



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM LETRAS - LINGUÍSTICA**



**KEILA FERREIRA BARAÚNA**

**RESGATE DA LÍNGUA SATERÉ-MAWÉ ATRAVÉS DA ORALIDADE NO  
CONTEXTO FAMILIAR URBANO INTERGERACIONAL**

**MANAUS-AM**

**2023**

**KEILA FERREIRA BARAÚNA**

**RESGATE DA LÍNGUA SATERÉ-MAWÉ ATRAVÉS DA ORALIDADE NO  
CONTEXTO FAMILIAR URBANO INTERGERACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Amazonas, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Letras.

**Orientadora:** Profa. Dra. Raynice Geraldine Pereira da Silva.

**Coorientadora:** Profa. Dra. Michéli Carolíni de Deus Lima Schwade.

**MANAUS-AM**

**2023**

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

B227r Baraúna, Keila Ferreira  
Resgate da língua sateré-mawé através da oralidade no contexto familiar urbano intergeracional / Keila Ferreira Baraúna . 2023  
131 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Raynice Geraldine Pereira da Silva  
Coorientadora: Michéli Carolíni de Deus Lima Schwade  
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Sateré-Mawé. 2. Sociolinguística. 3. Resgate Linguístico. 4. Pesquisa Etnográfica. I. Silva, Raynice Geraldine Pereira da. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

**KEILA FERREIRA BARAÚNA**

**RESGATE DA LÍNGUA SATERÉ-MAWÉ ATRAVÉS DA ORALIDADE NO  
CONTEXTO FAMILIAR URBANO INTERGERACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas como requisito para a obtenção do título de Mestra em Letras, na área de concentração em Teorias e Análises Linguísticas, Linha de Pesquisa: Sociolinguística.

Aprovada em 20 de dezembro de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Raynice Geraldine Pereira da Silva (PPGL/UFAM) - **Orientadora**

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Michéli Carolíni de Deus Lima Schwade (UFAM) - **Coorientadora**

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Aline da Cruz (UFG/Núcleo Takinahaky) - **Membro**

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Orlando da Silva Azevedo (UFAM) - **Membro**

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Cátia Nepomuceno Pessoa - (UFPE/Centro Acadêmico do Agreste) – **Suplente**

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Grace dos Anjos Freire Bandeira (PPGL/UFAM) - **Suplente**

*À minha família;  
Aos falantes do povo Sateré-Mawé;*

*Ora, as línguas não existem sem as pessoas que as falam,  
e a história de uma língua é a história de seus falantes*

*- Calvet, 2002*

## AGRADECIMENTOS

À *Tupana*<sup>1</sup> por guiar todos os meus passos nessa longa jornada.

Ao meu filho *Cauã*<sup>2</sup> por ser minha maior fonte de incentivo diário. É tudo por você!

Aos meus professores de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) por me construírem academicamente e pelos ensinamentos para além de teorias.

À minha orientadora Professora Dra. Raynice Geraldine Pereira da Silva que, com sua paciência e competência me direcionou com suas orientações, me ajudando a ver a minha pesquisa com mais leveza.

À minha coorientadora por quem tenho tanta admiração, Professora Dra. Michéli Carolini de Deus Lima Schwade, que acreditou em mim, me incentivou e acompanhou a minha jornada antes e durante a construção deste trabalho.

Aos meus parentes Sateré-Mawé, professores, alunos e outros que participaram ativamente na construção desta pesquisa.

Aos meus amigos Sateré-Mawé, Miller Miquiles e Silas Miquiles que nunca mediram esforços e me ajudaram com as traduções de palavras do português para o Sateré-Mawé e vice-versa.

Aos meus amigos do mestrado Glenda Mendes, Marciano Carvalho, Vanessa Souza, Milena Marães, Brenda Anjos e Viviane Ferreira pela constante presença, parceria e pelas palavras de encorajamento.

Aos meus amigos, Joyse Macedo e José Roberto pela constante presença, pelo cuidado, carinho e por me proporcionarem momentos de muito alívio antes e durante a minha trajetória do mestrado.

À minha família por todo apoio, compreensão e estímulo durante a construção desse trabalho.

Muito obrigada à todos que estiveram comigo direta e indiretamente, sem vocês eu não teria conseguido.

---

<sup>1</sup> Em Sateré-Mawé: Deus

<sup>2</sup> Em Tupi-Guarani: Gavião/Falcão

## RESUMO

A pesquisa sobre resgate da língua Sateré-Mawé através da oralidade no contexto familiar urbano intergeracional objetiva um diagnóstico sociocultural da língua Sateré-Mawé falada pelos indígenas residentes no município de Barreirinha/AM. O estudo busca discutir, a partir de dados, como se dá a transmissão da língua entre as gerações de indígenas Sateré-Mawé que não mais residem na Terra Indígena Andirá-Marau do povo Sateré-Mawé e que se encontram em área urbana onde há o uso do Português como língua majoritária. Dados do Censo de 2010 revelam que a língua Sateré-Mawé possui 8.900 falantes. Contudo, os dados do censo não especificam o contexto de uso da língua Mawé. A metodologia da pesquisa é de base etnográfica para análise dos dados levantados em entrevistas, questionários e observação participante, considerando o sistema escolar do município de Barreirinha para verificação do deslocamento cultural dos alunos indígenas que frequentam a escola não indígena. De cunho etnográfico, baseada nas reflexões da Sociolinguística, a pesquisa se constitui na abordagem qualitativa, fundamentando-se nos pensamentos de Calvet (2002) e (2007), Mélia (1979), Maher (2007), Braggio (2002). Como resultado de pesquisa, o trabalho apresenta reflexões sobre a importância da transmissão intergeracional da língua Sateré-Mawé e propõe uma reflexão sobre as ações para o resgate linguístico na zona urbana de Barreirinha-AM. A pesquisa foi realizada na zona urbana, visando contribuir para a preservação das línguas indígenas, mesmo em ambientes urbanos, e servir como base para futuros estudos de resgate linguístico de línguas indígenas ameaçadas de extinção, em particular a língua Sateré-Mawé.

**Palavras-chave:** Sateré-Mawé; Sociolinguística; Resgate Linguístico; Pesquisa Etnográfica.

## ABSTRACT

The research on the rescue of the Sateré-Mawé language through orality in the intergenerational urban family context, aims at a socio-cultural diagnosis of the Sateré-Mawé language spoken by indigenous people living in the municipality of Barreirinha/AM. The study seeks to discuss, based on data, how the transmission of the language occurs between generations of Sateré-Mawé indigenous people who no longer reside in the Andirá-Marau Indigenous Land of the Sateré-Mawé people and who are in an urban area where there is use of Portuguese as the majority language. Data from the 2010 Census reveal that the Sateré-Mawé language has 8,900 speakers. However, census data do not specify the context of use of the Mawé language. The research methodology is ethnographically based for analyzing data collected in interviews, questionnaires and participant observation, considering the school system in the municipality of Barreirinha to verify the cultural displacement of indigenous students who attend non-indigenous schools. Of an ethnographic nature, based on the reflections of Sociolinguistics, the research consists of a qualitative approach, based on the thoughts Calvet (2002) and (2007), Mélia (1979), Maher (2007), Braggio (2002). As a result of research, the work presents reflections on the importance of the intergenerational transmission of the Sateré-Mawé language and proposes a reflection on actions for linguistic recovery in the urban area of Barreirinha-AM. The research was carried out in urban areas, aiming to contribute to the preservation of indigenous languages, even in urban environments, and to serve as a basis for future studies on the linguistic recovery of indigenous languages threatened with extinction, in particular the Sateré-Mawé language.

**Keywords:** Sateré-Mawé; Sociolinguistics; Linguistic Rescue; Ethnographic Research.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Waraná (Guaraná).....	19
Figura 2 Pessoas indígenas segundo Unidades da Federação – Brasil – 2022.....	27
Figura 3 Preparação das formigas para o ritual da Tucandeira – Aldeia Ponta Alegre .....	28
Figura 4 Mulher Sateré-Mawé ralando Saktó para a família – Barreirinha /AM .....	33
Figura 5 Criança consumindo o Saktó – Barreirinha/AM.....	34
Figura 6 Pucá .....	35
Figura 7 Morototó .....	36
Figura 8 Vista do Município de Barreirinha (1965) .....	37
Figura 9 Vista do Município de Barreirinha (2021) .....	37
Figura 10 Complexidade fluvial entre os municípios Parintins e Barreirinha.....	38
Figura 11 Escola Estadual Padre Seixas, Barreirinha/AM.....	42
Figura 12 Escola Estadual Professora Maria Belém, Barreirinha/AM.....	43
Figura 13 Escola municipal Hilma Dutra .....	44
Figura 14 Equipes técnicas da Secretaria de Educação (2020).....	46
Figura 15 Divulgação do Projeto “Aprendendo em Casa” na Rádio Ariramba (2020).....	46
Figura 16 Professores ministrando aulas no Projeto “Aprendendo em Casa” (2020).....	47
Figura 17 Quantitativo de indígenas Sateré-Mawé na cidade de Barreirinha/AM.....	50
Figura 18 Área de abrangência de Barreirinha com o Andirá-Marau .....	53
Figura 19 Principais aldeias da T.I Andirá-Marau.....	54
Figura 20 II Encontro dos Professores indígenas do Amazonas e Roraima.....	65
Figura 21 Encontro dos Professores indígenas do Amazonas e Roraima .....	66

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 População indígena com indicação das 15 etnias com maior número de indígenas .....	25
Tabela 2 Terras Indígenas com mais pessoas indígenas – Brasil – 2022 .....	25
Tabela 3 Municípios com maior quantidade relativa de pessoas indígenas – Brasil – 2022.....	26

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Sujeitos indígenas em contexto urbano .....	86
<b>Quadro 2</b> - Perfil dos alunos participantes Sateré-Mawé .....	87
<b>Quadro 3</b> - Perfil dos pais participantes Sateré-Mawé .....	88
<b>Quadro 4</b> - Perfil dos avós participantes Sateré-Mawé .....	88
<b>Quadro 5</b> - Escolas Indígenas da zona rural – Barreirinha- AM.....	91
<b>Quadro 6</b> - Localidade atual.....	97
<b>Quadro 7</b> - Informações linguísticas (Âmbito familiar) .....	98
<b>Quadro 8</b> - Informações linguísticas (Âmbito escolar).....	98
<b>Quadro 9</b> - Você tem contato com a língua Mawé há quanto tempo? .....	100
<b>Quadro 10</b> - Qual membro da sua família que mais usa a língua Mawé?.....	101
<b>Quadro 11</b> - Facilidade linguística (Língua Mawé).....	101
<b>Quadro 12</b> - Facilidade linguística (Português).....	103
<b>Quadro 13</b> - Motivo de deslocamento para os centros urbanos .....	104
<b>Quadro 14</b> - Os desafios de viver na cidade. ....	105
<b>Quadro 15</b> - Preferência linguística.....	107
<b>Quadro 16</b> - Preferência linguística entre os mais velhos.....	110
<b>Quadro 17</b> - Utilização da língua Sateré-Mawé em contexto familiar.....	111
<b>Quadro 18</b> - Ensino da língua Sateré-Mawé no meio familiar .....	112

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curriculares
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CGTSM</b>	Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé
<b>COIAB</b>	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
<b>CONEP</b>	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
<b>COVID-19</b>	Corona Vírus Disease
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EMHD</b>	Escola Municipal Hilma Dutra
<b>EXPOBAE</b>	Exposição Agropecuária de Barreirinha
<b>FUNAI</b>	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>INEP</b>	O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>OMS</b>	Organização Mundial de Saúde
<b>PBF</b>	Programa Bolsa Família
<b>PNEEI</b>	Programa Nacional de Educação Escolar Indígena
<b>PROLIND</b>	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
<b>RANI</b>	Registro Administrativo de Nascimento Indígena
<b>SEDUC</b>	Secretaria Estadual de Educação
<b>SEMED</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>SI</b>	Sociolinguística Interacional
<b>SM</b>	Sateré-Mawé
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TI</b>	Terra Indígena
<b>UFAM</b>	Universidade Federal do Amazonas
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	15
CAPÍTULO I – CONTEXTO ETNOGRÁFICO DA PESQUISA .....	18
1. ETNO-HISTÓRIA E HISTÓRIA DOS SATERÉ-MAWÉ .....	18
1.1 A origem dos Sateré-Mawé: uma perspectiva mitológica.....	18
1.2 O surgimento dos Sateré-Mawé segundo dados históricos .....	21
1.3 Os primeiros contatos .....	22
1.4 Localização e demografia do povo Sateré-Mawé .....	23
1.5 Tradições Culturais.....	28
1.5.1 O ritual da Tucandeira .....	28
1.5.2 O chibé/pirão .....	31
1.5.3 O Sakpó.....	32
1.5.4 O artesanato.....	34
1.6 Cidade de Barreirinha: Breve histórico.....	36
1.6.1 Demografia.....	37
1.6.2 Economia.....	38
1.6.3 Turismo .....	39
1.6.4 Principais eventos da região .....	39
1.7 Educação escolar do município de Barreirinha.....	40
1.7.1 Os impactos e desafios da Educação Básica em Barreirinha (2020-2022).....	44
1.7.2 Movimento migratório indígena na região do Médio Rio Amazonas .....	47
1.7.3 O município de Barreirinha como um espaço de possibilidades.....	53
CAPÍTULO II - REFERENCIAL TEÓRICO .....	55
2. NOS CAMINHOS DA SOCIOLINGUÍSTICA .....	56
2.1 Educação escolar indígena no Amazonas .....	60
2.2 Políticas linguística, ensino bilíngue e educação diferenciada no universo indígena .....	68
2.3 Educação escolar indígena e políticas linguísticas.....	70
2.4 O <i>índio</i> na política do branco .....	74
2.5 Situando a Pesquisa.....	76
CAPÍTULO III – METODOLOGIA .....	77
3. O método etnográfico .....	77
3.1 Etnografia da comunicação .....	78
3.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa.....	81
3.3 Procedimentos da coleta de dados .....	83

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	89
4. Situação sociolinguística e educacional Sateré-Mawé na cidade de Barreirinha .....	89
4.1 Educação escolar indígena no município de Barreirinha .....	91
4.2 Dados dos alunos Sateré-Mawé participantes da faixa etária de 12 a 15 anos da Escola Municipal Hilma Dutra .....	96
4.3 Reflexões sobre o contexto urbano de Barreirinha para os indígenas Sateré-Mawé .....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	113
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICE A – Questionário para o levantamento de dados .....	121
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista .....	124
ANEXO I – Carta de apresentação.....	125
ANEXO II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	127

## INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, a população indígena brasileira tem sido alvo de perseguições, sendo desrespeitados, violados e ignorados, mas isso não é contado nos livros didáticos destinados à educação básica. Talvez nunca saibamos o que realmente aconteceu com os primeiros habitantes do Brasil. Todavia, sabemos que muitos vivem e resistem para lembrar e resgatar suas memórias e valores herdados por seus ancestrais.

Com as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade brasileira, preservar os costumes, crenças e a cultura tem sido cada vez mais desafiador para os povos indígenas, principalmente na manutenção e uso de suas línguas.

Segundo dados do Censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil foram registrados 896,9 mil indígenas, 305 etnias e 274 línguas que ainda são faladas pelos povos indígenas. De acordo com o Censo, as línguas mais faladas no Brasil são o Tikuna (com 34 mil falantes), O Guarani Kaiowá (com 26,5 mil), o Kaingang (com 22 mil), o Xavante (com 13,3 mil) e o Yanomami (com 12,7 mil). Além dessas línguas, mais sete superam a marca de 5 mil falantes, são eles: Guajajara (com 9,5 mil), Sateré-Mawé (com 8,9 mil), Terena (com 8,2 mil), Nheengatu ou Língua Geral Amazônica (com 7,2 mil), Tukano (com 7,1 mil) Kayapó (com 6,2 mil) e Macuxi (com 5,8 mil). Quase 90% das línguas indígenas brasileiras foram extintas e as que ainda restam estão ameaçadas, correndo o risco de desaparecer. Segundo um relatório produzido pela UNESCO<sup>3</sup> (2021), estima-se que até o final deste século, cerca de metade das aproximadamente 7 mil línguas faladas no mundo podem desaparecer.

O IBGE<sup>4</sup> divulgou os primeiros resultados do Censo Demográfico 2022 para a população indígena, os quais apresentam um conjunto de informações básicas sobre os totais de indígenas em todo o país. De acordo com esses resultados, o Brasil tem atualmente quase 1,7 milhões de indígenas, e mais da metade deles vivem na Amazônia Legal, sendo assim, houve um crescimento de quase 90% em relação ao último número divulgado pelo IBGE em 2010. O aumento neste número pode ser explicado através da metodologia de captação de dados. Marta Antunes, responsável pelo projeto de Povos e Comunidades Tradicionais, explica que só com os dados por sexo, idade e etnia e os

---

<sup>3</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization” (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). Trata-se de organismo da ONU, fundada em 1945 com o intuito de ajudar as nações a gerirem o seu desenvolvimento através da preservação dos recursos naturais e culturais.

<sup>4</sup> Disponível em <https://www.ibge.gov.br/novo-portal-destaques.html?destaque=37457> acesso em 07/08/2023

requisitos de mortalidade, fecundidade e migração, seria possível compreender melhor a dimensão demográfica do aumento do total de pessoas indígenas entre 2010 e 2022. Antunes ressalta ainda que a aplicação da pergunta *você se considera indígena?* seria um dos fatores contribuintes na determinação do número de indígenas dentro e fora das terras indígenas no ano de 2022.

Ainda assim, há inúmeros fatores que contribuem para o desaparecimento das línguas indígenas brasileiras, entre esses fatores está o contato com a sociedade não indígena. Conseqüentemente, os povos indígenas acabaram tendo que se adaptar aos hábitos e costumes daqueles que lhes tiraram a língua, os bens culturais e sociais e a liberdade. Anos mais tarde, através do movimento indígena<sup>5</sup> articulado, a conquista dos direitos na Constituição promulgada em 1988 foi um dos avanços históricos mais importantes dos povos indígenas do Brasil, o movimento indígena juntamente com o apoio de entidades e setores importantes alcançou memoráveis conquistas constitucionais e garantindo novos marcos para as relações entre o Estado e os povos indígenas, assegurando as condições necessárias, tais como: o direito à preservação cultural, à posse permanente de suas terras e à proteção do Ministério Público na defesa de seus direitos (artigo 231 e 232 da CF/88).

Apesar dos importantes avanços nos últimos anos, ainda são poucos os estudos realizados sobre as línguas indígenas brasileiras fazendo com que frequentemente, haja necessidade de que as línguas indígenas continuem sendo alvos de investigações científicas.

Considerando a necessidade de as línguas indígenas serem objetos de investigação linguística, esta pesquisa se centraliza no estudo da língua do povo Sateré-Mawé, que é falada pelos indígenas residentes no município de Barreirinha/AM, localizado na Região do Médio Rio Amazonas<sup>6</sup>.

O interesse pela pesquisa sobre a língua indígena Sateré-Mawé surgiu a partir de uma experiência pessoal durante a minha trajetória escolar como indígena do povo Sateré-Mawé e, também, como residente no município de Barreirinha. Sempre fui muito questionada por colegas, professores, amigos e conhecidos sobre o porquê de não falar a língua indígena, sendo Sateré-Mawé.

---

<sup>5</sup> Movimento indígena é o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos. (LUCIANO, 2006)

<sup>6</sup> Considera-se a Região do Médio Rio Amazonas a área entre a desembocadura dos Rios Madeira e Tapajós, além disso, considera-se a formação do rio Amazonas a partir do encontro entre o Rio Negro e Rio Solimões (Schwade, 2021)

Como pertencente ao povo Sateré-Mawé, nascida na Aldeia Ponta Alegre (Terra Indígena Andirá-Marau), aprendi língua portuguesa como língua materna, considerando a realidade da comunidade de Ponta Alegre, onde a maioria dos moradores fala português e não o Mawé. Além disso, saí da minha comunidade muito cedo, pois minha mãe acreditava que as oportunidades de trabalho na cidade de Barreirinha seriam maiores para ela e que as escolas urbanas me proporcionariam uma educação de qualidade.

Na família, meus avós falam Sateré-Mawé. Meu avô fala também o Nheengatu<sup>7</sup> e só aprendeu a língua portuguesa na juventude, quando começou a trabalhar fora da comunidade. Meus tios mais jovens e meu pai falam o português, minha mãe fala o Sateré-Mawé e o português.

Analisando o aprendizado do Sateré-Mawé na minha família, percebi que as gerações mais novas não estão aprendendo nossa língua ancestral. Entretanto, pude observar que ela ainda está muito presente na vida das gerações mais antigas, sendo falada pelos meus avós e pela minha mãe, que uma vez e outra nos incentivam e nos ensinam à prática da oralidade da língua Sateré-Mawé. Assim, percebo que ainda é possível resgatar minha língua ancestral através da oralidade em contexto familiar para àquelas famílias que, como a minha, estão perdendo a transmissão da língua em contexto intergeracional.

Nesse sentido, esta pesquisa apresenta algumas reflexões sobre a importância da transmissão de uma língua em contexto intergeracional como fator de fortalecimento etnolinguístico em contexto urbano. São ainda objetivos desta pesquisa refletir sobre esse processo de fortalecimento e, ainda, diagnosticar os usos da língua Mawé entre jovens indígenas que estudam no município. Há também uma série de ações que se propõe contribuir no processo de resgate linguístico em contexto intergeracional da língua Sateré-Mawé, dos indígenas residentes na zona urbana de Barreirinha/AM, considerando que uma língua só funciona ou continua existindo quando é praticada e valorizada.

O objetivo deste trabalho é mostrar através de reflexões que ainda é possível preservar as línguas indígenas mesmo em contextos urbanos tendo como referência a língua Sateré-Mawé. São objetivos específicos: (I) Apresentar a importância do uso da língua materna Sateré-Mawé no contexto familiar urbano; (II) Fortalecer o uso da língua indígena Sateré-Mawé no âmbito familiar; (III) Diagnosticar a situação do uso da língua Sateré-Mawé entre os indígenas jovens de idade escolar; (IV) Apresentar uma reflexão

---

<sup>7</sup> É uma língua da família Tupi Guarani, é também conhecida como Língua Geral Amazônica (LGA). (SCHWADE, 2021)

acerca do processo de resgate linguístico da etnia Sateré-Mawé, residentes no município de Barreirinha – AM, considerando o diagnóstico realizado sobre o uso da língua Sateré-Mawé entre os indígenas jovens, e a relação familiar desses indígenas com seus familiares das gerações mais velhas, falantes da língua; (V) Dar subsídios para a discussão da transmissão da língua Sateré-Mawé em contexto urbano.

A pesquisa foi realizada no município de Barreirinha/AM, situado no Baixo Amazonas, ao leste de Manaus, capital do estado do Amazonas. Os participantes indígenas, que colaboraram para o desenvolvimento desta pesquisa, moram na zona urbana do município de Barreirinha. Uma vez que a pesquisa apresenta ações que viabilizem o resgate da língua Sateré-Mawé no contexto familiar urbano. Portanto, não houve coleta de dados em Território Indígena.

Diante disso, acreditamos que este estudo possa contribuir de forma significativa para que este resgate linguístico seja mais visto, praticado, valorizado e que esta pesquisa, futuramente, possa servir de subsídio científico na continuidade de outros estudos relacionados ao resgate de inúmeras línguas indígenas, em processo de obsolescência<sup>8</sup> e morte.

## **CAPÍTULO I – CONTEXTO ETNOGRÁFICO DA PESQUISA**

Neste capítulo, apresentamos informações sobre o povo Sateré-Mawé, sua origem, localização atual, demografia e tradições culturais tendo como base trabalhos já realizados e publicados, relatos de parentes<sup>9</sup> e experiência pessoal como indígena Sateré-Mawé. Apresentamos brevemente informações sobre o município de Barreirinha/AM, tendo em vista que é a cidade na qual a pesquisa foi realizada.

### **1. ETNO-HISTÓRIA E HISTÓRIA DOS SATERÉ-MAWÉ**

#### **1.1 A origem dos Sateré-Mawé: uma perspectiva mitológica**

---

<sup>8</sup> “De alguma coisa que perdeu sua utilidade ou função, se diz que é obsoleta” (D’ANGELIS, 2019, p.29)

<sup>9</sup> Expressão utilizada pelos indígenas para referir-se uns aos outros.

De acordo com antigos aldeados, o surgimento dos Sateré-Mawé enquanto povo, está a princípio, em parte de um relato mitológico do *waraná*<sup>10</sup> (*wará/conhecimento e na/princípio*), logo, é o princípio de todo conhecimento da etnia Sateré-Mawé. Alvarez (2009) destaca o *waraná* como símbolo raiz e autoridade tradicional.

**Figura 1 - Waraná (Guaraná)**



Fonte: Folha de S.Paulo, 2012.

O surgimento do povo Sateré-Mawé está conectado com esse pequeno fruto e a história se passa em um tempo mítico em que “*os bichos eram como gente*”, Alvarez (2009, p.144). Segundo relatos de João Mathias, de 74 anos, antigo morador da comunidade Molongotuba:

*“Era época menstrual e Uniawasap<sup>11</sup> não podia sair porque estava menstruada. Os irmãos saíram e ela saiu escondida. Voltando na casa foi quando aquela cobra engravidou ela. Ela não queria falar com eles quando voltaram, não.*

*Ela era muito nova, aí foi no caminho. Quando ela vinha voltando, a cobra tirou o cacetete cheiroso. Aí ela cheirou e diz “ai quem dera se fosse gente, se fosse uma pessoa assim, aí foi passando enquanto o bicho “pum” nela, deu um toque na perna e engravidou ela. Era no tempo em que os animais*

<sup>10</sup> Nome originário, no idioma Sateré-Mawé, do qual deriva em português, a palavra “guaraná”. A planta do guaraná pode atingir até 10 metros de altura quando tem como suporte as árvores da floresta.

<sup>11</sup> No mito do Waraná, *Uniawasap* é uma figura feminina, muito bonita e detentora do conhecimento mágico sobre as plantas (ALVAREZ, 2009). Não há uma tradução para a palavra em destaque.

*eram como gente e para engravidar bastava encostar. Aí foi que ficou grávida. Seus irmãos ficaram de mal com ela, ficaram mais zangados com aquela criança, tinham vontade de matar essa criança.*

*Uniawasap plantou uma planta de castanhas para seus irmãos. Deixaram ela, quando teve o filho, ficaram mais distantes dela. Foi ela que plantou, aquela castanha, quando tá grandinha ia produzir a castanha verde e foi embora. Passou o tempo, enquanto isso os irmãos já estavam esperando pra devorar o que viesse, foram para a castanheira e nada. O filho de Uniawasap tinha comido. Um dia esperaram ele e quando chegou para comer a castanha o mataram. Uniawasap chorou muito. Preparou o corpo do seu filho e o enterrou.*

*Quando enterrou, falou: - “Você vai ficar e organizar tudo quanto é trabalho. Você vai presidir as reuniões”. Tudo quanto é trabalho, então se vai fazer uns trabalhos, aí tem que ter Waraná. (ALVAREZ, 2009, p.145)*

Alvarez (2009, p. 145) destaca que a mãe do menino enterrou o olho esquerdo e dele nasceu o falso guaraná e que também plantou o olho direito e dele nasceu a planta do guaraná verdadeiro e do lugar onde estava enterrado o corpo do menino saiu alguns animais e finalmente seu filho, dando origem ao povo Sateré-Mawé. Essa versão não difere da versão contada por Dona Santa, também moradora e parteira do Molongotuba<sup>12</sup>

*[...] Aí a mãe tirou o olho direito do garoto, plantou e abençoou para em que todas as reuniões ele seja muito respeitado. “Tá bom, meu filho, teus I’kywyt (tios) te mataram, mas você vai ser conhecido no mundo inteiro”. Tirou o olho e plantou. Por isso o caroço do Waraná é parecido com o olho da gente. (Alvarez, 2009, p.149-150)*

Na obra denominada “As bonitas histórias Sateré-Mawé”, Uggé (1991), também faz a comparação do *Waranã* com os olhos humanos ao descrever as características do guaraná através da narrativa contada por Dona Maria, moradora da comunidade Vila Feliz (Andirá-Marau). Uggé (1991) afirma que “quando o fruto do guaraná amadurece, o arilo branco com a semente, que tem coloração castanho escuro, é comparado ao olho do menino mitológico, isso também pela semelhança que tem com os olhos humanos sobretudo das crianças Sateré” (UGGÉ, 1991, p.26). Por consequência, os Sateré-Mawé se autodenominaram “filhos do guaraná”, pois, “é exatamente como inventores da cultura desta planta que os Sateré-Mawé se veem, autoimagem justificada ao nível da ideologia através do mito da origem [...]” (LORENZ, 1992, p.39).

---

<sup>12</sup> Comunidade indígena situada na T.I. Andirá-Marau.

## 1.2 O surgimento dos Sateré-Mawé segundo dados históricos

Segundo dados históricos da origem dos Sateré-Mawé, o povo surgiu da junção de dois povos indígenas do passado, denominadas Andirá e Marauá, esses dois povos localizavam-se na área Tapajós-Madeira, especificamente entre a divisa dos estados do Pará e Amazonas.

De acordo com Uggé (1991), o termo Sateré (lagarta vermelha) representa o clã mais antigo dos chefes. O termo Maué (papagaio falante) representa um dos grupos tribais que conseguiram sobreviver à extinção dos numerosos povos indígenas da ilha tupinambarana do baixo Amazonas.

Os primeiros registros dos Sateré-Mawé na cartografia regional surgem somente no ano de 1691, após o contato com os brancos<sup>13</sup> na ilha Tupinambarana, destaca Teixeira (2005). Segundo Alfred Mettraux (1927) citado por Uggé (1991) houve uma emigração de cerca de 60.000 índios Tupi do estado de Pernambuco ao território entre o rio Madeira e Tapajós, devido à perseguição da colonização portuguesa.

De acordo com Uggé (1991) os Sateré-Mawé receberam diversos nomes dos cronistas, exploradores, missionários, antropólogos e naturalistas, entre eles *Maooz*, *Mabué*, *Manges*, *Jaquazes*, *Maguases*, *Mahués*, *Magués*, *Mauris*, *Mawé*, *Maraguá*, *Arapium*, *Andirazes*, *Maraquazes*, *Maués*.

Ainda segundo Uggé (1991), havia cerca de 4.500 indígenas que ocupavam território demarcado, no entanto, devido aos primeiros contatos com as missões jesuítas no rio Andirá, doenças e conflitos ocorreram na época, e reduziram a menos da terceira parte dos indígenas.

Ainda assim, os Sateré-Mawé juntamente com outros povos indígenas conseguiram sobreviver à extinção dos numerosos povos indígenas vítimas de violência e perseguições por parte dos portugueses.

Posteriormente, em 1835, lutando ao lado dos Munduruku e dos Mura, como também de outras tribos indígenas do rio Negro, os Sateré-Mawé aderiram ao movimento cabano, até que, em 1839, o conflito foi debelado. Devido às epidemias, às lutas e às perseguições aos povos indígenas que combatiam ao lado dos cabanos, enormes áreas da Amazônia foram devastadas, o que provocou deslocamentos desses grupos populacionais de seus territórios ancestrais e de população (TEIXEIRA, 2005, p.20)

---

<sup>13</sup> Expressão utilizada para referir-se às pessoas não indígenas.

Atualmente, grande parte do povo Sateré-Mawé encontra-se no interior do estado do Amazonas, especificamente na Terra Indígena Andirá-Marau, homologada em 1986 através do decreto nº 93.069, compreendendo uma área de 788.528 ha, nos municípios de Maués, Parintins e Barreirinha no estado do Amazonas e nos municípios de Itaituba e Aveiro, no estado do Pará um pequeno grupo ocupa também uma pequena área dentro da Terra Indígena Koatá-Laranjal do povo Munduruku.

### 1.3 Os primeiros contatos

De acordo com Uggé (1991) e Lorenz (1992) os Sateré-Mawé tiveram seus primeiros contatos com a sociedade não indígena, por volta do ano de 1661 através das instalações das missões jesuíticas. A partir dessas missões, religiosos se estabeleceram sistematicamente nas margens dos rios Madeira e Tapajós e se expandiram também na foz dos rios interioranos que deságuam no canal ou furo dos Tupinambaranas (Mano, 2017). Já Souza (2009) relata que o primeiro contato dos indígenas Mawé com a sociedade não indígena se deu nas proximidades da boca do Rio Tapajós, local referente a uma das batalhas mais importantes entre indígenas de diversas etnias contra “os brancos” no período da Cabanagem.<sup>14</sup>

Em 1835 eclodiu a Cabanagem na Amazônia, principal insurreição nativista do Brasil. Os Munduruku e Mawé (dos rios Tapajó e Madeira), Os Mura (do rio Madeira), bem como grupos indígenas do rio Negro aderiram aos cabanos que se renderam em 1839. Epidemias e atroz perseguição aos grupos indígenas que com eles combatiam, devastaram enormes áreas da Amazônia, deslocando estes grupos dos seus territórios tradicionais ou reduzindo-os. (LORENZ, 1992, p.16)

A partir deste contato, grande parte do território indígena Sateré-Mawé foi sendo dominado e reduzido, devido às invasões do território ancestral.

Por tudo o que ocorreu com os territórios ancestrais e, principalmente, com a população indígena Sateré-Mawé é possível afirmar que a sociedade Sateré-Mawé é um povo que tem facilidade em adaptar-se aos diversos contextos em que estão expostos.

Uggé (1991) afirma que os Sateré-Mawé, depois de 300 anos de contato com a evangelização cristã e civilização, conseguiram manter a sua língua, a organização social do povo, usos e costumes tribais com um certo sincretismo civil e religioso frente à

---

<sup>14</sup> Foi uma revolta popular extremamente violenta, ocorrida de 1835 a 1840, na província do Grão-Pará. A rebelião tinha como objetivo a independência da região.

sociedade envolvente. Atualmente, com as mudanças que ocorreram no modo de viver dos Sateré-Mawé em consequência do primeiro contato com a sociedade não indígena, parte da população afetada pelo colonialismo buscou novas formas de resistir aos impactos causados pelas invasões de terras indígenas e expansão econômica. Diante dos fatos, muitos Sateré-Mawé vivem em relação interétnica em função da luta pela sobrevivência e melhores condições de vida.

Todos os conflitos e perseguições que os Sateré-Mawé sofreram, provocaram inúmeras mudanças no grupo, modificando principalmente o seu jeito de pensar e agir. Os Sateré-Mawé, depois de anos de contato com a civilização tiveram que se adequar aos novos padrões sociais para sobreviver e obter uma qualidade de vida mais acessível nos centros urbanos.

#### **1.4 Localização e demografia do povo Sateré-Mawé**

A região amazônica brasileira apresenta maior concentração de falantes de línguas indígenas, entre elas, destaca-se a língua indígena Sateré-Mawé a qual “apresenta grande representatividade regional não só por conta de seu número de falantes, cerca de 8.000 pessoas, mas também por ter sua área localizada numa região próxima aos municípios de Parintins, Barreirinha e Maués e relativamente próxima à capital Manaus” (SILVA, 2010, p.31).

Atualmente, ela está classificada como língua isolada da família Mawé do tronco linguístico Tupi. Entretanto, já foi classificada por Rodrigues (1958) como pertencente à família Tupi-Guarani e possui relação com o grupo Awetí<sup>15</sup>, que, de acordo com Drude (2006) ambas são representantes de famílias independentes, que segundo a classificação da família Tupi-Guarani realizada por Rodrigues (1984/85) foi reconhecido que a língua Awetí possui semelhança com o Sateré-Mawé por possuir um ramo composto por uma língua única e constituem um ramo mais próximo do Tupi-Guarani do que as demais famílias do mesmo tronco. Drude (2006) traz hipóteses de um agrupamento genético de (Mawé/Awetí/Tupi-Guarani) constituindo-o como Mawetí-Guarani. No entanto, a classificação genética da língua Sateré-Mawé, Silva (2010) afirma que não é muito bem definida.

---

<sup>15</sup> São um grupo de indígenas que vivem no Parque do Xingu, em Mato Grosso

Como já dito, segundo Teixeira (2005), o nome Sateré, significa “lagarta de fogo” e é referência ao clã mais importante do grupo, os chefes políticos. O segundo nome, Mawé, quer dizer “papagaio inteligente e curioso” e não é designação clânica.

A maioria do povo Sateré-Mawé encontra-se nas proximidades do Rio Andirá, onde localiza-se o território indígena denominado Andirá-Marau, considerando uma população de 13 mil pessoas. “Atualmente a terra indígena Andirá-Marau compreende uma área de 788.528 hectares por perímetro de 477,7 km, ocupando partes dos territórios dos estados do Amazonas e do Pará” (SILVA, 2017, p.17).

Em relação ao número populacional, Teixeira em 2005 localizou cerca de 8.500 indígenas Sateré-Mawé em terras indígenas e áreas urbanas (municípios). Já os resultados do Censo 2010, divulgados em 2012 contabilizou cerca de 13.310 indígenas Sateré-Mawé, sendo considerada a décima etnia entre as 15 etnias com o maior número, e com o quantitativo de 11.060 dentro das terras indígenas.

É importante destacar que no Censo 2010, o IBGE aprimorou a investigação sobre a população indígena para melhorar a captação dessa população através da introdução de critérios de identificação, como a língua falada no domicílio e a localização geográfica, e pela primeira vez o Censo 2010 investigou o pertencimento étnico, considerando, “etnia” a comunidade definida por afinidades linguísticas, culturais e sociais, além disso, nas terras indígenas foi introduzido o quesito “você se considera indígena?” para a categoria diferente de “indígena” do quesito “cor e raça”, diante disso, foram identificadas 305 etnias com base nas pessoas que se declararam ou se consideraram indígenas. O levantamento mostrou também a maior concentração de etnias dentro e fora das terras indígenas, como mostra a Tabela 1 a seguir:

**Tabela 1** - População indígena com indicação das 15 etnias com maior número de indígenas

População indígena com indicação das 15 etnias com maior número de indígenas, por localização do domicílio - Brasil - 2010

Número de ordem	Total		Nas Terras Indígenas		Fora das Terras Indígenas	
	Nome da etnia	População	Nome da etnia	População	Nome da etnia	População
1	Tikúna	46 045	Tikúna	39 349	Terena	9 626
2	Guarani Kaiow á	43 401	Guarani Kaiow á	35 276	Baré	9 016
3	Kaingang	37 470	Kaingang	31 814	Guarani Kaiow á	8 125
4	Makuxí	28 912	Makuxí	22 568	Múra	7 769
5	Terena	28 845	Yanomámi	20 604	Guarani	6 937
6	Tenetehara	24 428	Tenetehara	19 955	Tikúna	6 696
7	Yanomámi	21 982	Terena	19 219	Pataxó	6 381
8	Potiguara	20 554	Xavante	15 953	Makuxí	6 344
9	Xavante	19 259	Potiguara	15 240	Kokama	5 976
10	Pataxó	13 588	Sateré-Maw é	11 060	Tupinambá	5 715
11	Sateré-Maw é	13 310	Mundurukú	8 845	Kaingang	5 656
12	Mundurukú	13 103	Kayapó	8 580	Potiguara	5 314
13	Múra	12 479	Wapixana	8 133	Xucuru	4 963
14	Xucuru	12 471	Xacriabá	7 760	Tenetehara	4 473
15	Baré	11 990	Xucuru	7 508	Atikum	4 273

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Já de acordo com um novo resultado censitário divulgado pelo IBGE<sup>16</sup> em 2022 com base na autodeclaração no quesito “cor ou raça” mostrou um aumento significativo das populações indígenas no Brasil com um quantitativo bem acima dos dados mencionados anteriormente. Somente no Norte do país estão concentrados 45% dos indígenas com destaque no Estado do Amazonas com o quantitativo de 490,9 mil indígenas. A pesquisa apontou também que a maioria da população indígena (63%) vive fora das terras oficialmente demarcadas pela Funai e que, aproximadamente 90% das cidades do país há moradores indígenas. No entanto, o Censo Demográfico 2022, relevou mudanças significativas no número dos Sateré-Mawé em terra indígena, contabilizando 14.307 pessoas na T.I. Andirá-Marau, entre o Pará e o Amazonas, sendo considerada a T.I. com mais pessoas declaradas indígenas.

**Tabela 2** - Terras Indígenas com mais pessoas indígenas – Brasil – 2022

Terra Indígena	Pessoas indígenas	Proporção de pessoas indígenas na população residente na TI
Yanomami (AM/RR)	27.152	99,82%
Raposa Serra do Sol (RR)	26.176	99,23%
Évare I (AM)	20.177	95,13%
Alto Rio Negro (AM)	18.042	99,29%

<sup>16</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/censo/noticia/2023/08/07/censo-do-ibge-amazonas-e-bahia-sao-estados-com-mais-indigenas-veja-ranking.ghtml> acesso em 08/08/2023

Andirá-Marau (AM/PA)	14.307	98,98%
Dourados (MS)	13.473	98,54%
Potiguara (PB)	10.960	93,69%
Cana Brava/Guajajara (MA)	10.662	98,50%
São Marcos (RR)	10.328	56,72%
Arariboia (MA)	10.158	98,45%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2022

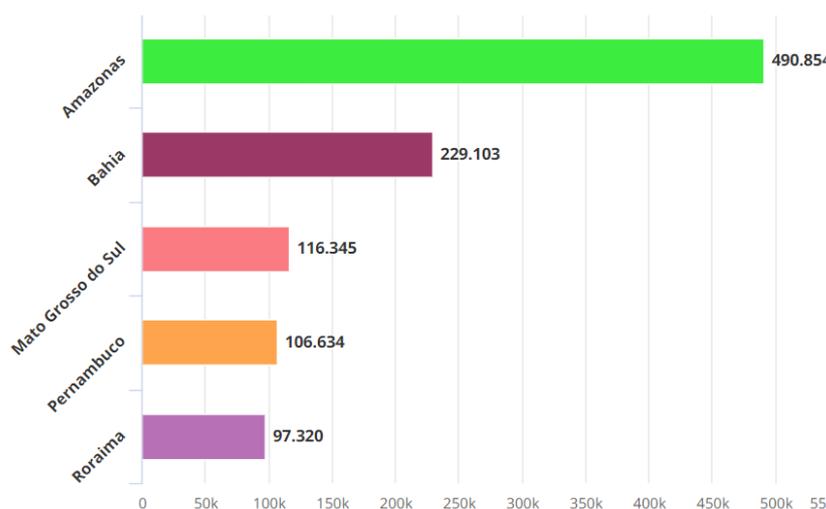
O resultado do censo informa também que das 10 cidades com maior número populacional indígena, cinco encontram-se no Amazonas, portanto, são 867.919 indígenas nos municípios da Amazônia Legal. Somente na capital, Manaus, foi contabilizado mais de 71 mil indígenas.

**Tabela 3 - Municípios com maior quantidade relativa de pessoas indígenas – Brasil – 2022**

Código do município	Município	População residente	Pessoas indígenas	Proporção de pessoas indígenas na população residente no município
1400704	Uiramutã (RR)	13.751	13.283	96,60%
1303601	Santa Isabel do Rio Negro (AM)	14.164	13.622	96,17%
1303809	São Gabriel da Cachoeira (AM)	51.795	48.256	93,17%
1300060	Amaturá (AM)	10.819	9.948	91,95%
1400407	Normandia (RR)	13.669	12.144	88,84%
2509057	Marcação (PB)	8.999	7.926	88,08%
2501401	Baía da Traição (PB)	9.224	7.992	86,64%
2603926	Carnaubeira da Penha (PE)	12.239	10.506	85,84%
1303908	São Paulo de Olivença (AM)	32.967	26.619	80,74%
3162450	São João das Missões (MG)	13.024	10.398	79,84%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2022

O estado do Amazonas concentra a maior proporção da população indígena do país, correspondendo a 28,98%. No ranking das 10 cidades brasileiras com a maior quantidade de indígenas, o Estado do Amazonas registrou 490.854 indígenas em 2022, sendo, um crescimento de 13,12% em mais de 10 anos. Além disso, dados do Censo 2022 revelam que o Amazonas é o estado com o maior número de indígenas residentes em terras indígenas, contabilizando 149.047 indígenas.

**Figura 2** - Pessoas indígenas segundo Unidades da Federação – Brasil – 2022

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2022

Em relação a essa diáspora indígena, constata-se que os Sateré-Mawé estão localizados em diversos lugares no Estado do Amazonas. De acordo com Teixeira (2005), os Sateré-Mawé ocupam boa parte das áreas entre os rios Tapajós e Madeira, ao norte no rio Amazonas e ao sul pelas cabeceiras do rio Tapajós.

Os Mawé estão entre os povos indígenas com um número elevado de indivíduos e, assim como os demais povos, os Sateré-Mawé também passaram por perseguições e ameaças territoriais. Assim, para preservar a população indígena dos Mawé, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI<sup>17</sup>, iniciou o processo de demarcação das terras indígenas, permanecendo 8 anos em processo de homologação devido às suspensões dos trabalhos por conta das inúmeras ameaças de invasão territorial. O processo de demarcação foi retomado somente no início de 1981 e terminou em 1986.

Assim, a Terra Indígena do Andirá-Marau compreende atualmente uma área de 788.528 ha e perímetro de 477,7 km. No Estado do Amazonas está distribuída pelos municípios de Maués (148.622 ha), Parintins (30.994 ha) e Barreirinha (143.004 ha), e no Estado do Pará pelos municípios de Itaituba (350.615 ha) e Aveiro (115.253 ha). (TEIXEIRA, 2005, p.23)

Mainbourg e Brasil (2009) destacam que a área mais povoada do Andirá-Marau se localiza no Rio Andirá, onde existem 50 aldeias que fazem ligação direta com o município de Barreirinha. Teixeira (2005) enfatiza que, das 50 aldeias, as maiores em número

<sup>17</sup> A Fundação Nacional dos Povos Indígenas – FUNAI é o órgão indigenista oficial do estado brasileiro criada por meio da Lei nº 5.371 no ano de 1967. Sua missão é proteger e promover os direitos dos povos indígenas do Brasil.

populacional são: Ponta Alegre, Simão I, Molongotuba, Vila Nova, Castanhal, Conceição, Araticum Novo, Fortaleza, Umirituba e Nova América, contando com uma população que varia entre 397 a 105 por comunidade indígena, e as outras 39 comunidades possuem menos de 100 habitantes, por comunidade.

## 1.5 Tradições Culturais

### 1.5.1 O ritual da Tucandeira

Diferente da língua que vem sendo excluída cautelosamente nas comunidades indígenas, os Sateré-Mawé ainda preservam a cultura, mantendo viva algumas de suas tradições culturais, entre elas, o ritual da Tucandeira<sup>18</sup> que ocorre no mínimo duas vezes a cada ano. A princípio é feito a captura das formigas, que ocorrem um dia antes ou no dia do ritual.

As formigas são colocadas num recipiente com água e caules e folhas trituradas de cajueiro. Essa mistura de água com as folhas do caju adormece as formigas durante aproximadamente trinta minutos, tempo em que serão colocadas na luva (ALVAREZ, 2009, p.23).

Em seguida, são levadas para o local em que ocorre o ritual, geralmente em barracões nas comunidades, onde o espaço é amplo, permitindo que várias pessoas participem da dança. Em alguns casos, quando há uma quantidade maior de participantes, o ritual é movido para fora do barracão, em espaço completamente aberto, ao ar livre.

**Figura 3** - Preparação das formigas para o ritual da Tucandeira – Aldeia Ponta Alegre



Fonte: Michael Paixão (2022).

---

<sup>18</sup> Formiga gigante (de 22 até 25 cm) de comprimento, são quase pretas e sua ferrada é excessivamente dolorosa.

O ritual da Tucandeira é utilizado como rito de passagem da puberdade para a idade adulta, “é realizada para a iniciação masculina, mas não só para isso, tem meninos de 6-7 anos que a fazem” (UGGÉ, 1991, p.65). Não há uma idade específica para iniciar a preparação para o ritual, mas, em geral, fica entre os 11 e 12 anos de idade, pois sabe-se que se trata de uma passagem da infância pra vida adulta, e da formação como guerreiro. O ritual pode ser dividido em três partes: a preparação, o ritual propriamente dito e a reintegração num novo status (ALVAREZ, 2009). Alvares (2009) enfatiza ainda que a primeira preparação se divide em duas etapas: a preparação dos corpos e a preparação do espaço. A preparação dos corpos é referente a uma série de restrições alimentares as quais os participantes devem seguir incluindo carne de animais com dentes e “carne reimosa” de certas aves e peixes. Já a preparação do espaço se inicia com a captura das formigas.

Na véspera da Tucandeira são procuradas as formigas vivas no mato ou na roça. As formigas por meio de galhozinhos são colocadas dentro de um pau oco de bambu. Este bastão chama-se tum-tum e é fechado depois com uma grande rolha. Ficam assim muitas dezenas de formigas vivas no tum-tum. (UGGÉ, 1991, p.66)

Depois de coletadas, são levadas ao local de realização do ritual, em seguida, as formigas são colocadas num recipiente com água, caules e folhas de cajueiro, depois de poucos minutos, as formigas ficam adormecidas por aproximadamente 30 minutos, tempo suficiente para colocá-las no *Saaripé*<sup>19</sup> com a ajuda da ponta do chifre de veados. O *Saaripé*, como são chamadas as luvas, são tecidas de fibras vegetais, elas possuem diversos formatos, podem ser cilíndricas, redondas, ovais ou de várias outras formas conforme a finalidade do ritual a ser realizado, cada luva pela forma ou desenho que a caracteriza possuem nomes de animais e outros seres vivos (Uggé, 1991), essa informação coletada por Uggé não difere da versão coletada por Alvarez (2009) em seu trabalho de campo onde o sujeito pesquisado identificou mais de quinze tipos de luvas diferentes, a diversidade de tipos de luvas, seus nomes e características são um índice da importância que tem para o grupo, ressalta o autor.

A segunda parte da preparação do espaço está relacionada com o local em que o ritual acontece, ou seja, a preparação do barracão com a colocação da cerca no meio do barracão que funciona como altar onde serão colocadas as luvas. Após a colocação da

---

<sup>19</sup> Nome originário em Sateré-Mawé, a qual deriva em português a palavra “luva”

cerca no centro do barracão, a luva é pendurada e amarrada sobre a cerca e espera-se duas ou mais horas de tempo até as formigas ficarem agitadas após acordarem do efeito causado pelas misturas da água e folhas de cajueiro. Antes do ritual propriamente dito, os participantes pintam as mãos na cor preta com o sumo de jenipapo, o sumo de jenipapo evita o frio do vento causando menos dores, além de confundir as formigas, fazendo com que achem que as partes pretas das mãos sejam outras formigas, com isso, as formigas ferram menos.

Após todas essas preparações iniciais, o candidato se dirige ao centro do barracão e nele é amarrado um chocalho (*nhaapé*) ao joelho e a partir disso, o ritual é iniciado.

Durante o ritual propriamente dito, os jovens introduzem a mão na luva de fibras onde são inseridas as formigas tucandeiras, com o ferrão voltado para o interior. Esta ação é acompanhada por uma série de cantos, ao ritmo do chocalho, e uma dança da qual participam várias do grupo. A passagem ocorreria depois de introduzir a mão vinte vezes e passar por um teste de caça e o outro de purificação, para completar a mudança de status. (ALVAREZ, 2009, p.21)

A dança é dirigida pelos indígenas mais velhos, entre eles, o pajé, o tuxaua e o cantador. Durante a dança, todos podem assistir, no entanto, há algumas regras a serem seguidas para os que pretendem participar da dança, por exemplo, as mulheres solteiras podem entrar na dança junto com outros homens.

O movimento da dança é rítmico em passos para frente e para trás. Também a fila pode no mesmo tempo deslocar-se pelo lado direito ou esquerdo; uma vez que o pessoal fica envolvido pelo canto e o ritmo chega o momento mais importante. [...] O dirigente ou outros ajudantes seguram os cotovelos e o braço do iniciado, a dança rítmica começa junto com o canto e continua por alguns minutos até o candidato mostrar que supera a prova resistindo à dor das ferroadas. Depois a luva é retirada e a dança continua até chegar a vez do outro. Há intervalos para comida e bebida. A dança pode durar o dia inteiro até a noite, e ser repetida por outros dias em várias formas, dependendo do número de participantes. (UGGÉ, 1991, p. 68)

É importante destacar que os indígenas participantes do ritual, principalmente os que colocarão as mãos nas luvas são orientados desde muito cedo que ao decidirem pôr as duas mãos nas luvas pela primeira vez, são obrigados a finalizarem o ritual, tendo que colocar as duas mãos 20 vezes nas luvas. Vale lembrar que a contagem só começa quando as duas mãos são inseridas nas luvas, se caso, o participante inserir somente uma mão na

luva, em um outro momento deverá inserir a outra mão para que assim, seja considerada a primeira das 20 vezes. Em algumas comunidades indígenas, a decisão de pôr as mãos nas luvas pela primeira vez é uma forma de conhecer e repensar sobre sua preparação e que a obrigatoriedade de concluir o ritual se dá a partir do momento em que o indígena coloca as mãos nas luvas pela segunda vez.

Além disso, o ritual da tucandeira é um evento de iniciação masculina, portanto, apenas homens podem pôr as mãos nas luvas, as mulheres apenas os acompanham no ritual, pois, após introduzir as mãos 20 vezes, o participante passa por um teste de caça e purificação para que assim, ocorra a mudança de status, ou seja, marca a mudança de status de criança para a categoria de jovem ou jovem para a categoria adulto, dependendo da idade em que o participante realiza a iniciação masculina.

### **1.5.2 O chibé/pirão**

Ao que se refere à cultura do povo Mawé, muitas práticas culturais estão ligadas à farinha, pois é um dos alimentos que não pode faltar na mesa dos originários habitantes da TI Andirá-Marau.

O chibé<sup>20</sup>, também conhecido como pirão, é utilizado em diversos eventos, principalmente antes e durante o ritual da Tucandeira. É um alimento composto de farinha de mandioca e água preparado por cada família em seu domicílio. É um dos alimentos essenciais para os Sateré-Mawé e funciona como fortificante, sendo capaz de sustentar um corpo debilitado pela fadiga imposta pelo ritual. Além do uso nos rituais, muitas vezes o chibé é consumido em grande quantidade quando há pouco alimento na comunidade, e quando não há outros alimentos em casa.

Além disso, o chibé possui diversas texturas que variam de acordo com a preferência de cada família. Uns preferem o chibé com uma textura mais densa, com mais acidez, como resultado da farinha de molho por mais de trinta minutos, em seguida, amassadas na água com as mãos de quem faz o preparo. Outros preferem o chibé com uma textura mais fina, com menos acidez, como resultado de menos tempo da farinha de molho.

Para mais, o chibé também é consumido durante as refeições, como complemento principal de alimentos salgados.

---

<sup>20</sup> Mistura da farinha de mandioca com água.

### 1.5.3 O Sakpó

Na frente de uma casa, uma mulher rala um bastão de guaraná numa pedra dentro de uma cuia com água. Ela encontra-se levemente distanciada da roda em que conversam homens e mulheres. A cuia chega até o grupo. O tuxaua dá um gole e passa a cuia para a direita. Os homens e mulheres da roda bebem o çapó<sup>21</sup> compartilhando a cuia, que volta para o colo da mulher ainda com pouco de água com guaraná. (ALVAREZ, 2009, p.145)

Os Sateré-Mawé são conhecidos como o povo do guaraná por manter a tradição de consumir o sakpó. O guaraná passa por diversos processos: ao ser colhido, é lavado, secado e torrado no forno, em seguida é pilado no pilão com água, até que se torne uma massa, em seguida, é modelado com as mãos em formato de bastão ou bolas, por fim, o bastão ou bolas são levados para a defumação, após esse processo, o sakpó já está preparado para o consumo nas rodas de conversas.

Diferente de outros rituais, o ritual do sakpó acontece de forma inesperada, geralmente ocorre em momentos em que há um grupo reunido, na maioria das vezes, grupos da mesma família, em seus próprios domicílios. O sakpó tem um papel importante na organização social do povo Sateré-Mawé.

Durante o ritual, o sakpó é colocado dentro de uma cuia com pouca água e ralado na pedra ou na língua seca<sup>22</sup> do peixe pirarucu<sup>23</sup>, tradicionalmente, o sakpó é ralado por um membro feminino do grupo, especificamente, as mulheres mais velhas, elas são encarregadas de ralar o sakpó e acrescentar a água de acordo com a quantidade de membros na roda. Além disso, são elas quem decidem quando o ritual deve iniciar. O ritual funciona da seguinte forma:

Os homens e mulheres da roda bebem o çapó compartilhando a cuia, que volta para o colo da mulher ainda com um pouco de água com guaraná. Ela volta a encher a cuia de água e continua a ralar o guaraná (ALVAREZ, 2009, p. 145-146)

É importante destacar que enquanto a mulher rala o sakpó, o restante dos membros do grupo troca saberes através das conversas. Não há um assunto específico a ser tratado,

---

<sup>21</sup> Mistura do guaraná com água.

<sup>22</sup> A língua é cozida com um pouco de água e sem sal, em seguida é levada ao sol em um ambiente baixo o qual as formigas possam alcançar e comer todos os resíduos da língua, ficando somente o osso e os dentes secos. (Dona Nilza, 2023)

<sup>23</sup> A palavra Pirarucu é de origem indígena: “Pira” que significa “peixe” e “Urucu” que significa “vermelho”. O pirarucu é um peixe que tem o corpo alargado e circular, revestido por grandes e grossas escamas, sua cabeça é achatada e ossificada, além disso, o peixe possui uma língua bastante desenvolvida com um osso interno. O Pirarucu vive em águas pretas e tranquilas, principalmente nos lagos de grande extensão na região Amazônica. (Carvalho, 2015)

mas, por se tratar de um ritual importante para a organização social do povo Sateré-Mawé, deve seguir algumas regras, “Tudo o que se fala durante o *çapó* tem de cumprir-se, não se podem falar mentiras ou falar mal dos outros” (ALVAREZ, 2009, p.147).

Atualmente, com a expansão dos territórios urbanos, e a industrialização do processo de plantio e colheita a planta do guaraná tem sido utilizada na fabricação de diversas bebidas, como o xarope, refrigerantes e bebidas energéticas, também é possível encontrar o pó do guaraná sendo comercializado em feiras, tanto em pó e também em bastão, no processo já descrito anteriormente. Na maioria das vezes, o consumo do pó do guaraná pela população não indígena é feito de qualquer forma, como suplemento alimentar ou ainda como energético natural, já dentro da sociedade Sateré-Mawé, o *sakpó* continua sendo a bebida mais importante para a recepção dos visitantes indígenas e não indígenas que frequentam as comunidades, como demonstração de que são bem-vindos.

É preciso pontuar que algumas famílias que vivem na zona urbana ainda mantêm a tradição da bebida, como mostram as imagens a seguir na casa de familiares indígenas Sateré-Mawé na zona urbana do município de Barreirinha/AM.

**Figura 4** - Mulher Sateré-Mawé ralando *Sakpó* para a família – Barreirinha /AM



Fonte: produzido pela autora (2020)

**Figura 5** - Criança consumindo o Sarpó – Barreirinha/AM



Fonte: produzido pela autora (2020)

#### 1.5.4 O artesanato

O artesanato é uma das principais fontes de renda do povo Sateré-Mawé, “não há relatos precisos sobre o início da produção de artesanato Sateré-Mawé, mas sabe-se que algumas décadas as aldeias próximas aos municípios de Maués e Parintins integram os festivais locais com sua produção artesanal” (MAURO, 2016, p.101).

Os artesanatos são produzidos com sementes, penas, caroços, ossos e madeiras, dependendo do acessório confeccionado. Por exemplo, os colares e pulseiras geralmente são produzidos com sementes como o pucá<sup>24</sup> e morototó<sup>25</sup> que são sementes muito comuns na Terra Indígena do Andirá-Marau, encontramos também bastantes colares produzidos

---

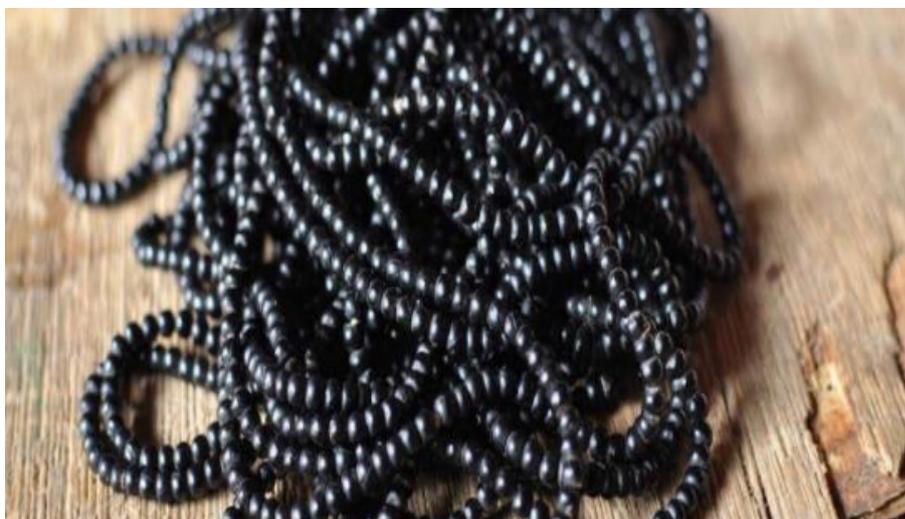
<sup>24</sup> Em Sateré-Mawé: *Waruru*, trata-se de uma semente preta e possui tamanhos variados, seu formato lembra miçangas pretas. A planta é uma trepadeira, em outros lugares também é conhecida como “balãozinho” devido a cobertura onde em média três sementes são geradas. A semente é usada na confecção de colares, e na medida em que são usadas, as sementes adquirem brilho intenso e de acordo com as mulheres Sateré-Mawé, a semente de puçá absorve as más-energias presentes no ambiente gerado por outras pessoas (Mauro, 2016).

<sup>25</sup> Em Sateré-Mawé: *Apetu*, é uma árvore que possui um tronco liso e que pode chegar até 30 metros de altura.

com caroços de açaí. Já os brincos são confeccionados de penas<sup>26</sup> de aves e dentes<sup>27</sup> de animais (caças) consumidos pelos Sateré-Mawé. Feito a produção dos artesanatos, são levados para os centros urbanos onde são expostos para venda.

Em alguns casos, os artesanatos são feitos por encomendas, principalmente por estrangeiros que passam fazendo turismo regional nos municípios em que ocorrem eventos grandiosos, como o caso do Festival Folclórico do município de Parintins<sup>28</sup> que ocorre uma vez ao ano, especificamente no final do mês de junho trazendo temáticas voltadas para as culturas indígenas. Este, por sua vez, tem sido um dos eventos mais importantes que viabiliza a amostra e venda de artesanatos Sateré-Mawé.

**Figura 6 - Pucá**



Fonte: Mauro (2016)

---

<sup>26</sup> Antes da confecção do artesanato, é feito a separação das penas da ave, é preciso muito cuidado na retirada das penas, uma vez que as mesmas apresentam textura sensível. As penas mais utilizadas ficam na região das asas e calda da ave. Por serem maiores e mais resistentes, em sua maioria é utilizada na confecção de cocares. Já as plumas (retiradas da costa e peito da ave) por serem menores, são utilizadas para a confecção de brincos e colares.

<sup>27</sup> Os dentes são retirados, lavados e levados ao sol para a secagem, em alguns casos, os dentes também são lixados para ficar com um aspecto áspero e mais branco.

<sup>28</sup> O Festival Folclórico de Parintins foi criado em 1966 através da organização de uma modalidade de disputa entre dois bois, o Garantido, boi de pano branco com um coração na testa e representado pelas cores vermelha e branca e o boi Caprichoso, boi de pano preto com uma estrela na testa, representado pelas cores azul e branca. Os bois se apresentam em um ginásio a céu aberto, também conhecido como “Bumbódromo” e a competição ocorre todos os anos especificamente na última semana do mês de junho, propiciando assim, o maior fluxo de turistas.

**Figura 7 - Morototó**

Fonte: Mauro (2016)

## **1.6 Cidade de Barreirinha: Breve histórico**

Barreirinha é um município situado no interior do estado do Amazonas, região norte do país, que surgiu por volta dos anos de 1830 através da Missão do Andirá, criada por Pedro de Cariana em 1830. A região atualmente conhecida como Barreirinha pertencia ao povo Sateré-Mawé como parte de sua área ancestral, onde se desenvolvia a cultura e tradição. No ano de 1851 foi construída uma capela sob a invocação de Nossa Senhora do Bom Socorro pelo jesuíta Manuel Justiniano de Seixas.

Não havendo um nome concreto para a localidade, Justiniano de Seixas a chamou de Barreirinha por ser uma área de terra barrenta avermelhada. A cidade também é conhecida como “a terra das arirambas<sup>29</sup>” em referência à época da vazante quando as arirambas constroem seus ninhos nas barrancas do rio. Além desse apelido que o município recebeu, o que mais prevaleceu até os dias atuais foi “A Princesinha do Paraná do Ramos” pois a cidade está situada geograficamente à margem direita do rio Paraná do Ramos.

---

<sup>29</sup> O mesmo que beija-flor

**Figura 8 - Vista do Município de Barreirinha (1965)**



Fonte: IBGE (2010)

**Figura 9 - Vista do Município de Barreirinha (2021)**



Fonte: Produzido pela autora (2021)

### 1.6.1 Demografia

Segundo dados do IBGE (2021), a população estimada no município de Barreirinha era de 32.919 pessoas<sup>30</sup>, bem acima da população do ano de 2010 o qual era equivalente a

---

<sup>30</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (27 de agosto de 2021). [«Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1 de julho de 2021»](#)

27.355 pessoas. O município está situado geograficamente à margem direita do rio Paraná do Ramos, na nona sub-região do Baixo Amazonas e está a 16 metros acima do nível do mar. O município possui um clima tropical úmido, e há dois períodos definidos: seco (entre os meses de junho à novembro) e chuvoso (entre dezembro a maio), além disso, o município também faz fronteira com o município de Parintins, situado ao norte e ao leste com o estado do Pará.

As cidades Parintins e Barreirinha são os destinos de maior parte da população indígena vindo da T.I Andirá-Marau, isso ocorre devido à curta distância de uma cidade para a outra, além disso, o Rio Andirá permite que a população se desloque diretamente da T.I tanto para Barreirinha, quanto Parintins, como mostra a figura a seguir.

**Figura 10** - Complexidade fluvial entre os municípios Parintins e Barreirinha



Fonte: Schwade (2021)

## 1.6.2 Economia

Um documento<sup>31</sup> publicado pela Prefeitura Municipal de Barreirinha em 2012 mostra que desde os tempos em que a cidade começou a ser povoada, a economia do município se expandiu devido à exportação de produtos muito comuns da região, como é o caso da castanha, do guaraná, da borracha, o plantio e a cultura do cacau e do cumaru, a piscicultura do pirarucu, e a exportação de madeira. Em consequência, no ano de 1910 o município chegou a receber a Menção Honrosa na exposição Universal de Bruxelas, no

<sup>31</sup> Disponível em: <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/Folheto66/FO-CX-66-4354-2012.PDF> acesso em 10/09/2023

ano seguinte, também recebeu dois prêmios em Berlim e medalha de Bronze da Exposição Internacional da Indústria e do Trabalho, em Turim, a Itália.

No entanto, por ser um local de várzea, era de se esperar que fatores naturais acontecem anualmente, como é o caso das enchentes dos rios, que causaram grandes prejuízos econômicos para a população barreirinhense, inundando plantações e dificultando a locomoção das pessoas que ali residiam.

Diante disso, no ano de 1931, o município de Barreirinha volta a fazer parte da cidade de Parintins e somente sete anos mais tarde Barreirinha recebeu foros de cidade permitindo o desmembramento de parte de seu território a favor do novo município de Boa Vista do Ramos, também situada nas margens do Rio Paraná do Ramos.

### 1.6.3 **Turismo**

Por ser uma cidade ligada aos rios Paraná do Ramos e Andirá, o ecoturismo é a maior atração de Barreirinha, o acesso a esses lugares se dá por meio do transporte fluvial. As maiores praias estão situadas ao longo do Rio Andirá, são aproximadamente 30 praias no município, entre elas, a mais conhecida é a praia do Caturetê, situada próxima ao Distrito de Freguesia do Andirá, cujo nome faz referência ao Rio Andirá.

### 1.6.4 **Principais eventos da região**

Além dos pontos turísticos da região, todos os anos a cidade também recebe visitantes de outras regiões que buscam prestigiar os eventos culturais. Entre eles, os eventos mais importantes são o Festival Folclórico, que acontece no mês de junho, com o Touro Branco e Touro Preto que se encontram no Touródromo<sup>32</sup> do município para apresentar a cultura local e disputar o título de melhor apresentação do ano.

Ademais, o município celebra o aniversário da cidade que acontece no dia 9 de junho e reúne visitantes de vários lugares, principalmente dos municípios próximos, um outro evento muito importante da região é a festa da Padroeira de Nossa Senhora do Bom Socorro que ocorre no início do mês de agosto, A festa das Pastorinhas e a exposição Agropecuária de Barreirinha (Expobae).

---

<sup>32</sup> Centro Cultural onde ocorre as disputas dos bumbas Touro Branco e Touro Preto.

## 1.7 Educação escolar do município de Barreirinha

A educação básica é um pilar fundamental no desenvolvimento humano e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Compreende os primeiros anos da jornada educacional, sendo a base sobre a qual os indivíduos constroem seu conhecimento, habilidades e valores ao longo da vida. No entanto, a educação básica no Brasil vem sofrendo muitas mudanças nos últimos anos e mesmo que as escolas tenham o apoio da Base Nacional Comum Curricular para ajudar no direcionamento do corpo docente, ainda há muitos desafios a serem enfrentados para conquistar uma educação de qualidade. É importante ressaltar que a educação básica, segundo o artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, tem como objetivo “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, dessa forma podemos dizer que a educação é um dos meios mais importantes para que haja progresso em nossa sociedade, e torna-se dentro do Art. 6 da Constituição Federal- CF (1988), o primeiro dos direitos sociais, além disso, essa definição, também é reforçada no Art. 205 da CF (1998):

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art.205)

No entanto, a educação básica brasileira atual apresenta um quadro extremamente complexo após o fechamento das escolas durante a pandemia da Covid-19 no início do ano de 2020. De acordo com a UNESCO (2022) o Brasil aparece como o 2º país que ficou mais tempo com as escolas fechadas, passando dos 260 dias, mais de 1,5 bilhões de estudantes e jovens foram afetados, considerando que os alunos mais vulneráveis foram os mais atingidos. No Amazonas foram registrados 636,3 mil casos de covid-19 causando 14,4 mil mortes desde o primeiro caso detectado em 13 de março de 2020, causando um grande impacto também entre os povos indígenas.

Com isso, e desde muito antes, a educação revela a necessidade de novos paradigmas capazes de estabelecer o preparo do cidadão de forma efetiva para que, mais adiante suas ações sejam de forma consciente e responsável. Prado (2015, p.32) deixa claro que “há uma constante necessidade em se adaptar para melhor cumprir com as suas funções, a instituição de ensino atualmente deve assumir uma estrutura que permita uma avaliação e posterior adaptação atendendo às exigências da sociedade moderna”. Castro e

Tavares (2022, p. 14) mostram também que mesmo com os novos desafios “é urgente olhar para o futuro e implementar políticas educacionais estruturantes, que preparem os estudantes para o enfrentamento da aceleração das mudanças tecnológicas com impactos gigantescos no mundo do trabalho e na sociedade em geral”, é diante deste cenário que vamos situar o sistema educacional do Município de Barreirinha – AM.

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) são órgãos responsáveis pelo sistema educacional do município de Barreirinha e oferecem o Ensino Básico – Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além disso, o sistema atende não só as escolas localizadas no município, como também as escolas situadas nas áreas rurais e de várzea situadas no Rio Paraná do Ramos e Paraná do Limão e nas escolas da área indígena situada no Rio Andirá.

De acordo com o Censo de 2022 disponibilizado pelo portal de dados educacionais *QEdu*<sup>33</sup>, há 104 (cento e quatro) escolas públicas de Educação Básica no município nas áreas rurais e urbana, sendo 93 (noventa e três) escolas municipais e 11 (onze) escolas estaduais. Somente nas áreas rurais foram contabilizadas 88 (oitenta e oito) escolas municipais e na área urbana 5 (cinco) escolas municipais, com relação às escolas estaduais, o censo mostrou que nas áreas rurais são 7 (sete) escolas estaduais e na área urbana foram contabilizadas 4 (quatro) escolas estaduais. Dentre esses quantitativos, a rede de ensino também dispõe de (54 escolas indígenas) além das construções de escolas em comunidades indígenas que nunca tiveram um prédio escolar antes.

O Censo mostrou ainda que no ano de 2022 foram contabilizados 258 professores nos anos iniciais, 421 professores nos anos finais e 197 professores no Ensino Médio tanto nas redes municipais quanto estaduais. No mais, também foram contabilizados 13.565 alunos matriculados, no qual as escolas receberam 691 alunos na creche, 1.540 alunos na Pré-Escola, 4.086 alunos nos anos iniciais, 3.564 alunos nos anos finais, 2.484 alunos no Ensino Médio, 928 alunos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA e 272 alunos na Educação Especial.

O município de Barreirinha possui 8 (oito) escolas, sendo 5 (cinco) escolas municipais e 3 (três) escolas estaduais, entre elas, as escolas que mais se destacam por receber uma grande demanda de alunos indígenas são: Escola Estadual Padre Seixas, Escola Estadual Professora Maria Belém e Escola Municipal Hilma Dutra.

---

<sup>33</sup> O *QEdu* é um portal de dados educacionais, criado em 2012 que disponibiliza informações sobre a Educação Básica Brasileira no nível do país, estados, municípios e também por escola.

A Escola Estadual Padre Seixas recebeu este nome em homenagem ao Pe. Manoel Justiniano de Seixas, da Companhia de Jesus que, em 1851 chegou ao local com a missão de catequizar a pequena propriedade que se tornou o município de Barreirinha. A escola está situada na rua Coronel Domingos Dutra, no centro da cidade de Barreirinha e de acordo com o censo escolar do município, foi contabilizado no ano de 2022 (833) alunos, um número bem abaixo do número em 2020 (ano em que iniciou a pandemia da COVID-19) o qual atingiu o quantitativo de (1064) alunos matriculados nos anos finais, Ensino Médio, EJA (Educação de Jovens e Adultos) e Educação Especial nos turnos manhã, tarde e noite. Com relação a infraestrutura, a escola possui 14 salas de aulas, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), Quadra de Esportes descoberta, cozinha, sala de Secretaria, despensa e pátio coberto.

**Figura 11** - Escola Estadual Padre Seixas, Barreirinha/AM



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A Escola Estadual Professora Maria Belém, está localizada na Rodovia BH 1 Nilo Pereira, no Bairro Santa Luzia. De acordo com o censo escolar realizado no ano de 2020, a escola apresentou uma quantidade de (482) alunos matriculados no Ensino Médio e Educação Especial, já em 2022, o censo registrou um aumento no número de matrículas, contabilizando (639) alunos. Com relação a infraestrutura, a escola possui ainda biblioteca, laboratório de informática, sala de leitura, quadra esportiva, sala da diretoria e

sala de professores. Essa é uma das escolas que mais recebe alunos indígenas e não indígena da região rural do município, especificamente a população jovem que já concluiu o Ensino Fundamental e que caminha para o município de Barreirinha para a conclusão dos anos finais do Ensino Médio, uma etapa importante que os encaminhará futuramente para o Ensino Superior.

**Figura 12** - Escola Estadual Professora Maria Belém, Barreirinha/AM



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

E por fim, a escola Municipal Hilma Dutra situada na Rua Travessa Pindorama, no bairro São Judas Tadeu também é uma escola que recebe muitos alunos indígenas que migram da Terra Indígena (TI) para os centros urbanos com o intuito de iniciar e dar continuidade na vida escolar. Grande parte da população migrante são matriculados inicialmente nas etapas Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II que a escola disponibiliza. O censo de 2020 registrou (831) alunos matriculados nos Anos Iniciais, Anos Finais, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial, em 2022 esse número não mudou nos Anos iniciais e nos Anos finais, já na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) houve um aumento significativo. Em 2020 a EJA contabilizou (88) alunos matriculados, em 2022 esse número subiu para (102) alunos, uma boa parte do público são alunos vindos dos interiores situados nas proximidades do Rio Paraná do Ramos e Rio Andirá.

**Figura 13 - Escola Municipal Hilma Dutra**

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

### **1.7.1 Os impactos e desafios da Educação Básica em Barreirinha (2020-2022)**

A pandemia de COVID-19 impôs desafios significativos à Educação Básica em todo o mundo. As instituições educacionais tiveram que se adaptar rapidamente a novas formas de ensino e aprendizagem para garantir a continuidade do processo educativo. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgou dados de um levantamento aplicado entre fevereiro e maio de 2021 por meio de um questionário suplementar durante a 2ª etapa do Censo Escolar (2020) com o intuito de apurar informações relativas ao movimento e o rendimento dos estudantes ao término do ano letivo, além disso, a pesquisa reuniu dados sobre os impactos e as respostas educacionais decorrentes da pandemia da COVID-19.

A aprendizagem remota transformou a rotina de milhares de alunos, famílias e professores. Mas não substituiu a escola na sua função social de alargamento das relações e vivências, espaços de trocas, colaboração, criatividade, brincadeiras, discussões, conflitos, pluralidade de ideias, surgimento de novas e diferentes identidades. Gradativamente, as escolas foram se reinventando. Os professores inovaram suas estratégias de ensino em ritmos e condições absolutamente distintas. (CASTRO; CALLOU, 2022, p.15)

Com as suspensões das aulas presenciais nas escolas brasileiras, algumas redes adotaram plataformas on-line, de acordo com o INEP, a realização de reuniões virtuais

para planejamentos, coordenação e monitoramento das atividades foi a estratégia mais adotada pelos professores para dar continuidade ao trabalho durante a suspensão das aulas presenciais.

Na rede estadual, 79,9% das escolas treinaram os professores para usarem métodos ou materiais dos programas de ensino não presencial. Na rede municipal, 53,7% fizeram o treinamento. Ao todo, 43,4% das escolas estaduais disponibilizaram equipamentos, como computador, notebooks, tablets e smartphones, aos docentes. No caso das municipais, esse percentual é de 19,7%. (INEP, 2022)

Nessa perspectiva, para que os alunos não ficassem prejudicados, foram desenvolvidos programas como principais veículos de difusão de ensinamentos nas redes municipais e estaduais.

O portal *Barreirinha em Destaque*<sup>34</sup> mostrou que no ano de 2020 a Prefeitura Municipal de Barreirinha, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) criou o Programa Municipal “Aprendendo em Casa” com o intuito de atender os alunos matriculados na zona urbana e zona rural através das aulas remotas via Rádio<sup>35</sup>. As equipes técnicas da Secretaria de Educação reuniram profissionais para a capacitação em preparação para as aulas da rádio. No total, 12 professores participaram da capacitação.

Durante as aulas remotas, os professores utilizaram livros didáticos e apostilas adaptadas para minimizar os prejuízos causados pela Pandemia da COVID-19. O projeto teve um alcance significativo na sede e principalmente nas comunidades mais distantes, além das aulas via Rádio, os alunos e professores da área urbana e algumas comunidades com acesso à *internet* também utilizaram outras ferramentas como aplicativos de mensagens instantâneas para auxiliar no processo educacional.

---

<sup>34</sup> Disponível em: <https://www.barreirinhaemdestaque.com.br/noticia/550/aprendendo-em-casa-professores-recebem-capacitacao-tecnica-da-prefeitura-de-barreirinha> acesso em 05/10/2023.

<sup>35</sup> Aparelho de comunicação à longa distância que recebe e propaga sinais radiofônicos a partir de uma emissora.

**Figura 14** -Equipes técnicas da Secretaria de Educação (2020)



Fonte: Barreirinha em Destaque (2021)

**Figura 15** - Divulgação do Projeto “Aprendendo em Casa” na Rádio Ariramba (2020)



Fonte: Barreirinha em Destaque (2021)

**Figura 16** - Professores ministrando aulas no Projeto “Aprendendo em Casa” (2020)



Fonte: Barreirinha em Destaque (2021)

### **1.7.2 Movimento migratório indígena na região do Médio Rio Amazonas**

A migração no Brasil representa um fenômeno intrincado e diversificado que influenciou de maneira profunda a sociedade, a cultura e a economia do país ao longo do tempo. Desde épocas antigas até os dias atuais, o território brasileiro tem servido como destino para pessoas vindas de diferentes regiões e países, impulsionadas por variados motivos, como questões econômicas, sociais, políticas ou culturais.

Ao longo dos séculos, o Brasil tem testemunhado uma pluralidade de fluxos migratórios, impulsionados por fatores como a corrida do ouro, a busca por terras férteis, a industrialização, a urbanização e, mais recentemente, as oportunidades de emprego e educação. Com a vinda desses migrantes, chegaram também suas tradições, idiomas, crenças e habilidades, contribuindo para a riqueza da diversidade cultural brasileira.

Os deslocamentos populacionais no Brasil têm apresentado desafios e triunfos. Por um lado, a integração dos migrantes frequentemente se depara com obstáculos, como discriminação, preconceito e dificuldades socioeconômicas. Por outro lado, a migração tem atuado como um propulsor de crescimento e progresso, enriquecendo a sociedade com a multiplicidade de identidades e perspectivas.

A chegada dos europeus na América no final do século XV e início do século XVI trouxe mudanças profundas para a Amazônia, marcando o início de um período de

exploração e colonização. As práticas europeias de exploração, desmatamento e uso intensivo da terra tiveram impactos significativos nas populações indígenas e no ecossistema da Amazônia, resultando em desafios e mudanças drásticas nas dinâmicas sociais e ambientais da região.

No que se refere à história da Amazônia, uma das áreas menos exploradas diz respeito à participação dos indígenas durante o período de exploração da borracha. A economia da borracha incentivou a vinda de migrantes, com isso, a região amazônica começou a receber constantemente um fluxo migratório português, resultando na exploração de novas áreas da Amazônia em busca de recursos naturais e da mão de obra indígena (Rosa, 2023).

O intenso fluxo de exploradores estrangeiros no tempo da borracha, também se encontravam próximos às aldeias do povo Sateré-Mawé situados ao lado da cidade de Itaituba, nessa região, havia seringueiros, madeireiros, garimpeiros que destruíram as aldeias com o intuito explorar pau-rosa, farinha e outros produtos naturais da região e por fim, dominavam terras indígenas (UGGÉ, 1993). A ocupação das áreas ricas em produtos naturais provocou a reação negativa da população indígena naquela região. Segundo Medeiros (2019) essa reação se dava sob duas formas básicas: recusa e colaboração.

Sobre a recusa violenta da sociedade indígena durante o Primeiro Ciclo da Borracha na Amazônia, foram registrados diversos conflitos entre neocolonos e indígenas na bacia do rio Madeira. Esses conflitos, embora já fossem registrados antes do século XIX, intensificaram-se durante todo período de extração da seringa, sobretudo devido à expansão e exploração dos territórios indígenas pelos novos colonizadores. (MEDEIROS, 2019, p.205)

A corrida pela borracha resultou em deslocamentos forçados de comunidades indígenas de suas terras tradicionais, à medida que as áreas de extração se expandiam, muitos foram desapropriados e perderam o acesso a suas terras e recursos. Além disso, a introdução de novas doenças pelos colonizadores e trabalhadores estrangeiros teve um impacto devastador nas populações indígenas, que muitas vezes não tinham imunidade contra essas enfermidades, resultando em altas taxas de mortalidade e declínio populacional. No mais, a pressão da colonização e exploração levou a uma erosão das culturas indígenas, pois os povos indígenas foram forçados a abandonar suas tradições, línguas e práticas em um esforço para se adaptar às novas realidades.

Guirau e Silva (2013) destacam que os povos migrados de outras regiões para o contexto urbano, parte das consequências do contato com os não indígenas em território indígena onde a opressão vivida resultou também na expulsão de suas terras. Perante esse fato, indígenas buscam melhorias na qualidade de vida e acesso à serviços, como saúde e educação na zona urbana, na maioria das vezes, por concentrar oportunidades de sobrevivência ou condições mais dignas, mesmo que isso lhes custe deixar família ou mudar-se completamente para um novo ambiente seguindo, por tanto, os padrões sociais de um outro lugar.

Teixeira, Mainbourg e Brasil em 2009 evidenciam que muitas situações do passado podem ser os causadores do movimento migratório dos indígenas em direção aos centros urbanos. Citam Baines (2001) enfatizando que tais situações vão desde a expulsão dos indígenas de suas terras a outras situações em que indígenas optam pela vida na cidade em decorrência da falta de oportunidades de educação e atendimento adequado de saúde nas aldeias.

Teixeira (2005) apresenta os percentuais da população indígena nas áreas urbanas, a população Sateré-Mawé da TI Andirá-Marau, e concentram-se nas cidades de Barreirinha, Parintins, Maués e Borba, correspondendo, portanto, o percentual de 52% da população indígena com 10 anos a mais de idade. Além disso, no percentual apresentado, 62,4% da população residente nas áreas urbanas são solteiros, isso significa que a maioria da população indígena migrantes para as áreas urbanas são jovens que provavelmente se mudam com o objetivo de estudar. Os 34,4% dos indígenas são casados, provavelmente são pais que migraram para as áreas urbanas em busca de trabalho ou para acompanhar os filhos que também saíram de suas terras com o intuito de estudar, já os 3,2% do percentual destacado por Teixeira, trata-se de indígenas separados ou viúvos, geralmente, pessoas mais “velhas” as quais ainda mantêm a tradição cultural viva independente do lugar em que estão inseridos.

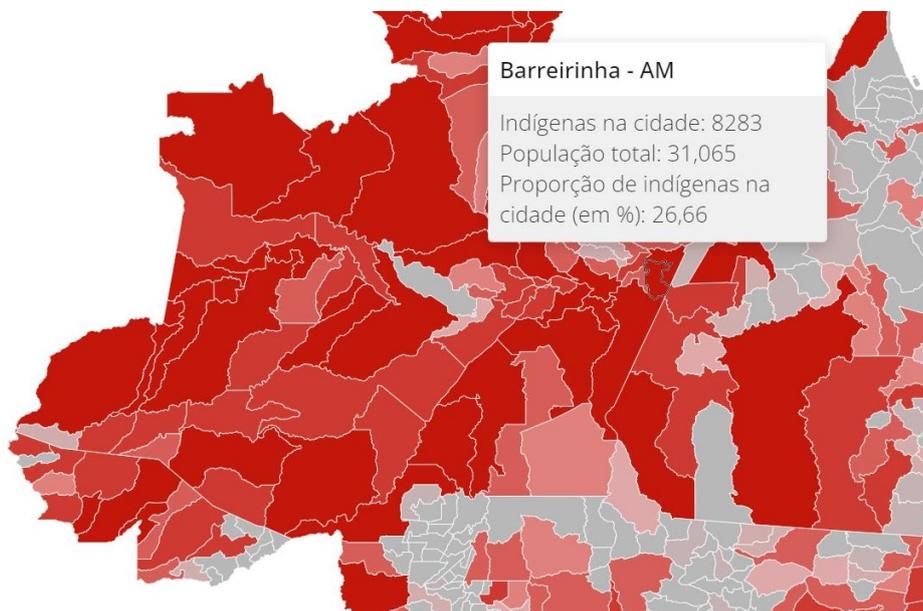
As pesquisas atuais mostram que as populações indígenas migram constantemente para os centros urbanos. De acordo as informações publicadas em 2010 pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) o número de indígenas vivendo nas cidades é cada vez maior, segundo o ex-presidente da FUNAI, Márcio Augusto Meira, muitos indígenas procuram as cidades para estudar ou para ter acesso a alguns direitos que só a cidade oferece.

No norte do país há um número significativo de indígenas nos municípios, o Censo de 2022 mostrou que há aproximadamente 1,7 milhão de pessoas que se identificam como indígenas espalhadas em 4.832 cidades em todos os estados brasileiros e que grande parte dessa população se concentra no Estado do Amazonas.

De acordo com o ranking dos 10 lugares mais ocupados pelas populações indígenas são: Manaus – AM (71.713 indígenas), São Gabriel da Cachoeira – AM (48.256 indígenas), Tabatinga – AM (34.497 indígenas), Salvador – BA (27.740 indígenas), São Paulo de Olivença – AM (26.619 indígenas), Pesqueira – PE (22.728 indígenas), Autazes – AM (20.442 indígenas), Boa Vista – RR (20.410 indígenas), Tefé – AM (20.394 indígenas) e São Paulo – SP (19.777 indígenas).

Observa-se que de 10 cidades com o maior número populacional indígena, 06 cidades pertencem ao Estado do Amazonas. A cidade de Barreirinha, situada no Estado do Amazonas também apresenta um número significativo de indígenas. A população total do último Censo (2022) é de 31.065 pessoas, sendo que 8.283 são indígenas.

**Figura 17** - Quantitativo de indígenas Sateré-Mawé na cidade de Barreirinha/AM



Fonte: IBGE (2022)

Para que possamos compreender o deslocamento dos Sateré-Mawé para o município de Barreirinha, é importante lembrar que os Sateré-Mawé habitam em diversas regiões

entre os estados do Amazonas e Pará. Antigos moradores relatam que o próprio município de Barreirinha já era habitado pela nação Sateré-Mawé antes da dominação da colonização.

Atualmente, uma pequena parte da população Sateré-Mawé ocupa uma área dentro da Terra Indígena Koatá-Laranjal juntamente com o povo Munduruku e grande parte da população Sateré-Mawé habita o território demarcado, a Terra Indígena Andirá-Marau.

A Terra Indígena Andirá-Marau se enquadra na modalidade Terra Indígena Tradicionalmente Ocupada, conforme os termos da legislação vigente (CF/88, lei 6001/73 – Estatuto do Índio, Decreto nº 1775/96). São terras indígenas de que trata o art. 231 da Constituição Federal de 1988, direito originário dos povos indígenas, cujo processo de demarcação é disciplinado pelo decreto nº 1775/96 das quais inclui as fases do processo demarcatório: Estudo, Delimitadas, Declaradas, Regularizadas Homologadas ou Interditadas. (MENEZES, 2020, p.46)

A demarcação da T.I. Andirá-Marau só foi possível após uma série de acontecimentos durante o processo de demarcação. Durante esse período, a T.I. Andirá-Marau sofreu uma série de invasões e irregularidades. Uma das invasões mais trágicas ocorreu durante os anos de 1981 e 1982, período em que a empresa francesa de petróleo Elf-Aquitaine realizou estudos sismológicos com o interesse na exploração mineral causando, por fim, grandes prejuízos à flora e fauna, e principalmente a morte de indígenas Sateré-Mawé com a detonação de cargas de dinamite, ressalta Menezes (2020).

Posteriormente, esses acontecimentos trouxeram inúmeras consequências ainda muito visíveis nos dias de hoje, entre eles, o contato com a sociedade não-indígena, as guerras entre povos indígenas de outras etnias, invasões de terras, entre outros. Diante dos fatos, o território indígena do povo Sateré-Mawé foi bastante reduzido, ainda assim, conseguiram preservar uma área privilegiada de seu território ancestral.

Teixeira (2005) destaca que nos últimos oitenta anos, a multiplicação de comunidades/aldeias nas margens do Rio Andirá-Marau e principalmente próximas às cidades vem se intensificando e provocando mudanças significativas na sua localização tradicional. Perante isso, o processo migratório do povo Sateré-Mawé ocorre das pequenas aldeias, para as comunidades mais próximas das cidades, até que por fim, migram temporariamente ou definitivamente para as grandes cidades.

Carvalho (2019) ao citar Nascimento (2013) aponta que não somente os Sateré-Mawé como diversas outras etnias da região que vivem em relação interétnica com outra sociedade majoritária envolvente em função da luta pelos direitos e pela vida. Essas

interações abrangem aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos e ambientais, sendo fundamentais para entender a sociedade e manter viva a riqueza das culturas indígenas, diante disso, os Sateré-Mawé tiveram que buscar novas formas de inserção social nas cidades mais próximas.

Os Sateré-Mawé atualmente é um povo que possui facilidade em adaptar-se à diversos lugares. A locomoção da população Sateré-Mawé da área indígena em direção ao município de Barreirinha se dá por meio de transportes fluviais que são barcos regionais, muito utilizados na região para viagens intermunicipais, funcionam com certa regularidade de saídas e chegadas, com viagens que podem durar algumas horas ou até dias. No caso do deslocamento da região da TI as viagens são os meios pelos quais se propicia contato intenso com as áreas urbanas.

Os meios de transportes fluviais como o motor rabetá<sup>36</sup>, voadeiras e pequenos barcos doados pelos governos municipais, também são facilitadores para a locomoção das pessoas do interior para as cidades, ressalta Teixeira (2005). Diante disso, indígenas residentes no interior podem ter o acesso às cidades. É importante frisar que essa locomoção ocorre devido as necessidades da população da área indígena que precisam receber seus benefícios, fazer compras, utilizar os sistemas de saúde, entre outros interesses. Não há um motivo específico para a migração da população das terras indígenas às áreas urbanas

As causas desses deslocamentos são diversas e podem variar conforme o destino e a época em que ocorreu a migração. Os que se dão por motivo de constituição de família ou por conflitos na comunidade, por exemplo, independem de conjunturas históricas particulares e ocorrem na área indígena, ao passo que os relacionados com o trabalho e o emprego, ou com a busca de melhores condições de educação ou de saúde, variam com o tempo e ocorrem tanto em direção às cidades como no interior da área indígena. No caso específico da migração para a área urbana, um importante fator de expulsão da população indígena é a piora das condições de subsistência na área indígena. (TEIXEIRA; SENA, 2008, p.11)

Perante o exposto, várias situações determinam o movimento migratório constante dos indígenas para as áreas urbanas, situações estas essas que ocorreram em um longo espaço de tempo. Os dados disponíveis por Teixeira (2005) mostram que mais de 10% da população Sateré-Mawé mora em área urbana, havendo, portanto, um percentual de 13% que se declararam ter nascido em áreas rurais mais próximas. As cidades que mais recebem migrantes Sateré-Mawé situam-se próximas da área indígena, a mais habitada é o

---

<sup>36</sup> Tipo de motor usado em embarcações pequenas, sendo amplamente utilizado em atividades de pesca, transporte e outras atividades aquáticas, além disso, são muito essenciais para as navegações não muito profundas, sendo por tanto, muito utilizados pela população viventes nos interiores.

município de Parintins, em seguida o município de Barreirinha, a qual recebeu metade dos migrantes do município de Parintins.

### 1.7.3 O município de Barreirinha como um espaço de possibilidades

O município de Barreirinha/AM por ser um município ligado diretamente com a Terra Indígena Andirá-Marau é vista como um espaço bastante acessível para os indígenas que residem na TI e que, por isso, recebe o fluxo migratório da população Sateré-Mawé mais intensamente. Para a população residente nos interiores, a cidade é vista como um espaço de possibilidades, visto que na cidade há inúmeras formas de satisfazer as necessidades pessoais e profissionais de um indivíduo que busca mudança. Grande parte das famílias indígenas que atualmente residem no município de Barreirinha foram motivadas pela acessibilidade que o município apresenta e que este também seria o motivo de suas permanências em área urbana.

**Figura 18** - Área de abrangência de Barreirinha com o Andirá-Marau



Fonte: Google (2023)

Figura 19 - Principais aldeias da T.I Andirá-Marau.



Fonte: Google Earth (2023)

Na Figura 18, é possível observar que a Terra Indígena Andirá-Marau localizada entre as divisas dos estados do Amazonas e Pará abrange também cerca de 161.958,77 (ha) nas áreas do município de Barreirinha. Já na Figura 19 podemos observar de forma evidente que o município de Barreirinha apresenta mais disponibilidade de acesso através do rio Andirá para com as comunidades indígenas situadas na T.I Andirá-Marau. Essa receptividade tem sido um fator contribuinte para que a população pudesse assistir o processo de urbanização e as contribuições necessárias para atender suas necessidades.

De acordo com os dados, há quatro fatores responsáveis na aproximação forçada da população vivente no interior para a cidade, e são: receber benefícios, acesso à saúde pública, à escola, e à moradia facilitada em centros urbanizados.

Os indígenas têm direito a receber benefícios sociais do governo, incluindo o Programa Bolsa Família (PBF), que é destinado às famílias de baixa renda. Há ainda o fluxo intenso de indígenas que se deslocam no final do mês, período em que ocorrem os pagamentos. Além disso, muitos trabalham por conta própria através da renda rural, no entanto, com o aumento da urbanização, invasões de terras, mudanças climáticas, aumento de preço dos produtos e, principalmente, o cansaço extremo dos trabalhadores indígenas que atuam arduamente nesse ramo há anos, o trabalho na roça não tem atendido as necessidades das famílias, perante o exposto, muitas famílias passam a depender dos benefícios do governo.

Não somente as situações de trabalho são precárias, a situação de saúde tem sido um dos fatores contribuintes para o deslocamento da população para os centros urbanos, com o crescimento da cidade e a facilidade de viagens temporárias da população indígena jovem para os centros urbanos resultou em descobertas que geraram problemas, tais como o álcool, drogas e doenças sexualmente transmissíveis e muitos outros problemas que conseqüentemente são responsáveis pela busca de melhores tratamentos de saúde pelos mesmos.

Em relação à escola e o conforto residencial, destacamos que se tratam de fatores ligados, uma vez que, para obter conforto em uma residência na cidade com direito a luz, água encanada, acesso aos meios de comunicação e outros, é preciso que o indivíduo obtenha uma boa renda, e para que ele tenha essa renda é necessário que o mesmo esteja em um estágio elevado no mercado de trabalho, e para isso, é necessário também que o indivíduo tenha um grau de escolaridade elevado, aumentando as possibilidades de suprir suas necessidades.

Além disso, população indígena residente nas áreas urbanas enfrenta uma gama de desafios característicos das acentuadas desigualdades socioterritoriais. Esses indivíduos têm acesso extremamente limitado a bens e serviços, que, quando disponíveis, são de qualidade precária. Ademais, o acesso às políticas sociais é insuficiente, e a capacidade aquisitiva dessas comunidades é notoriamente baixa.

## **CAPITULO II - REFERENCIAL TEÓRICO**

Neste capítulo faremos um breve percurso nos fundamentos da Sociolinguística uma vez que esta investigação está inserida no campo que analisa os elementos sociais que moldam o ambiente e as influências que afetam a existência e revitalização da língua indígena. Ainda neste capítulo, reuniremos trabalhos já realizados sobre a situação escolar dos alunos indígenas do Estado do Amazonas e do município de Barreirinha, bem como o papel e desempenho dos professores e a importância da formação de professores indígenas diante do cenário de educação atual.

## 2. NOS CAMINHOS DA SOCIOLINGUÍSTICA

Este trabalho se fundamenta em estudos da Sociolinguística tendo como propósito discutir os aspectos sociais e “a relação entre a língua que falamos e a sociedade em que vivemos” (COELHO, 2019, p.12). Buscou-se, portanto, estabelecer um diálogo com o domínio teórico da Sociolinguística. Este estudo está inserido no campo que aborda os elementos sociais que moldam o ambiente e as influências que afetam a existência e revitalização da língua indígena. Por essa razão, utilizam-se conceitos essenciais da sociolinguística como fundamentos teóricos para o progresso desta pesquisa. Cezário e Votre (2013) conceituariam a Sociolinguística como

Uma área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Para essa corrente, a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação. (p. 140).

A linguística como ciência autônoma, teve seu início no começo do século XX através dos estudos apresentados por Ferdinand Saussure, denominado, então, estruturalismo linguístico, que definiu a língua como objeto de estudo. Calvet (2002) mostra que a Saussure buscou elaborar um modelo abstrato de estudo a partir de uma perspectiva dicotômica. Entre essas ‘dicotomias’, para Saussure existia a linguística da língua e a linguística da fala. Contudo, Saussure posiciona claramente a assimilação necessária entre essas duas linguísticas:

O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma essencial, tem por objeto de estudo a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objeto de estudo a parte individual da linguagem, vale dizer. A fala. (SAUSSURE, 1995, p. 27)

Segundo Figueira (2018, p.61) as primeiras considerações sociais ligadas à linguagem ocorreram por sociólogos, antropólogos, que, por desconhecerem aspectos linguísticos, deixaram a desejar em algumas análises e explicações. Em 1963, no *Social Sciences Research*, aparecem os primeiros estudos sociolinguísticos. Silva (2009) observa, contudo que do Estruturalismo ao Gerativismo, de Saussure a Chomsky, observa-se um compromisso teórico com a homogeneização da língua (SILVA, 2009, p.16)

No texto “*Empirical Foudations for a teory of language change*”, apresentado no simpósio “*Directions for historical linguístic*”, em abril de 1966. Wenrich e seus orientandos Labov e Martin Herzog fundamentam uma crítica contundente às teorias vigentes; “A língua é um sistema heterogêneo; é codificada em alto grau e integrada à competência linguística do falante” (2006, p.21)

Partindo dos pressupostos históricos sobre o modelo de análise da sociolinguística, os estudos desta pesquisa pautam-se na definição de Silva (2009, p. 20), que destaca a Sociolinguística como sendo “o ramo da linguística que estuda a língua em uso das comunidades de fala, na sociedade: daí o prefixo *sócio*”.

Assim, o enfoque dado a esta pesquisa, observa a transmissão intergeracional da língua Sateré-Mawé em contexto urbano do município de Barreirinha/AM, pois se observa que os estudos realizados sobre a língua Mawé, não contemplam um estudo sociolinguístico nessa perspectiva. Em contexto urbano, é possível observar que o contato entre Língua Portuguesa e Língua Mawé traçam aspectos muito peculiares, pois são utilizadas em domínios discursivos e sociais diferentes dos domínios existentes nas comunidades indígenas do rio Andirá. Contudo, é preciso considerar que enquanto em comunidades indígenas há um bilinguismo crescente entre as línguas indígenas e a língua portuguesa, em contexto urbano questões como respeito às diversidades étnicas, respeito às diferenças socioculturais do povo, além das peculiaridades e particularidades linguísticas são encontradas, mas são apagadas, pois são ambientes onde duas ou mais culturas coexistem.

Dessa forma, ao apresentar um panorama geral da sociolinguística e, ainda, por ser relevante entender de que forma os indígenas, professores indígenas ou não indígenas e comunidade, concebem as duas línguas, como explicitado anteriormente. Se faz necessário esclarecer à luz da Sociolinguística alguns conceitos, como: domínios discursivos, bilinguismos, língua materna, identidade indígena.

Maher (2005) denominou de o mito do monolingüismo, a ideia geral de que no Brasil só se fala português.

Mas, se perguntarmos à imensa maioria dos brasileiros quantas línguas são faladas no Brasil, a resposta virá, muito provavelmente e sem hesitação alguma, da seguinte forma: *uma, a língua portuguesa*. Por que as demais línguas estão apagadas no imaginário do brasileiro? Por que desconhecemos a riqueza do nosso atlas linguístico? Seriam as línguas minoritárias do Brasil sistemas linguísticos imperfeitos quando comparados com o português? Do ponto de vista linguístico, toda língua é perfeita, completa, suficiente para as necessidades comunicativas da comunidade de fala onde ela é utilizada. Não é esse o motivo.

O que acontece é que uma língua vale o que o seu falante vale socialmente. E aos falantes de línguas minoritárias (índios, imigrantes, surdos) não se atribui valor social e político, por isso suas línguas acabam não tendo prestígio, acabam não "existindo". (MAHER, 2005, p. 98-99).

Maher levanta questões sobre esse porquê de as línguas indígenas não serem reconhecidas como línguas, como sistemas próprios de cada povo. Ainda pior é se pensar que há quem não considera os estudos variacionistas da Língua Portuguesa, ignorando as diferentes variações linguísticas da língua em diferentes regiões do país

Ao pensar nas relações linguísticas ocorridas no processo de escolarização é preciso ter em mente toda a complexidade que acarreta um contexto bilíngue. Maher (2005 *apud* ALMEIDA, 2011), chama de “Bilinguismo de Minorias”, a imposição da Língua Portuguesa.

[...] o Bilinguismo para os indígenas assume um caráter compulsório. A esses não é dada a possibilidade de escolha. O domínio da língua portuguesa é uma obrigação. Tanto na situação de contato com a sociedade majoritária, quanto em diferentes domínios sociais das aldeias, existe uma “necessidade imperiosa” de falar português, sendo a questão do “pertencimento” um dos fatores que se sobrepõem, apresentando-se mesmo como prioridade, principalmente para jovens e adolescentes. (ALMEIDA, 2011, p. 3992).

Sobre o bilinguismo, Guimarães (2002) observa que os modos com que o Ministério da Educação traça os caracteres interculturalidade, do bilinguismo e da educação diferenciada, de forma mais clara:

O bilinguismo decorre da complexa e heterogênea situação sociolinguística vivida pelas sociedades indígenas quanto ao uso da língua materna e da língua oficial (Português). Esta situação sociolinguística heterogênea explica as realidades linguísticas em que pode existir desde monolinguismo em língua indígena até monolinguismo em língua portuguesa, bilinguismo receptivo (entende-se, mas não fala uma das línguas), bilinguismo ativo (fala-se e entende-se duas ou mais línguas), o que justifica a educação escolar como sendo necessariamente bilíngue. Considera a língua indígena como “código com que se organiza e se mantém integrado todo conhecimento acumulado ao longo das gerações, que assegura a vida de todos os indivíduos da comunidade” e como veículo em que “novos conhecimentos são mais natural e efetivamente incorporados, inclusive o conhecimento de outras línguas”. (GUIMARÃES, 2002, p. 38).

Citando Fishman (1967), Silva (2001) destaca que “[...] bilingüismo é o uso de duas línguas por uma mesma pessoa – bilingüismo individual – ou pelo mesmo grupo – bilingüismo social; já diglossia é a superposição de uma língua sobre a outra em determinadas funções sociais [...]” (SILVA, 2001, p. 30). Nos estudos de Meliá, a diglossia é:

[...] a noção de diglossia serve para relativizar o chamado bilingüismo, sobretudo quando este é apresentado dentro de uma ideologia de equilíbrio histórico-social, assim como para analisar a relação de duas línguas, conforme os seus diferentes usos sociais, fazendo ver que os campos de aplicação são diferentes e ordinariamente dependentes, numa relação de dominante-dominado, superior-inferior (MELIÁ, 1979:68, apud SILVA, 2001, p. 31).

Em contexto urbano ou não o indígena faz uso de sua língua materna ou da língua portuguesa conforme as necessidades sociais. Esses são os domínios sociais da língua. Fishman (1967 apud GUIMARÃES, 2002), aponta que os domínios sociais da uma língua “são constructos sociológicos em que se identificam a língua preferida e os fatores que determinam esta escolha”. Portanto, o contexto urbano, a comunidade indígena, a escola, a família, as relações de vizinhança, o lazer etc. apresentam as diversas possibilidades de usos e atitudes linguísticas em que se evidenciam os usos das línguas.

Figueira (2018) observa para o contexto de uso da língua Munduruku que, na relação de uso e de atitude linguística, os fatos político, social e cultural permitem a identificação de uma ideologia e de uma postura de alteridade sobre a língua a ser falada (p.64). Há, ainda, a concepção de que a língua permite que o indígena seja identificado como índio, trazendo para dentro das comunidades o medo de se ter direitos renegados pelo fato de não se falar mais a língua do povo.

De acordo com os estudos de Hamel (1984), a diglossia é parte integrante de um conflito intercultural, cujos aspectos sociolingüísticos se manifestam em uma relação assimétrica de práticas discursivas dos falantes das sociedades majoritárias com os da minoritária. Para este autor, essa relação faz parte de processo histórico que pode causar ou o desaparecimento da língua minoritária em detrimento da majoritária, ou a resistência e consolidação da língua minoritária. Assim sendo, se os falantes tiverem atitudes positivas com relação à sua língua e ao bilingüismo e demonstrarem orgulho de sua identidade cultural, a manutenção da língua nativa, ainda que minoritária, estará garantida. Mas, por outro lado, se as atitudes do grupo minoritário forem discriminatórias e negativas em relação à sua própria língua, dificilmente ela sobreviverá. Disto concluímos que a sobrevivência da língua materna e do bilingüismo dependerá, e muito, da atitude dos falantes de uma comunidade. (SILVA, 2001, 33).

As reflexões antropológicas de Cardoso de Oliveira (1976) destacam que as relações interétnicas são as que destacam os fatores identitários, sejam as diferenças políticas, sociais, ritualísticas, religiosas e culturais.

Um indivíduo ou grupo indígena afirma a sua etnia contrastando-se com uma etnia de referência, tenha ela um caráter tribal (por exemplo, Terêna, Tikúna, etc.) ou nacional (por exemplo, brasileiro, paraguaio etc.). O certo é que um membro de um grupo indígena não tem sua pertinência tribal a não ser quando posto em confronto com membros de outra etnia. Em isolamento, o grupo tribal

não tem necessidade de qualquer designação específica (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p.36).

A identidade étnica, portanto, está muito além dos aspectos ideológicos de um povo. E estes aspectos ideológico estão intrinsecamente ligados aos usos sociais que um indivíduo indígena faz das línguas que fala. Dessa forma, ser indígena tem um valor social e identitário enorme, que se reflete na possibilidade de ter direitos fundamentais garantidos por lei.

Direcionando especificamente a discussão para as línguas indígenas. Spinassé (2006) explica as dimensões que o conceito língua materna ou primeira língua traz em seu bojo:

A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco trata-se de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos linguísticos e não-linguísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1.

Assim, a nomenclatura ‘língua materna’ não se trata da língua da mãe, ou até mesmo a língua primária do indivíduo e sim das línguas aprendidas e utilizadas em diversos ambientes da comunidade, mas que tem origem na família. Nas comunidades indígenas do rio Andirá, as mulheres Sateré-Mawé assumem a função primordial na educação dos filhos e, na maioria das vezes, são elas que falam e conservam com mais fluência a língua do povo (SILVA, 2010). Dessa forma, em se tratando de comunidades indígenas Sateré-Mawé, a aquisição dessa primeira língua pelo sujeito falante faz com que se forme o conhecimento linguístico da língua, além de reforçar os valores sociais e culturais do povo.

## **2.1 Educação escolar indígena no Amazonas**

Em um primeiro momento, é crucial fazer uma distinção entre dois conceitos-chave: Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. De acordo com Melià (1979) a educação indígena nada mais é o processo mediante o qual a cultura exerce sua influência sobre os membros da comunidade, com o objetivo de moldar indivíduos capacitados a preservar essa mesma cultura. Este processo educativo visa igualmente fomentar um amplo

grau de autonomia nos indivíduos, possibilitando-lhes a expressão espontânea e o desenvolvimento de seus potenciais intrínsecos, sempre dentro dos limites e padrões culturais estabelecidos.

Ainda nesse percurso, a Educação Indígena está intrinsecamente ligada à territorialidade, às raízes culturais e à identidade de um determinado povo. Esse tipo de forma de educação emerge dos próprios modos de vida e tradições da comunidade. Para Luciano (2006, p.129) “a educação indígena se refere aos processos próprios de transmissão dos conhecimentos dos povos indígenas”. Refere-se aos processos educativos específicos das comunidades indígenas, sendo moldada por suas tradições, línguas, modos de vida e cosmovisões particulares. Essa forma de educação é intrinsecamente ligada à territorialidade e às práticas culturais que têm sido transmitidas ao longo das gerações dentro de uma comunidade indígena específica, envolvendo a transmissão de conhecimentos tradicionais, habilidades práticas, valores culturais e a preservação da língua indígena.

Já a Educação Escolar Indígena, segundo Luciano (2006):

Refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, afim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global” (LUCIANO, 2006, p.129).

A Educação Escolar Indígena tornou-se uma importante pauta política para os povos indígenas, para os movimentos indígenas, bem como para os defensores dos direitos indígenas na década de 80, com a promulgação da Constituição Federal de 88. Deixou de ser uma questão secundária, ganhando relevância à medida que envolve diferentes participantes, instituições e recursos. Encontros, reuniões e seminários são frequentemente realizados para discutir legislação educacional, propostas curriculares para escolas indígenas, a formação de professores indígenas e o direito a uma educação que atenda às suas necessidades e projetos de futuro. Diante disso, em 1970 observa-se uma transformação significativa no direcionamento das políticas de educação escolar para os povos indígenas.

Entidades organizacionais têm passado a advogar e colaborar com as comunidades indígenas na busca por alternativas para mitigar a opressão que remonta ao período colonial. Nesse contexto, emerge a preocupação com a reformulação da escola indígena, envolvendo modificações na concepção e implementação da educação escolar, aliadas a

legislações e regulamentos que oficialmente respaldem seus interesses e direitos na sociedade. Isso culmina na Constituição de 1988 e em políticas educacionais subsequentes que reconhecem a diversidade cultural das comunidades indígenas e buscam criar condições para a preservação desse patrimônio étnico-cultural.

Diante desse marco histórico, destaca-se o artigo 78 da LDB o qual afirma que:

a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional. (BRASIL, 1996, p. 6).

No âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, o art. 78 da lei nº 9.394 torna-se garantia dos direitos dos povos indígenas a uma educação que contemple de maneira diferenciada os aspectos históricos e culturais. Essa educação, pautada na qualidade, deve, ademais, valorizar devidamente a identidade de todas as comunidades indígenas.

A resistência dos povos indígenas e as iniciativas de educação escolar para eles, conduzidas por organizações não governamentais, juntamente com o impulso dos movimentos que defendem os interesses indígenas, desempenharam um papel significativo na consecução das conquistas consagradas na Constituição de 1988, que reconheceu que

[...] os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia. (BRASIL, 1988, p. 72).

Justamente nas décadas de 1970 e 1980, emergem associações nacionais e outras organizações não governamentais que começam a apoiar as reivindicações dos povos indígenas. Elas surgem como defensoras da causa indígena no país, adotando uma abordagem indigenista alternativa à oficial. Para Silva (1994) o foco principal do movimento de professores indígenas do Amazonas e Roraima hoje é a luta pelo direito dos povos indígenas de terem controle sobre os programas de educação escolar em suas regiões. Em referência a Almeida (2001), essas ações e mobilizações tiveram impacto importante, pois resultaram em mudanças com o objetivo de estabelecer uma escola

indígena autônoma. Esses programas são considerados instrumentos cruciais na formação dos destinos das comunidades indígenas. Resumidamente, o objetivo primordial do movimento de professores indígenas no Amazonas e Roraima é atualmente pleitear o direito dos povos indígenas de influenciarem diretamente os programas de educação escolar desenvolvidos em suas áreas.

A Educação Escolar Indígena no Amazonas tem uma trajetória complexa, desde a época pré-colonial até os desafios atuais. Antes da colonização, os povos indígenas já possuíam seus métodos de ensino, tais como, práticas observacionais no dia a dia, transmissão oral que desempenhava e ainda desempenha um papel crucial na transmissão de conhecimentos compartilhados pelos anciãos mais experientes das comunidades.

Esses métodos de ensino eram adaptados às necessidades e à cultura específica de cada grupo étnico indígena e desempenhavam um papel crucial no desenvolvimento das sociedades pré-coloniais. Ainda hoje, esses métodos educacionais demonstram uma profunda compreensão da importância da conexão entre os indivíduos, a comunidade e a natureza.

Silva (1994) mostra que após um longo período em que a Educação Indígena permaneceu a cargo de missionários católicos de diversas ordens, percebeu-se por parte dos povos indígenas, a necessidade de uma outra educação formal. Ou seja, “Esta modalidade de organização exige reconhecimento formal do Estado para o seu funcionamento e existência legal” (LUCIANO, 2006, p.64).

Com o surgimento do movimento indígena<sup>37</sup>, ainda na década de 1970, permitiu intervenções históricas na Constituição de 1988.

Sua primeira intervenção teve lugar por ocasião na Constituição Federal para que seu texto assegurasse o reconhecimento da cultura indígena e garantisse às populações indígenas o direito à terra. É aí que o movimento constrói o seu protagonismo, disseminando, junto à população indígena, o debate sobre a educação a educação escolar indígena, como uma das reivindicações mais sólidas do movimento indígena organizado nas últimas duas décadas. (AGUDELOS, 2010, p.181)

Finalmente, na década de 1990, houve encontros de professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre e de outras etnias. Foi um momento importante para o movimento indígena no Brasil e um grande avanço para a região Norte que no mês de julho de 1991 o movimento de professores elaborou um documento conhecido como

---

<sup>37</sup> Para Luciano (2006) O movimento indígena é o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e organizações indígenas desenvolveram e a ainda desenvolvem em defesa de seus direitos.

“Declaração de Manaus”, que trata de questões essenciais ligadas à educação indígena e aos direitos dos povos indígenas no contexto educacional. Ela destaca a necessidade de preservar e valorizar as culturas, línguas e saberes tradicionais dos povos indígenas, e reivindica uma educação que respeite a identidade e as necessidades específicas dessas comunidades.

Além disso, o documento chama a atenção para a importância de políticas e práticas educacionais inclusivas e sensíveis às particularidades culturais e sociais das populações indígenas, com o objetivo de assegurar o acesso a uma educação de qualidade e promover o respeito pelos direitos desses povos.

#### *Declaração dos professores indígenas do Amazonas e Roraima*

Os professores indígenas do Amazonas e Roraima, dos povos Sateré-Maué, Tukano, Baniwa, Tikuna, Taurepang, Macuxi, Miranha, Kambeba, Mayoruna, Mura, Kokama, Baré, Marubo, Waimiri-Atroari, Wapixana, Yanomami e Pira-Tapuia, reunidos em Manaus, AM, nos dias 12, 13, 14, 15 e 16 de julho de 1991, preocupados com a situação atual e futura das escolas indígenas, firmam os seguintes princípios:

- 1 — as escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias;
- 2 — as comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e organizações, indicar a direção e supervisão das escolas;
- 3 — as escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos;
- 4 — é garantida aos professores, comunidades e organizações indígenas a participação paritária em todas as instâncias —consultivas e deliberativas de órgãos públicos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena
- 5 — é garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de reciclagem e capacitação periódica para seu aprimoramento profissional;
- 6 — é garantida a isonomia salarial entre professores índios e não-índios;
- 7 — é garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas;
- 8 — as escolas indígenas deverão integrar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa da medicina indígena e o uso correto dos medicamentos alopáticos;
- 9 — o Estado deverá equipar as escolas indígenas com laboratórios onde os alunos possam ser treinados para desempenhar papel esclarecedor junto às comunidades no sentido de prevenir e cuidar da saúde;

10 — as escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como forma de expressão de seus povos;

11 — é garantido o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas;

12 — as escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios;

13 — nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo;

14 — todos os municípios e estados onde houver escolas e professores indígenas devem dar apoio material aos encontros e reuniões dos professores indígenas, quando forem realizados em áreas indígenas, e propiciar toda a infra-estrutura necessária, inclusive cedendo locais, quando forem realizados nas cidades;

15 — o sistema de ensino das escolas indígenas deverá ser o federal.

Manaus, 16 de julho de 1991

**Figura 20** - II Encontro dos Professores indígenas do Amazonas e Roraima



Fonte: CIMI, 1992.

**Figura 21** - Encontro dos Professores indígenas do Amazonas e Roraima<sup>38</sup>



Fonte: CIMI, 1992.

A Constituição de 1988 reconheceu os direitos culturais e educacionais dos indígenas e garantiu através do artigo 210 (parágrafo 2º)<sup>39</sup>, o uso de suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem. A nova LDB também faz menção sobre a educação escolar para os povos indígenas, através do artigo 32 (parágrafo 3º) o qual, basicamente reproduz o direito inscrito no artigo 210 da Constituição Federal de 1988.

De acordo com as informações do portal<sup>40</sup> da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) no Amazonas, há 34 cidades que oferecem Educação Escolar Indígena, contando com um total de 816 salas de aula. As regiões do Alto Solimões e Alto Rio Negro se destacam, possuindo o maior número de estudantes nessa modalidade, com 5 mil e 3,3 mil respectivamente. Nas escolas, por meio de abordagens pedagógicas específicas, os alunos são encorajados a se conectar mais com suas origens e cultura, fortalecendo o entendimento e valorização de suas raízes indígenas.

Agudelos (2010, p.188) ao tratar da autonomia da educação indígena mostra que “o movimento indígena luta para que seja reconhecida essa categoria de pessoas que

<sup>38</sup> O IV Encontro contou com a participação de 43 professores, lideranças e estudantes indígenas entre eles estavam presentes das etnias: Sateré-Mawé, Baniwa, Tikuna, Mayouruna.

<sup>39</sup> Art.210 §2º 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, p.124)

<sup>40</sup> Disponível em: <http://www.seduc.am.gov.br/praticas-pedagogicas-fortalecem-a-cultura-indigena-nas-escolas-da-rede-estadual-do-amazonas/#:~:text=No%20Amazonas%20são%2034%20municípios,%2C%20nas%20duas%20regiões%2C%20respectivamente>. Acesso em 07/10/2023

trabalham na transmissão desses conhecimentos”. Diante disso, Silva (1994) fala da importância da realização de encontro de professores indígenas coordenados por eles mesmos e usa o movimento indígena de (1991) como exemplo de conquista e mudança na educação

Se o movimento de professores indígenas adquiriu maior visibilidade em certas regiões que em outras, isso aconteceu porque naqueles lugares os encontros de professores são atividades que se desenvolvem de modo mais sistemático. E a diferença principal entre “encontro de” professores indígena e “cursos para” professores indígenas é que nos segundos, eles são sempre alunos, enquanto que, nos primeiros, são finalmente professores. (SILVA, 1994, p.49)

Faz-se relevante mostrar a importância da formação de professores indígenas, nessa perspectiva, um dos feitos no Estado do Amazonas por meio da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) para os povos indígenas da região, foi a elaboração do Projeto *Pirayawara*<sup>41</sup> no ano de 1998. Trata-se de um programa de formação de professores indígenas com o objetivo principal “assegurar condições de acesso e de permanência na escola à população escolarizável para o ensino fundamental nas áreas indígenas, garantindo uma educação diferenciada, específica, intercultural, bilíngue e de qualidade que responda aos anseios desse povo” (AMAZONAS, 1998, p.10). O projeto *Pirayawara* visa assegurar o acesso à educação escolar para a população indígena, em conformidade com a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, especificamente no artigo 78. Essa legislação destaca que a educação oferecida aos povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue, promovendo a valorização de suas identidades étnicas, a preservação de suas histórias e culturas, o reconhecimento de suas línguas e saberes tradicionais. Adicionalmente, busca facilitar o acesso a informações e conhecimentos valorizados na sociedade contemporânea.

A preparação inicial e contínua, tanto politicamente quanto pedagogicamente, é essencial para que o professor, diante das complexidades e obrigações, possa realizar suas atividades visando à construção de uma escola indígena que seja bilíngue, comunitária, especializada e única. Diante desse contexto, em 2008 foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) com o objetivo de apoiar a formação superior de professores que atuam em escolas indígenas na área da educação básica. A implantação do curso representou um novo e importante passo para o

---

<sup>41</sup> “O BOTO é um golfinho popular em toda bacia amazônica. Os índios o chamam de PIRA-YAWARA” (AMAZONAS, 1998)

fortalecimento das relações sociais e formação dos professores habilitados no segundo ciclo do ensino fundamental e no ensino médio.

A formação do professor indígena, portanto, se constitui num processo inesgotável que se constrói e reconstrói a cada dia, na interlocução com a categoria mais ampla – de professores – num diálogo que deve ter, como marca, o compromisso, rigorosamente ético, de defesa de uma vida digna e, como projeto e utopia, a construção de um mundo melhor, onde os seres humanos possam expressar e aprimorar a humanidade que os constitui, numa vivência solidária e fraterna (CAVALCANTE, 2003, p.23)

Essa formação específica também estimula a participação ativa e o empoderamento dos professores dentro de suas comunidades, promovendo o engajamento dos pais e membros locais na educação. Consequentemente, os professores se tornam líderes educacionais, contribuindo para uma maior equidade educacional e a redução das disparidades entre grupos étnicos. Oliveira (2016) destaca que

Com o apoio do PROLIND, muitas escolas indígenas puderam dar um salto de qualidade, principalmente na construção de propostas pedagógicas específicas. No entanto, ainda temos muito para avançar, pois não basta apenas as escolas indígenas terem professores qualificados, bons projetos político-pedagógicos, se os órgãos responsáveis pela execução da política de educação escolar indígena não garantirem o que prevê a nossa Carta Magna (OLIVEIRA, 2016, p.13)

## **2.2 Políticas linguísticas, ensino bilíngue e educação diferenciada no universo indígena**

A primeira aparição de *Política Linguística* que também abarca a temática de *Planejamento Linguístico* surgiu a partir dos anos 1960 no campo da Sociolinguística.

O conceito de "Política Linguística" é passível de várias interpretações, devido à diversidade de perspectivas e contextos a partir dos quais é abordado. Na literatura linguística, esse termo é utilizado com diferentes significados, dependendo da rede mais abrangente de conceitos na qual está inserido. Segundo Orlandi (2002)

Falar é uma prática política no sentido amplo, quando se consideram as relações históricas e sociais do poder sempre inscritas na linguagem. Paralelamente a esta forma geral de presença do político na linguagem, nós podemos considerar uma noção mais restrita, mais técnica: é a política das línguas ou a política linguística (ORLANDI, 2002, p. 95).

De maneira diferente, Calvet (2007, p.11), nos mostra que Política Linguística é definida como "a determinação das principais decisões relacionadas às interações entre as línguas e a sociedade" e como "um conjunto consciente de escolhas relativas às relações entre a língua (ou línguas) e a vida social" (CALVET, 2002, p.145). Nesse contexto, as políticas linguísticas englobam um conjunto de ideias apresentadas por um grupo de indivíduos com a intenção deliberada de estabelecer conexões entre a língua e a sociedade, concentrando-se nos contextos e nas maneiras de utilização da(s) língua(s). No que se refere ao *Planejamento Linguístico*, a expressão apareceu pela primeira vez na metade do século XX nos estudos de Haugen ao tratar dos processos de desenvolvimento da língua da Noruega. Crystal define o *Planejamento Linguístico* como

tentativa deliberada, sistemática e teoricamente orientada de resolver os problemas de comunicação de uma comunidade por meio do estudo das diferentes línguas ou dialetos que ela utiliza e do desenvolvimento de uma política relativa à seleção e ao uso dessas línguas/dialetos; [o planejamento linguístico] algumas vezes também é denominado engenharia ou tratamento linguístico. (CRYSTAL, 1992, p. 310-311).

Jahr (1992) traz a ideia de que o Planejamento Linguístico está associado à atividade organizada frequentemente realizado em âmbito privado ou oficial com o objetivo de solucionar questões linguísticas presentes dentro de uma sociedade específica, sendo comumente realizada em escala nacional, o qual

é conduzido em conformidade com um programa oficial ou um conjunto definido de critérios e a partir de um objetivo deliberado, por comitês ou grupos oficialmente constituídos, organizações de caráter privado ou linguistas prescritivistas a serviço de autoridades governamentais. Seu objetivo é estabelecer normas (primeiramente escritas), as quais são ratificadas por seu elevado status social; sucedem-se a elas normas de fala associadas a esses padrões (JAHR, 1992, p. 12-13).

Já um dos pensadores mais recentes, Calvet, define o planejamento linguístico como "implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem do ato" (CALVET, 2002,p145). Ainda segundo Calvet (2007)

Efetivamente qualquer grupo pode elaborar uma política linguística [...]. Mas apenas o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio de planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas. [...] por isso devemos admitir que, na maior parte dos casos, as políticas linguísticas são iniciativas do Estado ou de uma entidade que disponha no seio do Estado de certa autonomia política (como na Catalunha, a Galiza ou o País Basco na Espanha) (CALVET, 2007, p. 21)

Frente a essa conjuntura, um plano linguístico que leve em consideração tais funcionalidades da língua pode orientar-se para a homogeneização e estabilização da forma de maneira exclusiva ou, alternativamente, ser apto a abranger transformações eventuais. Cooper (1989) aponta que um dos principais focos do planejamento linguístico nada mais é que “o reconhecimento, por um governo nacional, da importância ou posição de uma língua em relação a outra. O ensino bilíngue está intrinsecamente vinculado ao planejamento do status linguístico; todavia, no que concerne a uma língua majoritária e oficial, como o português, o status atribuído a uma língua minoritária empregada como meio de instrução, exemplificada pelas línguas indígenas brasileiras, pode manifestar-se em distintas graduações de importância.

### **2.3 Educação escolar indígena e políticas linguísticas**

Desde o período colonial, a diversidade linguística e cultural das comunidades indígenas foi alvo de ações governamentais que buscavam assimilar e impor línguas estrangeiras, em detrimento das línguas indígenas nativas. Segundo Munanga (2006, p. 60), "o processo de colonização provocou a destruição dos sistemas culturais e linguísticos indígenas".

No entanto, a luta pela preservação e valorização das línguas indígenas ganhou espaço nas discussões e nas políticas públicas a partir da Constituição de 1988. O documento reconhece os direitos dos povos indígenas e determina que o estado brasileiro deve garantir o respeito e a valorização de suas línguas e culturas. Como destacam Castro e Dabat (2012, p. 87), "a Constituição de 1988 trouxe mudanças significativas na política indigenista, reconhecendo a diversidade cultural e linguística do país". Com o avanço da legislação e das políticas voltadas para a Educação Escolar Indígena, foram estabelecidos marcos importantes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, em seu artigo 78, determina que "serão ministrados conteúdos curriculares que respeitem a diversidade cultural dos povos indígenas". Já o Decreto 6.861/2009 regulamenta o Programa Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI), estabelecendo diretrizes para o ensino nas comunidades indígenas.

Nesse contexto, é importante mencionar a relevância do trabalho de autores brasileiros que têm contribuído para o entendimento e a valorização da Educação Escolar

Indígena. Para Almeida (2022, p. 35), "é fundamental conhecer e compreender as culturas e as línguas indígenas para estabelecer práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e promovam a igualdade". Além disso, o trabalho de autores como Machado (2009, p. 42) destaca que "a educação indígena deve ser pensada e desenvolvida em consonância com as demandas e necessidades específicas de cada comunidade".

No entanto, apesar dos avanços legais e das reflexões teóricas sobre a Educação Escolar Indígena, ainda há desafios a serem enfrentados. A falta de infraestrutura adequada, a escassez de materiais didáticos específicos para os povos indígenas e a ausência de professores indígenas capacitados são alguns dos obstáculos enfrentados pelas comunidades (ALMEIDA, 2022, p. 51).

Diante desses desafios, é essencial que as políticas linguísticas sejam direcionadas à valorização das línguas indígenas e à promoção de uma educação intercultural. Nesse sentido, destaca-se a importância do reconhecimento da diversidade linguística e do fortalecimento das línguas indígenas como patrimônio cultural do Brasil. Conforme ressalta Sousa (2014, p. 112), "é necessário que as políticas linguísticas sejam inclusivas e reconheçam a importância das línguas indígenas como elementos fundamentais para a identidade e a cultura dos povos".

Além disso, é fundamental garantir a formação de professores indígenas, capacitados para trabalhar de forma adequada e sensível com as comunidades. Segundo Castro e Dabat (2012, p. 92), "a formação de professores indígenas é um passo essencial para a consolidação de uma educação intercultural".

Para que a Educação Escolar Indígena seja efetiva, é necessário o estabelecimento de parcerias entre as comunidades indígenas, as instituições de ensino e as autoridades governamentais. Essa colaboração pode contribuir para o desenvolvimento de políticas linguísticas mais abrangentes e sustentáveis, que valorizem as línguas indígenas e fortaleçam as identidades culturais (SOUSA, 2014, p. 120).

Dessa forma, as políticas linguísticas e a Educação Escolar Indígena devem caminhar juntas, em busca da valorização da diversidade linguística e cultural do Brasil. Como destaca Machado (2009, p. 48), "a promoção da educação intercultural e bilíngue é fundamental para garantir a igualdade de oportunidades e o respeito aos direitos dos povos indígenas".

Não é difícil observar que a Educação Escolar Indígena no Brasil enfrentou diversos desafios ao longo de sua trajetória. Durante muito tempo, as políticas adotadas

foram pautadas pela imposição cultural e linguística dominante, negligenciando a diversidade e os direitos dos povos indígenas. No entanto, a partir da década de 1980, houve uma mudança significativa nesse cenário, com o reconhecimento da importância da valorização das culturas e línguas indígenas.

A Constituição de 1988 representou um marco, reconhecendo os direitos dos povos indígenas à sua cultura e educação específica. Segundo Maia (2006, p. 40), essa Constituição "abriu espaço para a construção de políticas públicas que visam à superação das desigualdades e à promoção da diversidade cultural".

Foi somente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 que se estabeleceu uma base legal para a Educação Escolar Indígena. Essa lei reconheceu a necessidade de um ensino diferenciado, respeitando a diversidade cultural dos povos indígenas (CASTRO; DABAT, 2012, p. 86).

Um dos principais desafios enfrentados pela Educação Escolar Indígena é a valorização das línguas indígenas como instrumento de ensino. A diversidade linguística presente nas comunidades indígenas demanda políticas linguísticas que garantam o direito de cada grupo utilizar sua língua materna no processo educacional. Nesse sentido, a Lei 11.645/2008 foi um importante avanço, tornando obrigatório o ensino da história e cultura indígena nas escolas de todo o país.

A participação das comunidades indígenas na definição das políticas educacionais é fundamental para o sucesso da Educação Escolar Indígena. Segundo Brandão (2014, p. 71), "a participação efetiva das comunidades indígenas na elaboração e implementação das políticas educacionais é um princípio fundamental para garantir uma educação que seja contextualizada e respeite a diversidade".

Outro aspecto relevante é a formação de professores indígenas, capacitados para atuar de forma adequada nas escolas das comunidades. Conforme destaca Oliveira (2017, p. 112), "a formação de professores indígenas é um processo essencial para que a Educação Escolar Indígena seja efetiva, considerando as particularidades culturais e linguísticas de cada comunidade".

As políticas linguísticas na Educação Escolar Indígena devem contemplar a valorização das línguas indígenas, mas também promover a formação de indivíduos bilíngues, capazes de se comunicar e interagir em diferentes contextos sociais. De acordo com Almeida (2022, p. 53), "a educação intercultural e bilíngue busca a construção de uma

sociedade mais inclusiva e diversa, em que as línguas indígenas sejam reconhecidas e respeitadas como parte integrante do patrimônio linguístico e cultural do país".

No entanto, é importante destacar que a implementação efetiva das políticas linguísticas na Educação Escolar Indígena ainda enfrenta desafios significativos. A falta de recursos financeiros, a infraestrutura precária das escolas indígenas e a escassez de materiais didáticos adequados são obstáculos a serem superados (CASTRO; DABAT, 2012, p. 96).

Para avançar nesse sentido, é necessário fortalecer a articulação entre as instituições responsáveis pela Educação Escolar Indígena, as comunidades indígenas e os órgãos governamentais. Essa parceria é essencial para o planejamento e a implementação de políticas linguísticas que atendam às necessidades específicas de cada comunidade (MAIA, 2006, p. 58).

É fundamental também promover a sensibilização e a conscientização da sociedade em relação à importância da Educação Escolar Indígena e das políticas linguísticas. Segundo Machado (2009, p. 75), "é preciso que a sociedade compreenda a relevância da diversidade cultural e linguística, reconhecendo que a Educação Escolar Indígena contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária".

Além disso, a troca de experiências e o compartilhamento de boas práticas entre as comunidades indígenas são fundamentais para fortalecer a Educação Escolar Indígena em todo o país. O diálogo intercultural e a colaboração entre as diferentes etnias indígenas podem contribuir para o enriquecimento e a valorização das práticas pedagógicas (BRANDÃO, 2014, p. 90).

As políticas linguísticas na Educação Escolar Indígena são essenciais para o reconhecimento, a valorização e a preservação das línguas indígenas como parte do patrimônio cultural do Brasil. É necessário ainda o estabelecimento de uma base legal que assegure os direitos linguísticos dos povos indígenas, bem como a formação de professores indígenas capacitados. A participação ativa das comunidades indígenas, a promoção da educação intercultural e bilíngue e a conscientização da sociedade são elementos-chave para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena e o respeito à diversidade linguística do país.

Em conclusão, as políticas linguísticas desempenham um papel crucial na Educação Escolar Indígena. Através da legislação e do reconhecimento das línguas indígenas como patrimônio cultural, busca-se valorizar e preservar a diversidade linguística do país. No

entanto, é necessário superar desafios como a falta de infraestrutura, a escassez de materiais didáticos e a formação inadequada de professores. A colaboração entre as comunidades indígenas, as instituições de ensino e as autoridades governamentais é fundamental para o desenvolvimento de políticas linguísticas inclusivas e interculturais. Dessa forma, a Educação Escolar Indígena pode se tornar uma ferramenta efetiva de valorização das línguas indígenas e promoção da igualdade de oportunidades para os povos indígenas do Brasil.

#### **2.4 O índio na política do branco**

As narrativas contadas pelos colonizadores ainda refletem bastante na construção social dos povos indígenas, principalmente nos tempos atuais.

De acordo com o pensamento da época, os índios deveriam estabelecer em aldeamentos, de tal forma que fossem úteis à agricultura, à mineração e à ocupação dos vazios, particularmente nas regiões de fronteira. No entanto, caso houvesse manifestação de resistência, ordenava-se a escravização ou extermínio de grupos indígenas considerados hostis. Na atualidade, percebemos outras formas de extermínio (preconceito, assassinatos seletivos de lideranças, falta de terra, etc.), não oficiais, mas tão eficientes como no período colonial. (URQUIZA; PRADO, 2014, p.25)

Na atualidade, os espaços urbanos apresentam inúmeros fatores que dificultam a vivência da população indígena brasileira, dentre elas, as situações precárias de trabalho, moradia, educação e saúde que os mesmos se deparam devido às falhas ao acesso dos direitos fundamentais amparados por leis. Guirau e Silva (2013) salientam que, a população indígena que vive nas cidades não é reconhecida na sua etnicidade, nem tão pouco pela sociedade. Salientamos, ainda que os povos indígenas são cada vez mais marginalizados, sendo incapazes de exercer os seus direitos básicos devido a invisibilidade social dentro do contexto urbano.

A questão do indígena dentro dos espaços urbanos ainda é pouco debatida e analisada. No ponto de vista de muitos, os indígenas que possuem acesso aos benefícios sociais são “menos índios” ou “deixam de ser índios”. É comum ouvir que os indígenas viventes nos espaços urbanos deixaram de ser indígenas por não morar em terras indígenas, por falar português ou usar a tecnologia e que, conseqüentemente, essa ideia preconceituosa resulta em um processo de afastamento impulsionado dos indígenas para com os âmbitos da sociedade que os cercam.

Por outro lado, a criação de políticas públicas voltadas para a inclusão de grupos étnicos, tem sido uma das pautas principais levantadas em mobilizações que ocorrem frequentemente no país por lideranças indígenas que lutam incansavelmente pelo reconhecimento de suas tradições culturais e a garantia de seus direitos enquanto cidadãos.

Na região norte do Brasil, especificamente no município de Barreirinha, a inserção dos indígenas na política local foi um marco na história do povo Sateré-Mawé, uma conquista no movimento indígena ocorrido no ano de 2008, foi o primeiro prefeito indígena do Amazonas, Mecias Batista, do povo Sateré-Mawé. Como jovem liderança, criado em terras indígenas e com experiências no espaço urbano, a entrada na política foi um progresso para superar as limitações dos movimentos sociais. No entanto, isso só foi possível depois de aproximadamente 20 anos na luta pelo direito e reconhecimento de seu povo, por meio de sua notável trajetória na política

Participa do movimento indígena e é eleito coordenador da Coiab no início da década de 1990. Indicado pelo CGTSM, se apresenta como candidato a vereador e é eleito por um número expressivo de votos. Reeleito como vereador, se licencia do cargo para criar e assumir uma Secretaria Municipal de Assistências às Populações Indígenas. Na eleição do ano 2000 é eleito como vice-prefeito da cidade de Barreirinha. No ano de 2003, depois da vitória do PT em nível nacional, filiou-se ao partido para pleitear em 2004 a vaga como candidato a prefeito municipal de Barreirinha. (ALVAREZ, 2009, p.131)

A vitória de Mecias foi uma das maiores conquistas para os indígenas do Baixo Amazonas e uma das principais pontes de interação entre o grupo étnico Sateré-Mawé e o mundo dos brancos, a cidade. Ainda assim, é notório que a inserção da figura indígena no meio político e social ainda esbarra frequentemente com o racismo, pois com um indígena eleito, facilitaria a intensificação de indígenas na cidade. “Esta discriminação se refletia nos boatos de que sendo eleito o candidato indígena, a cidade ia ficar cheia de índios” (ALVAREZ, 2009, p.181), o fato é que muitas cidades foram construídas em terras indígenas, o próprio município de Barreirinha pertencia ao povo Sateré-Mawé antes de ser povoada pelos “brancos”. Em conversas sobre as eleições, Mecias destaca

Os índios estão conscientes, eles querem um prefeito índio porque sabem que nossa luta é grande, a nossa luta no movimento indígena é forte, então, o caboclo também eles só vai ter espaço, só vai ter respeito pelo poder público quando ele agir como o índio. (...) Para nós o mais importante não é somente o movimento, mas o movimento indígena começar a expandir seu poder tanto na Coiab, no governo do Estado, e hoje os índios pleiteiam a prefeitura. Porque a prefeitura? Eles sabem a importância de poder defender seus direitos, defender a sua classe, defender o ribeirão. (Mecias) (ALVAREZ, 2009, p.182)

Esse diálogo só mostra o quanto os povos indígenas evoluíram e que a figura indígena não se limita à imagem construída no início da história do Brasil. Verdum e Paula (2020) destacam que os embates no contexto político partidário são comparáveis aos da guerra e que essa guerra gira em torno da luta pelos direitos e completa dizendo que “as armas usadas não são mais o arco e a flecha, o veneno, o feitiço, o roubo etc., mas a participação ativa dos indígenas como representantes na política” (VERDUM; PAULA, 2020, p.249).

Em uma entrevista recente, a Mestre em Direito pela Fundação Escola Superior do Ministério Público, Flavia Miranda Falcão destaca a importância de novas lideranças indígenas nas disputas eleitorais, ressalta ainda que a participação indígena nas eleições deu um salto em 2020 e que isso só demonstra o fortalecimento da articulação política dos povos indígenas e a conscientização de que ninguém, além dos próprios indígenas, pode falar, legislar e executar por eles e isso só reforça ainda mais a fala do ex-prefeito Mecias.

Sob essa perspectiva, é válido dizer que há necessidade e urgência na inserção de indígenas na política, pois vai muito além da ocupação de cargos, é antes de tudo ser liderança e porta-voz de muitos que buscam acima de tudo, o direito de ser indígena.

## **2.5 Situando a Pesquisa**

A pesquisa intitulada *Resgate da Língua Sateré-Mawé através da oralidade no contexto familiar urbano intergeracional* se fundamenta em estudos da Sociolinguística encontrados em Calvet (2002), Bortoni-Ricardo (2014), Maher (2005), Silva (2001) e Cardoso de Oliveira (1976). Este último para as reflexões antropológicas. Ainda nesse percurso, se faz necessária uma pesquisa de base etnográfica, considerando as especificidades das culturas indígenas brasileiras. Para isso, optamos por uma base etnográfica encontrada nos pressupostos de pesquisa em Malinowski, Franz Boas, juntamente com a proposta de pesquisa da etnografia da comunicação de Dell Hymes (1972), visando à observação, descrição e análises de eventos de fala nos contextos em que os sujeitos se encontram. Reforçamos ainda que as investigações da Etnografia da Comunicação concentram-se em estudos sociolinguísticos dentro de comunidades de fala. Seguindo essa abordagem, todas as formas de interação comunicativa de um indivíduo são

influenciadas por traços que ele adquiriu por meio de suas interações sociais, assim como por sua construção histórica e cultural.

No que diz respeito à proposta de resgate da língua, consideramos o conceito apresentado por D'Angelis (2019, p.47), para o autor “revitalização, revigoração, resgate, retomada ou quaisquer outros nomes, não passam de nomenclaturas; o importante é a atitude da comunidade com respeito à sua língua, herança dos seus ancestrais, e se ela está efetivamente disposta a dar vida plena para essa língua no espaço de sua vida cotidiana”. Certamente, qualquer interação proporciona uma oportunidade favorável para adquirir habilidades bilíngues de maneira informal e inconsciente. Diante disso, foi considerado o conceito de bilinguismo, língua materna e primeira língua que caracterizam o bilinguismo como a prática de duas línguas usadas alternativamente, dependendo das situações comunicativas nas quais o indivíduo se encontra.

### **CAPÍTULO III – METODOLOGIA**

Neste capítulo, apresentamos a metodologia adotada para o desenvolvimento deste trabalho bem como o universo de estudo, sujeitos e técnicas da pesquisa, métodos e ferramentas utilizadas para a coleta de dados.

#### **3. O método etnográfico**

A etnografia tem suas raízes nos estudos antropológicos do final do século XIX e início do século XX, especialmente durante a investigação de grupos humanos. Originária na Inglaterra, seus precursores notáveis incluem A. R. Radcliffe-Brown e Bronislaw Malinowski, este último reconhecido como um dos pioneiros da etnografia devido à sua sistematização dos métodos a serem seguidos durante a pesquisa de campo, “se não foi o primeiro a conduzir cientificamente uma experiência etnográfica, isto é, em primeiro lugar, a viver com as populações que estudava e a recolher seus materiais de seus idiomas, radicalizou essa compreensão por dentro” (LAPLANTINE, 2003, p.60). Conforme Laplantine (2003), Malinowski defende a ideia de que uma sociedade deve ser analisada

como um todo, examinando seu funcionamento no momento exato em que está sendo observada.

Igualmente Cuche (2002) e Laplantine (2003) sublinham a notável influência de Franz Boas (1858-1942) na configuração contemporânea do conceito de cultura no âmbito da antropologia norte-americana. Ele é reconhecido como o precursor da etnografia, sendo o primeiro antropólogo a engajar-se em pesquisas mediante a observação direta em sociedades tidas como primitivas. “Ele foi um dos primeiros a nos mostrar não apenas a importância, mas também a necessidade, para o etnólogo, do acesso à língua da cultura na qual trabalha” (LAPLANTINE, 2003, p.59). Sendo, portanto, o pioneiro ao considerar a sociedade como uma entidade autônoma e o primeiro a examiná-la através dessa perspectiva integral. Sua contribuição significativa para a Etnografia está associada à sua pesquisa em larga escala sobre fenômenos sociológicos.

Conforme Angrosino (2009, p.16), a abordagem etnográfica teve origem da convicção dos antropólogos de que as especulações não fundamentadas pelos filósofos sociais eram inadequadas para a compreensão dos grupos humanos. Na perspectiva desses antropólogos, somente ao imergir no ambiente de estudo, um pesquisador teria a oportunidade de descobrir a dinâmica e compreensão da experiência e vivência humanas. Para o autor, essa abordagem envolve a análise de indivíduos em grupos sociais estabelecidos e persistentes, conhecidos como comunidades ou sociedades. O autor acrescenta ainda que cultura, definida como o estilo de vida distintivo de um grupo, é o foco principal. A investigação cultural inclui a avaliação dos comportamentos, tradições e convicções que são adquiridos e partilhados pelo grupo.

### **3.1 Etnografia da comunicação**

Ao direcionar sua atenção para as práticas comunicativas cotidianas em contextos culturais específicos, a abordagem da etnografia da comunicação empenha-se na identificação de padrões, normas e significados partilhados pelos membros de um determinado grupo. Esta metodologia se revela de suma importância para a apreensão da maneira como a comunicação é configurada pela cultura, exercendo influência e sendo influenciada por variáveis de ordem social, econômica, política e histórica.

O seu objetivo é levar os antropólogos a considerar a relação entre e a comunicação como um fenómeno cultural essencial, tão importantes para o funcionamento das sociedades como as estruturas de parentesco ou os modos de organização social (MATEUS, 2015, p.86)

A análise da comunicação, enquanto área de investigação, teve seu início com Dell Hymes (1972) na década de 60, concentrando-se na identificação dos padrões de comportamento na comunicação. De acordo com Hymes (1972), a etnografia da comunicação tem como objetivo elucidar a competência comunicativa dos indivíduos em uma determinada comunidade linguística. Ainda de acordo com Dell Hymes (1972) as etnografias da comunicação devem descobrir e explicar a competência que permite aos membros de uma comunidade produzir e interpretar o discurso (o qual deve ser entendido num sentido alargado como comunicação).

De tal modo, é essencial analisar a linguagem utilizada diretamente para identificar padrões que caracterizam a prática da fala. Além disso, a etnografia da comunicação explora a linguagem não como uma entidade abstrata e formal de uma comunidade, mas sim como um produto cultural específico, ela a considera como um fluxo padronizado de eventos comunicativos intrinsecamente ligados às sociedades em que ocorrem. Nessa abordagem, a forma e a função comunicativas estão intimamente interligadas (Hymes, 1964).

Ainda nesse percurso se faz necessária a utilização de um dos conceitos propostos por Hymes, a Competência Comunicativa por ele vista como conhecimento que envolve códigos de linguagem em cenários sociais particulares que giram em torno de “*o que falar*”, “*quando (e para quem) falar*” e “*como falar*” uma vez que, esta pesquisa abrange dois universos de comunicação dos indígenas nos centros urbanos: o contexto familiar e o contexto escolar e ambos possuem realidades comunicativas diferentes. Sendo assim, é fundamental obter novos tipos de informações e explorar diretamente a linguagem em ação para identificar padrões específicos das interações verbais.

Desde sua origem, a Etnografia da Comunicação representou uma mudança significativa de foco para a antropologia linguística e outras disciplinas dedicadas ao estudo da linguagem. Nesse contexto, a linguagem, considerada como um objeto social, passa a ser examinada não apenas isoladamente, mas também em relação ao seu uso no contexto social.

Por se tratar de um estudo da língua em seu uso real, com foco na *oralidade* de falantes indígenas em contexto familiar, não podemos descartar a *observação participante*,

uma vez que para que algumas coletas pudessem ser realizadas, fez-se necessário o encontro pesquisador > sujeito pesquisado. Essa observação é uma das técnicas de dados também oriunda da Antropologia a partir dos estudos de Malinowski. Ladeira (2007, p.45) mostra que dentro dessa tendência, estão os sociolinguistas qualitativos, que se ocupam com estudo do uso da linguagem, tais como a Etnografia da Fala, ou como é contemporaneamente conhecido: Etnografia da Comunicação.

A etnografia de Hymes (1972) conforme destaca Ladeira (2007), o estudo etnográfico teria como principais características:

- (i) o etnógrafo entra no seu campo de pesquisa como aprendiz;
- (ii) as questões de pesquisa surgem durante o processo de observação participante, bem como as hipóteses para responder a tais questões;
- (iii) a descrição etnográfica deve ter como premissa que todos os fenômenos estão interconectados.

Lacerda (2007) acrescenta ainda que com base nessas premissas de pesquisa, os especialistas em sociolinguística investigam o emprego da linguagem através da gravação da fala. Ao fazer isso, incorporam sua experiência cotidiana como uma componente do conhecimento utilizado na análise dos dados.

Para a obtenção de coleta e análise de dados, a pesquisa adotou um modelo de observação sistemática proposto por Hymes (1972) com vários elementos de interação por meio da pesquisa participante denominado *Speaking*.<sup>42</sup>

Os componentes do *SPEAKING* representam categorias significativas na Sociolinguística Interacional, desempenhando um papel crucial na análise da linguagem de uma comunidade específica. Esses elementos são essenciais para a abordagem da pesquisa etnográfica, contribuindo para a compreensão do processo interacional. Ao examinar esses elementos, o pesquisador pode detalhar a fala que está sendo estudada, enriquecendo assim a caracterização do evento comunicativo.

A Etnografia da Comunicação concentra-se em investigações sociolinguísticas dentro de comunidades linguísticas. Seguindo essa abordagem, todas as formas de

---

<sup>42</sup> Nesse modelo, cada letra da palavra *speaking* corresponde a um aspecto de um evento comunicativo a ser observado. São eles: **S** – Setting or scene (ambiente ou cena); **P** – Participants (participantes); **E** – Ends (fins ou propósitos); **A** – Act sequence (forma e conteúdo da mensagem); **K** – Key (tom ou modo de pronunciar); **I** – Instrumentalities (instrumentos de transmissão); **N** – Norms (normas de interação e interpretação); **G** – Genres (gêneros textuais, orais ou escritos).

comunicação de um indivíduo são influenciadas por atributos desenvolvidos através de suas interações sociais, bem como por sua formação histórica e cultural.

### **3.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa**

A princípio foram feitas leituras, a partir de registros disponíveis, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. (SEVERINO, 2007, p.122) especificamente sobre línguas indígenas e o povo Sateré-Mawé. Além de registros antigos, trouxemos também textos recentes focalizando em autorias indígenas para a sustentação do trabalho.

A natureza da pesquisa é de caráter quali-quantitativa. Entende-se que este tipo de abordagem usa tanto os métodos quantitativos quanto qualitativos, fundamentais para a realização de uma análise mais aprofundada que determinam o desuso da língua nativa dos indígenas Sateré-Mawé que vivem no contexto urbano.

A pesquisa de campo, “baseia-se na observação dos fatos tal como ocorrem na realidade, diretamente no local onde ocorrem os fenômenos” (ASSIS, 2009, p.19). Essa etapa ocorreu em dois lugares no Município de Barreirinha – AM, no âmbito escolar e no âmbito familiar.

Temos como universo de pesquisa o âmbito escolar, especificamente, na Escola Municipal Hilma Dutra, para o acesso aos indígenas jovens do Ensino Fundamental II, e o âmbito familiar (para o acesso aos indígenas mais velhos, como os pais dos alunos e anciãos). A pesquisa de campo nos permitiu conhecer melhor o universo em que este estudo foi realizado. Os sujeitos desta pesquisa foram 03 indígenas falantes da sua língua nativa, ambos com idades entre 60 e 70 anos, 07 alunos de uma escola municipal do município de Barreirinha e 02 pais dos alunos participantes.

A pesquisa descritiva foi utilizada também que, segundo Nicolau (2013), consiste na observação dos fatos já realizados, registrados e analisados, classificados e interpretados, sem que sejam interferidas pelo pesquisador.

Para a realização deste trabalho, também foi utilizado o método indutivo, pois “trata-se de problemas empíricos, e a generalização deve ser constatada a partir de observações de casos concretos suficientemente confirmadores da realidade” (ASSIS, 2009, p.10). Utilizamos este método, pois a ideia deste estudo foi concebida a partir de uma experiência

peçoal durante as observações no convívio familiar entre indígenas falantes e não falantes da língua Sateré-Mawé.

Como técnica de pesquisa, foram aplicadas para coletar os dados, entrevista oral aos falantes da língua Sateré-Mawé, pois, acredita-se que esse tipo de entrevista ajudou no alcance do objetivo, uma vez que, os sujeitos inseridos na pesquisa tratam-se de indígenas mais velhos entre 60 a 70 anos de idade e indígenas de idade escolar. A escolha dessa técnica faz referência à coleta de informações sobre um determinado assunto, ao qual os sujeitos são solicitados diretamente, tratando-se de interações que ocorrem entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa. Fonseca (2008) ressalta

uma entrevista pode ter como objetivo averiguar fatos ou fenômenos; identificar opiniões sobre fatos ou fenômenos; determinar, pelas respostas individuais, a conduta previsível em certas circunstâncias; descobrir os fatores que influenciam ou que determinam opiniões [...] (FONSECA, 2008, p.110)

Em vista disso, realizamos uma entrevista oral, composta de 15 perguntas para indígenas falantes da língua Sateré-Mawé, bilíngues em Sateré-Mawé e Português e monolíngues da língua portuguesa.

Dentre as técnicas de pesquisa, fez-se necessária a observação direta intensiva e extensiva. Segundo Prodanov (2013), a observação direta intensiva é realizada por meio de observações e também da entrevista. Já a observação direta extensiva, é realizada através do questionário, do formulário, de opiniões, atitudes, história de vida, discussão em grupo, entre outros. “A técnica de observação pode ser muito útil para a obtenção de informações. Mais do que perguntar, podemos constatar um comportamento” (PRODANOV, 2013, p.103).

Também foi realizada a observação participante, esta observação “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Nesse caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo.” (PRODANOV, 2013, p.104) e a observação na vida real. Ainda segundo Prodanov (2013), essas observações são feitas no ambiente real, ou seja, o pesquisador se encontra no local onde o evento ocorre. Ressaltando que a pesquisadora possui fortes ligações com os sujeitos inseridos na pesquisa, por este motivo, a observação participante e observação na vida real são de grande importância neste estudo.

Como ferramenta para a coleta de dados da entrevista, utilizamos o aparelho celular que disponibiliza um instrumento para a gravação das respostas dos entrevistados. Essa ferramenta também é de grande importância para realizar gravações do ato comunicativo

na língua Sateré-Mawé dos sujeitos desta pesquisa. Maia (2006) ressalta que “Se você fala uma língua indígena fluentemente ou tem um parente que a fale: Faça gravações. Nada ajuda tanto as crianças e jovens a aprenderem uma língua do que ouvir os sons e o ritmo da língua falada por alguém que a conheça bem” (MAIA, 2006, p.235), esta, por sua vez, também pode ser de total relevância para que consigamos resgatar a língua materna.

Para a realização do diagnóstico da situação do uso da língua indígena Sateré-Mawé pelos estudantes em idade escolar foi aplicado um questionário (ver apêndice A) com 07 questões (perguntas fechadas), para a obtenção de dados estatísticos consistentes que ajudou na construção de propostas e ações para resgate linguístico da etnia Sateré-Mawé.

Após a aplicação da coleta de dados, realizamos a análise qualitativa e quantitativa, “em ambos os casos, o pesquisador deve ultrapassar a mera descrição dos resultados obtidos, acrescentando algo novo ao que já conhecemos sobre o assunto” (PRODANOV, 2013, p.114), o pesquisador entra em detalhes mais aprofundados, com o intuito de obter respostas às indagações do estudo realizado.

### **3.3 Procedimentos da coleta de dados**

Os procedimentos para a coleta de dados iniciaram-se em 20 de janeiro de 2022 com a apresentação do pré-projeto “Resgate da língua Sateré-Mawé através da oralidade em contexto familiar urbano intergeracional” juntamente com a Carta de Apresentação (ANEXO I) emitida pelo Coordenador do PPGL<sup>43</sup> à Secretaria Municipal de Educação – SEMED do município de Barreirinha.

Em seguida, foram apresentados os questionários e entrevistas necessários para a coleta de informações dos sujeitos pesquisados em âmbito escolar.

Após a obtenção de autorização para realizar as aplicações dos questionários e entrevistas na EMHD, foi apresentado o pré-projeto de pesquisa no início do ano letivo de 2022 ao gestor e à pedagoga da escola juntamente com a Carta de Apresentação (ANEXO I) assinada pela Subsecretária Municipal de Educação do Município de Barreirinha.

O levantamento quantitativo referente aos alunos indígenas matriculados na EMHD foi realizado em 06 de abril de 2022. Esse levantamento foi de suma importância para localizar os alunos indígenas situados no município de Barreirinha e a partir deste,

---

<sup>43</sup> Programa de Pós-Graduação em Letras.

conhecer seus âmbitos familiares. Mesmo com o início do ano letivo, o processo de matrículas ainda estava em andamento, fazendo com o que o número de pesquisados fosse inconclusivo.

Durante o período entre abril e maio de 2022 ocorreu o processo de seleção dos alunos que participariam ativamente na pesquisa. A princípio foi apresentado o pré-projeto em 5 turmas: 7º ano 1, 2 e 8º ano 1, 2 e 3 do turno matutino, a apresentação foi em formato de *slide* para a melhor compreensão da temática proposta.

Os alunos interessados na pesquisa procuraram a pesquisadora para que pudessem participar, enfatizamos que por se tratar de crianças e adolescentes precisou-se da autorização dos pais e responsáveis e devido ao período pandêmico da COVID-19, optou-se pelo encaminhamento dos documentos necessários para a participação dos alunos. Diante disso, através dos alunos foram encaminhados aos pais: uma cópia do pré-projeto, uma cópia do Termo De Consentimento Livre E Esclarecido– TCLE para a autorização dos filhos, uma cópia dos questionários e uma cópia das entrevistas para cada responsável dos participantes. No dia 06 de junho de 2022 (segunda-feira), cada aluno ficou responsável em preencher os questionários com o prazo de 05 dias, sendo devolvidos, portanto, do dia 10 de junho de 2022 (sexta-feira). Alguns alunos optaram em respondê-lo na escola e em casos de dúvidas poderiam se dirigir à pesquisadora, outros optaram em preencher em casa com o auxílio dos pais e responsáveis.

Os alunos escolhidos para participar da pesquisa foram observados intensamente entre junho e julho, nesse período ocorreram algumas programações e reuniões na escola onde pude conhecer os pais participantes ativamente na vida escolar dos filhos, com isso, foi possível traçar o perfil dos possíveis participantes da pesquisa.

Assim sendo, identificamos 2 pais interessados na pesquisa e que atendiam aos critérios expostos no (item 3.4)<sup>44</sup>, após a identificação dos sujeitos, foi marcado uma visita domiciliar no mês de agosto para que pudéssemos realizar a entrevista, reforçamos que por se tratar de um período pandêmico (pandemia da COVID-19), a pesquisadora apresentou a carteira de vacina com as doses das vacinas atualizadas e teste negativo realizado no hospital do município, além disso, respeitamos e seguimos todos os protocolos de prevenção tais como: uso de máscaras, distanciamento social, higienização das mãos com álcool em gel ou água e sabão para evitar os riscos de transmissão da doença em ambas as

---

<sup>44</sup> Participantes da Pesquisa.

partes. Em relação aos sujeitos acima de 60 anos por apresentarem fatores de risco e serem mais vulneráveis ao vírus, o contato foi via *WhatsApp*.

### **3.3.1 Aspectos étnicos da pesquisa**

Foi efetuada a obtenção de consentimento da participação dos sujeitos por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

### **3.3.2 Visita à campo**

A pesquisa foi realizada no Município de Barreirinha- AM no ano de 2022, em dois âmbitos do contexto urbano: escolar e familiar. Para que pudéssemos ter contato com os indígenas no âmbito escolar, submetemos um documento à SEMED (ver anexo I) solicitando autorização para a realização da coleta de dados. A solicitação foi realizada no mês de janeiro de 2022, e só obtivemos autorização no mês de março, período em que as aulas municipais se iniciaram.

A pesquisa se desenvolveu especificamente na Escola Municipal Hilma Dutra, única escola que oferece o Ensino Fundamental I e II. A escolha partiu do fato de ser uma escola que todos os anos recebe alunos em fase inicial da vida escolar, principalmente alunos vindos do interior e por ser o ambiente de trabalho da pesquisadora há 2 anos, facilitando o contato com os sujeitos pesquisados. Os sujeitos pesquisados no âmbito escolar foram alunos indígenas entre 12 e 15 anos de idade matriculados no 7º, 8º e 9º ano do turno matutino. É importante destacar que a participação de crianças e adolescentes só foi possível com a autorização dos pais.

Ainda sobre os âmbitos em que a pesquisa se realizou, após a coleta de informações na escola, partimos para o âmbito familiar, em particular, alguns pais dos alunos com filhos na escola. Ressaltamos que muitas famílias vindas do interior de Barreirinha não possuem casa própria na cidade e que por esses motivos deixam os filhos sob a responsabilidade de algum membro da família ou conhecidos para que possam abrigar os alunos no período escolar.

Além das entrevistas com os pais, realizamos entrevistas com alguns anciãos, no entanto, por se tratar de pessoas idosas e alguns se encontrarem em estado de

vulnerabilidade diante da pandemia da Covid-19, optamos por realizar a entrevista de forma remota.

### 3.3.3 Participantes da Pesquisa

Para melhor compreensão do uso da língua Sateré-Mawé no contexto familiar entre jovens e adultos residentes na área urbana de Barreirinha, precisou-se fazer uma busca das possíveis escolas com uma quantidade significativa de jovens indígenas para que, posteriormente, permitissem nos direcionar às suas residências. A princípio buscamos alunos entre 12 e 15 anos, matriculados no 6º ao 9º ano e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA<sup>45</sup>, porém, é preciso pontuar que a escolha dos alunos ficou no turno matutino pelos seguintes fatores: i) turno em que a pesquisadora exerce a função de docente, ii) facilidade de contato e, iii) alunos mais acessíveis e mais próximos ao campo de pesquisa, que resultou na quantidade de 07 alunos indígenas entre 12 a 15 anos.

A escolha dos alunos foi pautada a partir dos seguintes critérios: (1) ser indígena Sateré-Mawé, (2) ser residente no município de Barreirinha, (3) ter disponibilidade em colaborar para a pesquisa, (4) ter a autorização dos pais ou responsáveis para a participação na pesquisa.

Já no contexto familiar, foram escolhidos 3 sujeitos adultos entre 60 e 70 anos de idade, seguindo os seguintes critérios: (1) ser indígena Sateré-Mawé, (2) ter domínio da língua Sateré-Mawé, (3) ser residente no município de Barreirinha, (4) ter disponibilidade em colaborar com a pesquisa,

Entre os pais de alunos, temos 02 pais de alunos atendendo os seguintes critérios: (1) ser indígena Sateré-Mawé, (2) ter domínio ou não da língua Sateré-Mawé, (3) ser residente no município de Barreirinha, (4) ter disponibilidade em colaborar com a pesquisa.

**Quadro 1** - Sujeitos indígenas em contexto urbano

<b>Gênero</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Quantitativo</b>
Feminino	13 a 15	5

<sup>45</sup> É um programa do governo que visa oferecer o Ensino Fundamental e Médio para pessoas que já passaram da idade escolar e que não tiveram oportunidade de estudar.

Fonte: <https://mundoeducacao.uol.com.br/educacao/educacao-para-jovens-adultoseja.htm>

Masculino	12 a 15	2
Feminino	30 a 40	1
Masculino	30 a 40	1
Feminino	60 a 70	2
Masculino	60 a 70	1

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Com o propósito de proteger as identidades dos participantes e respeitando a identidade étnica dos sujeitos, não divulgamos os nomes dos participantes, utilizamos nomes fictícios indígenas com base na obra “Sehaypóri: O livro sagrado do povo Sateré-Mawé” de Yaguarê Yamã, como mostram os quadros a seguir:

**Quadro 2 - Perfil dos alunos participantes Sateré-Mawé**

Nº	Nome	Sexo	Idade	Série
1	<i>Anhyã-muasawê</i>	F	13 anos	7º ano
2	<i>Upyp-aipók</i>	F	14 anos	8º ano
3	<i>Ahút-Piã</i>	F	15 anos	7º ano
4	<i>Tapira'yawara</i>	F	15 anos	7º ano
5	<i>Ma karú Sése</i>	F	15 anos	7º ano
6	<i>Ukumã'wató</i>	M	12 anos	7º ano
7	<i>Yakumã</i>	M	15 anos	8º ano

Fonte: Elaborada pela autora com base na questão 1 (APÊNDICE A)

Em um levantamento prévio realizado em 06/04/2022, foram contabilizados 87 alunos indígenas matriculados divididos nos turnos matutino, vespertino e noturno na EMHD<sup>46</sup>. Somente no turno matutino foram contabilizados 35 alunos indígenas divididos nas turmas de 5º ao 9º ano. Os dados foram contabilizados com base no documento de Registro Administrativo de Nascimento Indígena – RANI<sup>47</sup>.

Trazemos ainda alguns pontos que dificultaram o processo de seleção dos participantes, dentre eles:

- i. alunos transferidos recentemente para a escola;

<sup>46</sup> Escola Municipal Hilma Dutra.

<sup>47</sup> O Registro Administrativo de Nascimento Indígena (RANI) é um documento fornecido pela FUNAI, instituído pelo estatuto do índio, Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973.

- ii. alunos transferidos de um turno para o outro;
- iii. falta de contato com os responsáveis (pais) residentes na comunidade.

Os pontos (i) e (ii) dificultaram o processo de seleção por motivo de insegurança ou timidez para com os professores e colegas de classe, uma vez que o ambiente o qual o aluno foi inserido era novo/desconhecido, resultando no distanciamento do aluno para com os demais. Já o ponto (iii) mostra que os responsáveis são exclusivamente os pais.

Diante disso, os membros responsáveis temporariamente das residências, no caso, irmãos(os), tia(os), cunhada(o) em que os alunos moram justificaram a não autorização com a justificativa de que somente os pais poderiam autorizar a participação dos filhos na pesquisa, ainda assim, alguns tentaram entrar em contato com os pais residentes nas comunidades, no entanto, alguns estavam em atividade nas *cabeceiras*<sup>48</sup> e que por isso não foi possível a autorização dos alunos para a participação na pesquisa.

Para a obtenção da autorização com êxito dos alunos, foi estipulado 2 semanas para que os alunos confirmassem as participações na pesquisa por meio da documentação assinada pelos responsáveis, todavia, alguns alunos retornaram com o documento assinado em até 1 mês e meio, período em que os pais retornaram da comunidade para o centro urbano.

Diante dessas justificativas, dos 35 alunos somente 7 alunos participaram da pesquisa.

**Quadro 3** - Perfil dos pais participantes Sateré-Mawé

Nº	Nome	Sexo	Idade	Ocupação
1	<i>Moikaha-Mihi</i>	F	33 anos	Agricultora
2	<i>Piahãg-Saikê</i>	M	38 anos	Agricultor

Fonte: Elaborada pela autora com base na questão 1 (APÊNDICE A)

**Quadro 4** - Perfil dos avós participantes Sateré-Mawé

Nº	Nome	Sexo	Idade	Ocupação
1	<i>Ywerói</i>	F	65 anos	Agricultora
2	<i>Ypohyk,</i>	F	63 anos	Sem ocupação
3	<i>Ñumaré'hi'yt</i>	M	67 anos	Agricultor

Fonte: Elaborada pela autora com base na questão 1 (APÊNDICE A)

<sup>48</sup> Na T.I Andirá-Marau, são chamadas de *cabeceiras* as casas afastadas da comunidade, e é nas cabeceiras que os indígenas criam suas roças.

## CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos a situação sociolinguística e educacional dos Sateré-Mawé na cidade de Barreirinha a fim de subsidiar a reflexão e análise da transmissão intergeracional da língua em contexto urbano. Além como os métodos de aprendizagem adotados nas escolas da cidade e das comunidades. Mais à frente traremos as discussões dos resultados baseado nas coletas de dados dos alunos da Escola Municipal Hilma Dutra e na entrevista coletada no contexto familiar de alguns participantes.

### 4. Situação sociolinguística e educacional Sateré-Mawé na cidade de Barreirinha

Muitas línguas indígenas brasileiras correm o risco de extinção. Porém, mesmo com o crescimento constante da população urbana, os Sateré-Mawé semeiam estratégias de sobrevivência, fortalecimento cultural e linguística no espaço urbano. Felizmente, em território indígena, a língua Sateré-Mawé ainda é falada por 80% dos indígenas, entre eles, os mais velhos e crianças que ainda não estão em idade escolar. Por outro lado, as consequências da pandemia da COVID-19 ocorrida no ano de 2020 afetou grande parte da população indígena, principalmente os mais idosos, falantes fluentes da língua materna e com grandes conhecimentos culturais e tradicionais do seu ambiente de origem.

Atualmente, não se tem mais dados atualizados que ajudam a quantificar o número de falantes nos territórios indígenas e nos centros urbanos, no entanto, de acordo com o portal da Prefeitura de Barreirinha<sup>49</sup>, mais de 130 alunos indígenas estão matriculados na rede de educação municipal da cidade, sabemos também que a sua maioria é bilíngue devido à imposição do português aos povos indígenas de forma direta e indireta, como destaca D'Angelis

No cotidiano das aldeias, é a língua indígena que se ouve; no entanto novas dinâmicas sociais têm feito com que os mais novos passem cada vez mais ao uso da língua portuguesa, uma vez que frequentam escolas nas cidades próximas às aldeias, ouvem músicas, em alguns casos, veem programas de televisão, e interagem ativamente nas redes sociais por meio da língua portuguesa. Essas não são coisas necessariamente ruins. Aponto-as, para mostrar como a língua indígena pode ir perdendo espaço, e o que é pior, perdendo o seu prestígio. (D'ANGELIS, 2019, p.47)

---

<sup>49</sup> Disponível em: <https://barreirinha.am.gov.br/noticia/muap-pakup-semed-lanca-projeto-inovador-para-alunos-indigenas-com-dificuldade-de-aprendizagem/> acesso em 17/10/2023

Diante dos avanços tecnológicos que estimulam ainda mais no processo de ampliação linguística do português, a comunicação entre indígenas falantes da língua materna se torna menos utilizada e abandonada de forma involuntária. A tendência é que as famílias indígenas urbanas especificamente os jovens se tornem bilíngues em Sateré-Mawé e Português. No entanto, é importante destacar que uma língua nunca deixa de ser falada de um dia para o outro.

O esboço sociolinguístico apresentado por Silva (2007, 2010) mostra que a maioria da população Sateré-Mawé apresenta fluência na língua, os homens e mulheres acima de sessenta anos são, em sua maioria, monolíngues em Mawé, já os adultos e jovens em sua maioria são bilíngues em Sateré-Mawé e português. Teixeira (2005) nos apresenta um cenário preocupante sobre a situação dos não falantes da língua Sateré-Mawé no município de Barreirinha, dos 226 indígenas entrevistados, apenas 35 falam fluentes, 60 razoavelmente e 131 não falam a língua materna. O que nos chama a atenção na distribuição espacial do uso do código linguístico na área urbana realizado por Teixeira, é a quantidade mínima de falantes fluentes. Os 35 falantes fluentes dividem-se em grupos etários, sendo assim: de 5 a 9 anos (1 fala), de 10 a 19 anos (4 falam), de 20 a 49 anos a mais (18 falam), de 50 anos a mais (12 falam).

Silva (2007, 2010) aponta que além do contato com a sociedade envolvente, há fatores dentro da sociedade indígena que também são responsáveis pela redução do número de falantes nativos, “Em alguns casos, fica ameaçado o sistema de relações do povo, pois os jovens não querem mais respeitar os mais velhos e nem se dispõem para as atividades tradicionais, gerando conflitos de gerações que muitas vezes interferem na organização social” (SILVA, 2007, p.78). O fato é que a urbanização favorece muitos atrativos através do avanço da globalização e isso vem sendo acompanhado de perto pela população indígena urbana. D’Angelis (2019) destaca que as redes sociais são fatores bastantes utilizados pelos indígenas e que através delas a língua portuguesa vai tomando espaço nas relações comunicativas, perante o exposto “A língua de maior prestígio passa a atender com mais eficiência às novas demandas sociais, e geralmente, a geração mais nova passa a se sentir mais confortável com o uso da língua nacional do que com sua língua materna” (D’Angelis, 2019, p.45).

É preciso considerar ainda que o uso da língua portuguesa é necessário para o ingresso nos estudos, uma vez que, a língua portuguesa está presente nos livros didáticos fornecido pelos governos locais, é a língua de instrução falada pelos professores e alunos

nas escolas urbanas e, conseqüentemente, a prática da leitura e da escrita também são repassadas em português. Posto isso, os Sateré-Mawé que vivem em contexto urbano se deixam vencer pela sociedade majoritária e “à medida que as gerações mais idosas vão morrendo, as mais novas, já mais confortáveis no uso do português, deixam de falar a língua materna” (D’Angelis, 2019, p.45).

#### 4.1 Educação escolar indígena no município de Barreirinha

No município de Barreirinha, localizado no estado do Amazonas, a temática sobre Educação Escolar Indígena é de extrema importância devido à presença da etnia Sateré-Mawé. A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) é dividida em três setores pedagógicos: um campo que atende as escolas da área urbana e da área de várzea, um campo que atende a educação indígena e um campo que atende a educação quilombola. Ao campo que atende a educação indígena é composto por um coordenador geral e supervisores pedagógicos, sendo que a maioria deles são professores indígenas que passam pela aprovação do prefeito local, por meio do secretário da educação. Com relação à Política de Educação do município, Lopes (2020) mostra que

está dividida entre atividades de cunho estadual e atividades de cunho municipal. No que diz respeito ao aspecto municipal, esta é de responsabilidade da Prefeitura Municipal de Barreirinha e da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer que possui na sua rede ensino o quantitativo de: 95 Escolas distribuídas na Zona Urbana e Rural, sendo assim, de acordo com os dados do Sistema do Censo Escolar um total de 9.032 alunos com idade de 03 a 17 anos de idade que estão cadastrados no ano de 2019. (LOPES, 2020, p.5)

De acordo com o portal *Escolas*<sup>50</sup>, os órgãos responsáveis pelo sistema educacional do município oferecem 33 (trinta e três) escolas indígenas distribuídas na zona rural.

**Quadro 5** - Escolas Indígenas da zona rural – Barreirinha- AM.

ESCOLAS INDÍGENAS	LOCALIDADE	SISTEMA PÚBLICO
Centro de Educação Indígena – Barreirinha	Aldeia de Ponta Alegre	Estadual
Escola Indígena Nossa Senhora do Carmo	Aldeia Limoal	Municipal
Escola Indígena Bom Jesus	Comunidade Galileia	Municipal

<sup>50</sup> Disponível em: <https://www.escol.as/escolas/search> acesso em 09/10/2023

Escola Indígena São Marcos	Aldeia São Marcos	Municipal
Escola Indígena Nsa Senhora do Perpetuo Socorro	Aldeia Kukui	Municipal
Escola Indígena Sagrado Coração de Jesus	Aldeia Nova América	Municipal
Escola Indígena Santo Antônio -terra Preta	Aldeia Terra Preta	Municipal
Escola Indígena Marechal Candido Rondon	Aldeia Simão	Municipal
Escola Indígena Jatuatuba	Aldeia Jatuatuba	Municipal
Escola Indígena Santa Rita	Comunidade Indígena Santo Antônio	Municipal
Escola Indígena Menino Deus	Comunidade Campos	Municipal
Escola Indígena Nossa Senhora da Conceição	Aldeia Conceição	Municipal
Escola Indígena Nova Jerusalém	São José Novo	Municipal
Escola Indígena Batista	São Raimundo	Municipal
Escola Indígena Tuchawa Antonico Michiles	Aldeia Vila Miquiles	Municipal
Escola Indígena Menino Deus -torrado	Aldeia Torrado	Municipal
Escola Indígena Jardim de Deus	Bem-te-vi	Municipal
Escola Indígena Cajual	Aldeia Cajual, Area Indígena	Municipal
Escola Indígena Bom Socorro	Aldeia Fortaleza	Municipal
Escola Indígena Profª Rosa Cabral	Aldeia Ponta Alegre	Municipal
Escola Indígena Manoel Caetano Batista	Comunidade Araticum Novo	Municipal
Escola Indígena Manoel da Paz	Nova Sateré	Municipal
Escola Indígena Milagre	Aldeia Vila Nova	Municipal
Escola Indígena Nossa Senhora do Bom Socorro	Comunidade Fe Em Deus	Municipal
Escola Indígena Nossa Senhora Aparecida	Conjunto do Castanhal	Municipal
Escola Indígena Boa Visita	Aldeia Boa Visita	Municipal
Escola Indígena Paraíso	Aldeia Umirituba	Municipal
Escola Indígena Santa Cruz	Aldeia Santa Cruz	Municipal
Escola Indígena Santa Tereza	Aldeia Guaranatuba	Municipal
Escola Indígena Santo Antônio	Aldeia Indígena Molongotuba	Municipal
Escola Municipal Indígena 24 de Abril	Aldeia Terra Prometida,	Municipal
Escola Indígena São Pedro	Aldeia São Pedro	Municipal

Fonte: <https://www.escol.as/escolas/search> (2023)

Nota-se que todas as escolas indígenas estão situadas na zona rural/área indígena do município, sendo, todas escolas municipais, que atendem a modalidade do Ensino Fundamental I e II. Por não haver a etapa do Ensino Médio ofertado pela rede estadual nas comunidades, Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) por meio da Escola Estadual Padre Seixas situada na sede, ofereceu suporte para os alunos indígenas dessa modalidade por meio de salas anexas dentro das escolas municipais para que os alunos concluam a etapa do Ensino Médio sem precisar se deslocarem de suas comunidades para os centros urbanos.

De acordo com um professor da Escola Indígena Municipal Professora Rosa Cabral, situada na T.I Andirá-Marau o suporte da Rede Estadual funcionada da seguinte forma:

**(Professor 01, 2023)**

*“Aqui na nossa comunidade só tem o prédio da Escola Municipal, que é Rosa Cabral. O prédio na verdade é da Rosa Cabral, mas dentro das salas da Escola Rosa Cabral funciona as turmas da rede estadual. Que são salas anexo da Escola Estadual Padre Seixas. Esses alunos são matriculados na Escola Estadual Padre Seixas, que é uma escola estadual. Então é a Escola Padre Seixas que toma conta dos alunos daqui da Rosa Cabral. No caso, eles são alunos da Escola Padre Seixas, mas funcionando aqui na aldeia com uma sala anexa. Então os professores que atuam são professores da rede estadual. A escola Padre Seixas também manda a merenda escolar, serviço de limpeza para a escola do município. Então as merendas que vêm também são compartilhadas com os alunos do município, porque os alunos da rede estadual estudam dentro da escola municipal é mais ou menos assim que funciona [...]”*

Dentro das escolas da comunidade é ofertada a disciplina de língua materna procurando sempre inserir o aluno à sua realidade. É relevante mencionar os estudos de Moura (2013), que destaca a importância da valorização da língua materna como elemento fundamental na construção da identidade e na preservação cultural dos povos indígenas. É importante destacar que a disciplina de língua materna está ligada às formas de educação tradicional que devem atender às necessidades do indivíduo na sua realidade. De acordo com Luciano (2006)

A escola é, assim neste contexto, um lugar onde a relação entre os conhecimentos tradicionais e os novos conhecimentos científicos e tecnológicos deverão articular-se de forma equilibrada, além de ser uma possibilidade de informação a respeito da sociedade nacional, facilitando o “diálogo intercultural” e a construção de relações igualitárias – fundamentadas no respeito, no reconhecimento e na valorização das diferenças culturais – entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado. (LUCIANO, 2006, p.148)

Partindo dessa perspectiva, o conceito de “disciplina de língua materna” perpassa a ideia de disciplina curricular, apesar da utilização da língua indígena ser assegurada às comunidades indígenas no âmbito educacional, a disciplina de língua materna busca apresentar alternativas de sobrevivência mantidos e valorizados até hoje pelos povos indígenas. “A educação escolar enquanto novo espaço e termo educativo deve basear-se nos princípios educativos e os métodos próprios de aprendizagem dos povos indígenas” (LUCIANO, 2006, p.146). Os métodos próprios de aprendizagem vêm sendo aplicados nas escolas da comunidade, como mostra o Professor 01 da Escola Indígena Ponta Alegre

**(Professor 01, 2023)**

*“Quando os alunos estão na base, ou seja, na aldeia, eles trabalham a educação indígena, a questão da língua materna, que são alfabetizadas, que é obrigatório, é lei de alfabetizar na língua materna e de acordo com seus processos próprios de aprendizagem, e é de acordo com a sua cultura, dando exemplos sempre voltados para a sua cultura, no caso da matemática, a pessoa vai para a roça, na conferência da venda de produtos, são esses exemplos”.*

Há um déficit de vagas na modalidade do Ensino Médio na comunidade indígena, devido à grande demanda de alunos, fazendo com que as famílias se desloquem para a cidade de Barreirinha em busca de vagas disponíveis.

**(Professor 01, 2023)**

*“Mesmo tendo essas escolas de ensino médio, essas salas na comunidade, ainda tem famílias que vão para a cidade, porque o número de vagas é muito pequeno, ainda é o começo, é muito pequeno o número de vagas em algumas famílias que as famílias acabam levando para a cidade”.*

Com relação ao ensino básico no município de Barreirinha, a língua predominante nas escolas é a Língua Portuguesa. De acordo com as informações do Professor 01 da Escola Indígena Rosa Cabral e da Pedagoga de uma escola municipal de Barreirinha relatam que a educação escolar indígena não é aplicada nas escolas da zona urbana.

**(Professor 01, 2023)**

*“Quando eles vão para a Barreirinha, para a cidade, a educação indígena, na verdade, ela não é aplicada. É por isso que os nossos alunos, quando eles vão para a cidade, eles sentem. Sentem muita dificuldade, exatamente, porque aqui na base eles aprendem uma forma, uma coisa, uma língua diferente da língua dele, quando ele vai para a Barreirinha é a Língua Portuguesa, e a maioria sente*

*muita dificuldade por causa disso, influencia até na aprendizagem, a questão da língua materna. Eu acredito que por falta de uma política mais forte ou de professores indígenas qualificados para atuar nessas áreas, eles estudam realmente, passam a viver a educação tradicional mesmo, que é essa do branco que a gente fala”.*

**(Pedagoga 01, 2023)**

*“Na questão da educação escolar urbana, no que diz respeito aos indígenas, não tem, são o currículo normal aplicado para todo mundo, conforme a BNCC. na questão de professor trabalhar em sala de aula de maneira diferenciada, são poucos que se preocupam em planejar e aplicar com esses alunos um planejamento com recurso diferenciado, conforme a aprendizagem deles”*

No entanto, devido à grande demanda de alunos indígenas que migram para a zona urbana, algumas mudanças foram feitas nas escolas municipais do município. No ano de 2023, as escolas receberam apoios de professores indígenas para ajudar no processo de ensino-aprendizagem de alunos indígenas vindos das comunidades. Além disso, a Prefeitura Municipal de Barreirinha, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) realizou o projeto *Mu’ap Pakup* (Novo Caminho) direcionado aos alunos indígenas da rede municipal da sede que enfrentam dificuldades no desenvolvimento da aprendizagem e no estudo da Língua Portuguesa, ademais, projeto de reforço escolar *Mu’ap Pakup* é ministrado por professores indígenas bilíngues. O ensino bilíngue busca a promoção do bilinguismo equilibrado, onde ambas as línguas são valorizadas e desenvolvidas de forma harmoniosa (OLIVEIRA, 2017).

No que diz respeito ao conceito de bilinguismo, Skutnabb-Kangas (2000) afirma que o bilinguismo envolve o uso e o domínio de duas línguas distintas em diferentes contextos. No caso de Barreirinha, o bilinguismo é percebido na relação entre a língua materna Sateré-Mawé e a Língua Portuguesa. Ademais, é essencial que o ensino bilíngue nessa realidade valorize e promova ambas as línguas, reconhecendo o papel central da língua materna na formação da identidade e no aprendizado de conteúdos curriculares. Para D’Angelis (2019) nos dias atuais o bilinguismo é uma necessidade de sobrevivência devido as seguintes questões:

- 1 – A comunidade fala a sua língua em casa e interage com a sociedade envolvente em português.
- 2 – A pressão da sociedade envolvente já tornou a comunidade falante do português como primeira língua (Língua Materna), mas a comunidade entende que ao deixar de falar sua língua própria (a língua ancestral) faz perder sua distintividade enquanto povo indígena, e se perdem, com ela, memórias e conhecimentos importantes. (D’ANGELIS, 2019, p.69)

Essas questões são visíveis na vivência de famílias indígenas no contexto urbano, especificamente entre os jovens indígenas bilíngues. Sobre a questão (1) abordada pelo autor temos o exemplo de alunos indígenas falantes da língua materna e língua portuguesa, os quais na escola necessitam fazer o uso da Língua Portuguesa, já no âmbito família podem fazer o uso tanto da Língua Portuguesa quanto da língua materna Sateré-Mawé. Essa questão será abordada mais adiante através das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa.

Ainda assim, Luciano (2006) fala que as escolas continuam ignorando e sufocando as pedagogias indígenas. O autor acrescenta ainda que quando isso acontece, a escola está contribuindo para o enfraquecimento ou desaparecimento das culturas e dos próprios povos indígenas. D'Angelis (2019) também reforça a necessidade de formação de professores indígenas e a urgência da elaboração de materiais didáticos em suas línguas.

No entanto, Agudelos (2010, p.191) destaca a formação de professores como uma questão particularmente problemática, quanto a esse tema, o autor enfatiza duas situações “Uma é a formação dos professores propriamente, a outra é a formação dos formadores de professores, ou seja, a necessidade de criação de espaços nas universidades de preparação dos seus quadros para lidar com a política de educação escolar indígena” e de fato, somente os membros das comunidades são os mais capacitados para compreender as necessidades de acordo com suas realidades.

Além disso, é importante considerar as contribuições de autores como Freire (1996), que defendem uma pedagogia que respeite e valorize os saberes e práticas culturais dos povos indígenas. Nesse cenário, a educação deve ser contextualizada, promovendo a interação entre o conhecimento tradicional e os conteúdos curriculares. Essa abordagem permite que os estudantes indígenas se reconheçam e se identifiquem com o processo de ensino-aprendizagem, fortalecendo sua autoestima e o sentido de pertencimento cultural.

#### **4.2 Dados dos alunos Sateré-Mawé participantes da faixa etária de 12 a 15 anos da Escola Municipal Hilma Dutra**

Dos 87 alunos contabilizados, apenas 07 alunos (turno matutino) participaram e responderam os questionários, dos 07 alunos que responderam os questionários, apenas 03 se disponibilizaram em participar da entrevista juntamente com os pais ou avós. Os 07

participantes dividem-se: 05 pessoas do sexo feminino e 02 pessoas do sexo masculino, e estão na faixa etária de 12 a 15 anos.

Observa-se que quando perguntados sobre o tempo de residência no município de Barreirinha/AM, 03 participantes responderam que moram há mais de cinco anos e os demais responderam que residem no município num período de um há três anos. A maioria tem residência própria na cidade. Observa-se também que o tempo de migração dessas famílias é superior, considerando que somente 01 participante não nasceu no município.

Dessa forma, pontuamos que são grupos familiares de indígenas que já não vivem em contexto de comunidade e já estão familiarizados com o contexto urbano, adquirindo hábitos e costumes próprios desses locais de moradia.

Abaixo apresentamos análises das perguntas de acordo com a ordem de cada questão com base nos **Questionários**. (APÊNDICE A)

**Quadro 6 - Localidade atual**

Nº	Nome	Idade	Mora no município há:	É nascido (a) no Município	Tem casa própria
1	Anhyã-muasawê	13 anos	05-10 anos	Sim	Sim
2	Upyp-aipók	14 anos	05-10 anos	Não	Sim
3	Ahút-Piã	15 anos	01-03 anos	Sim	Sim
4	Tapira'yawara	15 anos	05-10 anos	Sim	Sim
5	Ma karú Sése	15 anos	01-03 anos	Sim	Não
6	Ukumã'wató	12 anos	01-03 anos	Sim	Não
7	Yakumã	15 anos	Não respondeu	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o (APÊNDICE A)

No quadro acima relacionado à localidade atual, notamos que a maioria dos indígenas entre 13 e 15 anos são nascidos na cidade e possuem casa própria em Barreirinha, diante disso, é nítido que os grupos sociais com os quais os estudantes indígenas se relacionam em sua maioria são os não-indígenas residentes no município e com isso, acabam adquirindo hábitos e costumes da cidade devido a facilidade de acesso e convivência.

O Quadro 7, abaixo, traz informações sobre a facilidade linguística dos usos das línguas Mawé e Portuguesa em contexto urbano pelos alunos indígenas.

**Quadro 7** - Informações linguísticas (Âmbito familiar)

<b>NO ÂMBITO FAMILIAR</b>	<b>Língua Sateré-Mawé</b>	<b>Língua Portuguesa</b>	<b>As duas</b>
Qual a primeira língua que você aprendeu quando criança?	2	5	–
Qual língua que você mais utiliza no dia a dia?	–	5	2
Qual a língua mais utilizada no meio familiar?	1	5	1
Qual língua você mais utiliza para falar com a sua família?	1	6	–
Qual é a língua de sua preferência?	1	5	1
Qual língua você usa para falar com as pessoas da sua idade?	–	7	–
Qual língua você usa para falar com as pessoas mais velhas?	1	6	-

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o (APÊNDICE A)

No Quadro 7, podemos pontuar que em todas as perguntas feitas grande parte das respostas se concentram na opção “Língua Portuguesa”. A língua portuguesa é a língua dominante, é a língua mais utilizada no dia a dia, é também a língua mais utilizada no meio familiar, bem como é a língua de preferência para falar com as pessoas mais velhas e da idade dos participantes. D’Angelis (2019, p.45) acentua que “a língua de maior prestígio passa a atender com maior eficiência às novas demandas sociais, e, geralmente, a geração mais nova passa a se sentir mais confortável com o uso da língua nacional do que com sua língua materna”, a ideia de que a geração mais nova se sente mais confortável com a língua nacional do que com sua língua materna sugere uma possível mudança nas preferências linguísticas ao longo do tempo devido às necessidades de comunicação em um determinado contexto, que é o que ocorre em um contexto o qual a língua portuguesa é a língua predominante.

**Quadro 8** - Informações linguísticas (Âmbito escolar)

<b>NO ÂMBITO ESCOLAR</b>	<b>Língua Sateré-Mawé</b>	<b>Língua Portuguesa</b>	<b>As duas</b>
Qual língua é usada pelos professores em sala de aula?	–	7	–
Qual língua é usada pelos colegas em sala	–	4	3

de aula?			
Qual língua você usa para se comunicar com os professores e colegas?	–	7	–
Qual língua você acha que deveria ser usada na escola?	1	1	5
Qual língua é usada para ler os livros?	–	7	–

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o (APÊNDICE A)

Com relação às informações linguísticas no âmbito escolar notamos que grande parte das respostas, giram também em torno da opção “Língua Portuguesa” (igualmente o Quadro 8). Com relação à língua usada pelos professores e língua usada para ler os livros bem como para a comunicação com os colegas e professores todas as respostas apontaram a “Língua Portuguesa” como língua dominante em contexto escolar urbano. As respostas também vão ao encontro com a entrevista dada pela pedagoga de uma escola municipal de Barreirinha e por um professor de uma escola indígena de uma comunidade da T.I Andirá-Marau já comentados anteriormente quando questionados sobre os métodos de aprendizagem aplicados no Ensino Básico na cidade (conforme, página 95). Embora a coleta de dados dos alunos por meio de questionários tenha sido realizada no ano de 2022 e as entrevistas com a pedagoga e o professor tenha sido realizada no ano de 2023, mostram que “a escola continua ignorando e sufocando as pedagogias-indígenas e quando isso acontece, a escola está contribuindo para o enfraquecimento ou desaparecimento das culturas e dos próprios povos indígenas” (LUCIANO, 2006, p.134). No que se refere à educação escolar indígena, D’Angelis fala que

A única forma de se opor, concretamente, ao desaparecimento de uma língua indígena é fazer frente, deliberadamente, à perda de espaços para a língua portuguesa, garantindo (ou criando), para a língua indígena, funções e usos sociais relevantes e prestigiados. Desenvolver a escrita em língua indígena é uma das formas importantes, e, possivelmente, uma das mais eficazes, para uma política de resistência da língua indígena frente às pressões da língua majoritária. E é também um dos instrumentos mais eficazes de uma política indigenista de fortalecimento modernização da língua indígena, indispensável para sua sobrevivência futura (D’ANGELIS, 2005, p.15)

D’Angelis (2019) ao falar da educação escolar indígena destaca dois pontos importantes: a necessidade da formação de professores indígenas e a urgência de materiais didáticos em sua língua. Já Luciano (2015, p.149) destaca que “há a necessidade de

formulação de cursos e de projetos específicos para indígenas que valorizem a sua cultura e o seu conhecimento, sempre articulado ao conhecimento não-indígena que permite o registro desses saberes por meio da produção de material didático”.

No entanto, no âmbito das políticas públicas voltadas para os povos indígenas, observa-se uma abordagem que se direciona predominantemente para o atendimento daqueles que habitam aldeias situadas em áreas mais afastadas dos centros urbanos. Essa estratégia tem como foco principal a assistência às comunidades indígenas que se encontram distantes do perímetro urbano, abrangendo medidas e iniciativas que visam endereçar as necessidades específicas dessas populações em termos de saúde, educação, preservação cultural e outros aspectos relevantes para o seu bem-estar.

Albuquerque (2011) afirma que as escassas iniciativas governamentais destinadas a apoiar as comunidades indígenas em ambientes urbanos foram estabelecidas somente por determinados estados e municípios. Podemos compreender, então, que a omissão por parte do governo federal na elaboração de legislação voltada para a proteção das populações indígenas em contextos urbanos pode ser analisada como uma estratégia deliberada visando à perpetuação da invisibilidade e, de certa maneira, do silenciamento desses povos.

Ao serem questionados sobre ter contato com a língua Sateré-Mawé e há quanto tempo e, ainda, sobre qual membro da sua família que mais usa a língua Sateré-Mawé, os participantes indígenas responderam:

**Quadro 9** - Você tem contato com a língua Mawé há quanto tempo?

Nº	Nome	Desde o nascimento	A partir da adolescência	Nunca tive contato
1	<i>Anhyã-muasawê</i>		X	
2	<i>Upyp-aipók</i>			X
3	<i>Ahút-Piã</i>			X
4	<i>Tapira'yawara</i>			X
5	<i>Ma karú Sése</i>	X		
6	<i>Ukumã'wató</i>	X		
7	<i>Yakumã</i>	X		

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o (APÊNDICE A)

**Quadro 10** - Qual membro da sua família que mais usa a língua Mawé?

Nº	Nome	Membro da família que mais usa a língua indígena
1	<i>Anhyã-muasawê</i>	Bisavó
2	<i>Uyp-p-aipók</i>	Nenhum
3	<i>Ahút-Piã</i>	Nenhum
4	<i>Tapira'yawara</i>	Nenhum
5	<i>Ma karú Sése</i>	Irmã
6	<i>Ukumã'wató</i>	Todos os membros da família
7	<i>Yakumã</i>	Pai

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o (APÊNDICE A)

O (Quadro 10) mostra um resultado significativo sobre o contato da língua Sateré-Mawé dos alunos em contexto urbano. De 07 alunos, 04 alunos indígenas destacaram possuir o contato com a língua Sateré-Mawé. Por outro lado, o (quadro 10) mostra também um resultado positivo já que o uso da língua em contexto familiar ainda existe para 04 dos 07 participantes.

Como já era esperado o (Quadro 11), que trata sobre a facilidade linguística em Língua Mawé, demonstra que nas modalidades oral e escrita da língua indígena há necessidade de facilitação linguística, através de planejamento, principalmente em contexto escolar para que a língua ganhe vitalidade nesses contextos.

**Quadro 11** - Facilidade linguística (Língua Mawé)

Nº	Nome	entende	fala	lê	escreve
1	<i>Anhyã-muasawê</i>	Sim	Não	Não	Não
2	<i>Uyp-p-aipók</i>	Não	Não	Não	Não
3	<i>Ahút-Piã</i>	Não	Não	Não	Não
4	<i>Tapira'yawara</i>	Não	Não	Não	Não
5	<i>Ma karú Sése</i>	Sim	Um pouco	Não	Não
6	<i>Ukumã'wató</i>	Sim	Sim	Um pouco	Um pouco
7	<i>Yakumã</i>	Um pouco	Não	Não	Não

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o (APÊNDICE A)

Observa-se no quadro acima que dos 07 alunos indígenas, 04 entendem a língua Mawé e desses, somente 02 alunos falam com alguma proficiência. Já considerando o domínio de leitura na língua Mawé, dos 07 participantes somente 02 conseguem ler e escrever “um pouco”. Esse resultado ressalta a necessidade de políticas públicas que apoiem a produção de material didático e paradidático em línguas indígenas (não somente em Mawé) para que haja circulação e, conseqüente, apropriação das habilidades de leitura e escrita em línguas indígenas.

Os alunos que declararam entender e falar a língua Sateré-Mawé, são aqueles que tiveram a vivência em sua terra ancestral e tiveram a oportunidade de estudar em escolas nas aldeias, bem como puderam vivenciar e praticar a educação indígena tradicional, nesse caso

Os pais e os avós são os responsáveis por transmitir aos seus filhos ou netos, desde a mais tenra idade, a sabedoria aprendida de seus ancestrais. Assim, as crianças desde cedo vão aprendendo a assumir desafios e responsabilidades que lhes permitam inserir-se na vida social e o fazem, principalmente, por meio da observação, da experiência empírica e da autorreflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim (LUCIANO, 2006, p.130)

As palavras de Luciano (2006) vão ao encontro com a vivência e transmissão de conhecimentos do povo Sateré-Mawé. No decorrer desta pesquisa, pontuamos algumas tradições importantes para o fortalecimento cultural e linguístico do povo Sateré-Mawé, como, por exemplo, as histórias narradas pelos mais velhos sobre o surgimento do povo Sateré-Mawé, o ritual da Tucandeira como evento de iniciação masculina, o Saktó que tem um papel importante na organização social do povo Sateré-Mawé e muito outros eventos culturais.

No que se refere ao ensino escolar, é importante destacar que nas aldeias/comunidades, como por exemplo, na aldeia Ponta Alegre, há uma disciplina voltada para o ensino de língua indígena. A disciplina “Língua Materna” tem o intuito de apenas reforçar o contato com a língua indígena, pois, a maioria dos indígenas viventes nas aldeias aprenderam falar fluentemente a língua indígena no âmbito familiar.

A facilidade linguística em língua Mawé também está relacionada com o tempo de vivência tanto em área urbana, quanto nas aldeias e comunidades. Os alunos que conseguem entender e falar a língua indígena moram no município há 01 – 03 anos como mostra o quadro 05, e que, apesar da maioria ter nascido na cidade, alguns ressaltaram que

durante as férias retornam para as aldeias e comunidades por motivo de não terem a casa própria na cidade.

**Quadro 12** - Facilidade linguística (Português)

Nº	Nome	entende	Fala	lê	escreve
1	Anhyã-muasawê	Sim	Sim	Sim	Sim
2	Uypyp-aipók	Sim	Sim	Sim	Sim
3	Ahút-Piã	Sim	Sim	Sim	Sim
4	Tapira'yawara	Sim	Sim	Sim	Sim
5	Ma karú Sése	Sim	Sim	Sim	Sim
6	Ukumã'wató	Sim	Sim	Sim	Sim
7	Yakumã	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o (APÊNDICE A)

A facilidade linguística dos indígenas em aprender o português já era esperado e pode ser atribuída a diversos fatores, mas é importante reconhecer que cada situação é única. Ao residirem na cidade, os Sateré-Mawé precisaram adquirir a língua de domínio da cidade, no caso o português para se comunicarem fora de suas comunidades, principalmente no contexto escolar, uma vez que a língua dominante dos professores, alunos e para a utilização de materiais didáticos é a língua portuguesa.

Além disso, a interação com meios de comunicação em português, como TV, rádio e internet, desempenha um papel crucial na interferência cultural dos povos indígenas. A tecnologia contemporânea também facilita o acesso a materiais educacionais em português, tornando mais simples obter recursos educativos nesse idioma., como é o caso das redes sociais e internet que contribuem para o progresso e a expansão da língua portuguesa em diversas formas de comunicação.

#### **4.3 Reflexões sobre o contexto urbano de Barreirinha para os indígenas Sateré-Mawé**

Em entrevista com os membros das famílias indígenas que residem na cidade de Barreirinha obtivemos informações etnográficas importantes que vão ao encontro do processo de mudança do contexto de comunidade para o contexto urbano. Algumas dessas informações podem ser observadas no Quadro 13, quando perguntados sobre qual o motivo de sua vinda da comunidade para o município de Barreirinha.

**Quadro 13 - Motivo de deslocamento para os centros urbanos****Moikaha-Mihi (33 anos)**

*“Eu me mudei pra cá porque aqui a gente tem mais estudo do que no interior, mas eu vim mesmo era por causa do trabalho, mas tu já sabe né, tudo é difícil, se não tiver estudo tu, no máximo, consegue trabalhar em loja. Eu e o meu marido graças à Deus a gente tem uma renda por causa das nossas plantações, aí final do mês a gente consegue vender na Feira cultural”*

**Piahãg-Saikê (38 anos)**

*“Aqui a gente consegue ver dinheiro com as nossas vendas, no interior a gente perde muito dinheiro porque tudo eles querem levar fiado ou trocam com roupa, farinha o que tiver, lá tudo eles querem levar fiado, mas a gente já parou de deixar fiado né porque os nossos filhos precisam comprar os materiais que a escola pede, todo mês é um material diferente, colaboração que eles tem que colaborar, então “temo” que tá preparado com dinheiro pra eles”.*

**Ywerói (65 anos)**

*“Nós viemo por causa dos nossos filhos que vieram estudar, a gente deixou tudo pra lá e começemo do zero aqui, eles vieram estudar e nós viemo trabalhar, eu e minha velha tivemos que trabalhar duro, no pesado mesmo, num tem essa frente da cidade? Esse tanto de pedra a gente teve que quebrar pra conseguir um dinheiro que naquela época já era muito né, daí a gente conseguiu um terreno e hoje tamos aqui, a gente tem também uma casa no Ariaú, mas tá alugado pros professores que vão pra lá trabalhar, por isso tamo parado aqui agora”.*

**Ypohyk, (63 anos)**

*“Na cidade tem muita coisa, tem coisa pra comprar, lá no interior tudo é caro, e aqui tem de tudo e também tem as escola né, não pra mim, eu penso muito no futuro da minha filha né, eu não tive estudo, minha vida era trabalhar na roça, eu só vinha mesmo vender os saco de farinha com meus pais, naquele tempo a gente conseguia levar duas saca de rancho por 100 reais, hoje não dá pra nada mais, então é melhor já ficar aqui na cidade mesmo”*

**Ñumaré'hi'yt (67 anos)**

*“A gente não tem mais força no braço pra trabalhar na roça como antes, e também a gente gosta daqui, gosta dos vizinho, se damo bem com todo mundo, no interior não, tem muita briga por causa de tudo, a gente acabou com a nossa criação de galinha por*

*causa disso, sumia do quintal, quando não, batiam nelas, aqui não, nosso quintal não é grande né, como tu vê, mas a gente consegue viver bem com as nossas coisas”.*

Ao serem questionados sobre o motivo de se deslocarem das comunidades para os centros urbanos, *Moikaha-Mihi* (33 anos), *Ywerói* ,(65 anos) e *Ypohyk* (63 anos) destacaram em seus diálogos a busca por escolarização. A falta de acesso à educação de qualidade nas comunidades indígenas pode levar alguns membros a se deslocarem para os centros urbanos, esse fator já vem sendo discutido por Teixeira em 2005 ao falar dos motivos de deslocamento dos Sateré-Mawé para os centros urbanos. Outro motivo também bastante destacado pelos participantes é a falta de trabalho, este fator atinge principalmente as gerações mais velhas. De modo geral, o que se percebe é que as populações vindas das comunidades lutam incansavelmente por um único objetivo: melhoria de vida. Este desejo por um padrão de vida diferente, motiva muitos indígenas a se deslocarem para ambientes urbanos, buscando oportunidades que transcendam as práticas agrícolas tradicionais.

A obtenção de emprego surge como um meio crucial para alcançar essa transformação desejada na qualidade de vida. Assim, ao ingressarem no meio urbano, os indígenas buscam não apenas uma mudança econômica, mas também uma reconfiguração completa de seus modos de vida. Essa transição reflete uma busca ativa por novas perspectivas e oportunidades, as quais, conseqüentemente, causam impactos negativos na transmissão cultural e linguística do povo.

Em relação aos desafios de viver na cidade, quando questionados, os entrevistados mencionaram diversos fatores, conforme mostra o Quadro 14 abaixo:

**Quadro 14** - Os desafios de viver na cidade.

<p><b>Moikaha-Mihi (33 anos)</b></p> <p><i>“Tem muitos né, por exemplo, se não tiver dinheiro tu não come, então tem que arrumar trabalho” (risadas)</i></p>
<p><b>Piahãg-Saikê (38 anos)</b></p> <p><i>“Acho que o maior desafio até agora aqui foi de acostumar nossos filhos com outras pessoas, outra rotina pra eles diferente das nossas lá no interior”</i></p>
<p><b>Ywerói (65 anos)</b></p>

*“Olha, minha filha, pra falar a verdade mesmo, a cidade já é um desafio pra nós que sempre viveu lá na área, a cidade é a realidade do branco, então a gente que tem que se acostumar no mundo deles se não a gente não vive bem”*

**Ypohyk, (63 anos)**

*“Acho que a convivência”*

**Ñumaré’hi’yt (67 anos)**

*“Aqui ao mesmo tempo que tem coisas boas como educação pros nossos filhos, loja, tudo, ainda dá medo porque nossos filhos aprendem outras coisas né, então a gente tem que tá de olho, anda preocupado com violência, o mundo tem muita maldade, aqui na rua até que não tem, mas lá pro Nova Conquista que é” (risada)*

De acordo com as respostas, a questão financeira, a adaptação ao contexto em que estão inseridos, a violência no centro urbano são apenas alguns de inúmeros desafios enfrentados pela população indígena em contexto urbano.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad)<sup>51</sup> contínua ao IBGE, compilados por Janaína Feijó, pesquisadora do FGV Ibre<sup>52</sup>, a inserção no mercado de trabalho continua sendo um dos maiores obstáculos dos indígenas e se tornou ainda mais grave depois da pandemia. Os dados mostram ainda que a população indígena é a que tem menor taxa de participação no mercado, a segunda maior taxa de desemprego e o nível mais elevado de profissionais em postos informais. A baixa escolaridade e a maior exposição ao emprego formal agravam a vulnerabilidade dessa parcela da população. É o que Moikaha-Mihi (33 anos) afirma *“tudo é difícil, se não tiver estudo, tu, no máximo, consegue trabalhar em loja”* ao ser questionada sobre os motivos que a levaram à cidade. Com isso a baixa escolaridade diminui as chances da inserção no mercado de trabalho, resultando também na não adaptação ao contexto em que estão inseridos.

Perguntados sobre sua preferência linguística em contexto urbano, como já esperado, é pela língua portuguesa a língua de preferência devido ao próprio contexto de

<sup>51</sup> Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/noticia/2023/01/insercao-no-mercado-de-trabalho-e-um-dos-principais-obstaculos-dos-indigenas-aponta-estudo-da-fgv.ghtml> acesso em 02/12/2023

<sup>52</sup> O FGV IBRE é o Instituto Brasileiro de Economia da FGV (Fundação Getúlio Vargas). Há mais de 70 anos pesquisa, analisa e produz estatísticas para contribuir com o desenvolvimento socioeconômico do país.

uso. A não ser que seja num quadro muito específico de uso de uma língua indígena em zona urbana ou, ainda, de um contexto de bilinguismo aditivo, as línguas indígenas são empurradas ao contexto familiar de uso doméstico. Nesse caso, é a própria situação comunicacional que dita a língua a ser utilizada, como acontece em Barreirinha/AM.

**Quadro 15 - Preferência linguística**

**Moikaha-Mihi (33 anos)**

*“Porque foi a língua que meus pais me ensinaram né, e também porque aqui na cidade todo mundo fala o português, nossos filhos falam português também, às vezes que a gente arrisca o sateré com os parentes quando eles vem pra cá, ou quando a gente vai pra lá ver nossa roça, mas não é sempre, e também a gente prefere”.*

**Piahãg-Saikê (38 anos)**

*“Porque é a língua do pessoal daqui, então o que é daqui é daqui, o que é de lá é de lá. Tipo, quando a gente ta aqui, a gente usa mesmo o português, lá pro Andirá não, mas eles também usam o português né, mas mesmo assim lá eu uso também o sateré. Meio sateré, meio português, a gente sempre mistura, entende?”*

**Ywerói (65 anos)**

*“Eu só falo o português por causa do pessoal daqui, as vezes quando eu vou ali no Pucú a gente sempre encontra parentes por lá e a gente gosta de conversar em sateré, todo mundo fica olhando parece que nunca viu gente usando língua de índio (risadas). Mas é assim mesmo, a gente não liga muito. A mesma coisa na fila do banco, lá eles usam muito o sateré. Aqui não, aqui em casa, como meus filhos não sabem muito, a gente não usa”*

**Ypohyk, (63 anos)**

*“Eu não tenho estudo, mas eu aprendi que o índio não tem muita voz na cidade, então a gente tem que fazer de tudo pra viver no meio deles, tem que aprender o português, no meu caso eu já sabia desde sempre, com o que eu aprendi, passei pros meus filhos e eles passaram pros meus netos e é até uma maneira deles viverem bem no meio dos brancos, entendeu? Pra eles não sofrerem chacota porque somos Sateré”.*

**Ānumaré’hi’yt (67 anos)**

*“a gente topa o pessoal lá no porto quando eles chegam da comunidade e eles falam mais em sateré, então a gente fala também, não se te explicar, a gente não escolhe*

*quando falar Sateré, com os parentes é diferente, a gente tem vontade de conversar, sabe?!*

Moikaha-Mihi (33 anos) demonstra não dominar a língua Sateré-Mawé quando diz “às vezes que a gente arrisca o Sateré com os parentes” e, isso, é consequência do contato com a língua majoritária desde a infância que, conseqüentemente, acaba se tornando a língua de preferência.

Piahãg-Saikê (38 anos) demonstra ser bilíngue e faz a alternância das línguas de acordo com o contexto em que está inserido, na cidade, fala o português, na comunidade, fala a língua Sateré-Mawé. No entanto, o fato de o sujeito morar na cidade faz com que ele use constantemente o português, bem mais do que a sua língua originária e isso pode resultar na perda linguística usada na comunidade, no caso a língua indígena.

Ywerói (65 anos) é bilíngue, apesar de usar mais o português para se comunicar em contexto urbano, demonstra insatisfação com relação ao uso do português quando diz: “*Eu só falo o português por causa do pessoal daqui*”, no contexto familiar de Ywerói, grande parte dos membros falam o português, ou seja, é a língua usada no meio familiar. É possível observar ainda que o sujeito só faz o uso da língua Sateré-Mawé quando encontra outros indígenas e cita o porto do Pucú<sup>53</sup> como referência do lugar onde o sujeito faz o uso do Sateré-Mawé. Quanto ao uso da língua Sateré-Mawé, o sujeito demonstra não se intimidar, demonstra conforto, desenvoltura ao usá-la ao ponto de “não ligar” se vão julgá-la.

Ypohyk (63 anos) sobre a preferência linguística demonstra claramente estar familiarizada com o português. Ypohyk prefere a língua majoritária para evitar passar por situações como a “discriminação”, vivendo, então, de maneira “aculturada”. A cultura urbana predominante manteve-se inalterada, enquanto os habitantes indígenas da cidade foram compelidos a se afastar de suas tradições e estilo de vida, sendo necessária a conformidade com as normas da cultura dominante. Em outras palavras, eles foram compelidos a adotar um estilo de vida orientado para o trabalho e sujeito ao pagamento de impostos governamentais.

---

<sup>53</sup> O porto do Pucú é o porto que dá acesso ao Rio-Andirá. Grande parte da população indígena vindo das comunidades desembarcam nesse porto situado na cidade de Barreirinha.

Ãnumaré'hi'yt (67 anos) mesmo vivendo em contexto urbano, tendo a língua portuguesa como língua majoritária, mostra ainda se importar com a sua língua materna. Através de sua resposta podemos ainda perceber que há uma diferença das línguas (LP, LI) em uso, e que apesar de não pôr em prática o uso da língua indígena, ainda assim, é língua de sua preferência.

Lucchesi e Picanço (2021, p.45) destacam que os adultos começam a utilizar o idioma português ao se comunicar com seus filhos ou incentivam o uso desse idioma como uma maneira de integrá-los melhor na realidade socioeconômica predominante. Dessa forma, na situação mais comum, a língua indígena tende a perder sua abrangência funcional, e a proficiência nela diminui à medida que é transmitida para as gerações mais jovens. Consequentemente, muitas vezes, os jovens têm apenas um conhecimento passivo ou dominam um vocabulário limitado da língua de seus antepassados.

De modo geral, podemos observar diferentes níveis de bilinguismo, e mesmo possuindo domínio da língua indígena, todos os participantes entrevistados destacaram que dificilmente falam a língua indígena em contexto familiar por motivo da língua portuguesa ser predominante entre a maioria dos membros da família como mostram os seguintes trechos: *porque aqui na cidade todo mundo fala o português; Porque é a língua do pessoal daqui; Eu só falo o português por causa do pessoal daqui; a gente tem que fazer de tudo pra viver no meio deles, tem que aprender o português; a gente não vê gente falando sateré no hospital, na escola, na rua.* Nesse caso Calvet (2002) reflete que “são os povos, não as línguas, que são dominados” uma vez, que é possível perceber domínios da língua materna e eles decidem se vão ou não usá-las.

Ainda assim, não podemos deixar de acrescentar que essas escolhas podem também ser estimulado devido ao confronto coletivo de uma língua predominante, assim, “a língua de maior prestígio passa a atender com mais eficiência às novas demandas sociais, e geralmente, a geração mais nova passa a se sentir mais confortável com o uso da língua nacional do que com a língua materna” (D'ANGELIS, 2019, p.45).

Ainda sobre as preferências linguísticas é possível observar através das entrevistas que indígenas mais velhos residentes em Barreirinha mantém a preferência do uso da língua Sateré-Mawé com mais frequência. Quando perguntados qual a língua que eles se comunicam entre si eles respondem conforme o Quadro 16, abaixo:

**Quadro 16 - Preferência linguística entre os mais velhos**

<p><b>Moikaha-Mihi (33 anos)</b></p> <p><i>“a gente vê que eles preferem o Sateré”</i></p>
<p><b>Piahãg-Saikê (38 anos)</b></p> <p><i>“a mamãe prefere falar em Sateré, quando o pessoal vem aqui pra casa, eles só conversam em sateré, mas as vezes eles misturam a língua”</i></p>
<p><b>Ywerói (65 anos)</b></p> <p><i>“eu mesmo prefiro o sateré, aqui em casa tem muito curioso (risada) e as vez a gente não quer que eles ficam ouvindo conversa de gente velha”</i></p>
<p><b>Ypohyk, (63 anos)</b></p> <p><i>“aí depende né, se for com o pessoal daqui mesmo (cidade) a gente conversa em português, agora se for alguém lá da comunidade, nós usa nossa língua (língua indígena) pra conversar”</i></p>
<p><b>Ãnumaré’hi’yt (67 anos)</b></p> <p><i>“me sinto mais à vontade em falar minha língua com o pessoal lá da área porque eles entende e conversam de volta”</i></p>

Observamos que todas as respostas apontam um resultado positivo. Com relação à preferência linguística dos indígenas mais velhos, a língua Sateré-Mawé é a preferida. Isso mostra que a língua permanece preservada entre os mais velhos e que esse domínio da língua materna está conectado a famílias onde os membros mais velhos são fluentes na língua e se comunicam em seu idioma nativo. No entanto, as respostas também mostram que mesmo o Sateré-Mawé sendo a língua de preferência entre a geração mais velha, há uma forte pressão sobre o uso do português na cidade e por isso passam a utilizá-la em várias situações para se adaptarem linguisticamente, essa adaptação é uma estratégia para a sua participação ativa e inclusa na sociedade urbana. As respostas mostram também que os indígenas só falam a língua indígena quando encontram parentes, amigos ou conhecidos, uma vez que, no contexto familiar a preferência linguística da família é o português, perante o exposto, a língua indígena passa a ser usada de forma limitada ou deixando de ser transmitida.

Apesar da preferência dos mais velhos pelo Mawé a utilização da língua indígena no contexto familiar ainda precisa ser mais frequente, tendo em vista a necessidade de vitalização linguística em contexto urbano intergeracional. Perguntados em que contexto a família faz a utilização da língua indígena e com que frequência, temos as respostas apresentadas no Quadro 17, abaixo.

**Quadro 17 - Utilização da língua Sateré-Mawé em contexto familiar**

<p><b>Moikaha-Mihi (33 anos)</b></p> <p><i>“Não é usado com muita frequência não, só quando os velhos se encontram”</i></p>
<p><b>Piahãg-Saikê (38 anos)</b></p> <p><i>“Acho que só as vezes mesmo, acho que um momento em que a gente fala a nossa língua é quando chega visita do interior”</i></p>
<p><b>Ywerói (65 anos)</b></p> <p><i>“Quando a gente senta pra conversar com quem entende a nossa língua a gente conversa mais em sateré”</i></p>
<p><b>Ypohyk, (63 anos)</b></p> <p><i>“Aqui em casa todo mundo fala português né, então a gente usa pouco a nossa língua, só quando um puxa conversa que a gente usa o sateré”</i></p>
<p><b>Ānumaré’hi’yt (67 anos)</b></p> <p><i>“Quando a gente tá almoçando é o momento em que mais usamos nossa língua, porque aqui em casa eles já manjam algumas palavras e a maioria é sobre comida ou coisa básica”</i></p>

Os participantes afirmam que usam a língua indígena somente em situações onde é possível uma troca comunicativa eficiente, no caso, quando há falantes com domínio da língua indígena, geralmente, entre as gerações mais velhas. Observa-se ainda que a troca comunicativa em Sateré-Mawé acontece com pessoas de fora do local onde o sujeito reside, uma vez que, no âmbito familiar, a língua mais falada é o português. Como afirma Ypohyk,(63 anos): *“aqui em casa todo mundo fala português né, então a gente usa pouco*

*a nossa língua [...]”*. Logo, os dados mostram também que no âmbito familiar a língua Sateré-Mawé é pouco falada. Sendo a língua portuguesa a língua de interação usada com mais frequência entre as gerações de falantes indígenas.

Uma questão importante colocada aos entrevistados foi sobre a transmissão (ensino informal) da língua Mawé em ambiente familiar e como essa transmissão se dá entre as gerações de falantes. O objetivo é refletir se há outra forma de transmissão da língua além da transmissão oral. Assim, perguntados sobre se o ensino (transmissão) de língua Mawé no meio familiar é feito através da oralidade, da leitura ou da escrita, obtemos as seguintes respostas apresentadas no Quadro 18 abaixo:

**Quadro 18** - Ensino da língua Sateré-Mawé no meio familiar

<p><b>Moikaha-Mihi (33 anos)</b></p> <p><i>“Por meio da fala do dia a dia, mas não é sempre”</i></p>
<p><b>Piahãg-Saikê (38 anos)</b></p> <p><i>“Não temos muito conhecimento de escrituras na nossa língua, só na escola na comunidade que as crianças estudam a língua por meio das palavras escritas, mas como nós não conhecemos, a gente ensina falando”</i></p>
<p><b>Ywerói (65 anos)</b></p> <p><i>“Nós não temos estudo, não sei te dizer como a gente aprendeu as duas línguas, mas aqui é através da conversa que eles vão aprendendo”</i></p>
<p><b>Ypohyk, (63 anos)</b></p> <p><i>“A gente conversa, eles ouvem, às vezes perguntam o que significa tal palavra e a gente traduz em português pra eles, não é difícil ensinar a língua falando, mas a gente não sabe pra ensinar como as escolas fazem, a gente fala normalmente até eles se acostumarem”</i></p>
<p><b>Ānumaré’hi’yt (67 anos)</b></p> <p><i>“Eu não sei escrever nem meu nome em português, se tu ver meu documento tu vai ver que eu não sei nem escrever meu nome, quando a gente não tem estudo, tudo o que dá pra fazer é ensinar o que a gente sabe dos nossos pais, da nossa cultura, e é até bom porque eles tem que saber a realidade de onde nós viemos, então conversando que eles</i></p>

*vão aprendendo sateré”*

Sobre o ensino da língua indígena no meio familiar, todas as respostas apontaram para a oralidade como principal meio de transmissão intergeracional da língua indígena. Observa-se também que muitos dos entrevistados podem não ter tido acesso à educação formal. Assim, como já tratado anteriormente, uma das razões para o deslocamento aos centros urbanos é a busca por estudo.

Da mesma forma, a preferência pela comunicação oral poder ser um reflexo da falta de familiaridade com a escrita que, em geral, é transmitida e ensinada através de uma educação formal. Segundo Piahãg-Saikê (38 anos), no Quadro 18, tanto a escrita da língua portuguesa quanto a escrita da língua Mawé passam pelo contexto escolar de aprendizagem. A escassez de materiais escritos ou recursos educacionais na língua indígena é uma realidade vivenciada por diversos povos indígenas espalhados pelo Brasil.

Por outro lado, a preferência pela transmissão oral pode estar associada às práticas de ensino da língua quando ainda criança. Alguns indígenas, especificamente os mais velhos, ainda mantém a tradição oral muito forte, sendo capazes de transmitir a língua de geração em geração por meio da fala.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Morar nos centros urbanos sem esconder suas raízes ancestrais e suas próprias influências ainda é um desafio vivido por mais de 315 mil indígenas. A movimentação dos povos indígenas em direção aos centros urbanos acontece de formas variadas. Isso pode envolver desde famílias inteiras se mudando para áreas onde já existe uma presença significativa de indígenas organizados politicamente, até situações em que indivíduos migram para cidades em busca de oportunidades de emprego, acesso a tratamento médico, e principalmente em busca de educação de qualidade e uma mudança no modo de vida. Mesmo ao conseguirem se inserir no sistema da sociedade circundante, muitas vezes se veem em situações mais adversas do que aquelas experimentadas em suas aldeias.

Diante disso, o presente trabalho teve como objetivo geral mostrar através de reflexões que ainda é possível preservar as línguas indígenas mesmo em contextos urbanos tendo como referência a língua Sateré-Mawé, falada na região do rio Andirá e no contexto urbano de Barreirinha/AM por algumas famílias indígenas que se deslocam para esse centro urbano.

No que tange às informações linguísticas em contexto urbano, os alunos indígenas Sateré-Mawé participantes desta pesquisa evidenciaram a predominância do português em contexto familiar e escolar. Dos sete participantes, cinco afirmam ter aprendido a língua Mawé quando criança, mas que a utilizam pouco ou muito pouco em contexto urbano. Seis participantes nasceram em contexto urbano e, devido ao contexto, passaram a usar a língua portuguesa na comunicação do dia a dia, mesmo no meio familiar. Os motivos dessa preferência dizem respeito à facilidade de comunicação e interação o que leva quase sempre ao uso permanente da língua portuguesa, em detrimento à língua Mawé.

De maneira oposta, o Sateré-Mawé é a língua predominantemente utilizada pela geração mais velha, logo, a transmissão da língua Mawé no contexto familiar sofre com a crescente preferência pelos mais novos pelo uso da língua portuguesa. É importante pontuar que essa diferença de preferência linguística entre os indígenas mais velhos e mais novos tem relação direta com o contexto escolar do usuário com sua língua. Nas reflexões sobre o processo de transmissão entre as gerações é possível observar que as gerações mais velhas – que não passaram por um processo de escolarização – transmitem a língua Mawé predominantemente pela oralidade. Já as gerações mais novas precisam que, além do contexto familiar, haja também uma formalização no processo de transmissão linguística. Mesmo em meio urbano esse conjunto de indígenas mais velhos tem implementado táticas de oposição para impedir uma redução adicional da presença original da língua materna e isso demonstra que a responsabilidade pela transmissão da língua recai principalmente sobre os indivíduos mais idosos.

Ainda sobre a geração mais velha, observa que se busca interação em Sateré-Mawé fora do âmbito familiar, com pessoas vindas das comunidades indígenas da Terra Indígena e parentes que periodicamente se hospedam na casa dos parentes. Contudo, essa mesma interação em Mawé não é feita pela geração mais nova e quase sempre as interações em Mawé não são sequer compreendidas por eles.

Mesmo assim, observamos que a geração mais nova ainda se encontra disponível para a interação em Sateré-Mawé. Pelos dados é possível afirmar que há sim uma

predisposição para a aprendizagem da língua Mawé, o que poderia ser feito tendo a escola como aliada no processo de transmissão intergeracional da língua. Ou seja, além do ensino formal da língua portuguesa, as escolas do município deveriam, através de um planejamento linguístico, propor o ensino da língua Mawé no currículo das escolas onde alunos indígenas frequentam. Assim, através de um bilinguismo aditivo seria possível o resgate da língua Mawé em contexto urbano para aqueles indígenas que, por motivos diversos, tiveram que sair de suas comunidades indígenas.

Muito tem sido discutido sobre a educação escolar indígena e as políticas linguísticas voltadas para as línguas indígenas. No entanto, observa-se uma falta de atenção ao promover debates e elaborar propostas que realmente concretizem essas políticas para beneficiar os indígenas que residem em áreas urbanas.

A necessidade de instituir escolas indígenas nas cidades é frequentemente esquecida, por isso, parafraseando D'Angelis (2019, p.23), todas as línguas indígenas no Brasil necessitam de um planejamento linguístico. Aquelas que não receberem tal atenção correm o risco de desaparecer em cerca de cinquenta anos, com exceção das que são mais numerosas, as quais podem resistir por mais duas ou três décadas, no máximo. No âmbito linguístico, a espontaneidade não é suficiente para resistir às pressões da língua majoritária, que domina a escrita. Não existe uma crença ingênua na "força" ou "poder" da oralidade que não seja desafiada pela dura realidade dos fatos.

## REFERÊNCIAS

- AGUDELOS, D. S. C.. **Educação Indígena**. Caderno de Educação, Brasília, nº23, p.181-197, jul./dez.2010.
- ALBUQUERQUE, M. A. S. **O regime imagético Pankararu: tradução intercultural na cidade de São Paulo**. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis/SC, 2011.
- ALMEIDA, C. S. de. No tempo do SPI. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 22, n. 235, p. 11-24, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/61449> . Acesso em: 05 jun. 2023.
- ALVAREZ, G. O. **Interculturalidades e Educação Escolar Indígena no Amazonas**. Cadernos do LEME, Campina Grande, vol. 1, nº 2, p.5 – 25. Jul./dez. 2009.
- ALVAREZ, G. O. **Satereria – Tradição e política Sateré-Mawé**. / Gabriel O. Alvarez. Manaus: Editora Valer / Capes / Prodoc, 2009.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009
- ASSIS, M. C. de. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) . Acesso em: 10 jan. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2008**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define normas para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.
- BRASIL. **Decreto nº 9.085, de 27 de julho de 2017**. Institui a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9085.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9085.htm) . Acesso em: 10 jan. 2023.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm) . Acesso em: 10 jan. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm) . Acesso em: 10 jan. 2023.
- CARVALHO, J. M. de. **Ritual de passagem: das terras indígenas às áreas urbanas dos Sateré-Mawé** / Joelma Monteiro de Carvalho. – Manaus (AM): Editora UEA, 2019.

- CASTRO, A. Educação escolar indígena: desafios e perspectivas na Amazônia. **Revista de Educação Pública**, v. 22, n. 51, p. 43-58, jan./mar. 2013.
- CASTRO, M. L. R.; DABAT, C. M. Educação Escolar Indígena no Brasil: Avanços e Desafios. In: CASTRO, M. L. R.; DABAT, C. M. (Orgs.). **Educação Escolar Indígena no Brasil: Reflexões e Perspectivas**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.
- CEZARIO, M. M.; VOTRE, S.. **Sociolinguística**. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. Manual de Linguística. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013 (p. 141 -156).
- COELHO, I. L. [et.al.]. **Para conhecer sociolinguística**. 1.ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contextos, 2019.
- CRYSTAL, D. (1992). **Glossary (Language Planning)**. In: **Bright, W. (ed.). International encyclopedia of Linguistics**: v. 4. Oxford: Oxford University Press, pp. 310-311
- CUCHE, D. **O Conceito de Cultura nas Ciências Sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002.
- D'ANGELIS, W. R.. (2005) **Línguas indígenas precisam de escritores? Como formá-los?** Campinas: Cefiel – IEL-UNICAMP.
- D'ANGELIS, W. R. **Revitalização de línguas indígenas: O que é? Como fazemos –** Campinas, SP: Curt Nimuendajú: Kamuri, 2019.
- FERREIRA DE SOUZA, J.; PEIXOTO DE PAIVA, I. T.; RODRIGUES, R. **A trajetória histórica da educação escolar indígena na comunidade indígena Ponta Alegre Sateré-Mawé**. 2017. Disponível em: <https://epppac.com.br/wp-content/uploads/2021/07/ANAIS-DO-2o-EPPAC.pdf#page=60> . Acesso em: 05 jun. 2023.
- FERREIRA, M. C. Educação Escolar Indígena: Reflexões sobre Bilinguismo e Diversidade Linguística. In: **Anais do Congresso Nacional de Educação (Conedu)**, 2020, Recife. Editora Conedu, 2020.
- FONSECA, L. A. M. **Metodologia científica ao alcance de todos**. 3º edição. Manaus: Editora Valer, 2008.
- FREIRE, J. R. B.. Rio Babel: **A história das línguas na Amazônia** / José Ribamar Bessa Freire . - Rio de Janeiro : EdUERJ, 2011. 280 p.
- GUIRAU, K. M.; SILVA, C. R. **Povos indígenas no espaço urbano e políticas públicas**. Abril/2013.
- JAHR, E. H. (1992). **Language Planning**. In: **Bright, W. (Ed.). International encyclopedia of Linguistics**: v. 4. Oxford: Oxford University Press, pp. 12-
- LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2003.
- LEMOES, V. C. S.. **O Festival Folclórico de Parintins**. Brasília – DF, 2005.
- LORENZ, S. S.. **Sateré-Mawé: os filhos do guaraná** / Sônia da Silva Lorenz. – São Paulo; Centro de Trabalho Indigenista, 1992.
- LUCCHESI, D.; PICANÇO, H. **Análise sociolinguística da variação na concordância nominal de gênero no português indígena sateré-mawé da Amazônia**. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, n. 60, p. 36-80, jan.-jun. 2021

LUCIANO, G. S. **O índio Brasileiro : o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de Hoje** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MACHADO, R. R. Língua e Cultura: Políticas de Valorização das Línguas Indígenas no Brasil. In: MACHADO, R. R.; CUNHA, M. C. da (Orgs.). **Políticas Linguísticas e Línguas Indígenas no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

MAIA, I. G. O Ensino da Língua Materna na Escola Indígena: Políticas Linguísticas e Pedagógicas. In: GONÇALVES, M. H. (Org.). **Educação Indígena no Brasil: Lutas e Conquistas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

MAIA, M.. **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, 2006.

MANO, M. As crônicas **Jesuíticas e a história indígena no médio Amazonas nos séculos XVII e XVIII: os tupinambaranas**. Crítica e Sociedade: revista de cultura política, Uberlândia, v.7, n.1, 2017.

MAURO, A. L.S. A. **Seguindo sementes: circuitos e trajetos do artesanato Sateré-Mawé entre cidade e aldeia** / Ana Luísa Sertã Almada Mauro; Orientador José Guilherme Cantor Magnani. – São Paulo, 2016.

MELO, A. C. C. de. **Sociolinguística: da oralidade à escrita na formação de docentes do campo da área de linguagem**. Brasília/DF, 2017.

MENEZES, T. de S.. **Sateré-Mawé: Territorialidades na comunidade indígena Ponta Alegre no município de Barreririnha-Amazonas**. Boa Vista, RR, 2020.

NICOLAU, M. **Metodologia do Trabalho Científico**. Revista Temática, Outubro/2013.

OLIVEIRA, L. A. A. de . **A Formação De Professores Indígenas Nas Universidades No Âmbito Do Prolind/Mec (2005-2010)**. Cadernos do GEA, N.10 Jul.-Dez. 2016.

OLIVEIRA, R. M. G. de. **Ensino intercultural e bilingue: uma pesquisa sobre o ensino de ciências naturais na Escola Municipal Marechal Candido Rondon no Município de Barreirinha**. 2022. 62f. TCC (Graduação em Ciências Biológicas) - Universidade do Estado do Amazonas, Parintins.

ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PAIVA, I. T. P. de. **O protagonismo indígena entre os Sateré-Mawé: lutas e resistências** / Ignês Tereza Peixoto de Paiva. 2018.

PRODANOV, C. C.. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. Ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, A. D. **Classification of Tupi-Guarani**. *International Journal of American Linguistic*, Vol 24, Indiana University, Los Angeles, California. 1958b. p. 231-234

ROSADO, R. M.; FAGUNDES, L. F. C.. **Presença indígena na cidade: reflexões, ações e políticas**. Porto Alegre: Gráfica Hartmann, 2013.

- SANTOS, T. A. Educação Escolar Indígena: Reflexões sobre a Educação Diferenciada. In: **Anais do Congresso Nacional de Educação (Conedu)**, 2017, Recife. Editora Conedu, 2017.
- SCHWADE, M. C. de D. L.. **“Tupi” do Rio Andirá: O Nheengatu no Médio Rio Amazonas**. – Campinas, SP, 2021.
- SEVERINO, A. J.. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. E atualizada. São Paulo : Cortez, 2007.
- SILVA, A. M. **Educação Escolar Indígena: Desafios e Perspectivas para a Valorização das Línguas Indígenas**. In: **Anais do Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (SIEPHEB)**, 2015, Florianópolis. Editora SIEPHEB, 2015.
- SILVA, M. F. da. **A CONQUISTA DA ESCOLA: Educação Escolar e movimento de professores indígenas no Brasil**. Em Aberto, Brasília, ano 14, nº63, jul./set.1994.
- SILVA, M. A. S. da. Formação de professores para a educação escolar indígena: reflexões sobre o contexto amazônico. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 91-109, jan./mar. 2014.
- SILVA, R. G. P. **Estudo Morfossintático da Língua Sateré-Mawé**. Campinas/ SP, 2010.
- SILVA, R. G. P. **Estudos Morfossintáticos em Sateré-Mawé (Tupi)**. – Curitiba: CRV, 2017.
- SILVA, R. G. P.. **Esboço sociolinguístico Sateré-Mawé**. Tellus, ano 7, n. 13, p. 73-101, Campo Grande – MS, out. 2007.
- SOUSA, F. B. Políticas Linguísticas e Educação Escolar Indígena no Brasil. In: SOUSA, F. B. (Org.). **Línguas Indígenas: Políticas Linguísticas e Contextos Sociais**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.
- SOUSA, R. M.. **Práticas de letramento: produção textual coletiva na formação do docente do campo**. In. MOLINA, M. e SÁ, MOURÃO, L.. (Orgs.). Licenciatura em Educação do Campo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011
- SOUZA, J. F.; FIORI, A. L. de. **“É melhor se resguardar, porque nós somos invisíveis diante do Estado Brasileiro”: Práticas tradicionais Sateré-Mawé como estratégia de proteção**. MALOCA – Revista de estudos indígenas | Campinas, SP | v.4 | p. 01-21 | e021001 | 2021.
- SOUZA, M.. **História da Amazônia**. – Manaus: Editora Valer, 2009
- TEIXEIRA, P.; MAINBOURG, E. M. T.; BRASIL, M.. **Migração do povo indígena Sateré-Mawé em dois contextos distintos na Amazônia**. CADERNO CRH, Salvador, v.22 n. 57, p. 531-546, Set/Dez. 2009.
- TEIXEIRA, P.; SENA, R. R. de. **As migrações entre os Sateré-Mawé, povo indígena da Amazônia Brasileira**. XXI Encontro Nacional de Estudos Populacionais, Caxambu – MG – Brasil, 2008.
- TEIXEIRA, P.. **Sateré-Mawé: Retrato de um povo indígena**. Manaus, 2005.
- UGGÉ, Pe. H. . **As Bonitas Histórias Sateré-Mawé**. 1ª ed. 1991.

URQUIZA, A. (2017). **A Interculturalidade como ferramenta para descolonizar a educação—Reflexões apartir da ação ‘Saberes Indígenas na Escola.** Articul. constr. saber., Goiânia, v.2.

URQUIZA, A. H. A.; PRADO, J. H.. **Cultura e história dos povos indígenas: Diversidade Sociocultural, Relações Interétnicas e os Povos indígenas.** Editora: UFMS, Campo Grande, MS – 2014.

VERDUM, R.; PAULA, L. R.. **Antropologia da Política Indígena: Experiências e dinâmicas de participação e protagonismo indígena em processos eleitorais municipais (Brasil-América Latina).** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2020.

## SITES

<https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2023/08/07/amazonas-tem-29percent-da-populacao-indigena-em-novo-censo-do-ibge.ghtml> acessado em 29/09/2023

<https://conceito.de/unesco>

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2014-12/brasil-tem-cinco-linguas-indigenas-com-mais-de-10-mil-falantes>

<https://memoria.ebc.com.br/cidadania/2016/04/de-1500-linguas-indigenas-no-descobrimento-restaram-181-todas-ameacadas-aponta>

<https://www.ecycle.com.br/guarana/>

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/barreirinha/historico> acessado em 14/07/22 às 22:04

<https://know.net/terraslocais/localidadesbr/barreirinhas-amazonas-brasil/>

<https://novo.qedu.org.br/escola/13038699-escola-estadual-padre-seixas/censo-escolar>

<https://novo.qedu.org.br/escola/13038010-escola-estadual-profa-maria-belem/censo-escolar/infraestrutura>

<https://www.cidadesdomeubrasil.com.br/am/barreirinha>

<https://cimi.org.br/2005/10/24078/>

<http://www.nonada.com.br/2020/10/o-aumento-do-numero-de-candidatos-demonstra-o-fortalecimento-da-articulacao-politica-dos-povos-indigenas-diz-servidora-do-tre-rs/>

<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3580>

**APÊNDICE A – Questionário para o levantamento de dados**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL**



Projeto de pesquisa: **Resgate da língua sateré-mawé através da oralidade no contexto familiar urbano intergeracional**

Mestranda: Keila Ferreira Baraúna

Orientadora: Profa. Dra. Raynice Geraldine Pereira da Silva

**QUESTIONÁRIO PARA O LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O USO DA  
 LÍNGUA INDÍGENA SATERÉ-MAWÉ NO CONTEXTO FAMILIAR URBANO  
 INTERGERACIONAL**

**1. Dados pessoais do colaborador indígena:**

- 1.1 Nome: \_\_\_\_\_  
 1.2 Sexo: ( ) masculino ( ) feminino  
 1.3 Idade: \_\_\_\_  
 1.4 Etnia: \_\_\_\_\_  
 1.5 Ocupação: \_\_\_\_\_  
 1.5 Data da coleta das informações: \_\_/\_\_/\_\_

**2. Localidade atual**

- 2.1 Município: \_\_\_\_\_  
 2.2 É nascido no município? ( ) sim ( ) não  
 2.3 Mora no município há : ( ) 1-3 anos ( ) 3-5 anos ( ) 5-10 anos ou mais  
 2.4 Tem casa própria? ( ) sim ( ) não

**3. Informações linguísticas no âmbito familiar**

- 3.1 Qual a primeira língua que você aprendeu quando criança?  
 ( ) Língua Indígena ( ) Língua Portuguesa  
 3.2 Qual língua que você mais utiliza no dia a dia?

Língua Indígena       Língua Portuguesa       As duas

3.3 Qual a língua mais utilizada no meio familiar?

Língua Indígena       Língua Portuguesa       As duas

3.4 Qual língua você mais utiliza para falar com a sua família?

Língua Indígena       Língua Portuguesa       As duas

3.5 Qual é a língua de sua preferência?

Língua Indígena       Língua Portuguesa       As duas

3.6 Qual língua você usa para falar com as pessoas da sua idade?

Língua Indígena       Língua Portuguesa       As duas

3.7 Qual língua você usa para falar com as pessoas mais velhas?

Língua Indígena       Língua Portuguesa       As duas

#### 4 **Informações linguísticas no âmbito escolar**

4.6 O ensino é bilíngue?

sim       não

4.7 Qual língua é usada pelos professores em sala de aula?

Língua Indígena       Língua Portuguesa       As duas

4.8 Qual língua é usada pelos colegas em sala de aula?

Língua Indígena       Língua Portuguesa       As duas

4.9 Qual língua você usa para se comunicar com os professores e colegas?

Língua Indígena       Língua Portuguesa       As duas

4.10 Qual língua você acha que deveria ser usada na escola?

Língua Indígena       Língua Portuguesa       As duas

4.6 Qual língua é usada para ler os livros?

Língua Indígena       Língua Portuguesa       As duas

#### 5 **O contato com a língua indígena (Sateré-Mawé)**

5.6 Você tem contato com a língua indígena há quanto tempo?

- desde o nascimento
- a partir da adolescência
- nunca teve contato

5.7 Qual o membro da sua família que mais usa a língua indígena?

---

5.8 Com quem você aprendeu a língua indígena?

---

5.9 Como você aprendeu a língua indígena?

---

## 6 Facilidade Linguística (Língua Indígena)

- 6.1 Você entende uma conversa em Sateré-Mawé? Sim ( ) Um pouco ( ) Não ( )  
6.2 Você fala em Sateré-Mawé? Sim ( ) Um pouco ( ) Não ( )  
6.3 Você lê em Sateré-Mawé? Sim ( ) Um pouco ( ) Não ( )  
6.4 Você escreve em Sateré-Mawé? Sim ( ) Um pouco ( ) Não ( )

## 7 Facilidade linguística (Português)

- 7.1 Você entende uma conversa em Português? Sim ( ) Um pouco ( ) Não ( )  
7.2 Você fala em Português? Sim ( ) Um pouco ( ) Não ( )  
7.3 Você lê em Português? Sim ( ) Um pouco ( ) Não ( )  
7.4 Você escreve em Português? Sim ( ) Um pouco ( ) Não ( )

**APÊNDICE B – Roteiro de entrevista**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL**



Projeto de pesquisa: **Resgate da língua sateré-mawé através da oralidade no contexto familiar urbano intergeracional**

Mestranda: Keila Ferreira Baraúna

Orientadora: Profa. Dra. Raynice Geraldine Pereira da Silva

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O  
 USO DA LÍNGUA INDÍGENA SATERÉ-MAWÉ NO CONTEXTO FAMILIAR  
 URBANO INTERGERACIONAL**

- 3 Qual o motivo de sua vinda da comunidade para o município de Barreirinha?
- 4 Qual a diferença entre morar na comunidade e morar na cidade?
- 5 Quais os pontos positivos em morar na cidade?
- 6 Quais os pontos negativos em morar na cidade?
- 7 Você se sente acolhido pelas pessoas não indígenas do município de Barreirinha?
- 8 Quais os desafios de se viver na cidade?
- 9 Por que você prefere utilizar a LP na cidade ao invés da LI?
- 10 Qual língua as crianças preferem utilizar para se comunicar com a família?
- 11 Você fala fluente a língua indígena?
- 12 Os indígenas bilíngues mais velhos costumam se comunicar em que língua entre eles?
- 13 Em que contexto a família faz a utilização da língua indígena e com que frequência?
- 14 O ensino de língua indígena no meio familiar é realizado através da escrita, leitura ou oralidade? Por quê?
- 15 Qual a importância do uso de língua indígena com a geração jovem?
- 16 Qual a visão que crianças, jovens, adultos e velhos têm, respectivamente, de sua língua e cultura?
- 17 De que forma você contribui para que a língua indígena continue existindo mesmo no ambiente urbano?

**ANEXO I – Carta de apresentação**

**Poder Executivo  
Ministério da Educação  
Universidade Federal do Amazonas  
Faculdade de Letras  
Programa de Pós-Graduação em Letras**



---

**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Manaus, 20 de janeiro de 2022.

**À Senhora Valdeilza Alves Lima**

**Subsecretária Municipal de Educação do Município de Barreirinha**

Sra. Secretária,

Ao cumprimentá-la cordialmente, utilizamo-nos do presente documento para apresentar-lhe a pesquisadora Keila Ferreira Baraúna, matrícula 2210228, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Raynice Geraldine Pereira da Silva.

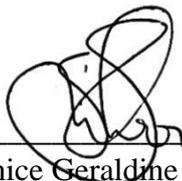
Em razão do seu projeto de pesquisa para a dissertação de mestrado intitulado “RESGATE DA LÍNGUA SATERÉ-MAWÉ ATRAVÉS DA ORALIDADE NO CONTEXTO FAMILIAR URBANO INTERGERACIONAL.”, a pesquisadora, acima apresentada, necessita realizar pesquisa bibliográfica, de campo e descritiva, acerca das políticas públicas no município de Barreirinha.

Para tanto, solicitamos permissão de Vossa Senhoria e sua equipe pedagógica, para o acesso ao levantamento quantitativo de alunos indígenas nas escolas municipais do município de Barreirinha, ressaltando que, conforme exige os dispositivos legais sobre a ética nas pesquisas científicas, os nomes de quaisquer pessoas envolvidas nesse trabalho, sem a devida autorização, não serão divulgados.

Certo de Vossa parceria, agradecemos e nos colocamos à disposição para contribuir com vossas atividades, assim como para esclarecimentos. Nesse sentido, informamos nosso contato:

Celular e WhatsApp: (92) 993881524

E-mail: [raynicemao@yahoo.com.br](mailto:raynicemao@yahoo.com.br)/[raynice@bol.com.br](mailto:raynice@bol.com.br)



---

Prof.ª Dra. Raynice Geraldine Pereira da Silva.  
Membro da Comissão de Coordenação PPGL-Flet/Ufam

**ANEXO II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

(Segundo as determinações do Conselho Nacional de Saúde - Resoluções CNS nº 304/2000 e nº. 510/2016)

***RESGATE DA LÍNGUA SATERÉ-MAWÉ ATRAVÉS DA ORALIDADE NO CONTEXTO FAMILIAR URBANO INTERGERACIONAL***

**Pesquisadora Responsável:** Keila Ferreira Baraúna

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa: Resgate da língua Sateré-Mawé através da oralidade no contexto familiar urbano intergeracional, orientado por uma Linguista profissional, professora doutora da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Prof. Dr. Raynice Geraldine Pereira da Silva, sob a responsabilidade da pesquisadora Keila Ferreira Baraúna. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, visa assegurar seus direitos como participante. Ele foi elaborado em duas vias, uma que ficará com você e outra com a pesquisadora responsável. Durante a leitura desse termo você pode esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou desejar retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

**A JUSTIFICATIVA E OS OBJETIVOS**

A finalidade da pesquisa é realizar um estudo sobre o resgate da língua Sateré-Mawé que está se perdendo na geração de indígenas mais jovens, principalmente no contexto urbano. Com a colaboração de falantes como você, pretende-se apresentar ações que possam contribuir de maneira significativa no processo de resgate linguístico da etnia Sateré-Mawé. Diante disso, acredita-se que esta pesquisa pode subsidiar para que este resgate linguístico seja mais visto, praticado e valorizado em contexto urbano.

## **OS PROCEDIMENTOS**

Aceitando participar, você participará por meio de entrevistas, questionários elaborados a respeito da temática, diálogos livres que o faça se sentir confortável e você será acompanhado no decorrer do desenvolvimento da pesquisa.

## **DESCONFORTOS E RISCOS**

Essa pesquisa não apresenta riscos previsíveis. Caso você não se agrada de alguma coisa, ou não se sinta bem por causa de referência a determinadas palavras ou de assuntos surgidos durante a pesquisa, o estudo desse conteúdo será interrompido imediatamente, sem qualquer prejuízo. Não há qualquer outro risco previsto.

## **BENEFÍCIOS**

Esta pesquisa não traz benefícios diretos e imediatos para quem participar dela, mas, que através de sua participação e colaboração, pretende-se apresentar ações que possam ajudar no processo de resgate linguístico do povo Sateré-Mawé residentes no contexto urbano. Espera-se que a pesquisa contribua com os falantes mais velhos que incentivam incansavelmente a geração jovem à prática da oralidade de sua língua materna e que este estudo seja um incentivo à valorização e fortalecimento do uso da língua materna Sateré-Mawé.

## **GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:**

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar. Se aceitar participar, você também é livre para desistir da pesquisa e retirar seu consentimento a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer prejuízo. O seu nome será mantido em sigilo e não aparecerá em qualquer publicação que for feita sobre as descobertas desse trabalho, a não ser que você mesmo prefira que seu nome seja divulgado, como reconhecimento de seus conhecimentos e de sua colaboração na pesquisa.

## **CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS:**

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento. Você tem a garantia de indenização, caso sofra qualquer dano que seja diretamente decorrente da sua participação na pesquisa.

**ARMANEZAMENTO DOS DADOS:**

Os dados reunidos durante o estudo colaborativo estarão armazenados em arquivo digital de acesso restrito por tempo indeterminado e serão disponibilizados para você, que poderá solicitá-los a qualquer momento. Para outras pessoas, não indígenas, os dados serão disponibilizados apenas por meio da autorização da pesquisadora responsável.

**CONTATO E ESCLARECIMENTOS:**

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com os pesquisadores Keila Ferreira Baraúna e Raynice Geraldine Pereira da Silva, segundo dados abaixo:

**Pesquisadora Responsável:** Keila Ferreira Baraúna, aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Cel.: (92) 992489898. E-mail: keilaferreira6529@gmail.com

**Professora Orientadora:** Profa. Dra. Raynice Geraldine Pereira da Silva, Professora Associada II em Teoria e Análise Linguística CLLP/PPGL-UFAM. Desenvolve projetos relacionados aos estudos de Línguas e Culturas Amazônicas, coordena pesquisas em Línguas Indígenas, Educação Escolar Indígena além de atuar como consultora e formadora nos cursos de professores indígenas do Estado do Amazonas. Cel.: (92) 993881524 E-mail: raynice@ufam.edu.br

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)**

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) está diretamente ligada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS). A CONEP tem como principal atribuição o exame dos aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos. Como missão, elabora e atualiza as diretrizes e normas para a proteção dos sujeitos de pesquisa e coordena a rede de Comitês de Ética em Pesquisa das instituições. É responsabilidade da CONEP avaliar e acompanhar os protocolos de pesquisa em áreas temáticas especiais como: genética e reprodução humana; novos equipamentos; dispositivos para a saúde; novos procedimentos; população indígena; projetos ligados à biossegurança e como participação estrangeira.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você também poderá entrar em contato com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) 08h às 20h (atendimento on-line), e-mail: conep@saude.gov.br. Endereço: Esplanada dos Ministérios, Bloco "G" - Edifício Anexo - 1º Andar - Ala "B" - Sala 104-S - CEP: 70.058-900 ou pelos telefones:

(61) 3315-5878 - Telefax: (61) 3315-5579.

**CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:**

Esse *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* deverá ser assinado por você, caso concorde em participar, e pelo pesquisador responsável. Uma via desse Termo de Consentimento será entregue a você pelo pesquisador, assinada por você e pela pesquisadora, e rubricada em todas as páginas por ambos. Você pode pedir qualquer esclarecimento adicional, a qualquer momento da sua participação na pesquisa, ou mesmo depois de encerrada, diretamente à pesquisadora ou a orientadora dela. Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro ter recebido uma via original deste documento rubricada em todas as folhas e assinada ao final, pela pesquisadora e por mim:

Nome \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ (a) participante:

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Data:

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu responsável legal)

Você autoriza a utilização da sua imagem e som de voz, na qualidade de participante no projeto de pesquisa intitulado *Resgate da língua Sateré-Mawé através da oralidade no contexto familiar urbano intergeracional* ?

- não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz
- sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz

**RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR:**

Asseguro cumprir as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

*Keila Ferreira Baraúma*

---

(Assinatura do pesquisador)

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_ Rubrica do participante: \_\_\_\_\_