresento um exemplo de ficha de registro dos metadados do *corpus* transcrito e de trecho transcrito de acordo com as normas de transcrição apresentadas acima por meio do quadro abaixo:

Quadro X – Exemplo de Metadados e de Transcrição do <i>Corpus</i> da Pesquisa	
METADADOS DE UMA TRANSCRIÇÃO	
ÁREA DE COLETA DE DADOS: Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG)	LOCAL: aldeia Itwaçu
DATA: 01.01.2014	ARQUIVO: Z0000003
TÍTULO DA GRAVAÇÃO: Workshop	CLASSE: formal/público
TAMANHO EM DISCO ORIGINAL: 778 MB	DURAÇÃO DA GRAVAÇÃO ORIGINAL: 01:17':05"
FRAGMENTAÇÃO DO ÁUDIO: wavePad	TAMANHO DO ÁUDIO FRAGMENTADO: 22,2 MB
COMPRIMENTO DO FRAGMENTO DE ÁUDIO: 00:02:06	QUALIDADE ACÚSTICA: B NÚMERO DE PALAVRAS: 507
REGISTRO DO ÁUDIO: O registro do áudio foi feito em MP3 com gravador sony e, posteriormente, o áudio foi convertido para o formato wav. A qualidade sonora é boa, tendo sido possível transcrever com clareza a fala dos informantes mesmo atestando-se ruídos na gravação.	

Quadro X – Exemplo de Metadados e de Transcrição do Corpus da Pesquisa (Cont.)	
DADOS DO PARTICIPANTE DA ENUNCIAÇÃO GRAVADA E TRANSCRITA	
CÓDIGO DO INFORMANTE: (FTB_07)	SEXO: masculino
Idade: 30 anos	ESCOLARIDADE: superior incompleto
FUNÇÃO SOCIAL: Professor	ESTADO CIVIL: casado
LOCAL DE NASCIMENTO: Aldeia Frasqueira	LOCAL DE MORADIA: Aldeia Frasqueira
SITUAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA: falante de português como L1 com conhecimento de algumas palavras e frases em língua tembé/tenetehar.	
SITUAÇÃO DA ENUNCIAÇÃO GRAVADA: exposição de trabalho acadêmico acerca do problema do lixo na aldeia Frasqueira.	
TOPICO DA ENUNCIAÇÃO: geração e destino do lixo inorgânico na aldeia Frasqueira.	
DOCUMENTADORA E TRANSCRITORA: Mara Sílvia Jucá Acácio	
REVISORA: Márcia Santos Duarte de Oliveira	
TRANSCRIÇÃO DE PARTE DO CONJUNTO DE ÁUDIOS TRANSCRITOS E QUE CONSTITUI O CORPUS DESTA PESQUISA	
AUXILIAR LINGÜÍSTICO: (pvtgftb_07) &he/ bom dia a todos // &he / meu nome é Flávio <ruído> <espera> // &he eu vô falar pouco sobre o lixo // <tosse>/ &sa pesquisa que nós fizemo <ruído> // &he / nós andemo na aldeia toda da + / na aldeia Frasquera toda perguntando pelas / pelas [1] família / né // como ela rá (já) falaro / do lixo // &he / muitas pessoa / &he / consome bastante o lixo // porque / antigamente ninguém tinha / era / custo financeiro / né <vozes> // rá (já) hoje / a maioria das família / tem como + / já tem um benefício // como inxemplo / rá ganha alguma +/ alguma coisa [1] // rá vai pá cidade <vozes> // já faz compra // aí / <ruído> quando ele faz compra // ele já / compra sacola plástico // já / &he / lata / tudo eles traz <vozes> // aí /quando eles traz + // as vez munta da maioria das família <ruído> / nũ tem + // joga nũ + // nũ tem um lugar adequado pra jogar o seu lixo // joga à toa mermo // nos seus terreiro <ruído> // em alguma + // nũ canto mermo que fica / aí // a céu aberto // e aquele lixo que fica ali a céu aberto // tudo vai <pxiu> trazer contaminação // como por inxemplo <ruído> // passa muito no jornal que tá dando muita malára / né // a dengue / vai trazer os inseto que vai + / &he / contaminar <vozes> // trazer contaminação pá / pá população <vozes> // e / a maioria desses / desses [1] materiais que vem / passa <ruído> muito tempo pá se decompor / né // como por inxemplo // prástico / vidro / tem anos e ano pá se decompor / pu cada material <vozes> // isso já pensou + //	
Fonte: própria; adaptado de Mello et al (2012).	

Assim, para a transcrição do *corpus* da pesquisa, segui um critério de transcrição o mais próximo possível dos critérios do C-ORAL-BRASIL. No entanto, é preciso destacar que, nesta tese, a amostragem de parte deste *corpus* se deu por intermédio da construção de um banco de dados, evidenciado por meio de sentenças, a fim de melhor representar os fenômenos gramaticais levantados. Esses fenômenos captados por meio de sentenças são evidenciados no capítulo a seguir.

Logo, atente o leitor para o fato de que a transcrição do *corpus* é realizada por meio de “enunciados” – seguindo critérios de transcrição da fala; é minha intenção, em uma continuidade a esta pesquisa, publicar o *corpus* transcrito em uma plataforma específica de acesso digital. Penso que esta publicação pode contribuir para o conjunto de pesquisas atuais que vêm apresentando *corpus/corpora on line* de variedades de português, como é o caso do C-ORAL-BRASIL.

O banco de dados a que me refiro acima e que se apresenta no capítulo a seguir é chamado de “português vernacular falado na área Tembê do rio Guamá”, cuja sigla é PVTG. A seguir apresento algumas informações de como esse banco de dados é apresentado na tese.

4.2.3 A Constituição e Apresentação do Banco de Dados “PVTG”

Como abordado acima, nesta tese, o português falado na área Tembê do rio Guamá é apresentado de duas formas por meio de:

- (i) um *corpus* da fala dos Tembê do rio Guamá, transcrito de modo a captar “enunciados” dessa variedade de português;
- (ii) um banco de dados em que parte de enunciados transcritos no *corpus* são “transformados” em sentenças a fim de se evidenciar fenômenos gramaticais do português falado na área Tembê do rio Guamá, abreviado por PVTG.

Para representar as descrições e análises fonológicas do PVTG que cotejo com outras análises já realizadas de variedades do Português Brasileiro (PB), opto pela utilização de símbolos e diacríticos – ver Coutinho (1976: 66):

(<) – com o significado de ‘**a partir de**’ como em:
zacola /za.'kɔ.la/ (PVTG) < **sacola** /sa.'kɔ.la/ (PB).

(>) – com o significado de ‘**passa para**’ como em:
v (PB) > **h** (PVTG).

(~) – com o significado de ‘**em variação livre**’ como em:
 [ziwa] ~ [diwa] ~ [ɖjiwa] ‘braço’, ‘manga’.

No banco de dados do PVTG, a transcrição fonológica de algumas palavras e expressões é necessária para melhor descrever os aspectos fonológicos analisados; assim, opto pelas seguintes anotações – ver Cristófar-Silva (2001):

// barras inclinadas para inserir as transcrições fonológicas;
 [] colchetes para inserir as transcrições fonéticas;
 (') apóstrofo para mostrar o lugar do acento tônico na palavra;
 (.) ponto final para descrever os limites das sílabas;
 # ‘cerquilha’ para indicar os limites entre palavras fonológicas em um dado sintagma.

Para as análises dos aspectos morfossintáticos e lexicais, em alguns casos considere escrever algumas palavras ou sintagmas de modo (semi) ortográfico com o fim de melhor captar o processo morfossintático e lexical do fenômeno em questão. No entanto, quando julguei necessário, abaixo da sentença contendo esta palavra ou sintagma escrito de maneira semi ortográfica, apresentei uma ‘versão’ ortográfica. Importante ainda dizer que, no banco de dados do PVTG (no capítulo 5), eu omito a transcrição de ‘ruídos paralinguísticos’ e ‘hesitações’, entre outros, que se atestam na transcrição do *corpus* que apresentei nas tabelas, acima, e que estão de acordo com o C-ORAL-BRASIL.

Assim, feitas as considerações acerca dos pressupostos teórico-metodológicos que embasam esta pesquisa, apresento, no capítulo 5, o banco de dados do Português Vernacular Tembê do rio Guamá (PVTG) e considerações de ordem de descrição e de análise sobre a variedade de fala informal dos Tembê do rio Guamá.

CAPÍTULO V – PARA UMA DESCRIÇÃO DE ASPECTOS GRAMATICAIS DA VARIEDADE DE PORTUGUÊS TEMBÉ DO RIO GUAMÁ

Como mencionado em (4.2.2) do capítulo anterior, neste capítulo, apresento um conjunto de trechos sentenciais “capturados” a partir de enunciados (trechos de fala) produzidos por falantes indígenas de português da área Tembé do rio Guamá (Pará). Como já informado, nesta tese, os enunciados são resultado de gravações de situações de fala informal Tembé do rio Guamá, metodologicamente transcritos e que constituem o *corpus* desta pesquisa (ver subseção (4.2.1) do capítulo 4).

Assim, o conjunto de dados evidenciados neste capítulo em forma de “sentenças” – que me permitiu descrever e analisar alguns aspectos gramaticais do português falado pelos indígenas da área Tembé do rio Guamá – constitui um “banco de dados” inédito sobre uma variedade de português que denomino de “português vernacular falado na área Tembé do rio Guamá – PVTG.

Este capítulo V está organizado em quatro seções em que aponto aspectos gramaticais da variedade de português PVTG de ordem: fonológicas, morfossintáticas, lexicais e semânticas. Além dessas quatro seções, apresento, ao final, uma quinta seção em que proponho que o PVTG seja inserido, à luz do Contato Linguístico, na situação de “language shift” (ver capítulo IV, subseção (4.1.3)); no caso, observo um processo avançado de mudança da língua tembé/tenetehar para a língua portuguesa na comunidade de falantes da área Tembé do rio Guamá.

5.1 DOS ASPECTOS FONOLÓGICOS DO PVTG

Nesta seção, aponto traços pertinentes à fonologia apresentados a partir do banco de dados da variedade de Português Vernacular falada pelos Tembé do Guamá, PVTG. Assim, na descrição e análise dos aspectos a seguir, apresento transcrições fonológicas e anotações de ordem fonológicas e ainda símbolos matemáticos e diacríticos para melhor evidenciar o tópico em questão.

Nos trechos de sentenças do PVTG apresentados, utilizo ainda o recurso de escrever muitas palavras e sintagmas de maneira semi ortográfica – sobre essas informações, rever a seção (4.2) do capítulo IV. Essa maneira de apresentar

exemplos do banco de dados PVTG de forma semi ortográfica será feita em todo este capítulo.

Chamo a atenção para o fato de que, ao optar por escrever muitas das palavras e sintagmas do banco de dados PVTG de maneira semi ortográfica, meu objetivo é “tentar aproximar” o leitor da forma falada pelo(s) falante(s) do PVTG pois, diferentemente do *corpus* da pesquisa em que os áudios estão alinhados com a transcrição via ELAN (este fato é explicitado na subseção (4.2.1) do capítulo IV), nos dados do PVTG apresentado neste capítulo, o leitor não tem acesso aos áudios.

A seguir, minha opção foi a de apresentar os processos fonológicos que identifiquei no PVTG de uma maneira mais ampla, partindo da descrição mais precisa de cada um dos casos encontrados na variedade em estudo. A opção se deve ao fato de a variedade em estudo apresentar um comportamento idiossincrático, a exemplo de processos de abaixamento e de elevação de vogais, que se fossem descritos de forma pontual e restrita, impediria de tentar alcançar alguma generalização.

Importante mencionar também que, abaixo de cada quadro, apresento informações em forma de siglas que dizem respeito à identificação do(s) falante(s) que produziu(iram) o(s) dado(s) constante(s) no quadro – sobre essas informações, rever a seção (4.2) do capítulo IV.

5.1.1 Casos de Apagamento

Segundo Cagliari (2002: 101), o processo de apagamento (eliminação, queda, truncamento) ocorre quando há a supressão de um segmento da forma básica de um morfema.

No quadro (09), apresento exemplos de casos de apagamento encontrados no PVTG:

Quadro 09 – Casos de Apagamento no PVTG
1. Apagamento atestado na sílaba inicial da palavra-verbo ‘estar’
<p>*DTB: “... espero que aquela secretara teje lá”.</p> <p>“... <i>espero que aquela secretaria esteja lá</i>”.</p> <p>Ex.: (1a) -teje / 'teje/ < esteja [ez. 'te.3a]</p>

**Quadro 09 – Casos de Apagamento no PVTG
(Cont.)**

*JDTB: “ ... hoje em dia, **tá** mais difícil a pesca”.

Ex.: (1b) **-tá** /'ta/ < está [ez.'ta]

*WKTB: “ ... dentro daquilo que nós **tamo** precisando pras escola da aldeia ...”
 “ ... *de acordo com o que nós estamos precisando para as escolas da aldeia ...*”

Ex.: (1c) **-tamo** /'tamu/ < estamos [ez.'tẽ.mus]

*ATB “ ... naquele tempo, uma hora dessa, nós **taha** tudo na caçada”.
 “ ... *naquele tempo, a essa hora, nós estávamos todos na caçada*”.

Ex.: (1d) **-taha** /'taha/ < estava [ez.'ta.va]

*ISRTB: “ ... se trabalho nós fizemu, quando a rente **tava** lá em Som Miguel do Guamá”.
 “ ... *esse trabalho nós fizemos, quando nós estávamos em São Miguel do Guamá*”.

Ex.: (1e) **-tava** /'tava/ < estava [ez.'ta.va]

*PTB: “ ... as galinha já **tahu** brigando”.
 “ ... *as galinhas já estavam brigando*”.

Ex. (1f) **-tahu** /'tahu/ < estavam [ez.'ta.vẽũ]

*ARTB: “ ... as criança fico doida pra sabê o que que **tão** conversando ...”
 “ ... *as crianças ficam doidas para saber o que estão conversando ...*”

Ex.: (1g) **-tão** /'tãu/ < estão [ez.'tẽw]

2. Apagamento por aférese atestado na sílaba inicial em ‘nome’

*PTB: “ ... **fessora**, manhã nós faz o trabalho, tá?”
 “ ... *professora, amanhã nós faremos o trabalho, está?*”

Ex.: (2a) **-fessora** /fe'sora/ < professora [pro.fe.'so.ra]

*ATB: “ **-teção** gente! Faz silêncio! A fessora quer falar”.
 “ *Atenção da gente! Faz silêncio! A professora quer falar*”.

Ex.: (2b) **-teção** /te'sãu/ < atenção [a.tẽi.'sẽw]

<p align="center">Quadro 09 – Casos de Apagamento no PVTG (Cont.)</p>
<p align="center">3. Apagamento atestado na sílaba inicial em expressão adverbial de modo</p>
<p>*WKTb: “ ... quando chegamu lá, ela falou -sim: nũ tem resposta pra vocês, ainda”. “ ... <i>quando nós chegamos lá, ela falou assim: ainda não tenho resposta para vocês</i>”.</p> <p>Ex.: (3a) -sim /'sim/ < assim [a.'sĩ]</p>
<p align="center">4. Apagamento atestado na sílaba inicial em expressão dêitica de lugar</p>
<p>*RRSTb: “ ... trança esse um -qui com esse outo -qui e vai fazendo fundo do panero”.</p> <p>Ex.: (4a) -qui /'qui/ < aqui [a.'ki]</p>
<p align="center">5. Apagamento atestado na sílaba inicial em expressões dêiticas de tempo</p>
<p>*AETb: “ Nós tiremo esse do quadro, -gora -qui, nós colocamo, só porque os aluno coletaram”.</p> <p>“ <i>Nós tiramos esse do quadro, agora esse aqui, nós colocamos, porque os alunos coletaram</i>”.</p> <p>Ex.: (5a) -gora /'gora/ < agora [a.'go.ra]</p> <p>*PTb: “ ... fessora, -manhã nós faz o trabalho, tá? “ ... <i>professora, amanhã nós faremos o trabalho, está?</i>”</p> <p>Ex.: (5b) -manhã /maɲẽ / < amanhã [a.ma.'ɲẽ]</p>
<p align="center">6. Apagamento atestado na sílaba inicial em preposição “até”, introdutora de complemento verbal⁵⁴</p>
<p>*KMTb: “ ... e tem -té pessoa daqui que traz gente de otas aldêa pra cá”.</p> <p>“ ... <i>e tem até pessoas daqui que trazem gente de outras aldeias pra cá</i>”,</p> <p>Ex.: (6a) -té /'tɛ/ < até [a.'tɛ]</p>
<p align="center">7. Apagamento atestado na sílaba inicial no sintagma determinante (pronomes demonstrativos “aquela”, “esse”, “essa”)</p>
<p>*JDTb: “ ... -quela henti pode -té vim aqui, mas eu nũ vô na aldêa deles”.</p> <p>“ ... <i>aquela gente pode até vir aqui, mas eu não irei na aldeia deles</i>”.</p> <p>Ex.: (7a) -quela henti /'quɛlaheNti/ < aquela gente [a.'kɛ.la#'ʒẽĩ.tʃi] [_{SD} quela [_{SN} henti]]</p>

⁵⁴ Sobre essa “definição categorial” de “até”, sigo Moura Neves (2000: 624).

**Quadro 09 – Casos de Apagamento no PVTG
(Cont.)**

*ISRTB: “ ... **-se** trabalho, nós fizemu lá em Som Miguel do Guamá”.
 “ ... *esse trabalho, nós fizemos lá em São Miguel do Guamá*”.

Ex.: (7b) **-se trabalho** /'sitɾabaʎu/ < esse trabalho ['e.sɪ#tɾa'ba.ʎu]
 [SD **se** [SN trabalho]]

*AETB: “ ... **-sa** mensagi é uma mensagi de respeito”.
 “ ... *essa mensagem é uma mensagem de respeito*”.

Ex.: (7c) **-sa mensagi** /sameNsagi/ < essa mensagem ['ɛ.sa#mẽ.'sa.ʒẽ]
 [SD **sa** [SN mensagem]]

8. Apagamento atestado na sílaba inicial no sintagma determinante (Artigo indefinido “uma”)

*NSSTB: “ ... isso daqui é um tatu, isso daí é **-ma** paca...”
 “ ... isto aqui é um tatu, isso aí é uma paca ...”

Ex.: (8a) **-ma** /'ma/ < uma ['ũ.ma]
 [SD **ma** [SN paca]]

9. Apagamento de Onsets Complexos: [gr] < /g/, [tr] < /t/, [pr] < /p/

[gr] < /a/

*T'TB: “ Mas, **gaha** a Deus, esse ano eu termino meu ensino médio”.
 “ *Mas, graças a Deus, esse ano eu termino meu ensino médio*”.

Ex.: (9a) **gaha** /'gaha/ < graças ['gra.sas]

[tr] < /t/

*WKTb: “Vem um diz uma coisa, **outu** diz **outa** ...”
 “ *Vem um e diz uma coisa, outro diz outra coisa ...*”

Ex.: (9b) **outu** /'outu/ < outro ['ow.tɾu]

Ex.: (9c) **outa** /'outa/ < outra ['ow.tɾa]

*SMTB: “ ... pra colocá em cima dum **tupé** feito de madeira”.
 “ ... *para colocar em cima de um tripé feito de madeira*”.

Ex.: (9d) **tupé** /tu'pɛ/ < tripé [tri.'pɛ]

<p align="center">Quadro 09 – Casos de Apagamento no PVTG (Cont.)</p>
<p align="center">[pr] < /p/</p> <p>*ATB: “ ... nós era repêndido pelos nossos avôs”. “... nós éramos <i>repreendidos</i> pelos nossos avôs”.</p> <p>Ex.: (9e) repêndido /repeN'didu/ < repreendido [xe.pre.ẽĩ'dʒi.du]</p>
<p align="center">10. Apagamento do /r/ e do /s/ atestado em sílaba final em palavras paroxítonas</p>
<p>*ISRTB: “ Ele só toma açai sem açucá”. “<i>Ele só bebe açai sem açúcar</i>”.</p> <p>Ex.: (10a) açucá /a'suka/ < açúcar [a'su.kax]</p> <p>*RSTB: “Naquele tempo, eles sacavo o revólvi e resolvia tudo no pe pe pe”. “<i>Naquele tempo, eles sacavam o revolver e resolviam tudo atirando</i>”.</p> <p>Ex.: (10b) revólvi /rɛ'vɔvi/ < revólver [xe'vɔv.vex]</p> <p>*ATB: “ Mas, nós têm que ensinar pras criança”. “<i>Mas, nós temos que ensinar para as crianças</i>”.</p> <p>Ex.: (10c) criança /criaNsa/ < criança [kri.'ẽ.sa]</p>
<p align="center">11. Apagamento do /r/ atestado na sílaba final da palavra-verbo</p>
<p>*ATB: “ Mas, nós têm que ensiná pras criança”. “<i>Mas, nós temos que ensinar para as crianças</i>”.</p> <p>Ex.: (11a) ensiná /eNsina/ < ensinar [ẽĩ.si.'nax]</p> <p>*GJRTB: “ Essa pintura, só os homis pode fazê”. “<i>Essa pintura, somente os homens podem fazer</i>”.</p> <p>Ex.: (11b) fazê /faze/ < fazer [fa.'zex]</p> <p>*AETB: “ A gente vai caí no mermo erro”.</p> <p>Ex.: (11c) caí /kai/ < cair [ka.'ix]</p>
<p align="center">12. Apagamento de /t/ e /r/ e ressilabificação no interior da palavra</p>
<p>*NSSRTB: “... como se dá a détiorização dos alimentos?” “... <i>como ocorre a deteriorização dos alimentos?</i>”</p> <p>Ex.: (12a) détiorização /dɛtʃɔrizasãu/ < deteriorização [de.te.rio.ri.za'sẽw]</p>

Quadro 09 – Casos de Apagamento no PVTG (Cont.)	
Identificação dos AL	Descrição da identificação e aspectos sociolinguísticos do informante
(pvtgPTB_09)	m; c; 31; L; ES; Al; dl; Inf.; *MSJA
(pvtgRSTB_01)	m; c; 65; L; EB; AS; cv; Inf.; *MSJA
(pvtgKMTB_08)	m; c; 29; P; ES; ASP; cv; Inf.; *MSJA
(pvtgETB_06)	m; s; 27; P; ES; AS; m.; fo.; *MSJA
(pvtgFTB_08)	m; c; 30; P; ES; AF; m.; fo.; *MSJA
(pvtgRRSTB_10)	m; c; 58; P; ES; AS; m.; fo.; *MSJA
(pvtgFTB_07)	m; c; 30; P; ES; AF; m.; fo.; *MSJA
(pvtgT'TB_03)	m; c; 17; PC; EM; AS; dgl; Inf.; *MSJA
(pvtgDTB_05)	m; c; 58; P; ES; AIP; dgl; Inf.; *MSJA
(pvtgWKTb_11)	m; c; 46; P; ES; ASP; cv; Inf.; *MSJA
(pvtgJDTB_08)	f; s; 23; P; ES; Al; m.; fo.; *MSJA
(pvtgATB_04)	f; c; 52; AF; EM; AS; dl; Inf.; *MSJA
(pvtgISRTB_10)	f; s; 24; P; ES; AIP; m.; fo.; *MSJA
(pvtgARTB_05)	f; c; 30; P; ES; AIP; m.; fo.; *MSJA
(pvtgNSSTB_13)	f; c; 28; P; ES; AF; m.; fo.; *MSJA
(pvtgNTB_14)	f; c; 42; P; ES; AS; m.; fo.; *MSJA
(pvtgCTB_07)	f; s; 25; P; ES; AF; m.; fo.; *MSJA
(pvtgMPTB_01)	f; v; 69; DL; EB; AS; dgl; Inf.; *MSJA
(pvtgAETB_06)	f; c; 31; P; ES; ASP; m.; fo.; *MSJA
(pvtgGJRTB_09)	f; c; 28; P; ES; AS; m.; fo.; *MSJA
(pvtgSMTB_16)	f; c; 31; P; ES; ASP; m.; fo.; *MSJA
(pvtgNSSTB_13)	f; c; 28; P; ES; AF; m.; fo.; *MSJA
(pvtgCTB_07)	f; c; 25; P; ES; AF; m.; fo.; *MSJA
(pvtgAETB_06)	f; c; 31; P; ES; ASP; m.; fo.; *MSJA
Fonte: própria	

Importante dizer que, em alguns dos dados apontados no quadro (09), a descrição se deu de modo fonológico-morfossintático; é o caso de alguns exemplos em que apresento categorias gramaticais morfossintáticas a fim de melhor evidenciar o processo de apagamento. No entanto, por considerar o fenômeno de caráter “macro” como fonológico, os critérios morfossintáticos são apresentados nesta subseção e não na subseção sobre aspectos morfossintáticos (5.2).

Assim, no quadro (09), apresento os processos de apagamento registrados no PVTG, que ocasionam uma reestruturação do padrão silábico. Abaixo enfatizo alguns exemplos:

- Apagamento atestado na sílaba inicial em ‘nome’:
Ex.: (2b) **-teção** /te'são/ < atenção [a.tēi.'sẽw]
- Apagamento atestado na sílaba inicial em expressão dêitica de lugar:
Ex.: (4a) **-qui** /'qui/ < aqui [a.'ki]

- Apagamento atestado na sílaba inicial no sintagma determinante (artigo indefinido “uma”):

Ex.: (8a) **-ma** /'ma/ < uma [ˈũ.ma]
[sD ma[sN paca]]

- Apagamentos de *onsets* complexos:

Ex.: (9b) **outu** /'outu/ < outro [ˈow.tru]

- Apagamento do /r/ e do /s/ atestado em sílaba tônica final em palavras paroxítonas, como em:

Ex.: (10c) **crianças** /cri'aNsas/ < crianças [kri.ˈẽ.sas]

- Apagamento do /r/ atestado no final da palavra-verbo, como em:

Ex.: (11b) **fazê** /fa'ze/ < fazer [fa.'zex]

Retomando o quadro (09), com relação aos exemplos de apagamento do /s/ e do /r/ atestado em sílaba final em palavras paroxítonas, o apagamento do “s” em posição de coda, também é atestado por Ribeiro & Da Hora (2004), em dados do *corpus* do Projeto Variação Linguística no Estado da Paraíba – VALPB, no caso, na conjunção “mas”, em um processo que envolve a ditongação e o posterior apagamento da sibilante: mas > ma[y]s > ma[y]. Ainda, de acordo com Santos & Almeida (2016: 101-112), o apagamento do /s/ em final absoluto de vocábulo é atestado também na comunidade quilombola de Alto Alegre, no município de Presidente Tancredo Neves (BA). Aponto que a não realização desses segmentos no final dessas palavras é bastante perceptível na fala dos Tembê do Guamá. Esse fato é amplamente atestado também em variedades de português faladas no Brasil, principalmente, na região nordeste – ver, entre outros, Souza (2017).

No entanto, penso que o caso do apagamento de /s/ e de /r/ no PVTG, possa ser explicado por meio de “interferência” da língua tembê/tenetehar nesta variedade de português. Rice (1943) aponta casos no tembê/tenetehar em que, quando a penúltima sílaba da palavra carrega o acento, a última sílaba ou é omitida ou é quase inaudível. Observe os exemplos abaixo de Rice (1943: 111):

- **hehe-** < **hehem** ‘latir’ (v.)
- **pehik-** < **pehiki** ‘pegar’, ‘salvar’ (v.)
- **mukazi-** < **mukazim** ‘gastar’, ‘perder’ (v.)
- **tiram-** < **tirama** ‘farinha de mandioca’ (s.)
- **apik-** < **apiku** ‘língua’ (s.)

Assim, em algumas palavras do PVTG, em que o acento da palavra recai na penúltima sílaba como em:

Ex.: (10a) **açucá** /a'suka/ < açúcar [a'su.kax]

No entanto, está fora do escopo desta tese uma investigação detalhada da relação de casos de apagamento em palavras paroxítonas no PVTG ligados à “interferência” da língua tembé/tenetehar.

Importante ainda apresentar nesta subseção (5.1.1), que trata de processos de apagamentos, dados do PVTG relativos ao fenômeno de monotongação de ditongos orais e desnasalização de ditongos nasais (processo fonológico de apagamento) que opto por não apresentar em forma de quadro, mas sim a partir da descrição e exemplificação de amostras encontradas na variedade em estudo.

5.1.1.1 Monotongação

Segundo Collinschonn (1999: 138), a monotongação consiste no apagamento do glide em ditongos orais decrescentes.

A seguir, apresento exemplos de monotongação no PVTG, como segue:

1. **Monotongação em ditongos decrescentes orais:** [aɪ] > /a/, [aw] > /a/, [ew] > /e/, [eɪ] > /e/ “nasalizado”, [oɪ] > /o/ ou /u/, [ow] > /o/ ou /u/, [uw] > /u/:

[aɪ] > /a/:

*CTB: “Ele já tá maó que eu”.
 “*Ele já está maior do que eu*”.

Ex.: (1a) **maó** /ma'ɔ/ < maior [maɪ'ɔx]

*ETB: “O professor **Ramundo** do Rosaro é autoridade na arte indígena”.

Ex.: (1b) **Ramundo** /xa'muNdu/ < Raimundo [xaɪ.'mũ.du]

[aw] > /a/:

*NTB: “... é **pur casa** disso, que nós temo que registrar nossa história”.

“... é *por causa disso, que nós temos que registrar nossas histórias*”.

Ex.: (1a) **pur casa** /'caza/ < por causa ['kaw.za]

*MPTB: “Daí, levaro ele pro **hospitá**⁵⁵ em Belém”.

“*Daí, o levaram para o hospital em Belém*”.

Ex.: (1b) **hospitá** /ospi'ta/ < hospital [os.pi'taw]

*RSTB: “Eles é um **casá** unido, num se vê briga com eles”.

“*Eles são um casal unido, não se vê briga entre eles*”.

Ex.: (1c) **casá** /ka'za/ < casal [ka'zaw]

[ew] > /e/ ou /ɛ/:

*SMTB: “A árvre tá em cima dum tupé **move**”.

“*A árvore está em cima de um tripé móvel*”.

Ex.: (1a) **move** /'mɔve/ < móvel ['mɔ.vew]

*DTB: “Pode fazer **ané** do caroço do babaçu, também”.

Ex.: (1b) **ané** /a'nɛ⁵⁶/ < anel [a.'nɛw]

[eɪ] > /e/:

*DTB: “Essa liderança que já tá **revendicando**”.

“Essa liderança que já está reivindicando”.

Ex.: (1a) **revendicando** /re'veNdicaNdu/ < reivindicando [xeɪ.vĩ.ɔ̃ʒi.'kẽ.du]

*RSTB: “Eles tão **reventando** nossa cutura, de novo”.

⁵⁵ Termo bastante perceptível no falar de ribeirinhos no norte do Brasil.

⁵⁶ Idem.

“Eles estão reiventando nossa cultura”.

Ex.: (1b) **reventando** /xe'veNtaNdu/ < reiventando [xeĩ'veĩ.tẽ.du]

[uw] > /u/ ou /i/:

*IRSTB: “Nós têm que trabalhar dentro da nossa **cutura**”.

“Nós temos que trabalhar com a nossa cultura”.

Ex.: (1a) **cutura** /cu'tura/ < cultura [kuw.'tu.ra]

* MPTB: “A cara dele ficú **imprestávi**”.

“A cara dele ficou imprestável”.

Ex.: (1b) **imprestávi** /iNpres'tavi/ < imprestável [ĩ.pres'ta.vew]

[oɪ] > /o/ ou /u/:

*DTB: “A gente passu a **note** em claro”.

“A gente passou a noite em claro”.

Ex.: (1a) **note** /'noti/ < noite ['noɪ.tʃi]

*FTB: “Eu disse pras menina: eu num vu apresentar -sa **cusa**”.

“Eu disse para as meninas: eu não vou apresentar essa coisa”.

Ex.: (1b) **cusa** /'cusa/ < coisa ['koɪ.za]

[ow] > /o/ ou /u/:

*T'TB: “... a **ota** língua, que é da família tupi”.

“... a outra língua, que é da família tupi”.

Ex.: (1a) **ota** /'ota/ < outra ['ow.tra]

*DTB: “A gente **passu** a note em claro”.

“A gente passou a noite em claro”.

Ex.: (1b) **passu** /pa'su/ < passou [pa'sow]

Observa-se que, os exemplos de monotongação em ditongos decrescentes orais em que [oi] passa para /u/ e [ow] passa para /u/, em vez de passar para /o/, apresentados no quadro (09), acima, como em:

Ex.: **cusa** /'cusa/ < coisa ['koɪ.za]

Ex.: **passu** /pa'su/ < passou [pa'sow]

Os exemplos acima são casos de monotongação bastante perceptíveis no PVTG. O fenômeno de monotongação em ditongos decrescentes orais também se observa em variedades de português faladas no município de Breves na região norte do Brasil, como atestado em Cassique (2009). A tendência a reduzir os ditongos é atestada no português ao longo de sua história, conforme mostram os manuais e gramáticas históricas. Assim, esse fato, talvez, possa colaborar para a comprovação da hipótese do grau de *language shift* (mudança de língua) em que se encontram os Tembé do rio Guamá, em razão do longo contato que esse grupo mantém com a língua portuguesa há mais de um século. Sobre a história da redução de ditongos no português, ver, entre outros, Câmara Junior (1976), Coutinho (1978).

Retomando a descrição da monotongação no PVTG, apresento os casos de:

2. Monotongação em ditongo crescente oral: [Ia] > /a/, [Ie] > /a/, [Io] > /u/

[Ia] > /a/:

*AETB: “-Sa é marruma **históra** do povo tembé”.
“Essa é mais uma história do povo tembé”.

Ex.: (1a) **históra** /is'tora/ < história [is.'to.ɾiɐ]

*MPTB: “... dá uma dor, corre pra butica, pra **farmaça**, né?”

Ex.: (1b) **farmaça** /fah'masa/ < farmácia [fah.'ma.sɪa]

[Ie] > /a/:

*RRSTB: “Os aluno da quinta a oitava sera”.
“Os alunos de quinta a oitava série”.

Ex.: (1a) **sera** /'sɛra/ < série ['sɛ.rɪɐ]

[ɪo] ~ [ɪu] > /u/:

*ETB: “ Eu fui a procura do professor **Rosaru**”.

Ex.: (1a) **rosaru** /xo'saru/ < rosário [xo.'za.rɪu]

5.1.1.2 Redução em ditongo nasal

Segundo Collinschonn (1999: 138), quando o ditongo é nasal o processo de redução (ou apagamento) é denominado de desnalização.

Abaixo, apresento redução em ditongos decrescentes nasais encontrados no PVTG, como segue:

1. [ẽw] – Apagamento do ditongo nasal [ẽw] que é substituído pelo fonema oral /o/ ou /u/ em:

- (i) Sílabas finais de verbos na 3ª pessoa do plural do presente do indicativo, como no exemplo:

*MPTB: “Eles **fico** brabu”.
“Eles ficam bravos”.

Ex.: (1a) **fico** /'fiku/ < ficam ['fi.kẽw]

- (ii) Sílabas finais de verbos na 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo, como nos exemplos (1ª), (1b) e (1c), abaixo:

*ATB: “ **Mudô** muito as cosa”.
“As coisas mudaram muito”.

Ex.: (1a) **mudô** /mu'do/ > mudaram [mu'da.rẽũ]

*SMTB: “ Eles **pegaru** as peça, **colocar**u no quadro de prega”.
“Eles pegaram as peças, colocaram no quadro de pregas”.

Ex.: (1b) **pegaru** /pɛ'garu/ < pegaram [pɛ'ga.rẽũ]

Ex.: (1c) **colocar**u /colo'caru/ < colocaram [ko.lo'ka.rẽũ]

2. [ẽj] – Apagamento do ditongo nasal [ẽj] que é substituído pelo fonema oral /i/ em:

- (i) Sílabas finais de verbos na 3ª pessoa do plural do presente do indicativo, como em:

*ARTB: “Toda vez, que eles **apareci** aqui, eles **fazi** isso”.
“Todas as vezes, que eles aparecem aqui, eles fazem isso”.

Ex.: (1a) **apareci** /apa'resi/ < aparecem [a.pa.'re.sẽj]

Ex.: (1b) **fazi** /'fazi/ < fazem ['fa.zẽj]

- (ii) Sílabas finais de “nomes”, como em:

*RRSTB: “hoje, só tem um **jovi**, que quer aprender fazer os panero”.
“Atualmente, só há um jovem, que quer aprender a fazer os paneiros”.

Ex.: (1a) **jovi** /'jovi/ < jovem ['ʒo.vẽj]

*AETB: “-sa mensagi é uma mensagi de respeito”.
“Essa mensagem é uma mensagem de respeito”.

Ex.: (1b) mensagi /meN'sagi/ < mensagem [mẽ.'sa.ʒẽj]

- (iii) No caso do ditongo nasal [ẽj], quando ocorre em sílabas pretônicas iniciais, como nos exemplos do PVTG, abaixo, o [ẽj] parece perder o *status* de ditongo nasal que é substituído por vogal nasalizada “iN” ou “uN”:

*GJRTB: “Nós já vamo **imbora**”.
“Nós já vamos embora”.

Ex.: (1a) **imbora** /iN'bora/ < embora [ẽj'bora]

*DTB: “**Umbora**⁵⁷ pru garapé, gente?”

⁵⁷ Termo bastante utilizado na região norte do Brasil. Atesta-se ainda, a utilização da expressão “umbora embora que é melhor” que significa ‘vamos embora que é o melhor a fazer’.

“Vamos para o igarapé, gente?”

Ex.: (1b) **umbora** /uN'bɔra/ < embora [ẽj'bɔra]

*RSTB: “Antigamente, aqui no Guamá, tinha **munto** peixe e **munta** caça”.

Ex.: (1a) **munto** /'muNtu/ < muito ['mũj.tu]

Ex.: (1b) **munta** /'muNta/ < muita ['mũj.ta]

Assim, percebe-se, quanto ao processo de apagamento, principalmente no que concerne à monotongação em ditongos orais e à desnasalização em ditongos nasais, que se trata de um aspecto fonológico bem produtor no PVTG (como atestados em outras variedades de português faladas no Brasil, principalmente na região nordeste – ver Souza (2017)).

É importante, no entanto, apontar sobre a fonologia da língua tembé/tenetehar. Nos trabalhos sobre essa língua indígena, não encontrei pormenores sobre o ditongo; em razão disso, apresento somente os ditongos aw, oi e ai, extraídos de Rice (1943: 110), como nos exemplos:

- ipau 'lago'
- moi 'cobra'
- kai 'queimar'

Assim, não é possível ligar o aspecto de monotongação no PVTG à possível interferência da língua tembé/tenetehar.

Como o leitor observará busco apontar possível(eis) “interferência(s)” da língua tembé/tenetehar no PVTG – sobre “interferência”, ver subseção (4.1.3.1) do capítulo IV. Assim, abro “parênteses” na descrição para apresentar os quadros fonológicos das consoantes e vogais da língua tembé/tenetehar pois faço menção a esses quadros outras vezes neste capítulo (5):

Figura 04: Quadro Fonológico das Consoantes e Vogais do Tembé/Tenetehar

Tabela 1: segmentos consonantais

	bilabial	alveolar	Alveopalatal	velar	lábio-velar	glotal
oclusivas	p	t d		k	k ^w	ʔ
fricativas		s z	ʃ			
africadas			tʃ dʒ			
vibrantes simples		r				
nasais	m	n		ŋ	ŋ ^w	
glides	w	j				h

Tabela 2: segmentos vocálicos

	anterior	Central	posterior
alta	i	i	u
média	e ɛ	ə	o ɔ
baixa	a		

Fonte: Duarte (2007:26)

5.1.2 Casos de Adição

Segundo Cagliari (2002: 100), os processos fonológicos por inserção (ou epêntese, adição) ocorrem quando há o acréscimo de um segmento à forma básica de um morfema, como por exemplo, uma vogal acentuada, seguida de uma fricativa alveolar surda [s], em sílaba final de palavra, torna-se ditongada com o acréscimo do segundo segmento, que é um [i]: /'nɔs/ > ['nɔis], /xa'pas/ > [xa'pɔis].

A seguir, no quadro (10), apresento exemplos desses casos no PVTG.

Quadro 10 – Casos de adição no PVTG	
1. Adição do fonema vocálico /i/ na sílaba final de “nomes” ocasionando ditongação ou não	
<p>*ATB: “ Hoje, tem muita diferencia, naquele tempo tinha respeito”.</p> <p>Ex.: (1a) diferencia /difeɾeNsia/ < diferença [dʒi.fe.'rẽj.sa]</p> <p>*NSSTB: “Esse meis tá difícil, só vou ter arrois pra dar de comer pros meus fio”.</p> <p>“Esse mês está difícil, só terei arroz para alimentar meus filhos”.</p> <p>Ex.: (1b) meis /'meis/ < mês ['mes] ~ ['me]</p> <p>Ex.: (1c) arrois /a'xoɪs/ < arroz [a'xos] ~ [a'xo]</p>	
2. Adição do fonema vocálico /i/ na sílaba pretônica de “verbos” terminados em “ear”	
<p>*RCTB: “Qualquer dia desse, vou passeiá lá na sua casa em Belém”.</p> <p>“Qualquer dia, eu irei passear na sua casa em Belém”.</p> <p>Ex.: (2a) passeiá /paseɪ'a/ < passear [pasɪ'ax]</p> <p>*T'TB: “Eles nem sabe manuseiá a canua direito”.</p> <p>“Eles nem sabem manusear a canoa direito”.</p> <p>Ex.: (2b) manuseiá /manuzeɪ'a/ < manusear [manuzɪ'ax]</p>	
3. Adição do fonema consonantal /s/ em advérbio	
<p>*MPTB: “ ... diz pra ela que dispois eu vou lá”.</p> <p>“ ... diga à ela que depois irei lá”.</p> <p>Ex.: (3a) dispois /dʒis'pois/ < depois [de'pois]</p>	
Identificação dos AL	Descrição da identificação e aspectos sociolinguísticos do AL
(pvtgATB_04)	f; c; 52; AS; EM; AS; dgl.; Info.; *MSJA
(pvtgNSSTB_13)	f; c; 28; P; ES; AF; m.; fo; *MSJA
(pvtgRCTB_15)	f; c; 29; P; ES; ASP; m.; fo; *MSJA
(pvtgMPTB_01)	f; v; 69; DL; EB; AS; dgl; Info.; *MSJA
(pvtgT'TB_03)	m; c; 17; PC; EM; AS; dgl; Inf.; *MSJA
Fonte: própria.	

Entre os casos de adição no PVTG, apresentados no quadro (10), acima, destaco:

- Adição do fonema vocálico /i/ na sílaba final de “nomes” ocasionando ditongação ou não, como em:

Ex.: (1b) meis /'meis/ < mês ['mes]

Ex.: (1c) arrois /a'xoɪs/ < arroz [a.'xos]

Importante apontar que, a inserção de “i” em nomes, bem como em verbos, é mais frequente na variedade de português falada no Estado do Maranhão, onde a inserção do “i” ocorre sempre antes da fricativa alveolar desvozeada /s/, como: mês /'meis/, arrois /a'xoɪs/⁵⁸. Na variedade de português falada em Belém do Pará, não se observa a inserção de “i” em nomes, verbos ou advérbios; nessa variedade “mês” e “arroz” são pronunciados como: mês /'mej/, arroz /a.'xof/, com a fricativa pós-alveolar desvozeada /ʃ/. Assim, o fato de se encontrar a inserção de “i” no PVTG, talvez, se deva ao contato dos Tembê com falantes nordestinos, e ainda, devido a intercasamentos dos Tembê com os remanescentes quilombolas de Narcisa, que, historicamente, saíram do Maranhão e se estabeleceram na região do rio Guamá na época da ocupação do nordeste paraense – ver capítulo (1). Sobre a inserção de “i” na variedade de português falada no nordeste do Brasil, ver Souza (2017).

Os dados apresentados no quadro (10) foram produzidos por cinco auxiliares pertencentes a três das seis aldeias representadas nesta pesquisa. A faixa etária dos falantes que produziram os aspectos fonológicos distribui-se entre 1 jovem do sexo masculino, 3 adultos do sexo feminino e 1 idosa do sexo feminino.

5.1.3 Caso de Alçamento Vocálico

De acordo com Bisol (1981), o alçamento vocálico é um processo fonológico caracterizado pela elevação das vogais médias altas /o/ e /e/ para as vogais altas /u/ e /i/. Desta forma, alçar significa erguer, levantar. A autora (*op. cit.*) afirma que a aplicação da regra do alçamento também é baseada na ocorrência do processo fonológico, denominado harmonização vocálica.

No quadro (11), abaixo, apresento casos de redução e de elevação de vogais encontrados no PVTG:

⁵⁸ Essa observação resulta de banco de dados pessoais de minha pesquisa.

Quadro 11 – Casos de Alçamento Vocálico no PVTG	
1. Redução da vogal alta /i/ que, em posição pretônica, se realiza como vogal média-alta /e/.	
<p>*WKTb: “ ... parece que, eles até adevinho ...” “ ... <i>parece que, eles até advinham</i> ...”</p> <p>Ex.: (1a) adevinho /ade'viNjẽw/ < advinham [a.dʒɪ.'vĩ.jẽw]</p>	
2. Redução da vogal média-alta /e/ que, em posição pretônica, se realiza como vogal média-baixa /ɛ/.	
<p>*JDTb: “ Os pajé faz os remédio pras pessoa”. “ Os <i>pajés fazem os remédios para as pessoas</i>”.</p> <p>Ex.: (2a) remédio /xɛ'mɛdʒiu/ < remédio [xɛ'mɛ.dʒiu]</p>	
3. Redução da vogal alta /i/ que, em posição pretônica, se realiza como vogal média-baixa /ɛ/.	
<p>*WKTb: “ O adévogado vai lá com a gente, na SEDUC”. “ O <i>advogado irá conosco, na SEDUC</i>”.</p> <p>Ex.: (3a) adévogado /adɛvoga'gadu/ < advogado [a.dʒɪ.vo.'ga.du]</p> <p>*DTb: “ ... tava dando muita febre afétosa nos gado deles”. “ ... <i>estava dando muita febre aftosa nos gados deles</i>”.</p> <p>Ex.: (3b) afétosa /afɛ'tɔza/ < aftosa [a.fɪ'tɔ.za]</p> <p>*RSTb: “ Foi a prémera vez que nós viu a zoadá”. “ Foi a <i>primeira vez que nós ouvimos a zoadá</i>”.</p> <p>Ex.: (3c) prémera /prɛ'mera/ < primeira [pri.'meɪ.ra]</p> <p>*RRSTb: “Nós estuda isso desna do curso prémáro”. “ Nós <i>estudamos isso desde de o curso primário</i>”.</p> <p>Ex.: (3d) prémáro /prɛ'maru/ < primário [pri.'ma.riw]</p>	
4. Redução da vogal alta /u/ que, em posição pretônica, se realiza como vogal média-baixa /ɔ/.	
<p>*ATb: “ Antes, a cutura tembé era bem coidada pelos jovi”. “ Antes, a <i>cultura tembé era bem cuidada pelos jovens</i>”.</p> <p>Ex.: (4a) coidada /kɔɪ'dada/ < cuidada [kuɪ.'da.da]</p>	

Quadro 11 – Casos de Alçamento Vocálico no PVTG (Cont.)	
<p>*DTB: “Eles têm que aprender a respeitar nós, como ser ómanu”.</p> <p>“Eles têm que aprender a nos respeitar como seres humanos”.</p> <p>Ex.: (4b) ómanu /'ɔmaNnu/ < humano [u.'mẽ.nu]</p>	
5. Elevação da vogal média-alta /o/ que, em posição pretônica, em ambiente nasal, se realiza como vogal alta /u/.	
<p>*RSTB: “Os mais velho sabia apuntá bem uma flecha”.</p> <p>“Os mais velhos sabiam apontar bem uma flecha”.</p> <p>Ex.: (5a) apuntá /apuN'ta/ < apontar [a.põũ.'tax]</p> <p>*RCTB: “Inda bem que eles tavo na nossa cumpanhia”.</p> <p>“Ainda bem que eles estavam em nossa companhia”.</p> <p>Ex.: (5b) cumpanhia /kuNpa'nia/ < companhia [kõũpa'nia]</p>	
6. Elevação da vogal média-alta /o/ que, em sílaba tônica, se realiza como vogal alta /u/.	
<p>*RSTB: “Na lua, nós pega a canua e sobe pra cabecereira do rio”.</p> <p>“Na lua cheia, nós pegamos a canoa e subimos à cabeceira do rio”.</p> <p>Ex.: (6a) canua /ka'nua/ < canoa [ka'noa]</p> <p>*FTB: “Amanhã cedinho, eu vu mandar tirar cucu pra vucês levar”.</p> <p>Ex.: (6b) cucu /'kuku/ < côco ['ko.ku]</p>	
Identificação dos AL	Descrição da identificação e aspectos sociolinguísticos do AL
(pvtgWKTb_11)	m; c; 58; P; ES; AIP; cv.; Info.; *MSJA
(pvtgRSTb_01)	m; c; 65; L; EB; AS; dgl.; Info.; *MSJA
(pvtgDTb_05)	m; c; 58; P; ES; AIP; dgl.; Info.; *MSJA
(pvtgRRSTb_10)	m; c; 58; P; ES; AS; m.; fo.; *MSJA
(pvtgATb_04)	f; c; 52; AS; EM; AS; dgl.; Info.; *MSJA
(pvtgRCTb_15)	f; c; 29; P; ES; ASP; m.; fo.; *MSJA
(pvtgJDTb_08)	f; s; 24; P; ES; AIP; m.; fo.; *MSJA
Fonte: Própria	

Com relação ao comportamento das vogais pretônicas no português brasileiro, de acordo com Câmara Jr. ([1970] 2007: 35), os fonemas referentes às vogais médias-altas /o/ e /e/, em posição pretônica, podem ser realizados foneticamente como vogais médias-altas /o/ e /e/, vogais altas /u/ e /i/ ou, ainda, em

determinadas regiões do Brasil, como vogais médias-baixas /ɔ/ e /ɛ/. Segundo o autor (*op.cit.*), isso ocorre em razão de: “*uma assimilação aos traços dos outros sons contíguos ou um afrouxamento ou mesmo mudança de articulações em virtude da posição fraca em que o fonema se acha*”. (CÂMARA JR, [1970] 2007: 35).

Nos dados do PVTG apresentados no quadro (11), observa-se que, ocorre uma redução ou abaixamento da vogal⁵⁹ alta /i/, em posição pretônica que se realiza na variedade em estudo, como vogal média-alta /e/, ou como vogal média-baixa /ɛ/, conforme os exemplos, abaixo:

(1a) **adevinho** /ade'viNɲẽw/ < advinham [a.ɖʒɪ.'vĩ.ɲẽw]

(3a) **adévogado** /adɛvɔga'gadu/ < advogado [a.ɖʒɪ.vo.'ga.du]

(3c) **prémera** /prɛ'mera/ < primeira [pri.'meɪ.ra]

O fenômeno de redução no PVTG, também ocorre na variedade em estudo com a vogal alta /u/ que, em posição pretônica, se realiza como vogal média-baixa /ɔ/, como em:

Ex.: (4b) > **ómanu** /'ɔmaNnu/ > humano [u'mẽ.nu]

No caso acima, parece também haver uma interferência do substrato tembé/tenetehar no PVTG. Na língua tembe/tenetehar, muitas palavras contendo o fone vocálico /u/ são pronunciadas como /ɔ/ – ver Rice (1943: 110).

No entanto, nos exemplos do PVTG apresentados a seguir, com relação ao comportamento da vogal média-alta /o/, seja em posição pretônica, ou tônica, observa-se uma elevação de /o/ que passa para /u/, em casos como:

- (i) Elevação da vogal média-alta /o/ que, em posição pretônica, se realiza como vogal alta /u/, em ambiente nasal, como no exemplo:

Ex.: (5a) **apuntá** /apuN'ta/ > apontar [a.põũ.'tax]

- (ii) Elevação da vogal média-alta /o/ que, em posição de sílaba tônica, se realiza como vogal alta /u/, como nos exemplos:

⁵⁹ Sobre o abaixamento de vogais, ver Romano & Seabra (2017).

Ex.: (6a) **canua** /ka'nua/ < canoa [ka'noa]

Ex.: (6b) **cucus** /'kukus/ < côcos ['kokus]

Com relação aos exemplos (6a) e (6b), observa-se que, estes representam um aspecto fonológico bastante produtor entre os Tembés do Guamá. Segundo Cruz (2012: n.p. *apud* SILVEIRA NETO, 1957), o alteamento das vogais posteriores em posição de sílaba tônica é uma “marca dialetal” do português regional paraense, advinda da forte influência da Língua Geral Amazônica – ver, entre outros Cassique (2006, 2009), Cruz (2012), Silveira Neto (1957), Dias *et al.* (2007).

Ainda, com relação ao alçamento das vogais médias pretônicas na variedade de português falada no Pará, Dias *et al.* (2007: 02)⁶⁰ apontam presença ou ausência de elevação da vogal pretônica:

“A variável dependente aqui definida trata da presença ou ausência de elevação da vogal pré-tônica, como em b/o/nito que sobe ou não para b[u]nito, assim como em m/e/nino que sobe ou não para m[i]nino e em c/o/madre que pode ou não alçar para c[u]madre”.

(DIAS ET AL., 2007: 02)

Assim, observa-se que, fato semelhante ao apontado por Dias *et al.* (2007: 02) sobre a presença ou não de elevação das vogais médias pretônicas na variedade de português do município de Breves (PA), também foi encontrado no PVTG, o que parece atestar que a variedade em estudo está envolvida com outras variedades de português faladas no entorno da terra indígena tembé do rio Guamá.

5.1.4 Casos de Substituição no PVTG

Segundo Cagliari (2002: 99), enquadram-se nos processos fonológicos por substituição todas as alterações que um fonema sofre. A seguir, apresento alguns exemplos de substituição atestados no PVTG.

⁶⁰ Autores que tratam dos condicionamentos da harmonização vocálica das pretônicas no português falado na área rural do município de Breves, no Estado do Pará.

Quadro 12: Casos de Substituição no PVTG	
1. Desnasalização da vogal nasal /ũ/	
<p>*GJRTB: “Gora, eu vô falá das pintura de urucú”. <i>“Agora, eu vou falar sobre as pinturas com urucum”.</i></p> <p>Ex.: (1a) urucú /uru'ku/ < urucum [u.ru.'kũ]</p>	
2. Desnasalização da vogal nasal [õ]	
<p>*DTB: “... o Ministério Público vai acopanhar a gente lá ...” <i>“... o Ministério Público irá nos acompanhar lá ...”</i></p> <p>Ex.: (2a) acopanhar /a.ko.pa.'ja/ < acompanhar [a.kõ.pa.'jax]</p> <p>*FTB: “... o lixo ramu jogá, rai ficá tudo aí, pá se decopô”. <i>“... o lixo que iremos jogar, ficará todo aí, para se decompor”.</i></p> <p>Ex.: (2b) decopô /de.ko.'po/ < decompor [de.kõ.'pox]</p>	
3. Desnasalização da vogal nasal [õ]⁶¹	
<p>*ATB: “... quando os mais velho tava coversano ...” <i>“... quando os mais velhos estavam conversando ...”</i></p> <p>Ex.: (3a) coversanu /kõ.ver'sẽnu/ < conversando [kõ.ver'sẽdu]</p> <p>*TITB: “... os aluno nũ deve ir pra aula de física, com fome ...” <i>“... os alunos não devem ir para a aula de Educação Física, com fome ...”</i></p> <p>Ex.: (3b) fómi /'fõ.mi/ < fome ['fõ.mi]</p>	
4. Substituição pela forma nasalizada [uN] do ditongo nasal [ãu], por hipercorreção.	
<p>*DTB: “Eles só ouve o são nas altura”. <i>“Eles só ouvem som alto”.</i></p> <p>Ex.: (4a) são /'sauN/ < som ['sõũ]</p>	
5. Palatização de /l/ e /n/	
<p>*GJRTB: “Ele vai todo dia na casa do pai dele”.</p> <p>Ex.: (5a) ele /'e.ʎi/ < ele ['eli] Ex.: (5b) dele /'de.ʎi/ < dele ['de.li]</p>	

⁶¹ [õ] que passa à vogal oral /o/ e posteriormente, ocorre o fenômeno de metafoia em que /o/ passa à /ɔ/.

**Quadro 12: Casos de Substituição no PVTG
(Cont.)**

* STB: “As **meninas** fizeram a árvore de papel”.

Ex.: (5c) **meninas** /mẽ.ɲi.nas/ < meninas [me.ni.nas]

6. Despalatização de /ɲ/ e /ɲ/

*ETB: “A **banha** da galinha é bom pra dor de graganta”.

Ex.: (6a) **bania** /'bẽ.nɪa/⁶² < banha [bẽ.ɲa]

*GJRTB: “Eles pinto umas **malha** igual a da onça”.

“Eles pintam umas malhas iguais as da onça”.

Ex.: (6b) **malia** /'ma.lɪa/ < malha ['ma.ɫa]

7. Substituição por Africativização⁶³ de /d/ e /t/

*NSSTB: “É os **tipo** consumido nos **dia** atual nas nossa aldeia”.

“São os tipos consumidos atualmente nas nossas aldeias”.

Ex.: (7a) **dias** /'ɖʒi.as/ < dias ['di.as]

Ex.: (7b) **tipos** /'tʃi.pus/ < tipos ['ti.pus]

*NTB: “Ela é minha **tia**, mas, pero lado do meu pai”.

“Ela é minha tia, mas, por parte de pai”.

Ex.: (7c) **tia** /'tʃia/ < tia ['tia]

*RSTB: “Eu ficarra com **muito** medo de tá na mata”.

“Eu ficava com muito medo de estar na mata”.

Ex.: (7d) **muito** /'mũj.tʃu/ < muito ['mũj.tu]

8. Substituição por vocalização da aproximante lateral palatal vozeada /ɲ/

*FTB “Aí, eles rá têm **trabaio**”.

“Aí, eles já têm trabalho”.

Ex.: (8a) **trabaio** /tra.'ba.ɪw/ < trabalham [tra.'ba.ɫɐw]

⁶² Não estou realçando aqui o processo de mudança de estrutura silábica ocasionada pela inserção do glide (ɪ), mas apenas o processo de despalatalização.

⁶³ A africativização é um processo fonológico em que o som se torna africado. Ex.: a oclusiva alveolar [t] para torna-se africada palato-alveolar [tʃ] –ver Silva (2011: 85).

**Quadro 12: Casos de Substituição no PVTG
(Cont.)**

9. Substituição por enfraquecimento de /v/ que passa a /h/

*RSTB: “Aí, se eu **taha** na caçada...”
“Aí, se eu estivesse na caçada...”

Ex.: (9a) **taha** /'ta.ha/ < tava /'ta.va/ < estava [ez.'ta.va]

*FTB: “O lixo nós **hamu** jogar, **hai** ficar tudo aí, pá se decopor”.
“O lixo, que nós vamos jogar, vai ficar tudo aí, para se decompor”.

Ex.: (9b) **hamu** /'hẽ.mu/ < vamo /'vẽ.mu/ < vamos ['vẽ.mus]

Ex.: (9c) **hai** /'hai/ < vai ['vai]

10. Substituição por enfraquecimento de /g/ que passa à /k/

*RSTB: “Tinha um **karapé** grande, bonito”.

Ex.: (10a) **karapé** /kara'pɛ/ < igarapé [i.ga.ra.'pɛ]

11. Substituição por enfraquecimento de /ʒ/ que passa à /h/

*ARTB: “Se trabalho aqui, **henti** fez no caderno”.
“Esse trabalho aqui, a gente fez no caderno”.

Ex.: (11a) **henti** /'hẽtʃi/ < a gente [a#.'ʒẽ.tʃi]

*JDTB: “Quela **henti** pode té vim aqui, mas ...”
“Aquela gente pode até vir aqui, mas ...”

Ex.: (11b) **henti** /'hẽtʃi/ < gente ['ʒẽ.tʃi]

*FTB “Aí, quando eles **há** trabaio, **há** ganha alguma cosa”.
“Aí, quando eles já trabalham, já ganham alguma coisa”.

Ex.: (11c) **há** /'há/ < já ['ʒa]

*ARTB: “Eles achô melhor aprendê brincando, **mermu**”.
“Eles acham melhor aprender brincando, mesmo”.

Ex.: (11d) **mermu** /'mehmu/ < mesmo ['meʒ.mu] ~ /meʃ.mu/⁶⁴ ~ /mes.mo/⁶⁵

⁶⁴ Fricativa pós-alveolar utilizada no Pará.

⁶⁵ Fricativa alveolar utilizada no Maranhão.

Quadro 12: Casos de Substituição no PVTG (Cont.)	
12. Substituição por enfraquecimento de /p/ e /v/ que passa à /b/ ⁶⁶	
*RSTB: “ Eles tudo remando, naquela canoazona, só se ouvia a patida : pru pru pru ...” “ <i>Eles todos remando, naquele canoão, só se ouvia a batida: pru pru pru ...</i> ”	
Ex.: (12a) patida /'patʃida/ < ‘batida’ [ba.'tʃi.da]	
*MATB: “Eles fico brabo”. “ Eles ficam bravos”.	
Ex.: (12a) brabo /'brabu/ < bravo ['bra.vu] ⁶⁷	
13. Substituição por enfraquecimento de /s/	
*FTB: “Eles traz pra aldêa: zacola prástico, vidro, lata ...” “ <i>Eles trazem para a aldeia: sacola plástica, vidro, lata...</i> ”	
Ex.: (13a) zacola /za'kola/ < sacola [sa'ko.la]	
14. Substituição por enfraquecimento de /t/	
*RSTB: “ Perto do karapé tinha uma fronquera grande”. “ <i>Perto do igarapé tinha um troco de árvore grande</i> ”.	
Ex.: (14a) fronquera /frõ'kera/ < tronqueira [trõ.'kei.ra]	
15. Substituição por enfraquecimento de glides	
*NSSTB: “ Quaus tipos de alimento são saudávis?” “ <i>Quais tipos de alimentos são saudáveis?</i> ”	
Ex.: (15a) quaus /'kwaw/ < quais ['kwaɪ]	
16. Substituição de vogais por metafoia	
e > i	
*SMTB: “ Separamo as minina , dos mininu , para formá grupo”. “ <i>Separamos as meninas, dos meninos, para formar grupos</i> ”.	
Ex.: (16a) minina /mijĩna/ < menina [me.'nĩ.na]	
Ex.: (16b) mininu /mijĩnu/ < menino [me.'nĩ.nu]	

⁶⁶ Fenômeno também encontrado na variedade de português falada pelos guajajara/tenetehar –ver Guedes (2017: 115).

⁶⁷ Processo de substituição do fonema /b/ em fonema /v/: assobiar > assoviar (forma registrada em dicionários) – ver Botelho & Leite (S/D: 6).

**Quadro 12: Casos de Substituição no PVTG
(Cont.)**

o > a

*RRSTB: “ Se **saltari** os porco, eles num vão querê **valtá**”.
“ Se soltarem os porcos, eles não irão querer voltar”.

Ex.: (16c) **saltari** /saw'tari/ < soltarem [sow'ta.rêj]

Ex.: (16d) **valtá** /vaw'ta/ < voltar [vow'tax]

17. Substituição de vogal oral por nasal: [a] > [ĩ]

*TTB: “ Ele e eu samo primo, nós **inté** vai casá”
“ Ele e eu somos primos, nós até iremos nos casar”.

Ex.: (17a) **inté** /ĩ'tɛ/ < até [a.'tɛ]

18. Substituição por rotacismo⁶⁸

*NSSTB: “A rente encontra muito **prástico** espaiado”.
“A gente encontra muito plástico espalhado”.

Ex.: (18a) **prástico** /'prastʃiku/ < plástico ['plas.tʃi.ku/

*MPTB: “Eu até **prantei** arfaci, mar a galiã comeu tudo”.
“Eu até plantei alface, mas a galinha comeu tudo”.

Ex.: (18b) **prantei** /prẽ'teɪ/ < plantei [plẽ'teɪ]

*RRSTB: “ Lá na aula, **expriquei** prus aluno”.
“ Lá na aula, expliquei para os alunos”.

Ex.: (18c) **expriquei** /espri'keɪ/ < expliquei [es.pli.'keɪ]

*T'TB: “ Quero **pero** meno terminá meu ensino médio”.
“ Quero pelo menos terminar meu ensino médio”.

Ex.: (18d) **pero** /'peru/ < pelo ['pe.lu]

*RCTB: “ ... esse trabalho foi feito **pera** equipe toda junta”.

Ex.: (18e) **pera** /'pera/ < pela ['pe.la]

*SRTB: “ É **pôra** a importância de sê mais uma narrativa”.
“ É pela importância de ser mais uma narrativa”.

Ex.: (18f) **pôra** /'pora/ < pela ['pe.la]

⁶⁸ O rotacismo é um processo fonológico, que consiste na substituição do som da aproximante lateral alveolar l, pelo som da vibrante alveolar r ou pelo som do tepe alveolar ʀ, muito comum no Brasil – ver Botelho & Leite (S/D: 7).

**Quadro 12: Casos de Substituição no PVTG
(Cont.)**

19. Substituição de consoante por nasalização⁶⁹

*SMTB: “ Ela diz que sabe fazê **tamém**, colar de semente”.
“ Ela diz que sabe fazer também, colar de semente”.

Ex.: (19a) **tamém** /taN'měj/ < também [tẽ.'běj]

20. Substituição da nasalidade de vogal pela inserção de consoante nasal

*T'TB: “ É a **mãnera** que eu tô achando, para pegá emprego”.
“ É a maneira que eu estou encontrando, para arrumar emprego”.

Ex.: (20a) **mãnera** /maNnera/ > maneira [ma.'nei.ra]

*T'TB: “ Muito **mênino** daqui e de outas aldêa”.
“ Muitos meninos daqui e de outras aldeias”.

Ex.: (20b) **mêninu** /meNĩnu/ < menino [me.'nĩ.nu] ~ /mi.'nĩ.nu/

* ARTB: “ As **mênina** fizeram a árvore”.
“ As meninas fizeram a árvore”.

Ex.: 20c) **mênina** /meNĩna/ < menina [me.'nĩna] ~ /mi.'nĩ.na/

*RCTB: “ O dotô ficô de **mim** dá a receita do óclus”
“ O doutor ficou de me dar a receita dos óculos”.

Ex.: (20d) **mim** /'miN/ < me [me] ~ /miN/

21. Não nasalização da vogal “e” diante de consoante nasalizada “m”

*MATB: “ A renti tá resolvendo o **poblema** do lixo”.
“ A gente está resolvendo o problema do lixo”.

Ex.: (21a) **poblema** /po'blɛma/ < problema [pro.'blẽ.ma]

⁶⁹ A nasalização é um processo de substituição que consiste na permuta de um fonema oral para nasal – ver Coutinho (1976: 146).

<p style="text-align: center;">Quadro 12: Casos de Substituição no PVTG (Cont.)</p> <p style="text-align: center;">22. Substituição por Sândi⁷⁰ no PVTG</p>	
<p>*DTB: “E tái uma luta que os indígena conseguiram”. <i>“E está aí uma luta que os indígenas conseguiram”.</i></p> <p>Ex.: (22a) tái /'ta#i/ < está aí [ez'ta#a'i]</p> <p>*AETB: “Saqui, é marruma história do povo Tembê”. <i>“Essa aqui, é mais uma história do povo Tembê”.</i></p> <p>Ex.: (22b) saqui /'sa#'ki/ < essa aqui ['ɛsa#a'ki]</p> <p>*AETB: “Saqui, é marruma história do povo Tembê”. <i>“Essa aqui, é mais uma história do povo Tembê”.</i></p> <p>Ex.: (22c) marruma /max#'ũa/ < mais uma ['maiz#ũa]</p>	
Identificação dos AL	Descrição da identificação e aspectos sociolinguísticos do AL
(pvtgTTB_17) (pvtgRCTB_15) (pvtgMPTB_01) (pvtgATB_04) (pvtgISRTB_10) (pvtgGJRTB_09) (pvtgNSSTB_13) (pvtgNTB_14) (pvtgJDTB_08) (pvtgTTB_17) (pvtgARTB_05) (pvtgAETB_06) (pvtgMATB_12) (pvtgSMTB_16) (pvtgETB_06) (pvtgRSTB_01) (pvtgFTB_07) (pvtgT'TB_03) (pvtgRRSTB_10) (pvtgDTB_05) (pvtgKMTB_08) (pvtgTITB_12)	f; s; 21; P; ES; AS; dgl; Inf.; *MSJA f; c; 29; P; ES; ASP; dgl; Info.; *MSJA f; v; 69; DL; EB; AS; dgl; Info.; *MSJA f; c; 52; AF; EM; AS; dgl; Info.; *MSJA f; s; 24; P; ES; AIP; m.; fo.; *MSJA f; c; 28; P; ES; AS; m.; fo.; *MSJA f; c; 30; P; ES; AIP; m.; fo.; *MSJA f; c; 28; P; ES; AF; m.; fo.; *MSJA f; s; 23; P; ES; AI; m.; fo.; *MSJA f; s; 21; P; ES; AS; m.; fo.; *MSJA f; c; 30; P; ES; AIP; m.; fo.; *MSJA f; c; 31; P; ES; ASP; m.; fo.; *MSJA f; c; 28; P; ES; AF; m.; fo.; *MSJA f; c; 31; P; ES; ASP; m.; fo.; *MSJA m; c; 27; P; ES; AS; dgl; Inf.; *MSJA m; c; 65; L; EB; AS; dgl; Inf.; *MSJA m; c; 30; P; ES; AF; m.; fo.; *MSJA m; c; 17; PC; EM; AS; dgl; Inf.; *MSJA m; c; 58; P; ES; AS; m.; fo.; *MSJA m; c; 58; P; ES; AIP; dgl; Info.; *MSJA m; c; 29; C; ES; ASP; dgl; Inf.; *MSJA m; s; 22; P; ES; AF; m.; fo.; *MSJA
<p>Fonte: própria.</p>	

Entre os casos de substituição apontados no quadro (12), acima, destaco a desnasalização da vogal nasal [õ] que passa à vogal oral /o/, como nos exemplos:

⁷⁰ Sândi é um fenômeno fonológico de substituição que ocorre em fronteira de palavra e se caracteriza por juntar palavras no interior de uma sentença na oralidade, em geral, na fala corrida, por exemplo: “os olhos azuis” > /uzolhuzazuis/, em que o **s** de ‘olhos’ em contato com o **a** de ‘azuis’ passa a ficar em posição intervocálica e o fonema surdo /s/ muda para sonoro /z/. O fenômeno de sândi resulta na reestruturação das estruturas silábicas, em geral, pela queda de vogais – ver Williams (1975: 86).

(2a) **acopanhar** /akopa'ɲa/ < acompanhar [a.kõ.pa.'ɲax]

(2b) **decopô** /deko'po/ < decompor [de.kõ.'pox]

Destaco ainda, a desnasalização da vogal nasal [õ]⁷¹ que passa à vogal oral /o/ e posteriormente ocorre o fenômeno de metafoia em que /o/ passa à /ɔ/, como nos exemplos:

(3a) **coversanu** /kõver'sẽnu/ < conversando [kõ.ver'sẽdu]

(3b) **fômi** /'fõmi/ < fome ['fõ.mi]

Destaco também no quadro (12) a palatalização de /l/ e de /n/ como se observam nos exemplos abaixo:

(5b) **dele** /'deʎi/ < dele ['de.li]

(5c) **meninas** /me'ɲĩnas/ < meninas [me.'nĩ.na]

Importante apontar que os exemplos (5b) e (5c) do PVTG representam um processo fonológico atestado em diversas regiões do Brasil. Entretanto, com relação ao PVTG, essa palatalização em específico traz as marcas dialetais de variedades do Pará, como a variedade de Belém e Itaituba (PA) em que a palatalização do fonema lateral é muito evidente assim como a palatalização da nasal velar em palavras como as grifadas nos dados acima – ver, entre outros, De Oliveira (2007), Silva (2001).

Observa-se ainda, no quadro (12) a ocorrência de despalatalização de /ʎ/ e /ɲ/, como nos exemplos:

(6a) **bania** /'bẽ.ɲia/⁷² < banha /[bẽ.ɲa]

(6b) **malia** /'ma.li/ < malha ['ma.ʎa]

Destaco também, no quadro (12), aspectos da africativização de /d/ e /t/. Início enfatizando a palatalização do fonema /d/, também recorrente em grande número de variedades de português faladas no Brasil – ver, entre outros, Silva, Thaís C. *et al.* (2012), como se observa no exemplo abaixo do PVTG:

⁷¹ Sobre desnasalização de vogais em Belém do Pará – ver De Oliveira Alves (2019).

⁷² Não estou realçando aqui o processo de mudança de estrutura silábica ocasionada pela inserção do glide (ɹ), mas apenas o processo de despalatalização.

(7a) **dias** /'ɖʒias/ < dias ['di.as]

(7c) **tia** /'tʃia/ < tia ['tia]

Porém, esse fenômeno apresentado em (7a) no PVTG aponta para uma possível interferência do substrato tembé/tenetehar. Segundo Rice (1943), o fonema oclusivo alveolar /d/ apresenta cinco alofones – sobre esse fonema, ver Figura (4) acima). Destes, quatro se encontram em variação livre, e um em distribuição complementar. Em variação livre atestam-se os alofones [d] ~ [ɖʒ] ~ [z] ~ [ʒ], como nos exemplos abaixo, extraídos de Rice (1943: 152):

- **ziwa** ~ **diwa** ~ **ɖʒiwa** ‘braço’, ‘manga’
- **ziwiri** ~ **diwiri** ~ **ɖʒiwiri** ‘voltar’
- **zipirongi** ~ **dipirongi** ~ **ɖʒipirongi** ‘começar’
- **zikuetiari** ~ **dikuetiari** ~ **ɖʒikuetiari** ‘passear’
- **iazu** ~ **iadu** ~ **iaɖʒu** ‘fruta madura’

Quanto à africativização do fonema /t/, também recorrente no Português Brasileiro, aponto o exemplo (7b) do PVGT:

(7b) **tipos** /'tʃi.pus/ < tipos ['ti.pus]

Entretanto, a africativização do fonema /t/ também pode ser um possível caso de interferência do substrato tembé/tenetehar no PVTG. Segundo vários autores (como Duarte (2007), na língua tembé/tenetehar os sons [tʃ] e [ts] ocorrem como alofones do fonema fricativo alveolar /s/ em variação livre e a sua realização pode se dar em ambientes fonológicos antes de vogal anterior alta /i/ e, em alguns casos, antes da vogal anterior média fechada /e/, conforme os exemplos abaixo:

- **utʃiniŋ** ‘ele (a) seca’ (DUARTE, 2007: 08)
- **a-tʃew pə** ‘para eu entrar’ (DUARTE, 2007: 08)
- **-ting** ~ **-tʃiŋ** ‘ser branco’ (BOUDIN, 1978: 55)
- **tineri** ~ **tsineri** ~ **tʃineri** ‘chinelo’ (RICE, 1943: 147)
- **tatiwe** ~ **tatsiwe** ~ **tatʃiwe** ‘sogro’ (RICE, 1943: 147)

Ainda no quadro (12) do PVTG, destaco também a substituição por enfraquecimento da fricativa labiodental vozeada /v/ que passa à /h/, como nos exemplos:

(9a) **taha** /'taha/ < tava /'tava/ < estava [ez. 'ta.va]

(9b) **hamu** /'hẽmu/ < vamo /'vẽmu/ < vamos ['vẽ.mus]

Esse aspecto fonológico atestado no PVTG também pode associar-se à interferência do português falado no entorno da terra indígena por migrantes cearenses que ali se instalaram na época da ocupação do nordeste paraense – ver capítulo 1. De acordo com Rodrigues *et al.* (2003: 56), no falar cearense, a fricativa sonora /v/ vem mostrando uma tendência, em alguns ambientes, à lenição, quando ela é pronunciada com o som glotalizado /h/. Acerca da fonética do português cearense ver, entre outros, Aguiar (1937).

Ainda, o aspecto fonológico descrito em (9a) e (9b) talvez possa estar associado à interferência do substrato, pois, no inventário fonológico da língua tembé/tenetehar não se atesta o fonema /v/, mas atesta-se o fonema /h/ (cf. Rice, 1943: 109); ver a Figura (4) acima.

A substituição por enfraquecimento da fricativa pós-alveolar /ʒ/ que passa à /h/ é outro exemplo a ser mencionado no quadro (12):

(11d) **mermu** /'mehmu/ < mesmo ['meʒ.mu] ~ /meʃ.mu/ ~ /mes.mo/

No exemplo (11d), a fricativa pós-alveolar /ʒ/ também pode variar livremente como /ʃ/, como se encontra no falar belenense, ou ainda, como /s/, como se observa no falar maranhense – ver, entre outros, Godinho (2012).

O exemplo acima também pode estar relacionado à interferência do tembé/tenetehar no PVTB em razão de que, no tembé/tenetehar, o fonema /z/ poder alternar com o fone /h/ (aspirado, como em 'hot' do inglês) ou com /r/ como se observa nos exemplos extraídos de Rice (1943: 147):

- tazuka ~ tahuza 'veia'
- tazira ~ tarira 'filho do pai'

Ainda, com relação ao uso da fricativa glotal desvozeada /h/ na língua tembé/tenetehar, essa consoante é usada também no início de palavras para substituir o fonema /s/ que não existe na língua. Assim, onde se usa o som [s] (ou o seu equivalente j nos outros dialetos de tupi-guarani se emprega em tembé/tenetehar, o /h/ – ver Rice (1943: 11).

Quanto aos exemplos de rotacismo no PVTG apresentados no quadro (12), também bastante atestados em variedades de português falado no Brasil, são um outro possível caso de interferência da língua tembé/tenetehar no PVTG. Observe o exemplo de rotacismo no PVTG em:

(19c) **expriquei** /espri'keɪ/ < expliquei [es.pli.'keɪ]

Na língua tembé/tenetehar não existe a consoante lateral /l/ – ver Figura (4) acima. Em Rice (2019: 109-11) já se atesta que o fonema r, para o autor “um som líquido que se aproxima l, era utilizado em palavras com esse fonema (com certeza, Rice (*op. cit.*) já apontava para o contato linguístico entre o tembé/tenetehar e o português).

O fenômeno de desnasalização em PVTG apresentado no quadro (12) também precisa ser destacado. Observe os exemplos abaixo, em que ocorre não nasalização da vogal “e” diante de consoante nasal “m” apresentada no quadro (12). Ao tratar das nasais em português, Cagliari (2007: 97), apresenta algumas regras para explicitar como e quando ocorrem vogais (monotongos e ditongos) nasalizadas, entre essas, a regra 3, em que o autor (*op. cit.*) diz que:

“uma vogal será também nasalizada opcionalmente, no caso de vogais que são seguidas por uma nasal no início da sílaba seguinte dentro de palavras. Exemplos: venha [vē̃a] ou [vẽa] cama [kē̃ma] ou [kema] pano [pē̃nu] ou [penu] boina [bō̃ina] ou [boina] calma [kã̃ũma] ou [kAũma]”.
(CAGLIARI, 2007: 97)

Observou-se também no PVTG o exemplo da palavra “problema” em que a vogal “e”, mesmo seguida pela consoante nasal “m”, não nasaliza, e sim, torna-se vogal aberta “e”, como no exemplo que segue:

(22a) **problema** /po'blɛma/ < problema [pro.'blẽ.ma]

Ainda com relação à desnasalização, observa-se que após esse processo, o /o/ nasal passa à /ɔ/ oral aberto.

(23a) **conversando** /koNversẽdu/ > coversanu [kɔ.ver'sẽnu]

(23b) **fome** /'fõ.mi/ > fómi ['fɔ.mi]

Os exemplos acima de desnasalização podem também estar associados a um processo do substrato no PVTG. Segundo Rice (1923: 109), na língua tembé/tenetehar o fonema /o/ do português se apresenta sempre como vogal aberta /ɔ/ como na palavra **fora**.

Chamo ainda a atenção, no quadro (12), para o fenômeno de sândi atestado no PVTG em:

(24c) **mais** uma /'maiz#ũa/ > marruma /max#'ũa/

A regra para sândi no PB é a substituição do fonema /s/ pelo som de **z** – ver Williams (1975: 86). Essa forma de sândi também se aplica aos falantes do Pará. No entanto, no exemplo (24c) no PVTG, o fonema /s/ é substituído pelo fonema /x/. Isso talvez possa ser explicado pela interferência do substrato, pois, na língua tembé/tenetehar, a fricativa alveolar vozeada /z/ e a fricativa velar desvozeada /x/ podem permutar livremente, como nos exemplos abaixo extraídos de Rice (1943: 110):

- **zapo** ~ **rapo** 'fazer'
- **zuak(a)** ~ **ruak(a)** 'virar', 'dobrar'
- **zurakam** ~ **ruzakan** ~ **urakan** 'paneiro' 'cesto de palha'

Os dados apresentados no quadro (12) foram produzidos por 22 auxiliares pertencentes as seis aldeias representadas nesta pesquisa. A faixa etária dos falantes que produziram esses dados insere-se entre 12 jovens (4 do sexo masculino e 8 do sexo feminino), 8 adultos (3 do sexo masculino e 5 do sexo

feminino) e 2 idosos (1 do sexo masculino e 1 do sexo feminino). Isso aponta para a produtividade de fenômenos de substituição no PVTG que podem, inclusive, ser explicados por interferência do tembé/tenetehar no PVTG.

5.1.5 Outros Casos de Alterações Encontradas no Sistema Fonológico do PVTG

A seguir, no quadro (13), apresento um conjunto de dados que me permitem perceber uma restrição silábica no PVTG: nas sílabas CVC, quando a última consoante – em coda – é preenchida por um fonema rótico, os falantes do PVTG realizam tipos distintos de fenômenos para que esse padrão CVC não se realize:

Quadro 13 - Restrição do padrão silábico CVC no PVTG quando a coda é preenchida por fonema rótico
<p>1. Transposição do rótico para posição inicial de outra sílaba</p>
<p>*ISRTB: “ Essa atividade puruque é mais fácil”. <i>“ Essa atividade porque é mais fácil”.</i></p> <p>Ex.: (1a) puruquê /puruke/ < porque [pox.ke]</p> <p>*AETB: “ Nós optamo pôro fazer essa atividade ...” <i>“ Nós optamos por fazer essa atividade ...”</i></p> <p>Ex.: (1b) pôro /'poro/ < por ['pox]</p>
<p>2. Apagamento do rótico na posição medial</p>
<p>*KJTB: “ Embaca logo que a balsa há vai sai”. <i>“ Embarca logo que a balsa já vai sair”.</i></p> <p>Ex.: (2a) embaca /eNbaka/ < embarca [ẽ.bax.ka]</p> <p>*KMTB: “ Eles tão embagando a cosa pros indígena”. <i>“ Eles estão embargando as coisas para os indígenas”.</i></p> <p>Ex.: (2b) embagando /eNbagaNdu/ < embargando [ẽ.bax.gã.du]</p> <p>*PTB: “Eu tô canso de fazê máo escacéu lá na Funai”.</p> <p>Ex.: (2c) escacéu /ij'kasɛu/ < escarcéu [ij'.kax.sɛw]</p>

Quadro 13 - Restrição do padrão silábico CVC no PVTG quando a coda é preenchida por fonema rótico (Cont.)

3. Apagamento do rótico na posição final

*PTB: “ Nós vai **jogá** bola quatro horas, heim?”

Ex.: (3a) **jogá** /ʒɔga/ < jogar [ʒɔ.gax]

*MTB: “ Quando elas tão pra **pari**, elas venho aqui comigo”.

Ex. (3b) **parí** /pari/ < parir [pa.rix]

*WSTB: “A Funai tem que nós **entendê** duma vez”.

Ex.: (3c) **entendê** /iNteNde/ < entender [ĩ.tẽ.dex]

4. Metátese⁷³

*MATB: “ ... rente **precebeu** cum essa pesquisa, que ...”

“ ... a gente *percebeu* com essa pesquisa, que ...”

Ex.: (4a) **precebeu** /presebeu/ < percebeu [pex.se.bew]

*T'TB: “ Eu **preguntei** pra ela: cê quer casar comigo?”

“ *Eu perguntei a ela: você quer casar comigo?*”

Ex.: (4b) **preguntei** /preguNtei/ < perguntei [pex.gũ.tei]

*MPTB: “Se der dor de **graganta** faz o chá da folha e toma”.

Ex.: (4c) **graganta** /gragaNta/ < garganta [gax.gã.ta]

*KJTB: “ Se Deus **premitir** quero ter mais dois filho”.

Ex.: (4d) **premiti** /premitfi/ < permitir [pex.mi.tfix]

*RCTB: “ Deixa **frevê** água e coloca as folhas dentro”.

Ex.: (4e) **freve** /freve/ < ferver [fex.vex]

*SRTB: “ **Troce** bem as palha que é pra fazer as pusera”.

Ex.: (4f) **troce** /trɔsi/ < torce [tɔx.si]

*MTB: “ O chá dela selve pra **frotalecê** a mulher depois de pari”.

Ex.: (4g) **frotalece** /frɔtalese/ < fortalecer [fɔx.ta.le.sex]

*RRSTB: “O fessor ajudou a fazê a tadução pu **protuguês**”.

“ *O professor ajudou a fazer a tradução para português*”.

Ex.: (4h) **protuguês** /protuguef/ < português [pox.tu.'gues]

⁷³ Metátese: É o nome dado à transposição de um fonema em uma mesma sílaba de um vocábulo – ver Botelho & Leite (S/D: 5).

Quadro 13 - Restrição do padrão silábico CVC no PVTG quando a coda é preenchida por fonema rótico (Cont.)

Identificação dos AL	Descrição da identificação e aspectos sociolinguísticos do AL
(pvtgT'TB_03)	m; c; 17; PC; EM; AS; dgl; Inf.; *MSJA
(pvtgRRSTB_10)	m; c; 58; P; ES; AS; m.; fo; *MSJA
(pvtgPTB_09)	m; c; 31; C; ES; AI; dgl.; Info.; *MSJA
(pvtgKMTB_08)	m; c; 29; C; ES; ASP; dgl.; Info.; *MSJA
(pvtgWSTB_15)	m; c; 33; P; ES; AS; m.; fo; *MSJA
(pvtgRCTB_15)	f; c; 29; P; ES; ASP; m.; fo; *MSJA
(pvtgMATB_12)	f; s; 28; P; ES; AF; m.; fo; *MSJA
(pvtgLVTB_03)	f.; c.; 49; DL; EB; AI; dgl. Info. *MSJA
(pvtgISRTB_10)	f; s; 24; P; ES; AIP; m. fo. *MSJA
(pvtgMPTB_01)	f; v; 69; DL; EB; AS; dgl. Info. *MSJA
(pvtgKJTB_11)	f; c; 28; P; ES; AP; dgl. Info. *MSJA
(pvtgMTB_02)	f; v; 60; DL; EB; AS; dgl. Info. *MSJA
(pvtgJDTB_08)	f; c; 23; P; ES; AI; dgl. Info. *MSJA
Fonte: própria	

Como já apontado ao anunciar o quadro (13) chamou minha atenção o conjunto de dados pronunciados por diferentes auxiliares linguísticos que parecem apontar para uma restrição do padrão silábico CVC quando a última consoante deste padrão silábico é preenchida por um fonema rótico. O fato é observado em todas as posições deste tipo de padrão CVC nas palavras do PVTG como destaque abaixo:

- Restrição do padrão CVC com rótico na coda em posição inicial da palavra:

Ex.: (4h) **protuguês** /protuguef/ < português [pox.tu.'gues]

- Restrição do padrão CVC com rótico na coda em posição medial na palavra como em:

Ex.: (2b) **embagando** /eNbagaNdu/ < embargando [ẽ.bax.gã.du]

- Restrição do padrão CVC com rótico na coda em posição final de palavra como em:

Ex.: (3c) **entende** /iNteNde/ < entender [ĩ.tẽ.dex]

Chamo a atenção do leitor para o fato de que, pela razão do fonema rótico na posição silábica de coda no padrão CVC ser pronunciado pelo fonema /x/ em variedades de português faladas no Pará – ver, entre outros, Guedes (2017: 177) –,

ao descrever o rótico nesta posição nos dados na tabela (13) acima, opto por apontar o fonema fricativo velar /x/, sendo, portanto, esse fonema que, segundo minha análise, os Tembê evitam pronunciar, atestando outras maneiras de realizarem a palavra em questão.

Importante notar também, quanto a esta restrição de estrutura silábica no PVTG, é que ela pode estar relacionada à interferência da língua tembé/tenetehar no PVTG. Chamo a atenção do leitor para o sistema fonológico da língua tembé/tenetehar que não atesta o fonema /x/ - veja a Figura (4) acima. Assim, a restrição de coda com rótico /x/ no padrão silábico CVC no PVTG pode estar ligada à interferência da língua tembé/tenetehar nesta variedade de português. É significativo ainda enfatizar que a questão que trato neste quadro (13) não diz respeito a uma restrição diretamente ligada ao padrão silábico CVC, mas sim ao fonema rótico /x/ em posição de coda neste padrão silábico.

Observe que o padrão silábico CVC é parte das estruturas silábicas da língua tembé/tenetehar – ver, entre outros, Silva (2010: 113). Também no PVTG, atestam-se inúmeros exemplos com padrão silábico CVC, mas esse padrão se dá no PVTG apenas quando a coda é um fonema sibilante como se vê no dado abaixo produzido por ISRTB – que se vê na tabela acima no exemplo (1a):

*ISRTB: “ ... essa atividade puruque é **mais** fácil”.

mais /majf/ ~ /majs/
CVC

A restrição de rótico em posição de coda no padrão silábico CVC em dados do PVTG foi atestada entre falantes das seis aldeias pesquisadas, logo esse fenômeno perfaz 100% da área geolinguística em que esta pesquisa está centrada. Ainda: os auxiliares linguísticos que produziram os exemplos da tabela 13 atestam a faixa etária dos jovens (2 do sexo masculino e 5 do sexo feminino), adultos (3 do sexo masculino e 1 do sexo feminino) e dos 2 idosos (do sexo feminino) o que corrobora ainda mais a hipótese de que há uma restrição do padrão silábico CVC no PVTG quando a coda nesse padrão é o fonema rótico /x/.

A seguir, na seção (5.2), apresento uma descrição e análise de aspectos morfossintáticos evidenciados no PVTG.

5.2 DOS ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS DO PVTG EM COTEJO COM O TEMBÉ/TENETEHAR

Nesta seção, chamo a atenção para alguns aspectos morfofossintáticos do PVTG que serão apresentados em sua quase totalidade em cotejo com aspectos morfofossintáticos do tembé/tenetehar. Como será demonstrado a seguir, não há exemplos consideráveis, até o momento da consolidação dessa pesquisa, que atestem possível interferência do tembé/tenetehar na morfofossintaxe do PVTG, que se comporta como uma variedade “rural” de português falado no Brasil.

Importante também mencionar que esta subseção se difere da descrição e análise apresentadas na subseção de “aspectos fonológicos” pela razão de não ter conseguido chegar a generalizações – com base em análises morfofossintáticas – sobre o “entorno do PVTG” e fenômenos morfofossintáticos de variedades de português do Brasil de modo geral. Por exemplo, atestei alguns fenômenos significativos como: “concordância de gênero no sintagma nominal”, “marcação de número no sintagma nominal” e ainda outros. Porém, tratava-se de exemplos apreendidos no *corpus*, falado por um ou outro falante específico, o que não me permitiu apresentar a exemplificação como “fenômeno verificado na variedade”, mas sim, por ora, como “fenômenos individuais”.

A seguir, apresento resumidamente alguns aspectos morfofossintáticos relevantes da língua tembé/tenetehar, baseando-me principalmente nos trabalhos de Duarte (1997, 2005, 2012). Concomitantemente, apresento uma descrição desses tópicos morfofossintáticos no PVTG.

5.2.1 A Ordem dos Constituintes em Tembé/Tenetehar

Em orações independentes em tembé/tenetehar, quando os principais argumentos são apresentados, a ordem dominante é **VSO SP** (verbo, sujeito, objeto, sintagma preposicional):⁷⁴

(1) a. **o-'ok teko mani'ok 'y wi kury**

3SG-pegar pessoas mandioca água de agora

“As pessoas pegaram a mandioca da água”

⁷⁴ Duarte (2012: 365). Dados (14a-b), renumerados. A versão das glosas e da tradução livre do inglês para o português é minha.

b. **w-ekar teko wakari ita r-ehe**

3-pegar pessoas peixe-gato pedra OBL-em

“As pessoas pegaram o peixe-gato na pedra”

Duarte (2005: 126-129) chama atenção para uma marcação prefixal específica na língua quando o objeto é deslocado por motivos discursivos (para chegada de “foco”) para a posição sintática na periferia à esquerda da sentença:

Na língua Tenetehára, é bastante comum a ocorrência do prefixo {i- ~ h-} em contextos nos quais o objeto, por carregar o traço [+FOC], é deslocado para uma posição no domínio do CP. Nesses contextos, verifica-se que a ordem VSO é alterada, casos em que emerge a ordem OSV [...].

(DUARTE, 2005: 126-129)

Atente-se para o exemplo a seguir em que a ordem **VSO** do tembé/tenetehar é alterada para ordem **OSV** – Duarte (2005: 127):⁷⁵

(2) **upaw ywyr teko i-mua’ag- Ø kury**

toda madeira a gente ABS-marcar-DESLOC então

“TODA A MADEIRA, a gente marca então”

Outro fato morfossintático da língua tembé/tenetehar que envolve a ordem sintática liga-se às partículas de tempo e à partícula complementizadora (a conjunção integrante) – **mehe** e **kwez** respectivamente – que aparecem em posição final na sentença. No exemplo a seguir, apresentam-se as duas partículas co-ocorrendo; a partícula “complementizador” precede a de “tempo”:⁷⁶

(3) **w-exak awa ure-Ø -zur mehe kwez**

3SG-ver homem nós-ABS-vir COMP IPAST⁷⁷

‘O homem viu que nós acabamos de vir (chegar)’

⁷⁵ Duarte (2005: 127). Dados (73b), renumerado.

⁷⁶ Duarte (2012: 366). Dado (22), renumerado. A versão das glosas e da tradução livre do inglês para o português é minha.

⁷⁷ ABS= Absolutivo; COMP= Complementizador; IPAST= Passado; classe I – ver Duarte (2005: 112) em que se apresentam os temas verbais das classes I/II. A versão do inglês para o português é minha, assim como o grifo nas partículas.

5.2.2 A Ordem dos Constituintes em PVTG

O PVTG, como uma das variedades da língua portuguesa, diferentemente do tembé/tenetehar, atesta a ordem **SVO SP** (sujeito, verbo, objeto, sintagma preposicional) como em:

(4) *AETB⁷⁸: “ Nós construímo a cartilha”.

[[nós] [construímo] [a cartilha]]

S V O

Evidente, que por questões de deslocamento de elementos sentenciais, outras ordens podem ser apreendidas no PVTG (como em qualquer variedade de português) como no caso de deslocamento de elemento adjunto do verbo como “pra lá” na sentença em (3) que acarreta a ordem **S SP V**:

(5) *RSTB⁷⁹: “ ... e a onça pra lá correu ...”

[[a onça] [pra lá] [correu]]

S SP V

No entanto, o exemplo a seguir chama a atenção por atestarmos a ordem do tembé/tenetehar **VSO PP** na fala de DBT, um adulto do sexo masculino da aldeia AIP. Observe o exemplo:

(6) *DTB: “ ... perdemo a gente a vez pros kayapo ...”

[[perdemo] [a gente] [a vez] [pros kayapo]

V S O PP

“ ... a gente perdeu a vez para os kayapo ...”

⁷⁸ AETB (Auxiliar adulto, sexo feminino, residente ASP).

⁷⁹ RSTB (Auxiliar idoso, sexo masculino, residente AS).

Como apontado na subseção anterior, na língua tembé/tenetehar a partícula de tempo e o complementizador (conjunção integrante) – **mehe** e **kwez** respectivamente – aparecem em posição final na sentença. Neste aspecto, não atestei qualquer proximidade da sintaxe do PVTG com o tembé/tenetehar. No PVTG, como em qualquer variedade de português, o complementizador, SC, apresenta-se em posição inicial na sentença encaixada à sentença principal:

- (7) *RRSTB⁸⁰: ... só tem dois velho artesão **que** mora no Gurupi
 [[só tem dois velho artesão] [_{SC} **que** [mora no Gurupi]]

Quanto à palavra ou sintagma marcador de tempo no PVTG, como em qualquer variedade de português, sua posição pode se dar ao final da sentença:

- (8) *NSSTB: “ ... são os mais consumido nos **dia atual**

5.2.3. Aspectos do Sistema de Concordância em Tembé/Tenetehar

A seguir, apresento aspectos do sistema de concordância no tembé/tenetehar e no PVTG.

Em tembé/tenetehar, como em outras línguas da família tupi-guaraní, a concordância de pessoa é marcada nuclearmente na raiz do verbo por meio de um sistema de Caso cindido: os prefixos nominais de Caso Nominativo e os clíticos de Caso Absolutivo – ver Duarte (2005: 119); (2012: 366), entre outros. Nas tabelas abaixo, apresentam-se esses dois sistemas de Caso na língua:⁸¹

⁸⁰ RRSTB (Auxiliar adulto, sexo masculino, residente na aldeia AS).

⁸¹ Duarte (2012: 366); Tabelas (1) e (2). A versão do inglês para o português é minha.

Tabela 1: Prefixos Nominativos

	Singular	Plural
1 ^a . pessoa	a-	xi-/za- (inclusivo) uru- (exclusivo)
2 ^a . pessoa	(e)re	pe-
3 ^a . pessoa	u- ~ o- ~ w-	—

Tabela 2: Clíticos Acusativos/absolutivos

	Singular	Plural
1 ^a . pessoa	he-	zane- (inclusivo) ure (exclusivo)
2 ^a . pessoa	ne-	pe-
3 ^a . pessoa	i- h-	—

Os clíticos do Caso Absolutivo geralmente marcam: (i) os argumentos internos de verbos transitivos e (ii) os sujeitos de verbos estativos; os prefixos do Caso Nominativo codificam os sujeitos de verbos transitivos e inergativos – Duarte (2012: 366).

Ainda, como outras línguas Tupí-Guaraní, a língua tembé/tenetehar apresenta um sistema de hierarquia de marcas de pessoa atrelado às raízes verbais e intimamente relacionado aos dois sistemas de Caso apresentados nas Tabelas 1 e 2 acima:

Nessa hierarquia a 1^a. pessoa é maior que a 2^a que em seu turno é maior que 3^a. não-focal. Quando o contexto apresenta duas 3^{as}. pessoas, a 3^a pessoa suplanta a 3^a. pessoa não-focal. Esta hierarquia pode ser formalmente apresentada como: 1 > 2 > 3_{focal} > 3_{não-focal}. É importante notar que há apenas um lugar no verbo para a marcação de pessoa [...]

(Duarte, 2012: 367; traduzido)

Duarte (2012) aponta que, no tocante à hierarquia de marcas de pessoa em tembé/tenetehar, quando o sujeito é mais alto que o objeto em hierarquia, o prefixo nominativo – ver Tabela 1 – é acionado. Observem-se os exemplos:⁸²

(9)a. a. **a-ro-ràm Purutu**

1-esperar-INT⁸³ Purutu

‘Eu vou esperar por Purutu.’

b. **(e)re-aro-ràm Purutu**

2-esperar-INT Purutu

‘Você vai esperar por Purutu.’

c. **w-exak Fábio Márcia**

3SG_i-ver Fábio_i Márcia

‘Fábio viu Márcia.’

Diferentemente, quando o objeto é mais alto hierarquicamente em pessoa que o sujeito, a marca de concordância verbal que é acionada é a do Caso Acusativo/absolutivo – ver Tabela 2. Atente-se para os exemplos em que os clíticos **he** e **ne** e o prefix **h-** marcam os objetos de primeira, segunda e de terceira pessoas respectivamente – (Duarte 2012: 367):⁸⁴

(10)a. **hei-ri-aro-ràm Purutu**

1-ABS-esperar-INT Purutu

‘Purutu vai esperar por mim.’

⁸² Duarte (2012: 367); dados (23a,b,c), renumerados. As versões das glosas e das traduções livres do inglês para o português são minhas.

⁸³ Modo Intensional.

⁸⁴ Duarte (2012: 367); dados (24a,b,c), renumerados. As versões das glosas e das traduções livres do inglês para o português são minhas.

b. **ne_i-r_i-aro-ràm Purutu**

2-ABS-esperar-INT Purutu

‘Purutu vai esperar por você.’

c. **upaw Márcia_i Fábio h_i-exak-Ø**todo Márcia Fábio 3SG-ver-DISLOC⁸⁵

‘Todo Márcia, Fábio viu.’

[i.e., Fábio viu Márcia em cada detalhe, não parcialmente.]

Ressalta-se o fato que, na língua tembé/tenetehar, nas sentenças intransitivas, há uma divisão na marcação dos Casos nos verbos, condicionada por aspectos semânticos. Nesta divisão, clíticos do Caso Acusativo/Absolutivo se referem a sujeitos de verbos estativos na língua (ver (11a)) enquanto prefixos do Caso Nominativo marcam sujeitos agentivos de verbos inergativos (ver (11b)) – Duarte (2012: 367):⁸⁶

(11)a. **he-r-upewyk**

1-ABS-‘fechar os olhos’

‘Eu cochilei’

b. **a-hyz ’y pe**

1-correr água para

‘Eu corri para o rio’

Ainda, segundo Duarte (2012: 367), os prefixos do Caso Nominativo disparam concordância em pessoa e número com um sujeito lexical:⁸⁷

⁸⁵ Afixo verbal indicando que um argumento foi deslocado.

⁸⁶ Duarte (2012: 367); dados (25a,b,c), renumerados. As versões das glosas e das traduções livres do inglês para o português são minhas.

⁸⁷ Duarte (2012: 368); dados (27a, b, c), renumerados. As versões das glosas e das traduções livres do inglês para o português são minhas.

(12) a. **Pedro_i o_i-mo-no miar Siba pe**

Pedro 3SG-CAUS-ir animal Siba para

‘Pedro deu o animal para Siba.’

b. **o_i-mo-no miar Siba pe**

pro_i 3SG-CAUS-ir animal Siba para

‘Ele deu o animal para Siba.’

5.2.4 Aspectos do Sistema de Concordância em PVTG

Nesta subseção, apresento aspectos do sistema de concordância em PVTG, que como todas as variedades de português, difere-se radicalmente do tembé/tenetehar.

A começar, no PVTG a concordância de pessoa não é marcada nuclearmente no verbo por meio de um sistema de Caso cindido (os prefixos nominais de Caso Nominativo e os clíticos de Caso Absolutivo).

Em PVTG, como em toda variedade de português, atestam-se sufixos que sempre marcam a concordância do verbo com o sujeito; esses sufixos de concordância também não atestam qualquer tipo de ‘hierarquia pronominal’ de concordância como no tembé/tenetehar. Assim, em PVTG, os sufixos verbais disparam (entre outras marcações como ‘tempo’, ‘aspecto’ e ‘modo’) concordância em pessoa e número com um sujeito lexical:

(13) *RSTB⁸⁸: “Aí, se eu **taha** na caçada, ia logo preparando o fogo”.

[eu ta-ha]

1PL estar-1PL

“*Aí, se eu estivesse na caçada, ia logo preparando o fogo*”.

No entanto, no PVTG, atestam-se alternâncias na marcação de “pessoa” (pronominal ou ‘nome’) na posição de “sujeito” na morfologia do verbo.

⁸⁸ RSTB (Auxiliar idoso, sexo masculino, residente na AS).

5.2.4.1 Concordância entre Sujeito e Verbo Marcada na Conjugação Verbal

No quadro (14), abaixo, registro fenômenos da concordância sujeito e verbo no PVTG que diferem essa variedade de português “rural” de variedades de português faladas próximas à norma padrão do português:

Quadro 14 – Concordância entre sujeito e verbo no PVTG	
1. Alternância na marcação de 1ª p. do sing. na morfologia do verbo	
*RCTB: “ Eu já fez o trabalho”. “ <i>Eu fiz o trabalho</i> ”	
Ex.: (1a) fiz > fez	
2. Alternância na marcação de 1ª p. do plural na morfologia do verbo	
*DTB: “ Nós não tem nenhum material”. “ <i>Nós não temos nenhum material</i> ”.	
Ex.: (2a) temos > tem	
*CTB: “ Agora, por que nós produz esse lixo?” “ <i>Agora, por que nós produzimos esse lixo?</i> ”	
Ex.: (2b) produzimos > produz	
*RRSTB: “Nós samo da área de linguagis e arte, né?” “ <i>Nós somos da área de linguagens e arte, né?</i> ”	
Ex.: (2c) somos > samo	
3. Alternância na marcação de 3ª p. do plural na morfologia do verbo	
*DTB: “As pessoa pensa que o aluno vai saber tudo”. “ <i>As pessoas pensam que o aluno vai saber tudo</i> ”.	
Ex.: (3a) pensam > pensa	
*ISRTB: “Eles sai uma semana antes”. “ <i>Eles saem uma semana antes</i> ”.	
Ex.: (3b) saem > sai	
4. Alternância na marcação de 3ª p. do singular na morfologia do verbo	
*RRSTB: “A coisa tão difícil mermo pra gente”.	
Ex.: (4a) está (tá) > tão	

Quadro 14 – Concordância entre sujeito e verbo no PVTG (Cont.)	
Identificação dos AL	Descrição da identificação e aspectos sociolinguísticos do AL
(pvtgRCTB_15)	f; c; 29; P; ES; ASP; m.; fo.; *MSJA
(pvtgCTB_07)	f; c; 25; P; ES; AF; m.; fo.; *MSJA
(pvtgRRSTB_10)	f; c; 24; P; ES; AIP; m.; fo.; *MSJA
(pvtgISRTB_10)	m; c; 58; P; ES; AS; m.; fo.; *MSJA
(pvtgDTB_05)	m; c; 58; P; ES; AI; cv.; Info.; *MSJA
Fonte: própria	

Os dados apresentados no quadro (14) foram produzidos pelos auxiliares RCTB, CTB, RRSTB, ISRTB e DTB, pertencentes a cinco das seis aldeias representadas nesta pesquisa. A faixa etária dos falantes que produziram esses dados insere-se entre três jovens (do sexo feminino) e dois adultos (do sexo masculino).

5.2.4.2 Sujeitos Nulos no PVTG

Um fato interessante com relação ao fenômeno ligado à concordância sujeito e verbo no PVTG é que, mesmo atestando-se alternâncias na marcação de “pessoa (sujeito)” (pronominal ou ‘nome’) na morfologia do verbo, como apresentado no quadro (14), acima, a posição de sujeito pode ser nula na variedade PVTG. Observe o quadro (15), abaixo:

Quadro 15 – Sujeitos Nulos no PVTG	
(1a) *RRSTB: “ Ø ando meio desconfiado”.	
(1b) *T'TB: “Minha esposa é guajajara, Ø tem 17 ano, Ø fala língua guajajara”.	
(1c) *T'TB: “ Ø falo a gíria tembé”.	
(1d) *WKTb: “Ø falaram alguma coisa pra nós lá”.	
Identificação dos AL	Descrição da identificação e aspectos sociolinguísticos do AL
(pvtgRRSTB_10)	m; c; 58; P; ES; AS; m.; fo.; *MSJA
(pvtgT'TB_03)	m; c; 17; P; EM; AS; dgl.; Info.; *MSJA
(pvtgWKTb_11)	m; c; 46; P; ES; ASP; dgl.; Info.; *MSJA
Fonte: própria	

Os dados apresentados no quadro (15) foram produzidos pelos auxiliares RRSTB, T'TB, e WKTb pertencentes a duas das seis aldeias representadas nesta

pesquisa. A faixa etária dos falantes que produziram esses dados insere-se entre um jovem (do sexo masculino) e dois adultos (do sexo masculino).

Importante notar quanto ao quadro (15) acima é que estudos atuais sobre o português falado no Brasil apontam que os brasileiros estão cada vez mais preenchendo a posição de sujeito. Observe o texto abaixo de Silva (2017):

Embora a língua portuguesa seja reconhecida na literatura como uma língua de sujeito nulo, segundo várias pesquisas, a variedade brasileira – PB –, muda radicalmente na segunda metade do século XX no que tange a esse Parâmetro. Entre uma das mudanças, dá-se o fato atestado de que, em PB, passa a ocorrer a predominância de sujeitos referenciais foneticamente representados, como se vê em (5):

(5) se eu ficasse aqui eu ia querer ser a madrinha⁸⁹

Berlinck, Duarte e Oliveira (2015: 105) apontam que:

[...] mesmo nos padrões que favorecem o sujeito nulo em línguas como o espanhol, o italiano e o português europeu, isto é, aqueles em que o sujeito pronominal e seu antecedente têm a mesma função e se encontram no mesmo período ou em sentenças adjacentes, o português brasileiro, culto ou popular, prefere o sujeito expresso.

Veja, a seguir, um exemplo das autoras (op. cit.):

(6) Então se ele; está vendo de uma determinada perspectiva, em que ele; enxerga as patas do outro lado, ele; vai pintar, desenhar, o animal só com duas patas porque é só o que ele; podia ver. (EF SP)⁹⁰
(SILVA, 2017: 8-9)

No quadro (15) acima, apresentam-se dados de sujeitos referenciais nulos em PVTG que contrariam a tendência que se atesta na literatura especializada de que, em variedades brasileiras de português (ligadas à norma padrão ou não), aponta-se a predominância de sujeitos referenciais foneticamente representados.

5.2.4.3 Proformas Pronominais na Posição de Sujeito no PVTG

⁸⁹ Kato (2002: 10), dado (28)a, renumerado.

⁹⁰ Berlinck, Duarte e Oliveira (2015: 105); dado (48), renumerado.

Abaixo, apresento dados pertinentes a um tipo de sintagma específico na posição de sujeito e que Campos & Do Vale (2018) chamam de “proformas pronominais” como se atestam em exemplos no quadro abaixo:

Quadro 16 – Proformas Pronominais Referencias na Posição de Sujeito em PVTG	
<p>Ex.: (1a) *RCTB: “ Aquele um é seu marido?” <i>“ Ele/Aquele é seu marido?”</i></p> <p>Ex.: (1b) *RRSTB: “ Aquela uma é minha filha”. <i>“ Ela/aquela é minha filha”.</i></p> <p>Ex.: (1c) *NSSTB: “ Essa uma ficou de dar um refrigerante”. <i>“ Ela/essa ficou de dar um refrigerante”.</i></p>	
Identificação dos AL	Descrição da identificação e aspectos sociolinguísticos do AL
(pvtgRCTB_15)	f; c; 29; P; ES; ASP; dlg.; Info.; *MSJA
(pvtgNSSTB_13)	f; c; 28; P; ES; AF; cv.; Info.; *MSJA
(pvtgRRSTB_10)	f; c; 31; P; ES; ASP; cv.; Info.; *MSJA
Fonte: própria	

Os dados acima em que se atestam as proformas “aquele/a uma” e “essa uma” como expressões livres referenciais na posição de sujeito – com quem o verbo, portanto, manifesta concordância – foram produzidos pelos auxiliares RCTB, NSSTB e RRSTB pertencentes a duas das seis aldeias representadas nesta pesquisa. A faixa etária dos falantes que produziram esses dados insere-se entre dois jovens (do sexo feminino) e um adulto (do sexo feminino).

Importante apontar que essas proformas foram apontadas em estudo voltado para a área quilombola (afro-indígena) de Jurussaca no Pará como se atesta em Campos & Do Valle (2018). Segundo os autores (*op. cit.*):

O estudo das proformas pronominais esse um/ essa uma, aquele um/ aquela uma apresenta um aspecto bastante interessante sobre o comportamento morfossintático das categorias pronominais. Seu emprego na variedade de Jurussaca é bastante intrigante pelo comportamento sintático híbrido que parecem apresentar e, nesse sentido, podem tanto ser categorias livres como as expressões referenciais, ou pronominais com as propriedades de correferência.
 [...]
 (CAMPOS & DO VALLE, 2018)

A seguir, apresento aspectos ligados à concordância nominal no PVTG.

5.2.4.4 Concordância dentro do Sintagma Nominal

No quadro abaixo, descrevo acerca da marcação de número dentro do SN (sintagma nominal). Assim, assumo que o SN tem como núcleo o ‘nome’ (SN) – ⁹¹como em “[**Maria**] chegou”. No entanto o SN pode ainda expandir-se e admitir outros sintagmas; são eles:

- (i) o sintagma determinante (SD) – como em “[**o** menino] chegou”;
- (ii) o sintagma quantificador (SQ) – como em “[**todos** eles] chegaram”;
- (iii) o sintagma adjetivo (SA) – como em “Chegou [a moça **alta**]”; “[os **meus** olhos] doem”; “[os **dois** meninos] chegaram”

Para detalhes, ver Oliveira (2010: 169- 190)170). No quadro (17), abaixo, apresento dados do PVTG relacionados à marcação de número dentro do sintagma nominal:

Quadro 17 – Concordância de Número no Sintagma Nominal (SN)	
1. Marcação de número apenas no sintagma determinante	
Ex.: (1a) *SMTB: “ ... pra aprender os nome dos objeto ”.	
“ ... <i>para aprender os nomes dos objetos</i> ”.	
[_{SD} os [_{SN} nome [_{SD/SP} dos [_{SN} objeto]]]]	
Ex.: (1b) *RRSTB: “ Eles têm mais saber do que os animal ”.	
“ <i>Eles têm mais saber do que os animais</i> ”.	
[_{SD} os [_{SN} animal]]	
Ex.: (1c) *ARTB: “ Os velho um dia vão morrer, né?”	
[_{SD} os [_{SN} velho]]	
Ex.: (1d) *ETB: “A gente num faz mais essas pescaria ”.	
[_{SD} essas [_{SN} pescaria]]	
2. Marcação de número apenas no sintagma determinante e no sintagma adjetivo	
Ex.: (2) *SMTB: “O diálogo entre os dois personage ”.	
“O <i>diálogo entre os dois personagens</i> ”.	
[_{SD} os [_{SA} dois [_{SN} personage]]]	

⁹¹ Atente para o fato de que o pronome possessivo “meus” e o numeral “dois” assumem o papel de um sintagma adjetivo (SA) tal como “alta” no exemplo dessa série – ver Oliveira (2010: 170)

Quadro 17 – Concordância de Número no Sintagma Nominal (SN) (Cont.)	
Identificação dos AL	Descrição da identificação e aspectos sociolinguísticos do AL
(pvtgRRSTB_10)	m; c; 58; P; ES; AS; m.; fo.; *MSJA
(pvtgSMTB_16)	f; c; 31; P; ES; ASP; m.; fo.; *MSJA
(pvtgARTB_05)	f; c; 30; P; ES; AIP; m.; Inf.; *MSJA
(pvtgETB_06)	m; s; 27; P; ES; AS; m.; fo.; *MSJA
Fonte: própria	

Os dados apresentados no quadro (17), acima, foram produzidos pelos auxiliares RRSTB, SMTB, ARTB e ETB pertencentes a três das seis aldeias representadas nesta pesquisa. A faixa etária dos falantes que produziram esses dados insere-se entre um jovem (do sexo feminino) e três adultos (1 do sexo feminino e 2 do sexo masculino).

Importante apontar ainda, nesta seção, com relação ao processo de formação de palavras que envolvem o radical e os afixos (sufixos e prefixos), a presença de casos de derivação parassintética pelo acréscimo de afixos à palavra primitiva no PVTG, como no exemplo:

*TITB: “Eu tô **apretando** de tanto sol”.

“Eu estou (pretando/empretando)⁹² de tanto pegar sol”.

Ex.: (1a) apretando /apretaNdu/ > pretando [pre.'tẽ.du]

No exemplo acima, a derivação parassintética parece expressar aspecto de mudança de estado que, normalmente em variedades do português brasileiro é feito com o prefixo **em-**, mas no exemplo do PVTG ocorre pelo acréscimo do prefixo “a-” ao radical **-pret-** (ar).⁹²

A seguir, apresento exemplos ligados aos aspectos lexicais no PVTG.

5.3 DOS ASPECTOS LEXICAIS NO PVTG

Nesta seção (5.3), apresento aspectos lexicais atestados no PVTG: (i) empréstimo lexical; (ii) processo de lexicalização; (iii) onomatopeias; (iv) ideofones; (v) expressões idiomáticas.

⁹² Formas encontradas no falar de algumas comunidades do nordeste do Pará.

5.3.1 Empréstimo Lexical

Empréstimo lexical é um fenômeno que consiste em transferência de unidades lexicais, morfemas ou acepções de um sistema A para um sistema B. Essa transferência pode ser interna – consistindo na passagem dessas unidades de um para outro registro numa mesma língua –, ou possuir um caráter externo – assumindo no léxico de uma língua. As unidades pertencentes a uma língua B – ver Dubois (2009: 123). Desse modo, em (5.3.1.1), apresento uma amostra de empréstimos lexicais encontrados no PVTG possíveis de serem descritos até o presente momento desta pesquisa.

5.3.1.1 Empréstimos do Tupi

No quadro (17), registro empréstimos provenientes do léxico tupi encontrados no PVTG.

Quadro 17 – Empréstimos do tupi	
Ex.: (1a) *RSTB: “Aí, os velho ia tirá cunambi pra pescar”. “Aí, os velhos iam tirar <i>cunambí</i> para pescar”.	
Ex.: (1b) *MPTB: “Cê pega uma batata de nambú e faz o chá”. “Você pega uma batata de <i>nambú</i> e faz o chá”.	
Ex.: (1c) *GJRTB: “ Kwaharêre , come mais esse pitiquinho ”. “ <i>Kwaharêre</i> , come mais esse <i>pouquinho</i> ”.	
Ex.: (1d) *MSJA: “Você fará sua inscrição para o mestrado indígena?” *NTB: Irre? ‘eu’	
Ex.: (1e) *GJRTB: “Vai lavar a tua mão que tá pitiú ”.	
Ex.: (1f) *ISRTB: “Nós fizemo um tupé grande e colocamo a cartolina”.	
Identificação dos AL	Descrição da identificação e aspectos sociolinguísticos do AL
(pvtgRSTB_01) (pvtgMPTB_01) (pvtgGJRTB_09) (pvtgNTB_14)	m; v; 65; L; EB; AS; dgl; Inf.; *MSJA f; v; 69; DL; EB; AS; cv; Inf.; *MSJA f; c; 28; P; ES; AS; dgl; Inf.; *MSJA f; c; 42; P; ES; AS; dgl.; Info.; *MSJA
Fonte: Própria	

A seguir, detalho acerca das palavras apresentadas no quadro (17), acima.

No exemplo (1a), registro a palavra **cunambi** ou **cunabi** no PVTG. O termo **cunambi** ou **cunabi** é conhecido nas aldeias do rio Guamá como uma erva mau cheirosa, que tem efeito alucinógeno, pertencente à mesma família do timbó; é também conhecida como **cipó timbó**. O cipó timbó é um cipó mais fino e menos alucinógeno que o *cunambi*. Os tipos de cipó são utilizados pelos indígenas, que pilam esses cipós no pilão e jogam nas margens do rio para atordoar os peixes e pegá-los com as mãos. O termo **cunambi** está dicionarizado como se vê em Boudin (1978: 104):

Cunambi (*timbó – esp. cultivada*) *timô-kunami; espécie de timbó cultivado – Herba piscis inebrians) – kunami – cunambi [...]*

De acordo com De Português ([2009] 2019) [verbete cunambi], o termo é detalhado como:

Cunambi: substantivo masculino [Botânica] Arbusto da família das compostas (*Clibadium surinamense*), de flores esbranquiçadas, malcheirosas, reunidas em capítulos; *conambim*. Variação de *cunabi*, *conambim* [Etimologia] Do Tupi *kunambí*.

No exemplo (1b), atesta-se a palavra **nambú**. O termo **nambú** é conhecido nas aldeias do rio Guamá como uma batata, uma raiz bem pequena e de cor arroxeada, usada para fazer chá para combater diarreias em crianças e adultos. A palavra **nambú** está dicionarizada em Boudin (1978: 239), como:

inamu – *inambú (BC) – inambú (G); (...curupira) namu wi-wam-a'i (idem: inamu wi-wim-a'i) (...).*

Em Da Língua Portuguesa ([2008] 2013) consta:

nambu | s. m. *nam·bu* substantivo masculino 1. *Espécie de perdiz do Brasil; nhambu.* 2. [Botânica] Planta dioscoreácea do Brasil.

No exemplo (1c) apresento a palavra **pitiquinho** do PVTG. **Pitiquinho** é conhecido na aldeia Sede dos Tembê do Guamá com o significado de 'pouquinho'. O termo 'pouquinho' está dicionarizado em Boudin (1978: 279), como **pitzik-a'i** na língua tembê/tenetehar do Gurupi. Assim, **pitiquinho** parece ser uma reestruturação

da palavra **pitzik-a'i** em que o sufixo **-inho** da língua portuguesa parece ter sido utilizado para substituir o diminutivo **a'i** do tembé/tenetehar.

No exemplo (1c) atesto o nome próprio **Kwaharér(e)**. A palavra **Kwaharêr(e)** significa 'menino'; porém, aparece no PVTG como um nome próprio masculino. Em Rice (1943: 138) o termo **kwaharêr** está dicionarizado como: *kwaharéra-i* (*criança – macho*). O termo **kwaharêr** também está dicionarizado em Boudin (1978: 228), como: **menino**; *kunumi – cunumi (BC) – kunumi (G); kwaharêr (idem kwarêr) (...)*.

No exemplo (1g), aponto o termo **irre**. A palavra é atestada no PVTG como resposta interrogativa a uma pergunta:

Ex.: (1g) *MSJA: “ ... você fará sua inscrição para o mestrado indígena?

*NTB: **Irre?**

“Eu”?

Em Boudin (1978: 174), o termo **irre** aparece como: **ihe** – pronome pessoal “eu” em tembé/tenetehar. A forma **ihe** também é atestada em Rice (1934: 118) como pronome pessoal absoluto “eu” em tembé/tenetehar.

No exemplo (1h), registro a palavra **pitiú**. Nas aldeias Tembé do rio Guamá, o termo **pitiú** tem o significado de algo malcheiroso. O termo **pitiú** está dicionarizado em Boudin (1978: 161), como *feder*.

No exemplo (1i), atesta-se a palavra **tupé**. Para a variedade de português falada pelos Tembé do rio Guamá, esse termo foi registrado com o significado de ‘tripé, ‘cavalete’, dado o contexto em que foi usado pelo auxiliar linguístico no momento da interação. Em Nascentes ([1966] 2011: 755), no entanto, vê-se o termo **tupé** dicionarizado como: **tupe**; *do tupi tu'pé ‘entrançado*.

Os dados apresentados no quadro (17) foram produzidos pelos auxiliares RSTB, MPTB, GJRTB e NTB pertencentes a uma das seis aldeias representadas nesta pesquisa. A faixa etária dos falantes que produziram esses dados insere-se

entre um jovem (do sexo feminino), um adulto (do sexo feminino) e dois idosos (masculino e feminino).

5.3.1.2 Empréstimos do Português Arcaico

No quadro (18), registro empréstimos provenientes do léxico do português arcaico encontrados no PVTG:

Quadro 18 – Empréstimos do Português Arcaico	
Ex.: (1a) *MPTB: “Eles num acredita mais nas erva, dá uma dor, corre pá butica ”. “ <i>Eles não acreditam mais nas ervas, sentem uma dor, correm para a botica</i> ”.	
Ex.: (1b) *RSTB: “A gente ficou só bispando pra vê se a onça já tinha ido”.	
Ex.: (1c) *RSTB: “Perto do karapé tinha uma fronquera grande”. “ <i>Perto do igarapé havia uma tronqueira grande</i> ”.	
Identificação dos AL	Descrição da identificação e aspectos sociolinguísticos do AL
(pvtgMPTB_01)	f; v; 69; DL; EB; AS; cv; Inf.; *MSJA
(pvtgRSTB_01)	m; v; 65; L; EB; AS; dgl; Inf.; *MSJA
Fonte: Própria	

No exemplo (1a), registro no PVTG, a palavra **butica**. Essa palavra é conhecida por alguns idosos das aldeias Tembê do Guamá como sendo o mesmo que **farmácia** termo que somente os antigos ainda utilizam. Em Nascentes ([1966] 2011: 105), o termo **botica** está dicionarizado como:

botica Do gr. *Apothéke* “depósito”, na época bizantina (...) Pelo lat. *Aphoteca*. (...) sentido de “loja em geral” e passou a “farmácia”.

De acordo com Da Língua Portuguesa ([2008] 2013), o verbete **botica** é detalhado como:

botica | s. f. *bo·ti·ca* substantivo feminino; 1. Farmácia. 2. [Antigo] Loja de venda a retalho.

No exemplo (1b), registro no PVTG, a palavra **bispando** que é utilizada entre os Tembé do rio Guamá com o significado de ‘ficar olhando’, ‘prestando atenção’. O termo **bispando** está dicionarizado em Nascentes ([1966] 2011: 103), como:

Bispando. Bispar. De bispo, q. v., e desin. -ar; ser bispo. No sentido de ‘lobrigar’, vem do dever do bispo, de vigiar suas ovelhas. Bispo. Do gr. *epískopos*, pelo **lat. *episcopu***, através de possíveis formas como: *ebiscopo*, *obiscpo*, **obispo* (cf. esp. *obispo*), com deglutinação para *bispo*. (NASCENTES, [1966] 2011: 103).

De acordo com Da Língua Portuguesa ([2008] 2013), o verbete bispando é detalhado como:

Bispando. gerúndio de bispar. bis-par - Conjugar verbo transitivo. 1. [Informal]Avistar ou ver a custo. = ENTREVER, ENXERGAR, LOBRIGAR; 2. [Popular] Furtar, surripiar. verbo intransitivo. 3. Exercer as funções de bispo. verbo pronominal. 4. Fugir, sumir-se. Palavras relacionadas: lobrigar, abispar. (DA LÍNGUA PORTUGUESA, [2008] 2013).

No exemplo (1c) do PVTG, atesto a palavra **fronquera**. O termo **fronquera** é conhecido nas aldeias do rio Guamá com o significado de: ‘*tronco grosso de árvore grande*’, lugar em que os caçadores e pescadores indígenas se abrigam do sol e da chuva. Para ilustrar o verbete, apresento na fotografia (24), abaixo, a imagem da “fronqueira” ou “tronqueira” de uma samaumeira.⁹³

Fotografia 24: tronqueira de samaumeira

Fonte: Edson Feitosa/26.01.2013.

⁹³ Samaumeira da vovó – provavelmente uma das maiores samaumeiras da Amazônia, localizada no Floresta Nacional do Tapajós – rio Tapajós – Belterra. Pará. Brasil – ver Edson Feitosa (2013).

Em Boudin (1978: 343), o significado da palavra **fronqueira** “tronco de árvore” em PVTG está dicionarizado como: *ipi-kwê, tapita, topita*.

A palavra “**tronqueira**” está dicionarizada:

tron-quei-ra (tronco + -eira); substantivo feminino; 1. [Portugal: Açores] Passagem estreita na estrada ordinária, onde ficam os madeiros laterais de uma portada ou cancela; 2. [Brasil] Cada um dos madeiros verticais onde se introduzem as extremidades das varas de uma cancela.
(DA LÍNGUA PORTUGUESA ([2008] 2013))

Em Dicionário Aberto (2015, [verbete: tronqueira]), a palavra **tronqueira** está dicionarizada, como:

tronqueira. tron.quei.ra, feminino.
(Açores) passagem estreita ordinária onde ficaram os madeiros laterais de uma portada ou cancela;
(Brasil, Sul) cada um dos madeiros verticais em que se introduzem as extremidades das varas de uma cancela.
(DICIONÁRIO ABERTO, 2015: [tronqueira])

Os dados apresentados no quadro (18), foram produzidos pelos auxiliares MPTB e RSTB pertencentes a uma das seis aldeias representadas nesta pesquisa. A faixa etária dos falantes que produziram esses dados insere-se entre dois idosos (do sexo masculino e feminino).

5.3.1.3 Empréstimos de Línguas da África

No quadro (19), registro no PVTG, empréstimos de línguas africanas:

Quadro 19 – Empréstimos de línguas de base africana
1. Léxico do kikongo⁹⁴
Ex.: (1a) *MPTB: “Essa uma tá jita , pega outra pra ela”.
Ex.: (1b) *RCTB: “Essa tua roupa tá jitika ”.
Ex.: (1c) *GJRTB: “Sai do sol mais essa cangula , menino”.
Ex.: (1d) *RSTB: “Naquele tempo, os kupê num entravo nas nossas terra”.

⁹⁴ O kikongo é uma língua bantu falada ao norte da República de Angola, nas Províncias de Uíge, Zaire e parte de Kwanza-Norte. Para além de Angola, o kikongo é falado na República Democrática do Congo.

Quadro 19 – Empréstimos de línguas de base africana (Cont.)	
Identificação dos AL	Descrição da identificação e aspectos sociolinguísticos do AL
(pvtgRSTB_01) (pvtgMPTB_01) (pvtgGJRTB_09) (pvtgRCTB_15)	m; v; 65; L; EB; AS; dgl; Inf.; *MSJA f; v; 69; DL; EB; AS; cv; Inf.; *MSJA f; c; 28; P; ES; AS; dgl; Inf.; *MSJA f; c; 29; P; ES; ASP; dgl; Inf.; *MSJA
Fonte: Própria	

No exemplo (1a) do PVTG, atesto a palavra **jita**. Entre os Tembê do Guamá, o termo significa “pequena”, “miúda. Entretanto, em Schuveter (2010, n.p), em kikongo, o termo **jita** significa: reverenciar, honrar. Assim, não se pode atestar de fato que **jita** seja um empréstimo do kikongo. Caso o seja, o significado já foi bastante alterado.

No exemplo (1b) do PVTG, atesto a palavra **jitika**. No contexto de realização no PVTG, o termo significa “justa”, “apertada. Schuveter (2010, n.p) atesta que o significado de **jitika** em kikongo é “fazer as tranças”. O significado da palavra no PVTG se aproxima do significado em kikongo.

No exemplo (1c), atesto a palavra **cangula**. No PVTG o termo significa “pipa”, “papagaio. Entretanto, de acordo com Schuveter (2010, n.p), em kikongo, o termo está dicionarizado, como: **kangula**: desfazer, desprender. De novo, o significado da palavra em PVTG parece bem diferente do significado em kikongo apontando que ele pode ter se alterado ou tenha se perdido na atualidade a relação feita entre o significado em kikongo com “papagaio” no PVTG.

No exemplo (1d), atesto a palavra **kupê**. No PVTG o termo significa “não indígena”, “branco. De acordo com Schuveter (2010, n.p), em kikongo, o termo está dicionarizado, como: **kupe**: calção, calça curta. Essa palavra extrapola a variedade de português falada pelos Tembê do rio Guamá; na variedade de português falada pelo povo Gavião Parkatejê e Kyikatejê, o termo **kupe** é pronunciado como **kupê**, também com o significado de ‘não indígena’ ou ‘branco’.

Os dados apresentados no quadro (19), foram produzidos pelos auxiliares RSTB, MPTB, GJRTB e RCTB pertencentes a duas das seis aldeias representadas nesta pesquisa. A faixa etária dos falantes que produziram esses dados insere-se entre dois jovens (do sexo feminino) e dois idosos (1 do sexo masculino e 1 do sexo feminino).

5.3.2 Processo de Lexicalização

Segundo Maia (2006: 114) o processo de **lexicalização** pode ser definido como a “... a ação de inserir um vocábulo como parte de um determinado léxico”. Assim, algumas formas de “redução” de partes de palavras vão ganhando força na língua e passam a ser utilizadas com bastante frequência. No quadro (20), exemplifico palavras em via de lexicalização no PVTG:

Quadro 20 – Processos de Lexicalização	
1. Redução de expressões linguísticas	
<p>*ARTB: “Aí, o pai, bora, meu fio, pro mato”.</p> <p>“Aí, o pai dizia: vamos embora, meu filho, para o mato”.</p> <p>Ex.: (1a) bora < vamos embora</p>	
2. Redução de nomes	
<p>*ATB: “Passa lá, fessor, pra tomá um café”.</p> <p>“Passa lá, professor, para tomar um café”.</p> <p>Ex.: (2a) fessor < professor</p>	
Identificação dos AL	Descrição da identificação e aspectos sociolinguísticos do AL
(pvtgARTB_05)	f; c; 30; P, ES; AIP; dgl; Inf.; *MSJA
(pvtgATB_04)	f; c; 52; DL; EM; AS; dgl; Inf.; *MSJA
Fonte: própria	

A palavra **bora** (1a) está dicionarizada em De português ([2009] 2019, [verbete: bora]), como: interjeição; sinônimo de *embora* e *simbora*.

No exemplo (2a), apresento um processo de lexicalização do ‘nome’ **fessor**; redução da palavra “professor. A palavra “fessor” está dicionarizada em Dicionário Informal (2010, [verbete: fessor]), como: fessor, o mesmo que **fessora** – termo utilizado para chamar *professor* ou *professora*, demonstrando sentido de intimidade ou proximidade.

Os dados apresentados no quadro (20) foram produzidos pelos auxiliares ARTB e ATB pertencentes a duas das seis aldeias representadas nesta pesquisa. A faixa etária dos falantes que produziram esses dados insere-se entre dois adultos do sexo feminino.

5.3.3 Onomatopeia

A onomatopeia representa a imitação de um dado som (ruídos, gritos, canto de animais, sons da natureza, barulho de máquinas, entre outros), que ocorre por meio de uma sequência de fonemas específicos ligados a esse som. No quadro (21), registro alguns exemplos de onomatopeia encontrados no PVTG.

Quadro 21 – Onomatopeias no PVTG	
1. Representação de som [+ humano]	
*GJRTB: “É desse jeito, ele toque toque toque e vai logo entrando”.	
Ex.: (1a) toque toque toque	
*MPTB: “A filha dela passava a noite toda kué kué kué , e ela nem tium”.	
Ex.: (1b) kué kué kué	
*GJRTB: “Kwaharêre itibum de cabeça no garapé”.	
Ex.: (1c) itibum	
2. Representação de som [+ inanimado]	
*RSTB: “Era muito, uma canoazona com bucado de gente, tudo remando igual pru pru pru pru ”.	
Ex.: (2a) pru pru pru pru	
*SMTB: “Mas, num é que foi, passou a noite toda tique tique tique no telhado”.	
Ex.: (2b) tique tique tique	
*ATB: “O padre vinha uma vez por mês batizar as criança, e quando a gente via, blem blem blem , corria para igreja”.	
Ex.: (2c) blem blem blem	
*MPTB: “Eles só passa aqui, ansim, vrum vrum , num tem hora, nem respeita o sono da gente.	

**Quadro 21 – Onomatopeias no PVTG
(Cont.)**

Ex.: (2d) **vrum vrum**

*RTSB: “Dia sim, dia não, a gente só vê, **zim zim zim**, lá pru meio da floresta”.

Ex.: (2e) **zim zim zim**

*RTSB: “E depois, é só **beii**, pode ir que a bichona tá lá, caída no chão, pra eles vim buscar depois”.

Ex.: (2f) **beii**

*RSTB: “Os mais velho ia pescar de lança, lá na cabecerera do rio, eu ia com eles, e só via **tiuim tiuim tiuim**”.

Ex.: (2g) **tiuim tiuim tiuim**

*MATB: “Ajuda nós? Ele falou pra gente escrever aqui: nome **tarará**; portador do CPF **tarará**, RG **tarará**, residente em **tarará**”.

Ex.: (2h) **tarará tarará tarará**

Identificação dos AL	Descrição da identificação e aspectos sociolinguísticos do AL
(pvtgRSTB_01)	m; c; 65; L; EB; AS; dgl; Inf.; *MSJA
(pvtgGJRTB_09)	f; c; 28; P; ES; AS; dlg; Inf.; *MSJA
(pvtgMPTB_01)	f; v; 69; DL; EB; AS; cv; Inf.; *MSJA
(pvtgSMTB_16)	f; c; 31; P; ES; ASP; cv; Inf.; *MSJA
(pvtgATB_04)	f; v; 52; AF; EM; AS; cv; Inf.; *MSJA
(pvtgMPTB_01)	f; v; 69; DL; EB; AS; dlg; Inf.; *MSJA
(pvtgMATB_12)	f; c; 28; P; ES; AF; dgl; Inf.; *MSJA
Fonte: própria.	

No exemplo (1a) apresento a palavra onomatopaica [+ humano] **toque toque toque**: imitação da batida que alguém faz em uma porta de madeira solicitando permissão para entrar.

No exemplo (1b) apresento a onomatopeia **kué kué kué** que indica a representação do choro de uma criança. Boudin (1978: 81-102) atesta que, em tembé/tenetehar, o verbo “chorar” é: *téha i-kwê* ‘chorar’; *kwéhêm* ‘choramingando’ (o termo “criança” é: *kwaharêr(e)* ‘criança’, ‘menino’). Assim essa onomatopeia é um exemplo de interferência lexical do tembé/tenetehar no PVTG.

No exemplo (1c) atesta-se a palavra **itibum** como representação do som de alguém caindo na água. Em Boudin (1978: 19) se encontra o termo *i-tziapu* ‘estronde d’água’, na língua tembé/tenetehar. Assim essa onomatopeia é outro exemplo de interferência lexical do tembé/tenetehar no PVTG.

No exemplo (2a) apresento a palavra **pru pru pru** que é uma representação de som [+ inanimado] do ruído de remos batendo repetidas vezes na água. Em Boudin (1978: 14-48) se encontra a expressão *i-riapu – iapu* “pancada de água” na língua tembé/tenetehar. Parece que essa onomatopeia no PVTG esteja ligada à expressão do tembé/tenetehar no PVTG.

No exemplo (2b), registra-se a palavra onomatopaica **tique tique tique** como representação do som de pingos de chuva caindo no telhado. Segundo Boudin (1978: 81-82), o verbo ‘chover’ é *pik* a palavra ‘chuva’: *aman; aman i’tikir; aman tikiré* em tembé/tenetehar. Ainda, na língua do povo Waiwai, se atesta o mesmo som **tik tik tik** como verbo “chover”. É possível, portanto, que haja relação da onomatopeia no PVTG com o tembé/tenetehar; no entanto, **tique tique tique** é uma onomatopeia atestada em grande número de variedades de português faladas no Brasil (que podem também ter “criado” esse som por ligação com línguas tupis).

No exemplo (2c), registro o som onomatopaico **blem blem blem** como representação do som de sino tocando.

No exemplo (2d), a onomatopeia **vrum vrum vrum** do PVTG representa o som de motocicleta quando passa correndo pela aldeia.

No exemplo (2e), o som onomatopaico **zim zim zim** representa o som [+ inanimado] de motosserra cortando as árvores na floresta

No exemplo (2f) a palavra **beii** representa o som de uma árvore grande caindo depois de ser cortada por motosserra.

No exemplo (2g) a série de palavras **tiuim tiuim tiuim** representam o som de uma lança sendo atirada na água para fisgar um peixe.

No exemplo (2h), a série **tarará, tarará, tarará** representa o som de uma máquina datilográfica sendo utilizada. O termo **tarará** está dicionarizado em Boudin (1978: 48):

tarará; um desdobramento da expressão ‘fazendo barulho’: *tatak – tatag – tarará*.

Em De português ([2009] 2019, [verbete: tarara]), o termo está dicionarizado como: *m. voz onomatopaica, imitativa do som de trombeta*.

Os dados apresentados no quadro (21) foram produzidos pelos auxiliares RSTB, GJRTB, MPTB, SMTB, ATB e MATB pertencentes a três das seis aldeias representadas nesta pesquisa. A faixa etária dos falantes que produziram esses

dados insere-se entre dois jovens (do sexofeminino), dois adultos (do sexo feminino) e dois idosos (1 do sexo feminino e 1 do sexo masculino).

5.3.4 Ideofones

Ideofones são representações vívidas de uma ideia através do som. Esses sons se aproximam de onomatopeias; no entanto, essa categoria de palavra descreve não apenas um dado som, mas descreve um predicado (um evento) com relação ao seu modo, som, cheiro, ação etc. – ver Doke (1935: 118-119). Os ideofones, neste estudo, não foram incluídos na mesma categoria que expressões onomatopaicas por, diferentemente dessas, os ideofones não se tratam de imitações de sons, mas de uma expressão de um “evento”. No quadro (22), apresento alguns exemplos de ideofones encontrados no PVTG:

Quadro 22 – Ideofones no PVTG	
1. Pedido de silêncio	
*FTB: “E aquele lixo que fica ali, a céu aberto, pxiu , tudo vai trazer contaminação pra nós” Ex.: (1a) pxiu	
2. Chamar a atenção de alguém para algo	
*KJTB: “ Psiu! Olha cobra aí, heim?” Ex.: (2a) psiul	
3. Expressa uma resposta afirmativa	
*MSJA: “Então, é ele o cacique da aldeia Frasqueira?” *CTB: “ ham ”. Ex.: (3a) ham	
4. Expressa a confirmação de um fato	
*MSJA: “E agora, você entendeu?” *STTB: “ ham ham ”. Ex.: (4a) ham ham	

Quadro 22 – Ideofones no PVTG (Cont.)	
5. Chamar a atenção de alguém para outra pessoa	
*CTB: “ Hum , aquele um que é o cacique da aldeia”. Ex.: (5a) Hum	
6. Expressa um evento irônico	
*MSJA: “Dizem que ele será o novo vereador do município, não é?” *CTB: “ HUM ” Ex.: (6a) HUM	
7. Expressa uma resposta negativa	
*MSJA: “Você fez a pesquisa com os mais velhos?” *JDTB: “hum hum” Ex.: (7a) hum hum	
8. Expressa um evento de falta de atenção para algo ou alguém	
*MPTB: “Ela ia pras festa, a filha dela passava a noite toda kué kué kué, e ela nem tchum ”. Ex.: (8a) tchum	
9. Expressa um evento de se ausentar em fuga de um lugar	
*WKTb: “Nós fomo falar com a secretaria de educação, quando chegamo lá, ela ó ”. Ex.: (9a) ó	
10. Expressa um evento de afanar algo	
*WKTb: “A gente pagava pelas mercadoria e os agente do SPI, shiw , pro bolso deles”. Ex.: (10a) shiw	
11. Expressa um evento que envolve medo	
*RSTB: “Quando a gente entra no mato, gente vê aquele fiiuti fiiuti fiiuti ⁹⁵ chega dá um arrepio, já sabe que a Matinta tá por perto”. Ex.: (11a) fiiuti fiiuti fiiuti	

⁹⁵ No caso, o ideofone que expressa a presença da Matinta Pereira encontra-se “lexicalizado” dentro de uma dada posição na sentença (argumento interno do verbo “vê”).

Quadro 22 – Ideofones no PVTG (Cont.)	
Identificação dos AL	Descrição da identificação e aspectos sociolinguísticos do AL
(pvtgKJTB_11)	f; c; 28; P; ES; AP; dlg; Inf.; *MSJA
(pvtgCTB_07)	f; s; 25; P; ES; AF; dlg; Inf.; *MSJA
(pvtgMPTB_01)	f; v; 69; DL; EB; AS; cv; Inf.; *MSJA
(pvtgJDTB_08)	f; s; 23; P; ES; AI; dgl; Inf.; *MSJA
(pvtgNTB_14)	f; c; 42; P; ES; AS; dgl; Inf.; *MSJA
(pvtgLVTB_03)	m; c; 49; PC; EB; AS; dlg; Inf.; *MSJA
(pvtgWKTb_11)	m; c; 46; P; ES; ASP; cv; Inf.; *MSJA
(pvtgRSTB_01)	m; c; 65; PC; EB; AS; dgl; Inf.; *MSJA
(pvtgSTTB_14)	m; c; 34; P; ES; ASP; cv; Inf.; *MSJA
(pvtgFTB_07)	m; c; 30; P; ES; AF; m.; f; *MSJA
Fonte: própria	

A seguir, retomo alguns exemplos do quadro acima apresentando alguns outros detalhes.

No exemplo (2a) apresento o ideofone **psiu**. É interessante notar que, em *tembé/tenetehar*, atesta-se a palavra *yé-pisaka* com o significado de ‘estar atento’ – ver Boudin (1978: 38). Logo, pode haver uma relação entre esse ideofone no PVTG e a língua de substrato.

No exemplo (5a) atesto o ideofone **Hum**. Esse ideofone é pronunciado em conjunto com um gesto feito com a boca (protuberância dos lábios) e ainda com o enunciador encostando levemente o seu ombro no ombro do ouvinte, apontando na direção da pessoa para quem ele (enunciador) chama a atenção. Ainda sobre o ideofone **Hum**, esse foi transcrito com ‘H’ maiúsculo para diferenciar do ideofone *hum* de afirmação ou ironia – ver sua descrição em Mello, et al (2012: 136).

O ideofone **HUM** apresentado em (6a) é pronunciado em conjunto com um gesto feito com os lábios (inclinação dos lábios para o lado esquerdo ou direito da boca) e ainda com um gesto feito com um enrugamento da testa, expressando um evento irônico

O ideofone **hum hum** apresentado em (7a) é pronunciado em conjunto com um gesto em que o enunciador balança a cabeça para os lados por duas vezes. É um ideofone também bastante atestado em variedades de português.

No exemplo (12a) apresento o ideofone ‘ó’. No contexto de fala em que o ideofone ‘ó’ foi registrado, percebi um gesto do enunciador feito com os dedos polegar e mindinho atestando “fuga rápida.

No exemplo (14a) apresento o ideofone **fiiuti fiiuti fiiuti** que expressa um evento que envolve medo como se atesta em:

(14a): “Quando a gente entra no mato, gente vê aquele **fiiuti fiiuti fiiuti**, chega dar um arrepio, já sabe que a Matinta tá por perto”.

No exemplo acima, o nome “Matinta” se refere a “Matinta Pereira” – ser encantado do folclore brasileiro oriundo da região norte do país, cuja origem mitológica é atribuída às margens do rio Guamá. Na fotografia (25), apresento uma imagem do que se diz ser a aparência da “Matinta Pereira”:

Fotografia 25: aparência da “Matinta Pereira”

Fonte: <https://relicariomarajoara.files.wordpress.com/2014/10/>

Os dados apresentados no quadro (22) com ideofones foram produzidos pelos auxiliares KJTB, CTB, MPTB, JDTB, NTB, LVTB, WKTb, RSTB, STTB e FTB pertencentes a cinco das seis aldeias representadas nesta pesquisa. A faixa etária dos falantes que produziram esses dados insere-se entre três jovens (do sexo feminino), cinco adultos (um do sexo feminino e quatro do masculino) e dois idosos (um do sexo feminino e um do sexo masculino).

5.3.5 Expressões Idiomáticas no PVTG

As expressões idiomáticas são porções de frases, cujo significado ultrapassa o significado literal de suas palavras. São comumente utilizadas na linguagem informal e, estando algumas muito enraizadas na cultura linguística dos falantes; são, contudo, ainda atestadas em discursos formais.

No quadro (23), apresento expressões idiomáticas que retratam traços culturais da comunidade indígena Tembé do rio Guamá:

Quadro 23 – Expressões Idiomáticas no PVTG	
Exemplos de realização	Significado
(1a): *DTB: “A maré tá jita ”.	<ul style="list-style-type: none"> Nível mínimo de uma maré vazante.
(1b): *GJRTB: “Ele tá só de bubuia ”	<ul style="list-style-type: none"> Relaxando dentro d’água.
(1c): *DTB: “Eu vou cuspir aqui, heim?”.	<ul style="list-style-type: none"> Pedido para alguém não demorar, que é marcado pelo tempo em que o cuspe seca.
(1d): *MPTB: “Tu é sururina , né?”	<ul style="list-style-type: none"> Pessoa avarenta
(1e): *SMTB: “Tá na hora da boia ”.	<ul style="list-style-type: none"> Chamada para o almoço ou jantar.
(1f): *ATB: “O jirau ⁹⁶ tá cheio , heim!”	<ul style="list-style-type: none"> Maneira de mandar alguém ir procurar o que fazer, porque está incomodando outro alguém.
(1g): *TTB: “Vou puxar o barco ”.	<ul style="list-style-type: none"> Ir embora.
(1h): *AETB: “Quem come do meu pirão ⁹⁷ , prova meu cinturão ”.	<ul style="list-style-type: none"> Advertência; quer dizer: se a pessoa é sustentada por alguém; ela deverá respeitar as regras da casa daquele que a sustenta; caso contrário, será punida.
(1i): *STTB: “ Farinha pouca, meu pirão primeiro ”.	<ul style="list-style-type: none"> Egoísmo; aquele que pensa primeiro em si, depois nos outros.
(1j): *RSTB: “ Vou subir na lua pra cabeceira ”. (1k): *DTB: “ Pra gente viajar é só na lua ”. (1l): *RSTB: “ A lua vai deixar a gente lá nas cabecereira ”.	<ul style="list-style-type: none"> Na região amazônica, a enchente só alcança as cabeceiras dos rios nos dias de marés altas, o que ocorre em ciclos quinzenais. Portanto, para ir de um lugar do rio até as cabeceiras no momento propício, o viajante se guia pela posição da lua, conjugando assim o seu deslocamento ao da <i>tábua das marés</i>.

⁹⁶ Espécie de depósito de louças e panelas, erguido com tábuas e coberto com palha, do lado de fora da casa.

⁹⁷ Espécie de papa, pastosa, feita com farinha de mandioca misturada em um caldo de peixe ou frango cozido.

Quadro 23 – Expressões Idiomáticas no PVTG (Cont.)	
Identificação dos AL	Descrição da identificação e aspectos sociolinguísticos do AL
(pvtgRSTB_01)	m; c; 65; L; EB; AS; dlg.; Info.; *MSJA
(pvtgDTB_05)	m; c; 58; P; ES; AIP; cv; Inf.; *MSJA
(pvtgTTB_17)	m; c; 34; P; ES; ASP; m.; fo.; *MSJA
(pvtgGJRTB_09)	f; c; 28; P; ES; AS; dlg; Inf.; *MSJA
(pvtgMPTB_01)	f; v; 69; DL; EB; AS; cv; Inf.; *MSJA
(pvtgSMTB_16)	f; c; 31; P; ES; ASP; cv; Inf.; *MSJA
(pvtgATB_04)	f; v; 52; AF; EM; AS; cv; Inf.; *MSJA
(pvtgMATB_12)	f; c; 28; P; ES; AF; dgl; Inf.; *MSJA
(pvtgAETB_06)	f; c; 31; P; ES; ASP; m.; fo.; *MSJA
(pvtgSTTB_14)	f; s; 21; P; ES; AS; m.; fo.; *MSJA
Fonte: própria.	

Os dados apresentados no quadro (23) foram produzidos pelos auxiliares RSTB, DTB, TTB, GJRTB, MPTB, SMTB, ATB, MATB, AETB e STTB pertencentes a cinco das seis aldeias representadas nesta pesquisa. A faixa etária dos falantes que produziram esses dados insere-se entre três jovens (do sexo feminino), cinco adultos (três do sexo feminino e dois do masculino) e dois idosos (do sexo feminino e masculino).

5.4 PARA UMA INSERÇÃO DO PVTG NA SITUAÇÃO LINGUÍSTICA DE “LANGUAGE SHIFT”

Nesta seção, retomo a subseção (4.1.3.1) do Capítulo IV acerca de “language shift” que, segundo explicitado em Winford (2003), é uma das três macro situações em que se pode evidenciar o contato linguístico: (i) “manutenção de língua”; (ii) *language shift*; (iii) criação de novas línguas. Assim, corroboro a proposta, já esboçada direta e indiretamente ao longo desta tese, de que os Tembê do rio Guamá estejam inseridos, em sua atual situação de fala, no tipo de contato chamado: *language shift*.

Como abordado na subseção (4.1.3.1.) do capítulo (4), evidencia-se que o contato entre diferentes grupos linguísticos pode direcionar à mudança de uma dada língua “x” para uma língua “y” – ver, entre outros, Winford (2003: 15). Logo, pelo exposto nesta tese até esta subseção, penso ter demonstrado que a comunidade indígena ‘Tembê do Guamá’ esteja inserida em um contexto geolinguístico plurilíngue e que, devido à forte situação de contato com o português falado na

região onde se insere, o povo tembé do rio Guamá se encontra em fase consolidada de mudança da língua tembé/tenetehar para o português. As situações de contato linguístico em que os Tembé do rio Guamá têm sido expostos há décadas favoreceram a aquisição, por parte deste grupo indígena, de uma variedade própria da língua portuguesa que venho denominando (por meio de um banco de dados) de português vernacular tembé do Guamá (PVTG).

Através dos exemplos apontados neste capítulo do PVTG e centrada em falantes idosos que são parte do conjunto dos auxiliares linguísticos desta pesquisa, admito que a comunidade Tembé do rio Guamá venha implementando a língua portuguesa como sua realidade linguística há mais de 60 anos. Portanto, uma geração da faixa etária de “adultos” e da faixa etária “jovem”, além, óbvio das crianças dessa comunidade indígena, já adquiriram o português como sua língua materna – L1.

A seguir, apresento sucintamente um resumo “histórico” da situação sociocomunicativa do povo Tembé do rio Guamá que culmina com a atual situação de falantes L1 de uma variedade de português brasileiro.

5.4.1. Para um ‘Overview’ da Situação Sociocomunicativa dos Tembé do Rio Guamá

Os Tembé do rio Guamá – também conhecidos como tembé/tenetehar –, habitantes do nordeste do Estado do Pará desde a época da colonização do norte do Brasil, são parte do conjunto de etnias indígenas “catequisadas” por missionários da Coroa Portuguesa como parte da expansão colonialista portuguesa no Brasil a partir do século VI. Assim, os antepassados dos povos que hoje se chamam “guajajara” e “tembé” tiveram os primeiros contatos com a língua portuguesa no contexto histórico das Grandes Navegações (ver capítulo 1) e, mais tarde, por meio da Língua Geral (LG) que, segundo algumas hipóteses, pode se tratar de uma língua que se formou a partir de uma “reestruturação” do português (e de muitas línguas) faladas no Brasil Colônia”.

A Língua Geral, segundo a literatura especializada, divide-se em: Língua Geral de São Paulo, Língua Geral da Bahia e Língua Geral Amazônica – ver, entre outros, Freire (2011); Argolo (2018); Oliveira, Zanolli & Módolo (2019).

Para Freire (2011: 93-102), a Língua Geral teria se formado a partir da evolução histórica do tupi antigo e manteve sua hegemonia por todo o período colonial. Para Oliveira, Zanolli & Módolo (2019), a Língua Geral insere-se na macro situação de contato: “novas línguas criadas” e é parte do subtipo de línguas “crioulas” – ver Argolo (2016) que também corrobora a hipótese de língua crioula para a Língua Geral Amazônica.

Segundo Argolo (2016: 08), a Língua Geral Amazônica teria se formado em um contexto de pidginização com posterior criouliização nos aglomerados multiétnicos e multilinguísticos formados principalmente por indígenas “tapuias” (de diversas etnias distintas linguisticamente e culturalmente). Os indígenas tapuias foram escravizados e aldeados em fazendas de colonos e nas missões jesuíticas do antigo Estado do Maranhão e Grão-Pará que correspondem atualmente aos Estados do Maranhão e Pará, parte dos Estados inseridos na região amazônica.

No século XIX, a Língua Geral Amazônica deu origem a chamada língua *nheengatu* que, até a metade do século XIX, foi veículo da catequese e da ação social e política luso-brasileira na Amazônia, sendo a língua mais falada na região até 1877 – ver Navarro (2006: 113).

Com a perda da eficácia representativa da Língua Geral Amazônica na região norte, a partir da metade do século XIX, várias etnias – como os Tembé e os Guajajara – continuaram em contato com o português brasileiro falado na região, adquirindo essa língua paulatinamente como “língua materna” (L1) – ver Capítulo (2).

Atualmente, nas aldeias Tembé do rio Guamá, não se atestam mais falantes fluentes da língua tembé/tenetehar. Alguns poucos idosos ainda guardam um vocabulário restrito de palavras e expressões – ver capítulos (2) e (3). Ao longo das últimas décadas, a língua portuguesa se tornou a primeira língua dos indígenas do rio Guamá que é, atualmente, a língua de comunicação diária desse grupo em casa, na escola e também em eventos diversos dentro e fora da Terra Indígena.

5.4.2. Para uma Proposta de Resultados de “Language Shift” na Área dos Tembê do Guamá

De acordo com a Tabela (01) apresentada na subseção (4.1.3.1) do Capítulo (4), os “resultados” do contato linguístico que culminam na situação de “language shift” podem ser” de três tipos:

- (i) completos e rápidos (por um grupo minoritário);
- (ii) rápidos por parte de uma grande ou prestigiosa minoria;
- (iii) mudança nas comunidades originárias para a língua adquirida.

Advogo, por meio da “história” sociocomunicativa dos Tembê do Guamá e ainda por meio dos fenômenos linguísticos apontados neste capítulo, que a variedade de português falada por esse grupo e chamada de PVTG nesta tese esteja inserida no *tipo (ii) de “language shift”*: mudança de língua “rápida por parte de uma grande ou prestigiosa minoria”. Nesse subtipo de mudança de língua em que proponho que o PVTG esteja inserido, atesta-se interferência moderada da língua tembê/tenetehar (a língua de substrato) nessa variedade de português. A interferência moderada da língua tembê/tenetehar no PVTG é atestada principalmente em fenômenos de ordem fonológica e lexical nessa variedade de português como apontado neste capítulo.

5.4.3 A Variedade PVTG inserida no tipo de variedade de Português Afro- Indígena

Na subseção (4.1.3.2) do Capítulo IV, aponto considerações atestadas na literatura especializada acerca de variedades de português faladas no Brasil. Nesta subseção, chamo a atenção para os estudos que inserem estas variedades de fala de português em um contínuo de variedades: (i) regionais urbanas e mais ligadas à norma padrão do português do Brasil; (ii) regionais e urbanas menos ligadas à norma padrão do português do Brasil; (iii) rurais e menos ligadas à norma padrão do português do Brasil. No terceiro conjunto de variedades, trabalhos recentes apontam para a subdivisão:

- português afro-brasileiro
- português indígena
- português afro-indígena

Assim, nesta subseção, pretendo apresentar a variedade de Português Vernacular Tembé do Guamá (PVTG) inserida no tipo de variedade de português afro-indígena.

Para se tentar inserir o PVTG no tipo de variedade de português afro-indígena apresentada em Oliveira *et al* (2015), entre outros, é necessário retomar o conceito de afro-indígena apresentado pelos autores (*op. cit.*).

Para Oliveira *et al* (2015), o português *afro-indígena* constitui-se em uma variedade vernacular rural de português brasileiro como primeira língua (L1) falada por comunidades envoltas em miscigenação *afro-indígena*, mas que selecionam politicamente o termo “*afro*” ou “*indígena*”.

Com relação à comunidade dos Tembé do Guamá, pergunto se esta poderia ser inserida sob a designação de “português afro-brasileiro” como apresentado em Lucchesi (2009: 31):

“uma variedade de português constituída pelos padrões de comportamento linguístico de comunidades rurais compostas em sua maioria por descendentes diretos de africanos - que vieram para o Brasil na condição de escravos -, e que se fixaram em localidades remotas do interior do país. Logo, muitas dessas comunidades têm a sua origem em antigos quilombos de escravizados foragidos e ainda se conservam em um grau relativamente alto de isolamento”.
(LUCCHESI, 2009: 31)

A partir da citação, como uma explicação à possibilidade da comunidade dos Tembé do Guamá poder ser inserida no macro-rótulo “português afro-brasileiro” é preciso remeter à situação de envolvimento dos Tembé do Guamá em traços de miscigenação, citados em Oliveira *et al* (2015), visto que os tembé do Guamá são vizinhos da comunidade de Narcisa, uma comunidade composta por remanescentes de quilombos do Pará.

Medeiros (2012: 8) anota que a comunidade de Narcisa é uma comunidade formada por ‘remanescentes quilombolas’ – como eles se auto reconhecem⁹⁸ – e por seus descendentes. Narcisa está localizada no município de Capitão Poço, no nordeste do Estado do Pará, à margem esquerda do rio Guamá, fazendo limite com a Terra Indígena Tembê do Alto Rio Guamá.

O autor (*op. cit.* p. 9) anota ainda, que a comunidade de Narcisa era uma afronta à escravidão, que vigorou até 1888, quanto à Lei de Terras vigentes naquela época. Assim, o Estado Brasileiro não reconhecia o território da comunidade porque os negros não eram considerados cidadãos e porque as terras não eram legalizadas, ou seja, não foram compradas do Estado, e nem poderiam ser compradas, dada a condição financeira dos aquilombados.

Para justificar a miscigenação afro-indígena, em que os tembê do Guamá estão envolvidos, retoma-se Lucchesi (2009: 33) que, advoga que a variedade de português falada em comunidades quilombolas, seria uma variedade de português que foi se constituindo em função do contato dessa população com indígenas, colonos de origem europeia, entre outros, a partir da aquisição imperfeita do português como segunda língua em situações muito adversas.

O contato de negros com indígenas, citado por Lucchesi (2009: 33), foi também atestado na relação entre os remanescentes quilombolas de Narcisa e os indígenas Tembê do Guamá:

“as relações entre índios e quilombolas foram sendo amenizadas com o passar do tempo, inclusive devido às alianças matrimoniais estabelecidas entre os dois grupos étnicos. São observadas uniões conjugais em várias gerações entre os negros de Narcisa e os índios da etnia Tembê, localizados na Reserva Indígena Alto Rio Guamá”.
(SODRÉ, 2015: 145)

Traços de miscigenação entre os Tembê do Guamá e os remanescentes quilombolas de Narcisa, também foram atestados no decorrer das pesquisas de campo para esta tese.

Segundo relatos de nossos auxiliares linguísticos, há histórias de intercasamentos ou ‘ajuntamentos’ nas aldeias do Guamá com indivíduos da

⁹⁸ A auto-definição refere-se ao registro em ata na qual os comunitários de Narcisa se auto-reconheceram como remanescentes de quilombos e solicitaram a regularização de seu território conforme preconiza o Art. 68 do ADCT CF e Decreto 4.887 de 20 de novembro de 2003.

comunidade do quilombo remanescente de Narcisa, promovendo assim, a ampliação das redes de parentesco entre indígenas e remanescentes de quilombolas.

Em visita de trabalho de campo, registrei o seguinte relato pessoal do idoso indígena R. S.T.

“Quando eu era mais moço, ouvi dos meus mais velhos, que no tempo do General Barata, o governo colocou muita, muita gente de fora para cá pra (sic) dentro da nossa terra. Primeiro veio umas família (sic) de português; depois veio muito negro para trabalhar; e depois veio o branco e se apossou do resto”.
(R.S.T. – julho/2015).

A miscigenação dos Tembê com os remanescentes quilombolas de Narcisa também foi documentada por Luz (2013):

“Os índios das aldeias Frasqueira e Itaputyre apresentam uma aparência física muito peculiar, cujas características denotam o processo de miscigenação que caracterizou a sociedade brasileira. O traço mais marcante, no entanto, parece ser de indivíduos de descendência afro-indígena, devido os intensos contatos que estes tiveram com as populações de negros do Maranhão, que há algumas décadas passadas contraíram matrimônio com os índios tembê, resultando numa população com características multiétnicas, apesar de se reconhecerem como descendentes das tradições e da ancestralidade do povo tembê-tenetehara”.
(LUZ, 2013: 48)

Assim, enfatizo a miscigenação entre comunidades Tembê com populações descendentes de africanos escravizados e busco ligar esse fato ao conceito afro-indígena (cf. OLIVEIRA ET AL, 2015), mencionado anteriormente.

Portanto, retomo aqui o que foi mencionado no capítulo (4), subseção (4.1.3.2), a fim de justificar se advogar nesta tese a favor da inserção da variedade de português falada pelos Tembê do rio Guamá (PVTG) dentro do *continuum* de português falado no Brasil (cf. Mattos, 2019: 17). Destaco nesse *continuum* dialetal, os vernaculares brasileiros [+ marcados] e dentre desses vernaculares o “português afro-indígena”. Aponto, a seguir, argumentos que justificam a inserção do PVTG, nesse tipo de variedade de português.

- (i) o português vernacular dos Tembê do Guamá (PVTG) é uma variedade rural de português brasileiro que é falada como L1;
- (ii) a variedade de PVTG está exposta a traços de miscigenação⁹⁹ com a variedade de português falada pelos quilombolas de Narcisa.
- (iii) a variedade PVTG seleciona politicamente o termo “indígena”, e não, “afro”.

Oliveira *et al* (2015) apontam que o português *afro-indígena* atesta as seguintes outras características:

- (i) *festas de sincretismo religioso que se subdividem em dois subtipos: (a) subtipo “ladainhas” (como em “Jurussaca”); (b) subtipo “torém/torén” (como em “Almofala/Tremembé”);*
- (ii) *linguagens cerimoniais (ex.: ladainhas; a música cantada na dança do torém/torén).*
(OLIVEIRA ET AL, 2015)

Em pesquisa de campo, observei e anotei dados sobre a influência do catolicismo imbricado na religiosidade dos Tembê. Segundo relatos da auxiliar linguística ATB, quanto às festas de sincretismo religioso, atestam-se nas aldeias do Guamá festas que comprovam sincretismo religioso, a exemplo das festas: (i) São Pedro que acontece no mês de setembro na aldeia São Pedro; ii) o Círio de Nossa Senhora de Nazaré que ocorre no mês de novembro na aldeia Sede; iii) Procissão da Via Sacra que acontece na época da Semana Santa, momento em que são realizadas rezas nas casas dos indígenas; (iv) Festa de São Raimundo Nonato (santo preto cultuado no catolicismo). Essa última também é encontrada no quilombo de Narcisa.

Todavia, os Tembê do Guamá ainda guardam uma das suas mais famosas tradições: trata-se de um rito de passagem conhecido entre os Tembê como “Wyra’u-how”. Este rito de passagem divide-se em um conjunto de ritos, cujo tema principal é a passagem da infância para a puberdade entre as meninas e meninos da aldeia. Esse ritual apresenta o momento da “Tocaia” (momento em que os

⁹⁹ Embora Lucchesi (2009: 33), tenha apontado o fator miscigenação entre indígenas e aquilombados, o autor (op. cit.) não prevê a macro denominação “afro-indígena”.

adolescentes ficam reclusos por alguns dias) que em muito se assemelha ao ritual de reclusão para iniciação nas religiões de matriz africana, a exemplo do camdomblé – ver Capítulo (1), subseção (1.2.2).

Assim, centrada principalmente no trabalho de Oliveira *et al* (2015) quanto à subdivisão de falas rurais do tipo afro-indígena, verifico “traços” do português afro-brasileiro e do português indígena no PVTG. Esses “traços” podem ser observados por meio da *miscigenação afro-indígena* na área Tembê do rio Guamá, como o apontado em relação a seu contato intenso com comunidades quilombolas, especificamente com a comunidade de Narcisa – ver Dias (2010), Kahwage & Marinho (2011), Medeiros (2012), Luz (2014), Sodré (2015), Neves & Cardoso (2015), Miranda (2018). Nos fenômenos linguísticos lexicais apresentados acima, aponte palavras de origem africana no léxico do PVTG que servem para corroborar que pessoas escravizadas oriundas de partes da África Austral teriam influenciado na composição lexical do português falado pelos Tembê e ainda por outros povos do “entorno” que também falam português no Pará. Os fenômenos de interferência da língua indígena tembê/tenetehar no PVTG foram apresentados ao longo do capítulo.

Ao final desta seção e deste capítulo, proponho, com base nos aspectos linguísticos apontados no PVTG, e ainda com base em traços de miscigenação e da religiosidade tembê, que essa variedade de português falada pelos Tembê do rio Guamá seja inserida no conjunto de variedades brasileiras de português rural. Especificamente, assumo ainda que o PVTG se enquadra na subdivisão de português afro-indígena.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo a realização de um estudo etnolinguístico da variedade de português vernacular falada por indígenas da etnia Tembê do rio Guamá. A investigação foi centrada nas aldeias Sede, Itwaçu, Ita Putyr, Frasqueira, Pinawa e São Pedro, localizadas no município de Santa Luzia do Pará, na Terra Indígena Alto Rio Guamá.

Por meio da descrição de aspectos etnolinguísticos do povo Tembê do rio Guamá, além da descrição e análise de fenômenos da variedade que denominei de Português Vernacular Tembê do Guamá (PVTG), objetivei contribuir para o alargamento da compreensão de que dezenas de etnias indígenas já concluíram o processo de *“language shift”* para o português, como os Tembê do rio Guamá, e outras estão no processo de mudança.

No Capítulo I, apresentei uma abordagem etnográfica acerca do grupo em estudo a partir da história dos povos Tembê e Guajajara, que, desde a época da colonização do Brasil, se auto-denominam como “tenetehar” apesar de não serem uma etnia monolítica. Apontei, ainda, algumas considerações acerca da colonização do nordeste paraense, enfatizando acerca da miscigenação encontrada naquela região do Estado do Pará. Abordei acerca da criação da Terra Indígena Alto Rio Guamá em que se localizam as seis aldeias *locus* desta pesquisa. Busquei, ao final, apresentar um panorama acerca da estrutura sócio-política, cultural e de subsistência da área sob enfoque.

No capítulo II, apresentei uma descrição da situação sócio-comunicativa indígena no Brasil com ênfase no Pará a partir de minhas vivências em áreas indígenas paraenses. Apontei acerca da diversidade linguística atestada em áreas brasileiras com enfoque em áreas linguísticas do Pará e ainda acerca da questão da revitalização de línguas indígenas.

No capítulo III, ainda sob um ‘olhar’ etnográfico, descrevi aspectos da educação escolar indígena no Pará com base em documentos legais, porém, com enfoque no ensino superior nas aldeias dos Tembê do rio Guamá.

Após ter apontado aspectos etnográficos da área em estudo, apresentei, no capítulo IV, por meio de duas seções, aspectos da fundamentação teórica e metodológica da tese.

No capítulo V, descrevi, buscando analisar, aspectos gramaticais encontrados na variedade de português vernacular falada pelos Tembê do rio Guamá (PVTG). Procurei, por meio desse levantamento de fenômenos linguísticos, aliado a apontamentos etnográficos, corroborar a hipótese de que os Tembê do rio Guamá se encontram em processo consolidado de *language shift*, isto é, já se consolidou a mudança da língua tembê/tenetehar para a língua portuguesa em meio a essa comunidade indígena. Cheguei a essa conclusão por meio da “história” sócio-comuniativa dos Tembê do Guamá e ainda por meio dos aspectos linguísticos apontados no Capítulo V.

Logo, advoguei que a variedade de português falada pelos Tembê do Guamá e chamada de PVTG nesta tese esteja inserida no *tipo (ii) de “language shift”*: mudança de língua “rápida por parte de uma grande e prestigiosa minoria”. Como apresentado ao final do Capítulo V, busquei argumentos para comprovar a interferência moderada da língua tembê/tenetehar (a língua de substrato) por meio de fenômenos linguísticos atestados na variedade.

Ao final do Capítulo V, advoguei ainda, com base em questões etnográficas e ainda em fenômenos linguísticos lexicais apontados no PVTG, que a variedade de português falada pelos Tembê do rio Guamá seja inserida no conjunto de variedades brasileiras de português rural e, especificamente, assumi que o PVTG se enquadra na subdivisão de português que vem sendo denominada entre os especialistas de português afro-indígena.

Como resultado da proposta de descrição e análise dos aspectos fonológicos do PVTG no Capítulo V, depreendo casos: de apagamento, de adição, de alçamento vocálico, de substituição e de outras alterações encontradas no sistema fonológico do PVTG.

Como resultado da proposta de descrição e análise dos aspectos morfossintáticos do PVTG em cotejo com o tembê/tenetehar, registro: a ordem dos constituintes em tembê/tenetehar, a ordem dos constituintes em PVTG, aspectos do sistema de concordância em tembê/tenetehar, e aspectos do sistema de concordância em PVTG. Como apontado ao início da subseção, afirmo que, embora alguns aspectos da morfossintaxe do português falado no Brasil (bastante atestados na literatura especializada) tenham sido verificados por meio do *corpus* transcrito da pesquisa, em sua grande maioria, tratava-se de fenômenos apontados por um ou

outro falante e não por parte significativa dos falantes sob investigação. Assim, esses dados não foram trazidos para a discussão na seção de aspectos morfossintáticos do PVTG. Merecem, no entanto, maiores investigações por meio de trabalhos futuros.

Como resultado da proposta de descrição e análise de aspectos lexicais do PVTG registro: empréstimos lexicais, processos de lexicalização, onomatopeias, ideofones e expressões idiomáticas.

Ao objetivar uma descrição de aspectos etnolinguísticos do povo Tembé do rio Guamá, da situação sociocomunicativa da área, da educação escolar indígena desse grupo e da descrição e análise de aspectos da variedade de português vernacular dos Tembé do Guamá, busquei contribuir para o alargamento da compreensão de que dezenas de etnias indígenas, como os Tembé do rio Guamá, se encontram no processo de “language shift” (ou já realizaram o processo). Espero que este estudo possa contribuir ainda para o aumento de pesquisas centradas em variedades de português faladas por grupos indígenas ligados ao contato linguístico com comunidades de matriz africana, as chamadas quilombolas, e ligados ainda a outras línguas indígenas e ao português do entorno em que se localizam.

Penso que a continuidade de estudos sob esse enfoque pode auxiliar a melhor se compreender que os povos indígenas que mudaram (ou estão mudando) seus falares de uma língua indígena para o português não perdem de forma alguma sua auto-identidade indígena. Pelo contrário, como esperei apontar nesta tese, povos como os Tembé do rio Guamá estão cada vez mais conscientes de sua herança cultural indígena e isso se atesta pelas ações que vêm empreendendo em prol de recuperarem suas tradições e até mesmo sua língua de ancestralidade. Falarem português “tembé” é outra grande marca de sua pujança em meio a outras prestigiosas minorias indígenas do Pará, da Amazônia e do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abaurre, Maria Bernadette; Pagotto, Emílio G. Nasalização no português brasileiro. In: KOCH, I. G. V. (Org.). Gramática do português falado. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. v. 6, p. 495- 522.
- Abbeville, Claude d'. [1614] (1874). *Histoire de la Mission des Peres Capucins en l'Isle de Maragnan et terres circonvoisines*. Trad. Cezar Augusto Marques. 1874. São Luiz: Typ. do Frias. Vii, xvi, 456p. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/221724>>. Acesso em: 10.10.2019.
- Aguiar, Martins de. Fonética do português do Ceará. *Revista do Instituto do Ceará*. Fortaleza: 51 (51): 271-307, 1937. Disponível em:
- Aikhenvald, Alexandra Y. & Dixon, R. M. W. (eds.). 2001. *Areal diffusion and genetic inheritance: Problems in comparative linguistics*. Oxford & New York: Oxford University Press. 312p. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?>>. Acesso em: 04.02.2018.
- Aikhenvald, Alexandra Y. 2002. *Language contact in Amazonia*. Oxford University Press.
- _____. *Evidentiality and language contact*. In: The Oxford Handbook of the Evidentiality: Edited by Alexandra Y. Aikhenvald. Oxford University Press. 756p. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?>>. Acesso em: 04.02.2018.
- _____. 2018. *Language contact and language blend: Kumandene Tariana of northwest Amazonia*. IJAL 80(3), p. 323-370.
- Alencar, Joelma C. P. M.; Emídio-Silva, Cláudio & Solano, Eliete de J. B. (Orgs.). (no prelo). *A Produção do Conhecimento em Contextos Indígenas: Diálogos Interculturais para o Ensino em Linguagens e Artes*. Belém: Universidade do Estado do Pará. Núcleo de Formação Indígena. EDUEPA.
- Alleyne, Mervyn C. & Ferreira, Jo-Anne S. 2007. *Comparative perspectives on the origins, development and structure of Amazonian (Karipúna). French Creole*. Synchronic and diachronic perspectives on contact languages, v. 32, p. 325.
- Almeida, José M. P. de. 2001. *A Transferência Linguística e a Tradução: barreira à tradução ou eficaz solução comunicativa?* Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <<https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/>>. Acesso em: 02.03.2018.
- Alonso, Sara A. 1996. *Os Tembê de Guamá: processo de construção da cultura e identidade Tembê*. PPGAS/UFRJ, RJ. Disponível em: <<http://jpoantropologia.com.br/pt/teses>>. Acesso em: 03.06.2015.

- Amado, Rosane S. 2014. *Notas sobre a flexão nominal do português adquirido por falantes indígenas*. Estudos Linguísticos, São Paulo, 43 (2): maio-ago p. 720-729.
- _____. 2015. *O português étnico dos povos Timbira*. PAPIA, 25(1), p. 103-119. São Paulo. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/290390011>. Acesso em: 29.07.2017.
- Anthony, E. 1963. *Approach, method, technique*. In: English Language Teaching. v. 17, p. 63-67).
- Aragão, Maria do Socorro S. de. 2005. *Os estudos fonético-fonológicos no Estado do Ceará*. 57ª Reunião Anual da SBPC. Fortaleza, Universidade Estadual do Ceará 17 a 22 de julho. Disponível em: http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/msocorroaragao2.htm. Acesso em: 20.10.2019.
- Araújo, Gabriel A. 2009. *Ideofones na língua Sãotomense*. Papia 19, p. 23-3.
- Araújo, Leopoldina M. S. de. 2008. *Parkatêjê x Português: caminhos de resistência*. In: IX Congresso Internacional da "Brazilian Studies Association". Tulane University. New Orleans, Louisiana, E.U.A. Disponível em: http://www.brasa.org/wordpress/Documents/BRASA_IX/pdf. Acesso em: 23 jun., 2014.
- Argolo, Wagner. 2016. *As línguas gerais na história social-linguística do Brasil*. PAPIA-Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico, 26(1). p. 7-52. Disponível em: <http://www.revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/2571>. Acesso em: 20.06.2018.
- Aromkwyiti, Jôhopo K.; Jucá Acácio, Mara S. & Solano, Eliete de J. B. (Digitado). *Corrida de varinhas: uma proposta bilíngue e interativa para o ensino da língua timbira*. Curso de Especialização Docência em Educação Escolar Indígena. Turma Gavião. Pró-Reitoria de Graduação. Núcleo de Formação Indígena. Universidade do Estado do Pará. Marabá: Pará. 29 p.
- Assis, Eneida C. et al. 2009. *Um retrato da educação escolar indígena no estado do Pará no período de 1999 a 2009: o caso da escola indígena Aipã – Anambé*. 63ª Reunião Anual da SBPC. Goiânia, p. 01.
- Azevedo, Orlando D. S. 2013. *Aspectos dialetais do português da região norte do Brasil: um estudo sobre as vogais pretônicas e sobre o léxico no Baixo Amazonas (PA) e no Médio Solimões (AM)*. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptPT&as_sdt=0%2C5&q=fricativa+alveolar++no+norte+do+brasil&btnG=>. Acesso em: 18.03.2020.
- Bagno, Marcos. 2006. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 15. ed. São Paulo: Editora Contexto. Livro digital. Disponível em: http://www.visionvox.com.br/biblioteca/m/Marcos_Bagno_a_L%C3%ADngua_de_Eul%C3%A1lia.pdf. Acesso em: 23.05.2019.

- Bakker, Peter & Muysken, Pieter. 1994. *Mixed languages and language intertwining*. In Arends, Jacques; Muysken, Pieter & Smith, Norval (eds.). *Pidgins and creoles: An introduction*. p. 41-52. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Battisti, Elisa. (1997). *A nasalização no português brasileiro e a redução dos ditongos nasais átonos: uma abordagem baseada em restrições*. (Tese de doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Battisti, Elisa & Meertens, Ben H. *Palatalização no português brasileiro e nas línguas do mundo: motivação estrutural, seleção de gatilhos e alvos*. Revista Lingüística Vol. 32-1, junio 2016: 61-75. Disponível in: <<http://www.scielo.edu.uy/pdf/ling/v32n1/v32n1a05.pdf>>. Acesso em: 02.02.2020
- Beltrão, Jane F.; Cunha, Mainá J. S. 2011. *Resposta à diversidade: políticas afirmativas para povos tradicionais, a experiência da Universidade Federal do Pará*. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 10-38. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/21822>>. Acesso em: 11.09.2016.
- Bisol, Leda. (Org.). 2005. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 4ª ed. Revista e ampliada. Porto Alegre: EDIPUCRS. p. 171-205.
- _____. 2015. *A harmonização vocálica como indício de uma mudança histórica*. Revista D.E.L.T.A. 31-1, (185-205). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v31n1/0102-4450-delta-31-01-00185.pdf>>. Acesso em: 25.01.2020.
- Bisol, Leda. O alçamento da pretônica sem motivação aparente. In: Bisol, L.; Collischonn, G. (Orgs.). *Português do sul do Brasil: variação fonológica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 73-92.
- Boas, Franz. [1911]. 2013. *Handbook of American Indian languages*. Edit. Washington: Government Print Office. Washington. D.C. Bulletin (Smithsonian Institution. Bureau of American Ethnology 4, v. 1, part 1, p.1-83. Print version 2013. Disponível em: <books.google.com.br>. Acesso em 21.10. 2018.
- Bortoni-Ricardo, Stella M. 1985. *The urbanization of rural dialect speakers. A sociolinguistic study in Brazil*. Cambridge Studies in Linguistics London.
- Botelho, José Mario & Leite, Isabelle L. (S/D). *Metaplasmos contemporâneos – Um estudo acerca das atuais transformações fonéticas da Língua Portuguesa*. 12p. Disponível em: <<https://www.filologia.org.br/cluerjsg/anais/ii/completos/comunicacoes/isabelleleite.pdf>>. Acesso em: 23.06.2017.
- Bonvini, Emilio. 2008. *Línguas africanas e português falado no Brasil*. In José Fiorin & Margarida Petter (orgs.), *África no Brasil: A formação da língua portuguesa*, 15-62. São Paulo: Contexto.
- Bowern, Claire. 2010. *Fieldwork in contact situations*. In: Hickey, R. (org.) *The Handbook of Language Contact*. Oxford: Blackwell-Publishing, p. 340-357. Disponível em: <

- Boudin, Max H. [1966]. 1978. *Dicionário de Tupi-Moderno*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente.
- _____. 1978. *Dicionário de Tupi-Moderno: dialeto Tembê-Tênêthár do alto rio Gurupi*. São Paulo: IMESP. Conselho Estadual de Artes e Ciências Humanas, Coleção Ciências Humanas, vol. 2, 393 p.
- Boxer, Charles R. 1961. *Os holandeses no Brasil (1624-1654)*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Brandão, Sílvia F., & Vieira, Sílvia R. 2012. *A concordância nominal e verbal no Português do Brasil e no Português de São Tomé: uma abordagem sociolinguística*. *PAPIA* 22(1), 7-39.
- Brasil. 1957. [Convenção nº 107 da OIT, de 05.06.1957]. Sobre as Populações Indígenas e Tribais. Organização Internacional do Trabalho Brasil (OIT). Brasília. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivo>>. Acesso em: 15.05.2018.
- _____. 1988. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao.html>>. Acesso em: 02.08.2019.
- _____. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Congresso Nacional. Ministério da Educação e Cultura. D.O.U. de 23.12.1996.
- _____. 1998a. *O governo brasileiro e a educação escolar indígena*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas. 1998.
- _____. 1998b. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. pdf.
- _____. 2001. [Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001]. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 10.02.2018.
- _____. 2002. *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. 84p.
- _____. 2009a. [Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009]. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF.
- _____. 2009b. [Resolução nº 5 CNE/CEB de 17.12. 2009]. *Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/porta/legislacao/RESCNE005_2009.pdf> . Acesso em: 05.09.2019.
- _____. 2010. *Censo Demográfico 2010*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Rio de Janeiro. Disponível em:

- <http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 03.09.2019.
- _____. 2011. [Convenção nº 169 de 26.06.1989]. Sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT. Organização Internacional do Trabalho Brasil. Brasília/OIT. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivo>>. Acesso em: 15.05.2018.
- _____. 2012. *Os indígenas no Censo Demográfico 2010: características gerais dos indígenas: resultados do universo*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro. 245p. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>>. Acesso em: 05.09.2019.
- _____. 2012a. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça*. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Rio de Janeiro. 31p. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 03.09.2019.
- _____. 2013. Fundação Nacional de Saúde (FUNASA). *Saúde Indígena*. Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI). Disponível em: <http://www.saude.gov.br/saude-indigena/gestao/siasi>. Acesso em: 23.08.2018.
- _____. 2014. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Ministério da Educação e Cultura (MEC). *Censo escolar 2014*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 05.09.2019.
- _____. 2019a. Fundação Nacional do Índio (FUNAI). *Brasil Indígena*. Ministério da Justiça e Segurança Pública. FUNAI. Brasília. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/ascom/2013/img/12-Dez/pdf-brasil-ind.pdf>>. Acesso em: 28.06.2019.
- _____. 2019b. Fundação Nacional do Índio (FUNAI). *Educação Escolar Indígena*. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar>>. Acesso em: 28.06.2016.
- Brown, D. H. 1994. *Teaching by principles: na interactional approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs. Prentice Hall Regents.
- Cabral, Ana S. A. 2011. *Different histories, diferente results: The origin and developmente of two Amazonian languages*. PAPIA 21(1), p. 9-22.
- Cagliari, Luiz C. 2002. *Análise fonológica: introdução à teoria e à prática*. Campinas: Mercado de Letras, 208 p.
- _____. *Elementos de fonética do português brasileiro*. São Paulo: Paulistana, 2007.
- Câmara Jr. Joaquim M. 1965. *Introdução às línguas indígenas brasileiras*. Rio de Janeiro: Museu Nacional.
- Campos, Ednalvo A. 2014. *A sintaxe pronominal na variedade afro-indígena de Jurussaca: uma contribuição para o quadro da pronominalização do português*

- falado no Brasil*. (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-18032015>>. Acesso em: 23.03.2016.
- Campos, Ednalvo A. & Do Vale, Rosana. 2018. *As proformas pronominais 'esse um', 'aquele um' e a comunidade quilombola de Jurussaca*. *PAPIA* (28)2, p. 239-254.
- Cardoso, Alirio. 2017. *Beschrijving van Maranhão: a Amazônia nos relatórios holandeses na época da Guerra de Flandres (1621-1644)*. *Topoi* (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 18, n. 35, p. 406-428. 2017. Disponível em: www.revistatopoi.org
- Carvalho, Leandro. 2019. "Invasões francesas no Brasil Colonial". *Brasil Escola*. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/historiab/invasoes-francesas-no-brasil-colonial.htm>> Acesso em: 08.10.2019.
- Carvalho, Márcia G. P. de. 2001. *Sinais de Morte ou de Vitalidade? Mudanças estruturais na língua Tembé: Contribuição ao estudo dos efeitos de contato linguístico na Amazônia Oriental*. Universidade Federal do Pará. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2472>>. Acesso em: 22.01.2015.
- Carvalho-Silva, Denise R.; Pena, Sérgio D. J.; Alves-Silva, Juliana; Prado, Vânia F. & Santos, Fabrício R. 2000. *Retrato molecular do Brasil*. Universidade Federal de Minas Gerais, *CIÊNCIA HOJE*, v. 27, nº 159. P. 17-25. Disponível em: <<http://labs.icb.ufmg.br/lbem/pdf/retrato.pdf>>. Acesso em: 10.10.2019.
- Cassique, Orlando. 2002. *Minina bunita... olhos esverdeados (um estudo variacionista da nasalização vocálica pretônica no português falado na cidade de Breves/PA)*. 90f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém.
- Cassique, Orlando et al. 2009. *Variação das vogais médias pré-tônicas no português falado em Breves (PA)*. In: Hora, D. (Org.). *Vogais no ponto mais oriental das Américas*. João Pessoa: Ideia, p.163-184.
- Cavalcante, Rerisson. 2009. *A negação sentencial*. In Lucchesi, Dante, Baxter, Alan & Ribeiro, Ilza. 2009. *O português afro-brasileiro*, p. 251-268. Salvador: Edufba.
- Cecim, Jair. 2014. *O português afro-indígena de Jurussaca-PA: revisitando a descrição do sistema pronominal pessoal da comunidade a partir da textualidade*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo).
- Chagas, Paulo. 2018. Dez livros para conhecer a tipologia linguística. Disponível em: https://www.fflch.usp.br/sites/fflch.usp.br/files/2018-12/tipologia_linguistica.pdf. Acesso em: 15.09.2019.
- Chinard, Gilbert. 1934. *L'Amerique et le Rêve exotique dans la littérature française au XVII e au XVIII e siècle*. Paris: Droz.
- Coelho. José R. L. 2015. *Karuwara: observando sobrenaturais entre os tembé do Guamá*. *Revista Estudos Amazônicos*. Vol. XIII. Nº 1, p. 275-302. Disponível em: <[http://www.ufpa.br/historia/Estudos%20Amazonicos/Jose Coelho.pdf](http://www.ufpa.br/historia/Estudos%20Amazonicos/Jose_Coelho.pdf)>. Acesso em: 30.09.2017.

- Collischonn, Gisela. *O acento em Português*. In: BISOL, Leda. Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1999, p. 125-158.
- Comrie, Bernard. 1981. *Language universals and linguistic typology*. University of Chicago Press. 252 p. Disponível em: < <https://books.google.com.br/books?id>>. Acesso em: 10.02.2018.
- Coseriu, Eugene. [1952] 1978. *Teoria del lenguaje y linguística general: cinco estudios*. 3ª edición revisada y corregida. Gredos. Madrid. p. 137-141.
- _____. 1981. *La sócio- y la etnolingüística*. Anuario de Letras – Lingüística y Filología 19, p. 5-30.
- Costa, Antônio A. da & Farias, Paulo S. C. 2009. *Formação Territorial do Brasil*. Campina Grande: EdUEP. 385 p.: il. Disponível em: <<http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia>>. Acesso em: 20.08.2019.
- Costa, Solange M. G. da; Vieira, Judith C.; Lima, Marcos V. C. & Miléo, Bruno P. 2013. *Territorialização e identidade indígena no Baixo Tapajós no Estado do Pará*. VI Jornada Internacional de Políticas Públicas. Período 20 a 23.08.2013. Universidade Federal do Maranhão. São Luiz. Maranhão. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/>>. Acesso em: 20.10.2018.
- Costa, R. 2010. *Descrição sociolinguística das vogais médias postônicas não-finais /o/ e /e/ no português falado no município de Cametá-PA*. 100f. (Dissertação de Mestrado). Belém: Universidade Federal do Pará.
- Coutinho, Ismael de Lima. 1976. *Pontos de Gramática Histórica: linguística e filologia*. 7ª. ed. rev. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A. 357p.
- Christino, Beatriz. P.; Silva, Moana. L. E. 2012. *Concordância verbal e nominal na escrita em Português-Kaingang*. PAPIA (22) (2), p. 415-428. Disponível em:<<http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/1680/1491>>. Acesso em: 10.02. 2015.
- Cresti, Emanuela & Moneglia, Massimo. (Eds.). 2005. *C-ORAL-ROM: integrated reference corpora for spoken Romance languages*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 304 p. (inclui multimídia corpus em DVD).
- Cristófar-Silva, Thaís. 2001. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 5ª ed. São Paulo. Contexto.
- Cristófar-Silva, Thaís & Yehia, Hani Camille. 2009. *Sonoridade em Artes, Saúde e Tecnologia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras. Disponível em <http://fonologia.org>. ISBN 978-85-7758-135-1. Acesso em: 25.01.2020.
- Crystal, David. 1985. *Dicionário de Linguística e Fonética*. [S.l.]: Jorge Zahar.
- Cruz, Regina. 2012. *Alteamento vocálico das médias pretônicas no português falado na Amazônia paraense*. In: LEE, S. H. (Org.). *Vogais além de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG. p.194-220.
- _____. (2012). *Vogais na amazônia paraense*. Alfa: Revista de Linguística. São José do Rio Preto. 56 (3), 945-972. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198157942012000300010. Acesso em: 24.01.2020.

- D'ambrosio, Oscar & Machado João G. 2008. *A imigração japonesa no Brasil - uma saga de 100 anos*. 1ª Ed. Editora: Noovha América. 120pp.
- Da Costa, Rita de Cássia P. 2019. *Povo Gavião da terra Indígena Mãe Maria*. In "Amazônia latitude". Disponível em: <https://amazonialatitude.com/2019/03/26/galeria-de-fotos-povo-gaviao-da-terra-indigena-mae-maria/>. Acesso em: 08.11.2018.
- Da Cruz, A. 2011. *Fonologia e Gramática do Nheengatú: A língua geral falada pelos povos Baré, Warekena e Baniwa*. Netherlands Graduate School of Linguistics.
- Da língua portuguesa. [2008]. 2013. [*nambu*]. Dicionário Priberam. [em linha]. v. 16, n. 10. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/nambu>>. Acesso em: 08.06.2019.
- _____. [2008]. 2013. [*botica*]. Dicionário Priberam. [em linha].. v. 16, n. 10. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/botica>>. Acesso em: 08.06.2019.
- _____. [2008]. 2013. [*bispando*]. Dicionário Priberam. [em linha]. v. 16, n. 10. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/bispando>>. Acesso em: 08.06.2019.
- _____. [2008]. 2013. [*betacismo*]. Dicionário Priberam. [em linha].. v. 16, n. 10. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/betacismo>>. Acesso em: 08.06.2019.
- _____. [2008]. 2013. [*tronqueira*]. Dicionário Priberam. [em linha]. v. 16, n. 10. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/tronqueira>>. Acesso em: 08.06.2019.
- David, Moisés; Melo, Maria Lúcia. & Malheiro, João M. da S. 2013. *Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas*. Educação Pesquisa. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 111-125. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a08.pdf>>. Acesso: 20.08.2014.
- De Oliveira Alves, Fábio L. 2019. *A desnasalização em sílabas átonas finais no falar de Belém: um estudo de variação linguística*. In: Rasky et. al. *Variação e Diversidade linguística*, 72. Anais do VII Seminário Regional de Geossociolinguística. Belém: UFPA/Faculdade de Letras. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/61640733/EbookVariacao-e-Diversidade-Linguistica20191230-76394-6h2g85.pdf72>>. Acesso em: 18.03.2020.
- De Oliveira, Marilúcia de B. 2007. *A palatização da alveolar lateral // em posição prevocalica no falar de Itaituba (PA)*. (Tese de doutorado). Universidade Federal de Alagoas. Maceio. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/3586/1/A%20palataliza%C3%.pdf>. Acesso em: 18.03.2020.
- De Oliveira, M. B. Os dados do ALIB: recaracterizando os falares amazônico e nordestino (seção 8). Disponível no Google Acadêmico. Acesso em: 18.03.2020.

- De português. [2009]. 2019. [cunambi]. Dicionário On Line. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/cunambi/>>. Acesso: 23.06.2019.
- De português. [2009]. 2019. [bora]. Dicionário On Line. Disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/bora/>>. Acesso: 23.06.2019.
- De português. [2009]. 2019. [tarara]. Dicionário On Line. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=tarara%E1>>. Acesso em: 19.09.2019.
- Del Vigna, Dalva. 2019. *Análise fonológica do português afro-indígena de Jurussaca, PA*. (Tese de doutorado). Universidade de Brasília. Instituto de Letras. Brasília: DF.
- Dias, Claudionor L. 2010. *O Povo Tembé da Terra Indígena Alto Rio Guamá: construindo vias de desenvolvimento local?* Núcleo de Meio Ambiente. Universidade Federal do Pará. Belém. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011>>. Acesso em: 01.09.2015.
- Dias, Manuel N. [1966]. 2016. *Mapa do Estado do Grão-Pará e Maranhão*. In: Fomento ultramarino e mercantilismo: a companhia geral do Grão Pará e Maranhão. (1755-1778) (II). Revista de História - periodicos.usp.br. p. 77. em: <<file:///C:/Users/DELL/Downloads/124643-Texto%20do%2>>. Acesso em: 12.10.2018.
- Dias, Marcelo P.; Cassique, Orlando; Cruz, Regina C. F. (2007). *O alteamento das vogais pré-tônicas no português falado na área rural do município de Breves (PA): uma abordagem variacionista*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. Vol. 5, n. 9. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_9_o_alteamento_das_vogais_pre_tonicas_no_portugues_falado.pdf>. Acesso em: 24.01.2020.
- Dicionário Aberto. 2015. [tronqueira]. Wikcionário. Wikimedia Foundation Governance Wiki. (2015, maio 29). Retrieved 15:54, maio 29, 2015> disponível em: <<https://pt.wiktionary.org/w/index.php?title=tronqueira&oldid=1935212>> . Acesso em: 08.06.2019.
- Dicionário Informal. 2010. [fessor]. Disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/fessor/>>. Acesso em: 23.06.2019.
- Doke, Clement M. 1935. *Bantu Linguistic Terminology*. London: Longmans/Grenn.
- Domingues, Angela. 1991. *Viagens de exploração científica na Amazônia segunda metade do século XVIII: política, ciência e aventura*. Fubchal: Centro de Estudos da História do Atlântico.
- Dormal Calleja, Antonio L. 2019. *O português falado no Suriname (PFS): um estudo inicial sobre a fala espontânea de brasileiros em Paramaribo*. (Dissertação de mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Dryer, Matthew S. & Haspelmath, Martin (eds.) 2013. *The World Atlas of Language Structures*. Online. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. Disponível em <http://wals.info>. Acessado em 08.12.2019.
- Dubois, Jean. 2009. *Empréstimos linguísticos na língua portuguesa*. São Paulo: Cortez.

- Duarte, Fábio Bonfim. 1997. *Análise gramatical das orações da Língua Tembé*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília.
- _____. 2003. (Tese de doutorado). *Ordem de constituintes e movimento em Tembé: minimalismo e anti-simetria*. Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais.
- _____. 2005. Codificação de argumentos e ergatividade (cindida) em Tenetehára. *LIAMES-Línguas Indígenas Americanas* 5: 111-142.
- _____. 2007. *Estudos de morfossintaxe Tenetehára*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.
- _____. 2012. *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique* 57(3): 359–386.
- Duviols, Jean-Paul. 1985. *L'Amérique vue et rêvée*. Les livres de Voyage de Christophe Colomb à Bougainville. Paris: Promodis.
- Edwards, J. 2013. *Bilingualism and multilingualism: some central concepts*. In: Bhatia, Tej K. & Ritchie, William C. (eds.) *The handbook of bilingualism and multilingualism*. P. 5-25. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Eiró, Jessiléia G. 2001. *Contribuição à análise fonológica da língua Tembé*. (Dissertação de mestrado). Belém: UFPA. 70p. Disponível em: <http://bibcentral.ufpa.br/arquivos/125000/127100/19_127170.htm> . Acesso em: 21.06.2018.
- Feitosa, Edson. 2013. *Samaumeira da vovó*. Disponível em: <<https://www.flickr.com/photos/99386939@N03/16324951806/in/photostream/>>. Acesso em: 23.10.2019.
- Fernandes, Cláudio. 2019. *Invasões holandesas no Brasil*. Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilestola.uol.com.br/historiab/invasoes-holandesas-no-brasil.htm>>. Acesso em: 10.10.2019.
- Ferreira da Costa, Francisco V. 2013. *Revitalização e ensino de língua indígena: interação entre sociedade e gramática*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. São Paulo. 354 f.
- Ferreira, Marília de N. O. 2005. *Descrição de aspectos da variante étnica usada pelos parkatêjê*. DELTA [online]. vol.21, n.1, pp.1-21. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/250982772_Descricao_de_aspectos_da_variante_etnica_usada_pelos_parkateje> Acesso em: 05.05.2018.
- Ferreira, Marília de N. O. et al. 2014. *Diversidade linguística no Pará: mundos de línguas indígenas e de língua portuguesa*. Revista Margens Interdisciplinar. V. 8, nº 10: Dossiê Educação, Cultura e Desenvolvimento regional. UFPA. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/viewFile/2707/2833>>. Acesso em: 09.08.2017.
- Ferreira, R. V.; Amado, Rosane de S.; Christino, Beatriz P. (Orgs.). 2014. *Português indígena: algumas reflexões*. München: LINCOM Europa. LINCOM Studies in Romance Linguistics. 76.

- Figueiredo, Carlos. F. G. & Oliveira, Márcia. S. D. 2013. *Português do Libolo, Angola, e português afro-indígena de Jurussaca, Brasil: cotejando os sistemas de pronominalização*. PAPIA 23 (2), p. 105-185. Disponível em: <<http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/2078/1916>>. Acesso em: 23.05.2015.
- Freire, José Ribamar. B. 2003. *Da língua geral ao português. Para uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia*. Rio de Janeiro: UERJ. Disponível em: <<http://www.taquiprati.com.br/arquivos>>. Acesso em: 20.09.2014.
- _____. 2011. *Rio Babel: a história das línguas na Amazônia*. Rio de Janeiro: EdUERJ. 280 p.
- Freitas, Tiago. H. A; Souza, M. C.; Monteiro, S. F.; França, L. F. & Corrêa, N. C. F. 2017. Estudo da produção de etanol pela fermentação do caldo de mandioca. 57º Congresso Brasileiro de Química. Gramado. RS. Disponível em: <http://www.abq.org.br/cbq/2017/trabalhos/11/11906-23711.html> . Acesso em: 21.10.2019.
- Gadelha, Paulo H. 2011. *Imigração japonesa foi intensa no Pará ao longo ao século XX*. Assessoria de Comunicação da Universidade Federal do Pará. 15.11.2011. Disponível em: <https://ww2.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=5212>> . Acesso em: 10.10.2019.
- Galvão Ramalho, João Pedro. 2015. "Estado do Grão-Pará e Maranhão". [verbete]. In: BiblioAtlas - Biblioteca de Referências do Atlas Digital da América Lusa. Disponível em: <http://lhs.unb.br/atlas/Estado_do_Gr%C3%A3o-Par%C3%A1_e_Maranh%C3%A3o>. Acesso: 12.10.2018.
- Gavião Leonice V. B.; Jucá Acácio, Mara. S. & Solano, Eliete. de J. B. 2019. *Jogos como estratégias para o ensino da língua timbira*. Curso de Especialização Docência em Educação Escolar Indígena. Turma Gavião. Pró-Reitoria de Graduação. Núcleo de Formação Indígena. Universidade do Estado do Pará. Marabá: Pará. 31 p. (Digitado).
- Gazeta do povo. 2019. *Modelo seriado de educação terá de se adaptar ao ensino em blocos*. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/modelo-seriado>>. Acesso em: 20.10.2018.
- Gerbi, Antonello. 2000. *La disputa del Nuovo Mondo: storia di una polemica (1750-1900)*. Ed. Nuova, revista e aumentada. Milano: Adelphi.
- Godinho, Cyntia. D. S. 2012. *Variação das oclusivas alveolares no falar paraense*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Pará. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/4653/1/Dissertacao_VariacaoOclusivasAlveolares.pdf>. Acesso em: 18.03.2020.
- Gomes, Denise M. C. 2002. *Cerâmica arqueológica da Amazônia: vasilhas da Coleção Tapajônica MAE-USP*. São Paulo: FAPESP/EDUSP/Imprensa Oficial, 355p.
- Gomes, Dionei M. 2006. Estudo morfológico e sintático da língua munduruku (tupi). Brasília: Universidade de Brasília.

- Google Scholar. Martin Haspelmath (s/d). Disponível em: <<https://scholar.google.com/citations?user=JoLnQhwAAAAJ&hl=en>>. Acesso em: 08.10.2019.
- Greenberg, Joseph H. 1990. *On languages: selected writings*. Edition by Kate Denning & Suzanne Kemmer. Stanford University Press. Stanford. California. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books>>. Acesso em: 20.05.2018.
- Greenberg, Joseph H. 1966. *Language universals: with special reference to feature hierarchies*. Haia: Mouton.
- Harrison, Carl & Harrison, Carole. 2013. *Dicionário Guajajara-Português*. Anápolis-GO: Associação Internacional de Linguística SIL- Brasil. 474pp.
- Hawkins, Neil. W. A fonologia da língua Uáiuái. Boletim de Filosofia. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade Ciências e Letras. v.157, n.25, pp. 02-49, 1952.
- Hellwig, Birgit & Geerts, J. 2015. ELAN: *Eudico Linguistic Annotator*. Versão 4.4.0. Disponível em: <<http://www.mpi.nl/corpus/manuals/manual-elan.pdf>>. Acesso em: 10.03.2017.
- Hoa, Chen Jun. 2008. *Software Format Factory*. Disponível in: <<https://format-factory.softonic.com.br>> Acesso em 12.04.2017.
- Homma, Alfredo K. O. 2007. *A imigração japonesa na Amazônia: sua contribuição ao desenvolvimento agrícola*. Belém: Embrapa Amazônia Oriental/Fiepa. 217p.
- _____. 2009. Os japoneses na Amazônia e sua contribuição ao desenvolvimento agrícola. Revista Somanlu, ano 9, n. 1. Disponível em: <<https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/92974/1/RevistaSomanluEFFE2d01.PDF>>. Acesso em: 10.10.2019.
- Hora, Demerval da; Telles, Stela & Monaretto, Valéria N. O. 2007. *Português brasileiro: uma língua de metátese?* Porto Alegre: Letras de Hoje. v. 42, n. 2, p. 178-196. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/>>. Acesso em: 24.10.2019.
- Houaiss, Antônio. 2001. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Hurley, Jorge. [1920]. 1932. *Rio Gurupy [Chorographia do Pará e Maranhão]*. Belém: Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará. p. 283-291. Out. 1920. Disponível em: <<http://www.etnolinguistica.org/biblio/hurley-1932-gurupy>>. Acesso em: 12.10.2019.
- Ioris, Edviges Marta. 2010. *Identidades negadas, identidades construídas: processos identitários e conflitos territoriais na Amazônia*. Revista Ilha. v. 11. nº 2. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. p. 220-264. Disponível em: <<file:///C:/Users/DELL/Downloads/19411-61040-1-PB.pdf>>. Acesso em: 02.05.2018.
- Instituto Socioambiental. 2016a. *Terras Indígenas no Brasil*. São Paulo: ISA. Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3868>>. Acesso em: 15.04.2017.

- _____. 2016b. *De olho nas terras indígenas*. São Paulo: ISA. Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa/websites/de-olho-nas-terras-indigenas-no-brasil>>. Acesso em: 15.04.2017.
- _____. 2018. *Povos Indígenas do Brasil. Borari*. São Paulo: ISA. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Borari>>. Acesso em: 02.05.2018.
- _____. 2018a. *Povos Indígenas do Brasil. Jaraqui*. São Paulo: ISA. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Jaraqui>>. Acesso em: 02.05.2018.
- _____. 2018b. *Povos Indígenas do Brasil. Munduruku*. São Paulo: ISA. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Munduruku#Nome_e_l.C3.ADngua>. Acesso em: 02.05.2018.
- _____. 2018c. *Povos Indígenas do Brasil. Kayapo*. São Paulo: ISA. Disponível em: <[https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Meb%C3%AAng%C3%B4kre_\(Kaya_p%C3%B3\)#L.C3.ADngua](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Meb%C3%AAng%C3%B4kre_(Kaya_p%C3%B3)#L.C3.ADngua)>. Acesso em: 02.05.2018.
- _____. 2018d. *Povos Indígenas do Brasil. Tembê*. São Paulo: ISA. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Temb%C3%A>>. Acesso em: 02.05.2015.
- _____. 2019. *Povos indígenas do Brasil: línguas*. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas#Multilinguismo>> . Acesso em: 03.11.2019.
- International Phonetic Alphabet. IPA. 2005. Disponível em: <http://www.fonologia.org/arquivos/tb_ipa_chart.pdf>. Acesso em: 23.08.2015.
- Jucá Acácio, Mara. S. 2011. (Dissertação de mestrado em linguística). *Estudo fonológico da língua waiwái (Caribe): uma contribuição*. Universidade Federal do Pará. Instituto de Letras e Comunicação. Programa de Pós-graduação em Letras. Belém. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3013/1/>>.
- _____. (2017). *O Português falado pelos Tembê do Guamá: Pará*. Relatório de qualificação de doutorado (2017). Universidade de São Paulo.
- Julião, Maria Regina [et. al.]. 2003. *Descobrimos os Anambé*. Belém. SEDUC. 34p.
- Kahwage, Cláudia M. C. & Marinho, Haydeé M. de S. (Orgs.). 2011. *Situação Socioambiental das Terras Indígenas do Pará: desafios para elaboração de políticas de gestão territorial e ambiental*. Belém: SEMA/DIAP/CEC. Disponível em: <https://ideflorbio.pa.gov.br>. Acesso em: 03.11.2019.
- Koga, Angélica. S.; Souza, Juliana. C. & Amado, Rosane S. 2010. *Aquisição do Português segunda língua pelas comunidades Timbira: descrição e comparação*. In: Amado, R. S. (Org.). *Estudos em Línguas e Culturas Macro-Jê*. São Paulo: Paulistana, p. 205-229.
- Lazzarotto-Volcão C.; Seara, Izabel C. & Nunes, Vanessa G. 2011. *Fonética e Fonologia do português brasileiro*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC. 119 p. pdf.

- Lidório, Ronaldo. 2010. (org.). *Relatório etnias indígenas brasileiras*. Banco de dados da Associação de Missões Transculturais Brasileiras (AMTB) – Departamento de Assuntos Indígenas (DAI). Disponível em: <http://www.amtb.org.br>. Acesso em: 15.05.2017.
- Lima Barreto, Evanice R. 2010. *Etnolinguística: pressupostos e tarefas*. Revista P@rtes. (São Paulo). Disponível em <http://www.partes.com.br/2010/07/02_>. Acesso em 20.10.2018.
- Lima, Pedro E. de. 1947. "*Impressões digitais dos índios Tenetehara*". Boletim do Museu Nacional, Nova Série, Antropologia n. 7. Disponível em: <<http://www.ppgasmn-ufri.com/uploads/2/7/2/8/27281669/boletim>>. Acesso em: 03.03.2015.
- Lopes, Rhuan C. dos S. 2015. *Os tembé/tenetehara de Santa Maria do Pará: entre representações e diálogos antropológicos*. Porto Alegre: Iluminuras, v. 16, n. 38, p. 219-254, jan./jul. Disponível em: [file:///C:/Users/DELL/Downloads/57438-234748-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/DELL/Downloads/57438-234748-1-PB%20(1).pdf). Acesso em 26.09.2017.
- Lopes, Jorge D.; Suruí, Ikatu S.; Suruí Tymkong & Solano, Eliete J. B. 2015. *Metáforas nos processos de neologia da língua suruí-aikewára*. V. 7, Nº 1. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/1629>>. Acesso em: 05.05.2018.
- Lucchesi, Dante. 2009. *A concordância de gênero*. In: Lucchesi, Dante; Baxter, Alan & Ribeiro, Ilza. 2009. *O português afro-brasileiro*, p. 295-318. Salvador: Edufba.
- Lucchesi, Dante; Baxter, Alan & Ribeiro, Ilza. 2009. (Orgs.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA.
- Lucchesi, Dante & Baxter, Alan. 2009. *A transmissão linguística irregular*. In Lucchesi, Dante, Baxter, Alan & Ribeiro, Ilza. 2009. *O português afro-brasileiro*, p. 101-124. Salvador: Edufba.
- Luciano, Gersem J. dos S. 2006. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 233p. (Coleção Educação Para Todos). Série Vias dos Saberes n. 1.
- _____. 2007. *Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releeicebcnerev.pdf>>. Acesso em: 04.08.2018.
- Luz, Helder C. 2013. *Desenvolvimento Sustentável na Amazônia: uma análise nas aldeias frasqueira e Itaputyre da Reserva Indígena Tembé do Alto Rio Guamá (RIARG)*. (Dissertação de mestrado). Belém: UFPA.
- Machado, André Roberto de Arruda. 2005. *De um Império a Outro. Formação do Brasil, séculos XVIII e XIX*. In: Costa, Wilma Peres & Oliveira, Cecília Helena de Salles (Orgs.). São Paulo: Hucitec.
- Machado, Meline & Eyng, Vanessa. (Orgs.). 2018. *Plano de Gestão Terra Indígena Alto Rio Guamá. Povo Tembé Tenetehar da Terra Indígena Alto Rio Guamá*. 106 p. Brasília: ECAM. Disponível em: <<http://ecam.org.br/wp-content/uploads/2018/04/pgta-tiarg-web3.pdf>>. Acesso em: 30.06.2019.

- Maia, Marcus. (Org.). 2006. *Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional.
- Maher, Tereza J. M. 1996. *Ser professor sendo índio: questões de Lingua(gem) e identidade*. IEL - Unicamp, Campinas, São Paulo.
- _____. 1998. *Sendo índio em português*. In: Signorini, I. (org.). *Lingua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp.
- _____. 2006. *Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória*. In: Grupioni, Luís Donisete Benzi, (org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*, Brasília: MEC/SECAD. p. 11-37.
- Maracaipe, Tereza B. 2013. *Língua Guajajara: um estudo sobre a interferência e empréstimos da Língua Portuguesa*. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU.
- Marques, Ernani. 2010. *CBAP PREP - Um curso em um livro (BABOK 2.0 do IIBA)*. 1ª ed. Ed. All Print. Cap. 4. Elicitação. 152p. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id>> Acesso em: 30.04.2019.
- Marquiafavel, V.; Bokan, A. & Zavaglia, C. 2014. "Petrus: A rule-based grapheme-to-phone converter for Brazilian Portuguese". In: J. Baptista et al. (Eds.): PROPOR 2014, LNAI 8776, Springer, Heidelberg. Disponível em: <<http://143.107.183.175:21380/petrus/phonetictranscripts>>. Acesso em: 24.09.2019.
- Martin, Flávia & Moreno, Vitor. 2012. "Na Babel brasileira, português é 2ª língua» Folha de S. Paulo. Disponível em: <<http://treinamento.folhasp.com.br.>>. Acesso em: 22.05.2013.
- Mattos, Ana Paula. B. & Oliveira, Márcia S. D. 2017. *48 traços traduzidos e adaptados para o português do APICS/WALLS*. (APICS Online edited by Michaelis, Susanne Maria & Maurer, Philippe & Haspelmath, Martin & Huber, Magnus. Manuscrito. Disponível em: <<http://apics-online.info/wals>>. Acesso em: 10.01.2018.
- Mattos, Ana Paulla B. 2019. *The speech variety of Kalunga: na Afro-Brazilian community in Goiás, Brazil*. Master's Thesis. Aarhus University.
- Medeiros, Petrônio. 2012. *Quilombo de Narcisa: Territorialidade, Limites de Respeito e Narrativas de Expropriação*. (Artigo). Disponível em: <<http://www.eng2012.org.br/lista-de-artigos?download...quilombo-narcisa>>. Acesso em: 06.01.2015.
- Megale, Antonieta. 2005. *Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf>. Acesso em: 09.09.2018.
- Melito, Leandro. 2016. *Quase 90% línguas indígenas brasileiras foram extintas e as que restam estão ameaçadas*. Portal Empresa Brasileira de Comunicação. EBC.

- Disponível em: <http://www.ebc.com.br/cidadania/2016/04/de-1500-linguas-indi> . Acesso em: 23.10.2018.
- Mello, Heliana R. 1996. *The Genesis and the Development of Brazilian Vernacular Portuguese*. (PhD Dissertation). University of New York. (pdf). Disponível em: https://www.academia.edu/12885280/The_genesis_and_development_of_Brazilian_Vernacular_Portuguese . Acesso em: 20.04.2016.
- _____. 2012. *Os corpora orais e o C-ORAL-BRASIL*. In: Raso, T. & Mello, H. (eds). *C-ORAL-BRASIL I: Corpus de referência do português brasileiro falado informal*. Belo Horizonte: Editora UFMG. Disponível em: <http://www.c-oral-brasil.org/livro.html> . Acesso em: 07.03.2016.
- _____. 2014. *Methodological issues for spontaneous speech corpora compilation: The case of C-ORAL-BRASIL*. In: RASO, T.; MELLO, H. (Eds.) *Spoken Corpora and Linguistic Studies*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014. p. 27-68.
- _____. 2015. (org.). *Linguística de Corpus*. Domínos de Lingu@gem: Uberlândia: UFU.
- _____. 2016. *Estudo empírico da fala baseado em corpus*. (Tese de professor titular). Belo Horizonte: Universidade de Minas Gerais. (Manuscrito).
- _____. 2016a. *Estudo empírico da fala baseado em corpus*. Belo Horizonte. UFMG/ CNPq/ FAPEMIG.
- Mello, Heliana; Altenhofen, Cléo & Raso Tommaso. (orgs.). 2011. *O contato no contexto do Brasil colonial*. In: *Os contatos linguísticos no Brasil*. P. 26-33. Belo horizonte: Editora UFMG. 482pp.
- Mello et al. 2012. *Transcrição e segmentação prosódica do corpus C-ORAL-BRASIL: critérios de implementação e validação*. In: T. Raso & H. Mello (orgs.). *C-ORAL-BRASIL 1: Corpus de referência do português brasileiro falado informal*. p. 125-176. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Michaelis, Susanne Maria; Maurer, Philippe; Haspelmath, Martin & Huber, Magnus (eds.) 2013. *Atlas of Pidgin and Creole Language Structures Online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. Disponível em: <http://apics-online.info>. Acesso em 10.10.2019.
- Miranda, Júlia C. T. de. 2015. *O ritual da Festa do Moqueado: educação, cultura e identidade na sociedade indígena Tembé-Tenete-hara*. Universidade do Estado do Pará. Centro de Ciências Sociais e Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém. Pará. 112p.
- Moore, Denny. 2005. *Brazil: Language situation*. In *Encyclopedia of languages and linguistics*, 2ª edição, ed. por Keith Brown, vol. 2: 117-127. Amsterdã: Elsevier.
- _____. 2007. *Línguas indígenas: situação atual, levantamento e registro*. Revista eletrônica do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. IPHAN. Ministério da Cultura. Dossiê línguas do Brasil. Nº 6. Disponível em: <http://www.labjor.unicamp.br/patrimonio/materia.php?id=213> . Acesso em: 22.04.2019.

- _____. 2011. *Línguas Indígenas*. In: Mello Heliana R; Altenhofen, Cléo & Raso Tommaso. (Orgs.). 2011. *O contato no contexto do Brasil colonial*. In: Os contatos linguísticos no Brasil. P. 26-33. Belo horizonte: Editora UFMG. p. 217-239
- Moore, Denny & Gabas Junior, Nilson. 2008. *O futuro das línguas indígenas*. Museu Paraense Emilio Goeldi. Versão 2008. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/12262065-O-futuro-das-linguas-indigenas-brasileiras.html>>. Acesso em: 09.03.2016.
- Moore, Denny; Galucio, Ana V. & Gabas Junior, Nilson. 2008. *O Desafio de Documentar e Preservar as Línguas*. Museu Goeldi-MCT. Disponível em: <<http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/media%3Aset2008/moore>>. Acesso em: 09.03.2016.
- Moretti, Luiza H. 2014. "Grão-Pará e Maranhão". [verbete]. In: BiblioAtlas - Biblioteca de Referências do Atlas Digital da América Lusa. Disponível em: <http://lhs.unb.br/atlas/Gr%C3%A3o-Par%C3%A1_e_Maranh%C3%A3o>. Acesso em: 12.10.2018.
- Moseley, Christopher (ed.). 2010. *Atlas of the World's Languages in Danger*, 3rd edn. Paris, Unesco Publishing. Online version. Disponível em: <<http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>>. Acesso em: 31.08.2019.
- Moura Neves, Maria Helena de. 2000. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Unesp.
- Nascentes, Antenor. [1966]. 2011. *Dicionário Etimológico resumido da língua portuguesa*. 2ª Ed. do tomo I. Instituto Nacional do Livro. MEC. 808p. Rio de Janeiro. Trad. Darcy Carvalho. FEAUSP. São Paulo. Brasil. Disponível em: <<https://archive.org/stream>>. Acesso em: 31.10.2019.
- Navarro, Eduardo. A. 2006. *Método moderno de tupi antigo: a língua do Brasil dos primeiros séculos*. 3ª edição. São Paulo: Global. 463p.
- Nch Software. 2016. *WavePad sound editor*. Disponível em: <<https://pt.freownloadmanager.org/Windows-PC/WavePad-Sound-Editor.htm>>. Acesso em: 05.03.2016.
- Naea, 2005. *Quilombos do Pará*, CD-ROM. Belém: NAEA-UFPA & Programa Raízes.
- Neves, Ivânia dos S. 2010. *Crianças aikewára: entre a tradição e os novos processos de mediação*. Revista Movendo Ideias. v. 17 n. 2. Disponível em: <<file:///C:/Users/DELL/Downloads/562-1994-1-PB.pdf>>. Acesso em: 05.05.2018.
- Neves, Ivânia dos S. & Cardoso, Ana S. P. 2015. *Patrimônio Cultural Tembé-Tenete-hara: terra indígena alto rio Guamá*. Belém: Iphan-PA. 106 p. Disponível em: <<https://casadopatrimoniopa.files.wordpress.com/2015/09/livro>>. Acesso em: 04.02.2015.
- Pereira, José Agnaldo P. & Fernandes, José Guilherme dos S. 2017. *Grafismo corporal e saber tradicional tenete-har tembé de Guamá. Ensaios etnográficos*.

- Nova Revista Amazônica - Ano V – V. 3 p. 185. Disponível em: <[file:///C:/Users/DELL/Downloads/6313-20682-1-SM%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/DELL/Downloads/6313-20682-1-SM%20(3).pdf)>. Acesso em: 15.04.2018.
- Nimuendaju, Curt. [1944]. 2017. *Mapa etno-histórico do Brasil e regiões adjacentes*. [recurso eletrônico]. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2. ed. Brasília. DF. 120 p. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/mapaethistorico2ed2017.pdf>>. Acesso em: 02.03.2018.
- Oliveira, Márcia S. D. 2010. *Análise sintática do português falado no Brasil*. Rio de Janeiro: Multifoco.
- _____. Manuscrito (a). *Esboço de aulas 3 e 4 da Disciplina “Introdução aos Estudos de Língua Portuguesa”*– Stoa Moodle USP. Universidade de São Paulo. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/course/view.php?id=69740>>. Acesso em 15.11.2019.
- _____. Manuscrito (b). *Esboço de aulas 6, 7 e 8 da Disciplina “Introdução aos Estudos de Língua Portuguesa”*– Stoa, moodle USP. Universidade de São Paulo. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/course/view.php?id=69740>>. Acesso em 15.11.2019.
- Oliveira, Márcia S. D. D; Campos, Ednalvo A., & Fernandes, Jonas T. V. 2011. *Repensando a escola em Jurussaca a partir da “norma dos pronomes pessoais da comunidade”*. In Cunha, Ana Stela de A. (org.). Entendendo quilombos, desconstruindo mitos – a educação formal e a realidade quilombola no Brasil, p. 129-144. São Luís, Maranhão: SETAGRAF.
- Oliveira, Márcia S. D, Campos, Ednalvo. A., Cecim, Jair F., Lopes, Francisco J. & Silva, R. A. 2015. *O conceito de português afro-indígena e a comunidade de Jurussaca*. In: Avelar, Juanito O. & Lópes, Laura A. (eds.). Dinâmicas Afro-Latinas - Língua(s) e História(s). 1ª ed. Berlin: Frankfurt am Main, Peter Lang Edition, v. 1, p. 149-178.
- Oliveira, Márcia S. D. & Praça, Walkíria. N. 2013. Para um Cotejo Etnolinguístico entre Comunidades Afro-Indígenas – ‘Jurussaca’ (PA) e ‘Tremembé’(CE) - Primeiras Aproximações. Trabalho apresentado no ‘Workshop’ “Contatos afro-latinos: perspectivas históricolinguísticas”. Campinas: UNICAMP/IEL.
- Oliveira, Márcia S. D.; Zanolli, Maria de Lurdes & Andrade, Giovana M. 2018. Marcadores Discursivos no português falado em Angola, subvariedade Libolo: um estudo inicial de base prosódico-pragmática. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 20(Especial), 159-186. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/151147>>. Acesso em 20.10.2019.
- Oliveira, Márcia. S. D.; Zanolli, Maria de Lurdes & Modolo, Marcelo. 2019. O conceito de “Língua Geral do Brasil” revisitado à luz da linguística de contato. *Journal of Ibero-Romance Creoles*, 9, 306-333. Disponível em: <http://media.voog.com/0000/0034/5140/files/JIRC9_12_Oliveira_Zanolli_Modolo.pdf>. Acesso em: 14.10.2019.

- Pena, Sérgio & Maria Cátira Bortolini. 2004. *Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas?* Estudos avançados, 18(50). 31-50.
- Pérez, Bertha. 2004. *Becoming biliterate: a study of two-way bilingual immersion education*. Mahwah, New Jersey. USA: Laurence Erlbaum Associates.
- Petter, Margarida T. 2008. *Variedades Linguísticas em contato: português angolano, português brasileiro e português moçambicano*. (Tese de livre docência). São Paulo: Universidade de São Paulo. São Paulo.
- _____. 2015. *As línguas no contexto social africano*. In: Petter. M. (Org.). Introdução à linguística africana. São Paulo: Contexto. 304p.
- Potowski, Kim. 2007. *Language and Identity in a Dual Immersion School*. Clevedon. USA: Multilingual Matters.
- Praça, Walkíria N.; Araujo, Gabriel A. & Oliveira, Márcia S. D. 2013. *Linguagens rituais: fósseis linguísticos em Jurussaca, Tremembé e Ano Bom*. Trabalho apresentado no IV Seminário Internacional do Grupo de Estudos de Línguas em Contato – GELIC. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Projeto Político Pedagógico (PPP). 2010a. *Projeto Político Pedagógico escola estadual de ensino fundamental e médio “Ita Puty’r” e Anexos: aldeias Frasqueira, Ita Puty’r, Tawari, Ita Hu, Zawar Uhu e Yarape Wazu*. Município de Santa Luzia do Pará. SEDUC. Pará. (Digitado).
- _____. 2010b. *Projeto Político Pedagógico escola estadual de ensino fundamental e médio “Francisco Magno Tembê”*. Aldeia São Pedro. Capitão Poço. Pará. (Digitado).
- _____. 2014. *Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais de Ensino Infantil e Fundamental Indígena*. 2014. Secretaria Municipal de Educação de Paragominas. Pará. (Digitado). 9p.
- _____. 2016. *Licenciatura Intercultural Indígena*. Universidade do Estado do Pará. Núcleo de Formação Indígena: Belém. pdf.
- Raso Tommaso *et al.* 2007. Uma aplicação da teoria da língua em ato ao português do Brasil. *Revista de Estudos da Linguagem* 15(2),147-166. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2453/2407>>. Acesso em 08.08.2019.
- Raso, Tommaso & Mello, Heliana R. 2009. *Parâmetros de compilação de um corpus oral: o caso do C-ORAL-BRASIL*. *Revista Veredas*. 13, 2, 20-35.
- _____. 2012. *O corpus C-ORAL-Brasil*. In: Raso, Tommaso; Mello, Heliana. (orgs). 2012. *C-Oral-Brasil I – corpus de referência do português brasileiro falado informal*, p. 55-89. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Raso, Tommaso. 2012. (orgs.). *C-ORAL-BRASIL I – corpus de referência do português brasileiro falado informal*. p. 125-176. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- _____. 2013. *Fala e escrita: meio, canal, consequências pragmáticas e linguísticas*. *Domínios de Linguagem*, v. 7, n. 2, p. 12-46. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>. Acesso em: 15.06.2017.

- Reis, Paulo L. D. 2014. "*Cultura e religião indígena tembé tenetehar: uma análise da wyra'u-how*". Universidade do Estado do Pará. Belém. Pará. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/45182317-Cultura-e-religiao>>. Acesso em: 23.07.2017.
- Rendeiro, Manoel. 2014. *Estado do Maranhão e Grão-Pará*. In: BiblioAtlas - Biblioteca de Referências do Atlas Digital da América Lusa. Disponível em: <http://lhs.unb.br/atlas/Estado_do_Maranh%C3%A3>. Acesso: 12.10.2018.
- Ribeiro, Sílvia R. & Da Hora. Dermeval. 2004. *O apagamento da sibilante /s/ em posição de coda final em lexemas: uma análise variacionista do falar pessoense*. Anais da XX Jornada – GELNE. João Pessoa. PB. p. 23-83. Disponível em: <<https://gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2004/PDF/Silvia%20Renata%20Ribeiro.pdf>>. Acesso em: 24.01.2020.
- Ribeiro, Ilza. 2009. *As sentenças relativas*. In Lucchesi, Dante, Baxter, Alan & Ribeiro, Ilza. 2009. *O português afro-brasileiro*, p. 185-208. Salvador: Edufba.
- Ricardo, Carlos. A. (Org.). 1996. *Povos indígenas do Brasil: 1991-1995*. São Paulo: Instituto Socioambiental. 215p. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/38338410/Povos-Indigenas-no-Brasil-1991-1995-parte-1>>. Acesso em: 08.08.2018.
- Ricardo, Fanny. (Org.). 2004. *Terras Indígenas e Unidades de Conservação da natureza: o desafio das sobreposições*. São Paulo: Instituto Socioambiental. pdf. Disponível em: <<file:///C:/Users/DELL/Downloads/10144.pdf>>. Acesso em: 04.03.2012.
- Ricardo, Beto & Ricardo Fanny. (Orgs.). 2011. *Povos Indígenas no Brasil 2006/2010*. São Paulo: Instituto Socioambiental. ISA. 763p. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?>>. Acesso em: 04.03.2015.
- Rice, Frederic. J. D. 1934. *O idioma Tembé (Tupi-Guarany)*. Journal de la Société des Américanistes, v. 26, n. 1, p. 109-180. pdf. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/jsa_0037-9174_1934_num_26_1_1911>. Acesso em: 03.05.2017.
- Richards, J. & Rodgers, T. 1982. Method: approach, design, procedure. TESOL Quarterly. v. 16, p. 153-68.
- _____. 1986. *Approachs and methods in languages teaching*. New York: CUP.
- Rodrigues, Ana G. P.; Araújo, Aluiza A. de & Aragão, Maria do Socorro S. de. 2013. *Enfraquecimento de fricativas no atlas linguístico do ceará: uma abordagem sócio-dialetal*. Revista Trama - Volume 9 - Número 18 - p. 53-64. Disponível em: <https://alib.ufba.br/sites/alib.ufba.br/files/enfraquecimento_.pdf>. Acesso em: 20.10.2019.
- Rodrigues, Aryon D. 1993. *Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas*. Ciência Hoje, 16: 95, novembro de 1993 (pp. 20-26).
- _____. 1986. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola.

- _____. 1998. *O conceito de língua indígena no Brasil: os primeiros cem anos (1550-1650) na costa leste*. Línguas e instrumentos linguísticos. Campinas: Pontes Editores, v. 1, pp. 59-78.
- _____. 2005. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. *Ciência e Cultura*. São Paulo. Vol. 57. Nº. 2. p. 35-38. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a18v57n2.pdf>>. Acesso em: 22.09.2017.
- Rodrigues, Aryon D. & Cabral, Ana Suely A. C. 2002. Revendo a classificação interna da família Tupí-Guaraní. Em: Cabral, A. S. A. C.; A. D. Rodrigues (orgs.), *Línguas indígenas brasileiras: fonologia, gramática e história*, tomo I, 327-337. Belém: UFPA.
- _____. 1985. *Revendo a classificação interna da família Tupi-Guarani*. In: Cabral, Ana Suely Arruda Câmara & Rodrigues, A. D. *Relações internas na família linguística Tupí-Guaraní*. Revista de Antropologia. São Paulo, n. 27/28, p. 33-53.
- Romano, V. P., & Seabra, R. D. (2017). “P [E] NEU”, “AD [E] VOGADO” e “AF [E] TOSA”: o abaixamento das vogais suarabáticas nos dados do projeto *Atlas Linguístico do Brasil*. *Signum: Estudos da Linguagem*, 20(1), 276-306. Disponível em: google acadêmico. Acesso em: 18.03.2020.
- Rosário, Raimundo P. do; Jucá Acácio, Mara S. & Alves, Darcel A. (no prelo). *Ensino da arte indígena tembé tenetehar: cestaria e grafismo*. In: Alencar, Joelma C. P. M.; Emídio-Silva, Cláudio & Solano, Eliete de J. B. (orgs.). *A Produção do Conhecimento em Contextos Indígenas: Diálogos Interculturais para o Ensino em Linguagens e Artes*. Belém: Universidade do Estado do Pará. NUFI. EDUEPA.
- Sales, Noêmia P. 1999. *Pressão e resistência: os índios Tembé-Tenetehara do Alto Rio Guamá e a relação com o território*. Belém: Unama.
- Salles, Vicente. [1931]. 2004. *O negro na formação da sociedade paraense*. Textos reunidos. Belém-Pará: Paka-tatu, 250 p.
- _____. [1971]. 2005. *O Negro no Pará: sob o regime da escravidão*. 3ª. ed. Belém: IAP.
- Salzmann, Zdenek, Stanlaw, James & Adachi, Nobuko. 2014. *Language, culture, and society: An introduction to linguistic anthropology*. Sixth edition. Colorado, USA: Westview Press.
- Sampson, Geoffrey. 2002. *Empirical linguistics*. London and New York: Continuum.
- Santiago, Emerson. 2012. *Grão-Pará*. infoescola. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia-do-brasil/grao-para/>. Acesso em: 07.07.2016.
- Santos, Fabiano V. dos. 2008. *O governo das conquistas do Norte: trajetórias administrativas no Estado do Grão-Pará e Maranhão (1751-1780)*. Programa de pós-graduação em História Social. Universidade de São Paulo. SP. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde>. Acesso em: 03.02.2018.

- Santos, Francine de S. 2016. *Território Tembê-Tenetehara: luta por reconhecimento*. Universidade de São Paulo. FFLCH. Geografia. São Paulo. Disponível em: <http://www.tcc.sc.usp.br/tce/disponiveis/8/8021104/tce-03052017-183004/>>. Acesso em 24.07.2017.
- Santos, Gredson dos & Almeida, Jailma da G. (2016). *Aspiração e apagamento de /s/ em coda silábica no português quilombola de Alto Alegre (BA)*. Revista Papia, São Paulo, 26(1), p. 101-112. Disponível em: <file:///C:/Users/DELL/Downloads/2359-6720-1-PB.pdf>. Acesso em: 25.01.2020.
- Santos, Lilian. A. dos. 2005. *Considerações sobre o ensino de português como segunda língua a partir da experiência com professores Wajãpi*. Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º grau indígena 4 (1): 149-164.
- Sapir, Edward. 1963. *Selected Writings of Edward Sapir: in language, culture and personality*. Edited by: David G. Mandelbaum. Berkeley and Los Angeles. University of California Press. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id>>. Acesso em: 20.01.2018.
- Sardinha, Tony B. & Ferreira, Telma de L. S. B. (Eds.). 2014. *Working with Portuguese Corpora*. 1 ed. London, Sydney: Bloomberg. Disponível em: <<https://www.bloomsbury.com/uk/working-with-portuguese-corpora-978144119>>. Acesso em: 20.11.2016.
- Sarraf, Tarso. 2012. Fotografia da formatura 1ª turma curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Belém. Pará. Jornal “O liberal”. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2016/04/>>. Acesso em: 28-08-2019.
- Schmink, Marianne; Wood, Charles H. [1992]. 2012. *Conflitos sociais e a formação da Amazônia*. Tradução de Noemi Miyasaka Porro e Raimundo Moura. Belém: EDUFPA.
- Schuveter, Márcia. 2010. *Dicionário kikongo-português*. Instituto Educacional Ginga. São Paulo: Limeira – IEG. Disponível em: <http://ieglimeira.blogspot.com/2011/02/dicionario-kikongo-portugues.html>. Acesso em: 23.06.2019.
- Seki, Lucy. F. 1983. *A tipologia sintática e sua relevância para a linguística*. Boletim nº 4 da ABRALIN, maio, 1983. pp. 43-50.
- Shane, Sanford. Fonologia gerativa. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1975. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 28.01.2020.
- Shopen, Timothy. 1985. (ed.). *Language typology and syntactic description – clause structure*. Cambridge University Press. vol. 1.
- Silva, Antônio C. da. 1997. *F. Adolfo Coelho (1847-1919): O primeiro ‘linguista’ português*. In: Atas do XII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (vol. II, pp. 549-558). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/55487.pdf>. Acesso em: 23.04.2018.
- Silva, Fernando M. 2011. Processos fonológicos segmentais na língua portuguesa. Universidade Federal do Maranhão. Revista Littera On line. n. 4. Disponível em: <http://bit.ly/revistalittera>. Acesso em: 12.07.2018.

- Silva, Gustavo A. P. da. 2005. *Pragmática: a ordem dêitica do discurso*. Rio de Janeiro: ENELIVROS, Disponível em: <<https://www.filologia.org.br/viiiifelin/41>>. Acesso em: 21.04.2017.
- Silva, Jair Francisco. 2014. *O português afro-indígena de Jurussaca/PA: revisitando a descrição do sistema pronominal pessoal da comunidade a partir da textualidade*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo.
- Silva, Miguel R. 2012. *Estratégias de sobrevivência dos índios Tembê da Terra Indígena Alto rio Guamá (TIARG), Estado do Pará, Brasil, na era dos créditos de carbono*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila real. Disponível em: <https://docplayer.com.br/19603968>. Acesso em: 25.10.2014.
- Silva Neto, Serafim da. 1986. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Presença; INL, p. 67-90.
- Silva, Raquel A. da. 2017. *As construções de tópico marcado no português falado em Angola*. Dissertação de mestrado; Universidade de São Paulo.
- Silva, Tabita F. da. 2010. *História da língua tenetehara: contribuição aos estudos históricos-comparativos sobre a diversificação da família tupi-guarani do tronco tupi*. (Tese de doutorado). Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Brasília: DF.
- Silva, Thaís C. et al. 2012. *Revisitando a palatalização no português brasileiro*. Rev. Estudos Linguísticos, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 59-89. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/padroao_cms/documentos/profs/thaiscristofaro/2012_ART_Revisitando%20a%20palataliza%C3%A7%C3%A3o%20no%20portugu%C3%AAs%20brasileiro.pdf>. Acesso em: 18.03.2020.
- Siqueira, Ivânia. 2017. *Educação indígena ainda tem vários desafios*. Entrevista ao portal do Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/206-1084311476/38351>> . _ Acesso em: 23.08.2019.
- Sodré, Raimunda C. 2015. “Aqui é uma parentesa só”: *Conjugabilidade, Gênero e Identidade na Comunidade Quilombola de Narcisa – Capitão Poço/PA*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Amazonas. AM. Disponível em: <<http://www.ppgas.ufam.edu.br/alunos/14ppgiba/monografias/dissertacoes/10-2015>> . Acesso em: 23.06.2016.
- Sompré, Concita G.; Solano, E. de J. B. & Jucá Acácio, M. S. (Digitado). *Mẽ war ikato mẽ jar kuwa itamã mẽ warkato ‘Encontrando outras formas de ensinar a língua Kyikatêjê’*. Curso de Especialização Docência em Educação Escolar Indígena. Turma Gavião. Pró-Reitoria de Graduação. Núcleo de Formação Indígena. Universidade do Estado do Pará. Marabá: Pará. 24 p.
- Song, Jae J. 2011. (org.). *The Oxford Handbook of Linguistic Typology*. Oxford: Oxford University Press.
- Sousa, Álvaro G. de. 2018. *Migração Nordestina: Práticas e Comércio de Produtos Agrícolas em Capitão Poço (PA) entre 1950 a 1985*. Universidade Federal do Pará. Campus de Ananindeua. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/845/7/TCCE_TembeGuamaProblemas.pdf> . Acesso em: 15.05.2019.

- Souza, Sandro L. de. 2017. *O ABC do sertão: aspectos semântico-culturais e fonéticos do português brasileiro na obra de Luiz Gonzaga*. (Tese de doutorado). Universidade Federal da Paraíba. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. João Pessoa. Paraíba. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/wp-content/uploads/2017/06/OABCdoSert%C3%A3o_Vers%C3%A3oFinalAP%C3%93S-DEFESA.pdf>. Acesso em: 06.03.2019.
- Tembé, Angélica R. de S.; Reis, Simone B.; Campos, Samuel P. & Jucá Acácio, Mara S. (no prelo). *Narrativas orais tembé (Guamá): uma proposta de ensino pelo letramento*. In: Alencar, Joelma C. P. M.; Emídio-Silva, Cláudio & Solano, Eliete de J. B. (Orgs.). *A Produção do Conhecimento em Contextos Indígenas: Diálogos Interculturais para o Ensino em Linguagens e Artes*. Belém: Universidade do Estado do Pará. NUFI. EDUEPA.
- Tembé, Antônia E. & Jucá Acácio, Mara. S. (no prelo). *Jogo da gramática: uma proposta didática bilíngue português/tembé*. In: Alencar, Joelma C. P. M.; Emídio-Silva, Cláudio & Solano, Eliete de J. B. (orgs.). *A Produção do Conhecimento em Contextos Indígenas: Diálogos Interculturais para o Ensino em Linguagens e Artes*. Belém: Universidade do Estado do Pará. NUFI. EDUEPA.
- Tembé, Antônio W. da P. dos S.; Tembé, Geane J. R. P. & Jucá acácio, Mara S. (no prelo). *Educação tradicional indígena: um resgate da cultura, da ética e da moral do povo tembé*. In: Alencar, Joelma C. P. M.; Emídio-Silva, Cláudio & Solano, Eliete de J. B. (orgs.). *A Produção do Conhecimento em Contextos Indígenas: Diálogos Interculturais para o Ensino em Linguagens e Artes*. Belém: Universidade do Estado do Pará. NUFI. EDUEPA.
- Tembé, Isane do S. de S. R.; Romão, Sônia M. de M. & Jucá Acácio, Mara S. (no prelo). *Cartilha Bilíngue: uma proposta didática para a alfabetização em língua tenetehar*. In: Alencar, Joelma C. P. M.; Emídio-Silva, Cláudio & Solano, Eliete de J. B. (orgs.). *A Produção do Conhecimento em Contextos Indígenas: Diálogos Interculturais para o Ensino em Linguagens e Artes*. Belém: Universidade do Estado do Pará. NUFI. EDUEPA.
- Tembé, Keila Jawyxi S.; Nascimento, Shyrley S. do & Barros, Cláudia. (no prelo). *Jogos tradicionais tembé da aldeia pinawa*. In: Alencar, Joelma C. P. M.; Emídio-Silva, Cláudio & Solano, Eliete de J. B. (orgs.). *A Produção do Conhecimento em Contextos Indígenas: Diálogos Interculturais para o Ensino em Linguagens e Artes*. Belém, NUFI. EDUEPA.
- Tembé, Rita de Cássia dos S.; Alves, Darcel. A. & Jucá Acácio, Mara. S. (no prelo). *Indumentárias e adornos tradicionais tembé: uma proposta didática*. In: Alencar, Joelma C. P. M.; Emídio-Silva, Cláudio & Solano, Eliete de J. B. (orgs.). *A Produção do Conhecimento em Contextos Indígenas: Diálogos Interculturais para o Ensino em Linguagens e Artes*. Belém: Universidade do Estado do Pará. NUFI. EDUEPA.
- Tembé, Sidney T.; Emídio-Silva, Cláudio & Alencar, Joelma C. P. M. (no prelo). *Brinquedos tradicionais do povo tembé: uma proposta para o ensino de artes na educação escolar indígena*. In: Alencar, Joelma C. P. M.; Emídio-Silva, Cláudio & Solano, Eliete de J. B. (Orgs.). *A Produção do Conhecimento em Contextos*

Indígenas: Diálogos Interculturais para o Ensino em Linguagens e Artes. Belém, NUFI. EDUEPA.

- Thomason, Sara G. 1983a. *Genetic relationship and the case of Ma'a (Mbugu)*. *Studies in African Linguistics*. 14.2, 195-231. Disponível in: <<https://pdfs.semanticscholar.org/866f/e475a402ec9a4cf6f34390cabe36511f53a9.pdf>>. Acesso em: 06.06.2018.
- _____. 1997a. *Contact Languages: a wider perspective*. Amsterdam: Benjamins.
- _____. 1997. *A typology of contact languages*. In: Arthur K. Spears and Donald Winford, eds., *Pidgins and Creoles: Structure and Status*, Amsterdam: John Benjamins: 71-88.
- Thomason, Sara G. & Kauffman, Terrence. 1988. *Language Contact, Criolization and Genetic Linguistics*. Berkeley. University of California Press. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?>>. Acesso em: 06.06.2018.
- Thomason, Sarah. 2009. *A typology of contact language*. In: John Holm & Susanne Michaelis (eds.), *Contact languages: Critical concepts in language studies*. vol 5, p. 38-55. New York: Routledge.
- Unesco. 2003a. *Convenção para o Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial*. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. UNESCO. Paris, 17 de outubro de 2003. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/ConvencaoSalvaguarda.pdf>. Acesso em: 23.06.2017.
- _____. 2003b. *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. UNESCO. Paris, 10-12 de março de 2003. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/fileadmin.pdf>>. Acesso em: 23.06.2017.
- _____. 2005. *Convencion sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. UNESCO. Paris, 20 de octubre de 2005.
- Universidade de São Paulo. 2016. *Sistema Integrado de Bibliotecas da USP Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: parte II (APA)*. Vânia Martins Bueno de Oliveira Funaro (Orgs.). 3.ed. rev. ampl. mod. São Paulo: SIBiUSP, 89p. (Cadernos de estudos; 9).
- Valadão, Verônica. 1981. *Tembé: um caso de liderança política feminina entre os índios Tembé-Tenete-hara*. São Paulo.
- Valadão, Virginia. [1952]. 2001. *Povos Indígenas no Brasil: Tembé*. [verbete adaptado pela equipe do ISA – n.p]. Centro de Trabalho Indigenista. Instituto Socioambiental. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/tembe>>. Acesso em: 04.04.2013.
- Valente, Renata de M. & Kahwage, Cláudia M. C. (Orgs.). 2017. *Gestão Ambiental e Territorial da Terra Indígena Alto Rio Guamá: Diagnóstico Etnoambiental e Etnozoneamento*. Governo do Estado do Pará, Instituto de Desenvolvimento Florestal e da Biodiversidade. Disponível in: <<https://ideflorbio.pa.gov.br/wp-content/uploads>>. Acesso em: 26.08.2018.

- Wagley, Charles. 1943. *Notas Sobre Aculturação entre os Guajajara (Tenetehara)*. Boletim do Museu Nacional, Nova Série, Antropologia, Rio de Janeiro, n. 2, p. 1-12. Disponível em: <<http://www.etnolinguistica.org/biblio:wagley-galvao-1961-indios>>. Acesso em: 30.03.2015.
- Wagley, Charles & Galvão, Eduardo. 1949. *The Tenetehara Indians of Brasil*. New York: Columbia University Press. In: Biblioteca digital Curt Nimuendajú – Coleção Nicolai. Disponível em: <<http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Awagley-galvao-1948.pdf>>. Acesso em: 10.06.2015.
- _____. 1961. *Os índios Tenetehara: uma cultura em transição*. 3 ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <<http://www.etnolinguistica.org/biblio:wagley-galvao-1949-tenetehara>>. Acesso em: 10.06.2015.
- Whaley, Lindsay J. 1997. *Introduction to Typology: The Unity and Diversity of Language*. Londres: SAGE Publications. Chapter 2. <<https://sk.sagepub.com/books/introduction-to-typology/n2.xml>>. Acesso em: 24.03.2018.
- Weinreich, Uriel. 1953. *Languages in contact: finding and problems*. New York: Linguistic Circle of New York. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=qY->>. Acesso em: 20.01.2018.
- Wei, Li. 2013. *Conceptual and Methodological Issues in Bilingualism and Multilingualism Reserch*. In: Bhatia, Tej K. & Ritchie, William C. (eds.) *The handbook of bilingualism and multilingualism*. P. 26-52. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Williams, Edward. B. 1975. *Do latim ao português*. 3ª ed. Rio de janeiro. Tempo Brasileiro.
- Winford, Donald. 2003. *Aquisição de segunda língua e 'language shift'*. In: *An introduction to contact linguistics*. Oxford: Blackwell publishing. Chapter 7. p. 208-264.
- Ximenes, Cláudio., & Coelho, Alan. W. 2017. *A descrição histórica, geográfica e etnográfica do rio Capim feita por João Barbosa Rodrigues*. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v. 12, n. 2, p. 535-554. Disponível in: <<http://www.scielo.br/pdf/bgoeldi/v12n2/1981-8122pdf>>. Acesso: 28.08.2018.

ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA EM ÁREA INDÍGENA

Tema da pesquisa: português falado na área indígena Tembê

Motivo: Tese de doutorado

Instituição: (DINTER/USP/UEPA)

Título da Tese: Aspectos morfossintáticos do português tembê: um cotejo com o português afro-indígena

Ilma. Liderança das aldeias indígenas Tembê Ituaçu, Ita putyr e São Pedro

Eu, Mara Sílvia Jucá Acácio, responsável principal pelo projeto de tese de doutorado sob o tema “Aspectos morfossintáticos do português tembê: um cotejo com o português afro-indígena”, mais especificamente da Comunidade quilombola de Narcisa, que será desenvolvido por mim, na Universidade do Estado do Pará (UEPA) e na Universidade de São Paulo (USP) pelo Programa de Doutorado Interinstitucional (DINTER), no período de Março/2015 a Agosto/2019, sob a orientação da Profª. Drª. Marcia Santos Duarte de Oliveira; venho recorrer autorização para realizar a coleta de dados necessários à pesquisa, *in loco*, por meio de entrevistas escritas e em gravação de voz, além de registros por meio de captação de imagens e fotografias. Como contrapartida da autorização para essa pesquisa na área Tembê, no término da mesma, em 2019 comprometo-me a entregar uma cópia da Tese de doutoramento pronta e um material didático específico a partir dos dados estudados, que possa vir a contribuir futuramente, para o ensino-aprendizagem e melhoramento da Língua Portuguesa falada pelos professores indígenas, naquela área. Comprometo-me ainda, respeitar a cultura e normas estabelecidas pela FUNAI para o contato com os povos indígenas.

Belém, 27 de Janeiro de 2014.

Mara Sílvia Jucá Acácio
Pesquisadora

Liderança Tembê

Testemunha

Mário Kamirô Jucá
Raimundo Renato Soares