



**UFAM**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA



**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**SOCIOLINGUÍSTICA - DESVELANDO O PRECONCEITO LINGUÍSTICO: os jovens Sateré-Mawé “sem-língua”.**

(SOCIOLINGUÍSTICA - SA'AĞ SEHAY MUSU ETIAT MOHOT'OK HAP: Sateré-Mawé ipakuptiaria yt ipusu rakaria'i).

**Mestrando:** Eldio Costa Tavares

**Bolsista:** CAPES

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Artemis de Araújo Soares

Manaus

2021

ELDIO COSTA TAVARES

**SOCIOLINGUÍSTICA - DESVELANDO O PRECONCEITO LINGUÍSTICO: os jovens Sateré-Mawé “sem-língua”.**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia. Linha de Pesquisa 1: Sistemas Simbólicos e Manifestações Socioculturais na Amazônia, sob orientação da professora Doutora Artemis de Araújo Soares.

Manaus, 2021

## Ficha Catalográfica

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

T231s Tavares, Eldio Costa  
Sociolinguística - desvelando o preconceito linguístico: os jovens sateré-mawé "sem língua". / Eldio Costa Tavares . 2021  
102 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Artemis de Araújo Soares  
Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) -  
Universidade Federal do Amazonas.

1. Preconceito Linguístico. 2. Sociolinguística. 3. Sateré-Mawé. 4. Escola. 5. Educação. I. Soares, Artemis de Araújo. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

ELDIO COSTA TAVARES

**SOCIOLINGUÍSTICA - DESVELANDO O PRECONCEITO LINGUÍSTICO: os  
jovens Sateré-Mawé “sem-língua”.**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia. Linha de Pesquisa 1: Sistemas Simbólicos e Manifestações Socioculturais na Amazônia, sob orientação da professora Doutora Artemis de Araújo Soares.

**Aprovado em** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Artemis de Araújo Soares – Presidente  
Universidade Federal do Amazonas

---

Prof. Dr. Michael Justamand – Membro  
UNIFESP

---

Prof. Dr. Raimundo Nonato Pereira – Membro  
Universidade Federal do Amazonas

## AGRADECIMENTOS

Sou grato ao Autor da vida, o Arquiteto do universo e o Princípio de todo o conhecimento. Em todos os anos da minha vida até aqui me ajudou o SENHOR. Agradeço a segunda senhora da minha vida, aquela que me gerou, que cuida e me ama incondicionalmente, Dona Dora. Todos os melhores adjetivos e virtudes não descrevem essa mulher tão incrível, guerreira desde sempre. Amo-te minha querida MÃE!

Agradeço a minha companheira no amor e na vida Raiane Nogueira, por todo apoio, carinho, paciência e principalmente por me dá a maior felicidade da minha vida, nosso filho Raoni Samuel.

À minha orientadora, doutora Artemis de Araújo Soares pelos direcionamentos pertinentes na escrita científica. Grato também ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia que me ajudou a construir as amarras epistemológicas da escrita, semelhantemente quando o Sateré-Mawé confecciona o paneiro, um trabalho minucioso, gracioso e sério. O produto final é uma cesta com grande utilidade para vida dos Mawé. O resultado do “teçume” das palhas só foi possível pela diligência hábil das mãos e dedicação do artesão. Assim considero o PPGSCA como ferramenta primordial para tessitura criacional da minha dissertação. Agradeço a CAPES por fomentar a minha pesquisa e me sustentar financeiramente nesse processo de aperfeiçoamento acadêmico e profissional. Minha gratidão as escolas que contribuíram para coleta de dados preciosa para validação dessa dissertação.

Aos protagonistas dessa pesquisa, alunos que trazem em seu caráter a força guerreira dos filhos do Guaraná, mesmo diante de tantas mazelas e preconceitos que sofrem na cidade. Esses estudantes lutam pelo reconhecimento do seu lugar de fala e da sua cultura. Sou agraciado por representar o “ethos” discursivo da ilustre e guerreira etnia Sateré-Mawé.

*“SEHAIGTE YWOP SATERÉ YWANIA PE, WARANÁ KA IWAT RIA SESE”*

### **O dia em que o Pai morreu, o menino chorou e o Homem nasceu.**

Há 6 anos a narrativa de vida do meu pai se dissipou desse mundo. Recordo-me que em certa viagem a Parintins, ele compartilhou comigo que gostaria de escrever um livro sobre a sua vida.

“Seo” Elias não foi uma figura pública, não teve títulos acadêmicos e muito menos riqueza. Ele era semi alfabetizado, gostava muito de leitura, mas de pouca escrita. O texto que ele dominava a interpretação era sobre a vida, era um filósofo comum. Menino franzino e trabalhador, filho de mãe solteira. Desde cedo aprendeu a dureza da vida, se virava desde os 8 anos para ajudar no sustento de sua mãe e irmãos mais novos.

Há 30 anos era um enorme feito na realidade do parintinense ser aprovado em uma Universidade pública. Após constituir família esse foi o maior sonho do meu pai, um filho com curso superior.

Hoje sou um profissional das Letras, interpreto através da teoria a realidade. Gosto da escrita narrativa, esse teçume de letras expressam os fatos da vida, sem ficção ou poesia...

...à Raoni Samuel:

*“Os livros são tão mágicos  
Eles me fazem sonhar  
Aventuras eu adoro viver  
Histórias coloridas... é tão bom viajar neste mundo  
Sou feliz se um livro eu posso ler” (A magia da leitura — Caninópolis).*

O sentimento dessa escrita é de saudosismo e esperança, fora as lágrimas que insistem em correr pelo meu rosto.

Prometi-lhe que escreveria a narrativa de sua vida. São apenas memórias guardadas no coração. Peço ao Escritor do Universo que alongue a minha narrativa e que algum momento as lembranças que tenho do meu heroi saia da saudade e vire uma realidade no papel.

A minha narrativa de vida e de meu filho estão em curso...

*DEDICADO A ELIAS GARCIA TAVARES, MEU AMADO PAI.  
(In memoriam)*

## RESUMO

A presente dissertação é pautada na defasada educação escolar indígena por conta das dificuldades linguísticas e da comunicação dos jovens estudantes da etnia Sateré-Mawé que vivem em contexto urbano. Baniwa (2019) argumenta que quando confrontamos a educação escolar indígena com análise sobre a educação no Brasil, percebemos nitidamente o enquadramento dessa população no perfil da exclusão e os desafios educacionais. O trabalho em voga respondeu a seguinte questão: como ocorre o preconceito linguístico para com o português indígena Sateré-Mawé e como isto atrapalha o ensino-aprendizado do aluno indígena e, até mesmo, compromete sua identidade? Trata-se de um estudo no campo da interdisciplinaridade que tece diálogo entre a sociologia, educação e linguística, com o intuito de desvelar o preconceito linguístico que em tese esses estudantes Sateré-Mawé sofrem no âmbito escolar urbano. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa com base em Ludke & André, (2014), pautada na ótica descritiva, exploratória e de campo, por meio da observação e intensiva no local do fenômeno a ser desvelado. A técnica de pesquisa utilizada foi a aplicação de questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas com base em Ardenghi (2013). A pesquisa bibliográfica também foi utilizada e teve papel imprescindível nesse processo, trazendo a contribuição de teóricos para reflexão do tema abordado. Através da pesquisa bibliográfica buscamos subsídios teóricos para fomentar as discussões críticas do corpus do trabalho, através de leituras e análises de publicações de artigos de outros pesquisadores acerca do tema em voga. Relacionado à fundamentação teórica a pesquisa se apoiou em estudos de base antropológica em Ribeiro (1995), Bosi (1992) e Rosa (2010); com base sociológica com Torres (2014), Bourdieu (2008) e Soares (2020); e sociolinguísticos com Simas (2012), Labov (2008), Calvet (2002) e Tarallo (2007), entre outros. Além de apresentar um perfil socioeconômico, o trabalho investiga como os alunos indígenas utilizam a língua Sateré-Mawé no contexto escolar; verifica se a prática pedagógica da escola oportuniza espaços de interação e socialização da cultura linguística Sateré; e, averigua quais as dificuldades encontradas pelo alunado indígena em face ao preconceito linguístico. Os resultados dessa pesquisa se deram de maneira consecutiva no que foram propostos no objetivo geral e específicos, destacando que as condições socioeconômicas dos jovens indígenas são de baixa renda, a recepção no ensino da língua portuguesa é dificultosa e longínqua da realidade linguística desses estudantes. A prática pedagógica tanto da escola quanto dos professores em relação à cultura linguística dos educandos Sateré-Mawé, desconhece as leis da LDB/BNCC, e não possui vínculo de valoração ou aprendizado concernente com os conceitos da sociolinguística em inclusão à Língua Sateré-Mawé.

**Palavras-chaves:** Preconceito Linguístico. Sociolinguística. Sateré-Mawé. Escola. Educação.

## **ABSTRACT**

The present dissertation is based on the deficient indigenous school education due to the linguistic and communication difficulties of young students of the Sateré-Mawé ethnic group who live in an urban context. Baniwa (2019) argues that when we confront indigenous school education with the analysis of education in Brazil, we clearly perceive the framing of this population in the exclusion profile and the educational challenges. The present study answered the following question: how does the linguistic prejudice against the Sateré-Mawé indigenous Portuguese occur and how does it hinder the teaching-learning of indigenous students and even compromise their identity? This is an interdisciplinary study that weaves dialogue between sociology, education, and linguistics, with the purpose of unveiling the linguistic prejudice that these Sateré-Mawé students suffer in the urban school environment. The methodology used is qualitative in nature according to Ludke & André, (2014), based on the descriptive, exploratory and field optics, through observation and intensive in the location of the phenomenon to be unveiled. The research technique used was the application of semi-structured questionnaire with open and closed questions based on Ardenghi (2013). The bibliographic research was also used and played an essential role in this process, bringing the contribution of theorists for reflection on the subject addressed. Through the bibliographical research we sought theoretical subsidies to encourage critical discussions of the corpus of the work, through reading and analysis of publications of articles by other researchers on the subject in vogue. Related to the theoretical foundation, the research was based on anthropological studies in Ribeiro (1995), Bosi (1992), Rosa (2010), sociological studies with Torres (2014), Bourdieu (2008), Soares (2020) and sociolinguistic studies with Simas (2012), Labov (2008), Calvet (2002) and Tarallo (2007), among others. Besides presenting a socioeconomic profile, the work investigates how the indigenous students use the Sateré-Mawé language in the school context; verifies if the pedagogical practice of the school provides spaces for interaction and socialization of the Sateré linguistic culture; and, investigates the difficulties encountered by the indigenous students in face of linguistic prejudice. The results of this research were consecutive to what was proposed in the general and specific objectives, the socioeconomic conditions of young indigenous people are low income, the reception of the Portuguese language teaching is difficult and far from the linguistic reality of these students. The pedagogical practice of both the school and the teachers in relation to the linguistic culture of the Sateré-Mawé students are unaware of the laws of the LDB/BNCC, without any bond of valuation or learning concerning the concepts of sociolinguistics in inclusion of the Sateré-Mawé language.

**Keywords:** Linguistic Prejudice. Sociolinguistics. Sateré-Mawé. School. Education.

## **MIENOIHÍT (Resumo em Sateré-Mawé)**

Mesuwat motpáp wan hepápmo “educação escolar indígena” etiat niatpo musu hawyi sehay Sateré-Mawé ipakuptiaria wemu’e haria gute’en tawa hemyypuat haria. Baniwa (2019) to’e watiporokpun to’orampe “educação escolar indígena” wateha’at “educação Brasil” piat etiat wywo, watikuap heremo pe kahato mejuwat ywania hep ywyk hap mi’ihawyi wemu’e potyi ko’i hap. Motpáp tiwesat apo’e hap: aikotâmeig sa’ag musu etiat heremo Sateré-Mawé pusu ekaraiwa ehay wywo hawyi aikotâme tapy’ya wemu’e hat toimo’akag aia, iwemu’e hap ete, hawyi i’ewyte iwat heko ete? Ihay wentup wemu’e ete wuat’i wemu’e hap wywuat ihay rakat sociologia, educação hawyi “linguística”, Sateré-Mawé wemu’e haria kosáp sa’ag musu etiat sehay hemyypuat wemu’e hap puo. Inug hamuat miekawat aikotâ toigne’en hap Ludke hawyi André pe (2014), heremo iwan hap, ikát hap hawyi ikát-kát’i mít’in wywo hap, weha’át wehaponik puo hawyi ajumpe heremo hap moherep hamo. Ikát’i-kát’i hap nug hamuat miekawat apo-apo ehay tuwepytyk Ardenghi (2013) ete. Ikát’i-kát’i wemu’e haria potpáp miekawat wy sése topotpowyro mesuwat motpáp minug ete. Ikát’i-kát’i wemu’e haria potpáp puopyi mikát mu’áp mesuwat motpáp etiat sehay hamo., popera mowempáp puopyi hawyi irania’in wemu’e haria potpáp kát’i-kát’i mesuwat motpáp etiat awywuaria te ihay rakaria. Mesuwat wemu’e wan, ikát’i-kát’i hap tepytyk mít’in etiat wemu’e hap ete Ribeiro (1995), Bosi (1992), Rosa (2010), pe aikotâme wentup ywania mít’in tukupte’en Torres (2014), Bourdieu (2008), Soares (2020) wywo, hawyi mít’in pusu Simas (2012), Labov (2008), Calvet (2002) hawyi Tarallo (2007) wywo hawyi irania’in. Mesuwat timoherep mít’in kupte’en yhop wuwuat hap, motpáp tikát aikotâme wemu’e haria tapy’yaria tiekawat Sateré-Mawé ehay wemu’e hap tote; tékát sio wemu’e hap tote tejum Sateré ehay eko etiat; hawyi tuwekát aimewat niatpo ko’i hap wemu’e haria tapy’yaria tipuenti sa’ag musu ehay etiat. Mesuwat ikát’i-kát’i hap kaipyi tepuenti aikotâ yjanme te wanentup hap minug awy, tapy’yaria ipakuptiaria he’yhop yikai rakaria kupte’en hap, karaiwa pusu ehay etiat niatpo hawyi mót’i wemu’e hap wemu’e haria pe. Wemu’e hap totiat motpáp minug i’ewyte puruweiria wemu’e haria Sateré-Mawé eko yt ikuap’i LDB/BNCC eko ko’i, yt kat hin’i kat wo inug hap sio wemu’e hap mít’in pusu etiat ihay rakat etiat Sateré-Mawé pusu pag hap.

**Sehay ko’i-apopik:** Sa’ag musu etiat. Mít’in pusu. Sateré-Mawé. Wemu’e hap. We’eg.

## LISTA DE FIGURAS

Figura-1 Território Sateré-Mawé Andirá-Marau.....	30
Figura-2 Mandioca, alimento principal dos Sateré-Mawé.....	34
Figura-3 Representação alegórica da lenda do guaraná. ....	35
Figura-4 Yjan akang (líder) Sateré-Mawé segurando o Porantig.....	38
Figura-5 Palavras do léxico da língua portuguesa de origem Tupi.....	40
Figura-6 Exemplos de incorporações com alterações fonológicas na língua SM.....	41
Figura-7 Crianças Sateré-Mawé na escola - comunidade do rio Waikurapá.....	52
Figura-8 Estudantes Sateré-Mawé em uma escola pública de Parintins.....	58
Figura-9 Renda familiar dos estudantes Sateré—Mawé.....	66

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Razão dos jovens Sateré-Mawé se deslocarem para a cidade de Parintins...	67
<b>Quadro 2:</b> Fluência na Língua Sateré-Mawé e sua importância na vida escolar.....	68
<b>Quadro 3:</b> O que é preconceito linguístico na concepção de alunos indígenas.....	69
<b>Quadro 4:</b> Aprendizado sobre variação linguística em sala de aula.....	70
<b>Quadro 5:</b> Como combater o preconceito linguístico na escola.....	71

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>PRIMEIRO CAPÍTULO – INDÍGENAS SATERÉ-MAWÉ EM CONTEXTO URBANO: língua e preconceito linguístico.....</b>	<b>13</b>
1.1. O povo e a língua Sateré-Mawé.....	13
1.2. O Português indígena Sateré-Mawé e suas contribuições na Língua Padrão.....	24
1.3. Falar ou não falar Sateré-Mawé, preconceito linguístico na escola? eis, a questão..	34
<b>SEGUNDO CAPÍTULO - A ESCOLA PÚBLICA URBANA ENQUANTO ESPAÇO INADEQUADO DE EDUCAÇÃO INDÍGENA.....</b>	<b>45</b>
2.1 – O ensino formal e a inadequação da aprendizagem aos jovens indígenas.....	45
2.2 – O impacto do desajustamento do ensino formal e a evasão escolar indígena.....	54
2.3 – A vergonha indígena frente ao preconceito linguístico e a perda da identidade....	58
<b>TERCEIRO CAPÍTULO - OS CAMINHOS PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INTERCULTURAL EM CONTEXTO URBANO.....</b>	<b>73</b>
3.1 – A legislação e o direito indígena em contexto urbano.....	73
3.2 – Escola a favor da educação escolar intercultural.....	78
3.3 – O enfrentamento contra o preconceito étnico e linguístico de jovens Sateré-Mawé.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	98

## **INTRODUÇÃO (Ho'owy hap)**

A presente pesquisa é pautada na defasada educação escolar indígena por conta das dificuldades linguísticas e de comunicação dos jovens estudantes da etnia Sateré-Mawé que vivem em contexto urbano. Baniwa (2019) argumenta que quando confrontamos a educação indígena com análise sobre a educação no Brasil, percebemos nitidamente o enquadramento dessa população no perfil da exclusão escolar e os desafios educacionais. A educação escolar indígena em contexto urbano é cerceada pela norma padrão de ensino quer seja em sua estrutura quanto na língua portuguesa.

A realidade social em que está centrado o referido estudo é encontrada na cidade de Parintins, localizada no interior do Estado do Amazonas. A cidade mencionada é uma urbe com veias indígenas como todas as cidades do Amazonas, conforme afirma Silva (2004, p.168), “a Amazônia Indígena que antecede a Amazônia Lusitana não tem equivalência na cultura europeia. É produto do desenvolvimento independente dos povos que ocuparam a região Norte, num período de pelo menos três mil anos, antes da colonização”.

Dois etnias fazem frente a construção do panorama linguístico-histórico de Parintins: Sateré-Mawé e Hyxcariana. A escolha do tema partiu da necessidade de se fazer um estudo acerca do português indígena Sateré-Mawé e seus desdobramentos na língua padrão e desvelar o possível preconceito linguístico que os alunos indígenas sofrem no âmbito escolar, e dessa forma mostrar a relevância da pesquisa no campo linguístico na cidade de Parintins.

O presente trabalho busca responder a seguinte pergunta: como ocorre o preconceito linguístico para com o português falado pelo indígena Sateré-Mawé, e como essa situação pode atrapalhar o ensino-aprendizado do aluno indígena e, até mesmo, comprometer sua identidade? Trata-se de um estudo no campo interdisciplinar que tece diálogo entre a sociologia, educação e linguística, com o intuito de desvelar o preconceito linguístico que em tese esses estudantes Sateré-Mawé sofrem no âmbito escolar urbano.

O Amazonas é umas das regiões brasileiras em que sua população é constituída pelos povos originários. De acordo com Aryon (2004, p. 32), “na Amazônia são faladas cerca de 250 línguas indígenas, sendo que 150 em território brasileiro”. Em Parintins há

moradores de diversas etnias indígenas, por exemplo, Hyxcariana, Mundurucu, Sateré-Mawé. O nosso estudo é direcionado ao povo Mawé, especificamente aos jovens que migram de suas comunidades de origem em buscar de concluir seus estudos no ensino médio nas escolas da zona urbana. Em conformidade ao trabalho do pesquisador Pery Teixeira (2005) que fez o levantamento sociodemográfico do povo Sateré-Mawé, corrobora com o fluxo migratório dos jovens estudantes da etnia em voga:

A pirâmide de idade da população Sateré-Mawé que migrou para as cidades tem uma forma semelhante à da área indígena, mas é muito mais larga para o grupo de idade de 15 a 19 anos, provavelmente por causa da grande quantidade de jovens que se mudam com o objetivo de estudar.

O estudo em voga está organizado em três capítulos. Cada capítulo forma o conceito que desvela a problematização dessa dissertação, entrelaçando as percepções e experiências a partir do fio condutor da pesquisa. No capítulo I é apresentado o povo Sateré-Mawé através dos aspectos da língua e cultura. O enfoque dessa pesquisa está nos jovens dessa etnia, muitos buscam oportunidade de trabalho e estudo na cidade. Ao chegarem à zona urbana se deparam com muitas dificuldades e mazelas sociais. O preconceito étnico e linguístico estão presentes ferozmente na realidade destes jovens.

O capítulo II é debatido sobre os percalços que inibem o aprendizado dos alunos indígenas Mawé na escola de ensino formal no âmbito urbano. A evasão escolar por parte dos alunos indígenas está atrelada a dificuldade de aprendizagem, desafios na inclusão dos estudantes indígenas e evasão na educação básica. Somam-se ainda as diferenças culturais, entre outros fatores, que se apresentam como potenciais índices de desmotivação para os estudantes, por não conseguirem acompanhar os conteúdos com a mesma facilidade dos alunos não indígenas.

No terceiro capítulo dialogamos sobre os caminhos para construção de uma escola intercultural que ponha em prática a educação escolar indígena. Apontamentos dos avanços da educação escolar indígena nas comunidades e nas escolas urbanas. Evidenciam-se também as políticas linguísticas em favor dos povos indígenas como norteadora da educação intercultural.

A realização desse estudo foi um grande desafio visto que essa temática é pouco estudada pela comunidade acadêmica local, que não enxerga com olhos de pesquisa científica um fenômeno que nos é próximo. Nesse sentido o presente trabalho buscou informações para o fortalecimento de políticas públicas para a educação indígena da etnia Sateré-Mawé.

## **CAPÍTULO I – INDÍGENAS SATERÉ-MAWÉ EM CONTEXTO URBANO: língua e preconceito linguístico.**

**(Tapy'yiaria Sateré-Mawé Tawa Wato pe: sehay hawyi as'ag sehay etiat.)**

*“Por meio do conhecimento (Sehaypóri) é que compreendemos a razão porque estamos no mundo e porque somos o que somos, pois não estamos aqui somente para viver, mas sim para saber viver” (Provérbio Mawé).*

### **1.1 - O povo e a língua Sateré-Mawé.**

**(Mit'in hawy Sateré-Mawé pusu.)**

Ao se inferir sobre a gênese dos povos da Amazônia é necessário realizar um deslocamento temporal milenar, haja vista que a história dos povos nativos desse trópico não nasceu em 1500 como é pautado e ensinado nos livros didáticos. A intrusão europeia a este continente foi catastrófica e dizimou diversas nações autóctones, enquanto outros povos migraram para o centro do continente para sobreviver, de acordo com Tavares & Torres (2020, p. 59), demonstra que:

Evidentemente o invasor após aniquilar e subjugar os nativos, escreve a história a seu bel-prazer. Passa a versão dessa história para a posterioridade, transmitindo inverdades acerca do domínio massacrante da terra em que se instalou vilmente e intrusa. Não lhes importa se a terra era habitada ou não. Em sua percepção moral e religiosa, tem a visão de construtor de uma nova civilização a ser criada em lugar inóspito para o indígena.

Através da empreitada religiosa lusitana para à chamada “conquista espiritual” da Amazônia, a coroa portuguesa tratou de enviar missionários para “amansar” e conquistar os Sateré através da religião. No livro “Os índios Maués”, Nunes Pereira (2003), enfatiza que essas missões religiosas foram o primeiro encontro de diversos povos da Amazônia com o europeu, ao que “Os dados históricos que mostram os Maués e os Andirás, submetidos e humildes, nas missões fundadas no rio Andirá ou no Maué-Açu, 1968, também não podem ser interpretados como absolutamente correspondentes à verdadeira atitude psicológica desses indígenas”.

A artimanha utilizada pelos nativos consistia em se “converterem” a religião do colonizador, dessa forma evitando conflitos com a Igreja e o governo. Essas duas instituições de poder levaram aos indígenas anos de escravidão e massacres, como afirma Pereira (2003, p. 42) “muitos anos depois do desaparecimento, o fato de

conservarem capelas e santos à maneira católica não exprime mais do que acomodação inteligente para subsistir, à sombra dos padres e da Igreja Católica, aos efeitos da justa guerra que o governo lhes impusera por massacres cometidos nas comunidades brancas”.

Atualmente diversos autores indígenas integram uma enorme coleção de pesquisas que visam demonstrar o engano que a colonização pregou acerca do controverso “descobrimento do Brasil<sup>1</sup>”. No livro “Kapi — uma liderança clânica e afins”, Josias Sateré (2020), fomenta essa discussão ao afirmar que “Nosso intuito e mais propenso a pontuar um tanto do que, desde as esquadras de Cabral, foi feito com os nativos que no Brasil e na Amazônia habitavam milenarmente, como a ciência atesta. Interessa destacar que milhares de versões da história após o fatídico ano de 1500 já foram descritas, contadas”.

Sateré (2020, p. 37) ainda descreve “Essas versões resistiram ao tempo, diferente de uma parcela dos saberes tradicionais dos autóctones, aqueles saberes constituídos pelos nativos viventes antes do tempo da invasão e pós-Cabral”. A narrativa do colonizador sempre sobressairá em relação à narrativa do colonizado. A história dos povos nativos não iniciou em 1500, mas em milênios antes. Coloca-se em evidência o conhecimento ancestral que dominava estas terras e como ele preservava a sociedade nativa em coexistência com a natureza.

Após esses percalços históricos acerca do etnocídio ocorrido nessa “*terra brasilis*”, adentramos de fato na história do povo Sateré-Mawé. Lorenz (1992, p. 11), corrobora a respeito do termo Sateré-Mawé “O povo que habita a região do médio rio Amazonas, na divisa dos estados do Amazonas com o Pará [...] São chamados regionalmente de “Mawés”, no entanto, se autodenominam Sateré-Mawé.

A denominação Sateré-Mawé significa de acordo com Lorenz (1992), o primeiro nome — Sateré — quer dizer “lagarta-de-fogo” e é o clã mais importante dentre os que compõem esta sociedade, porque indica tradicionalmente a linha sucessória dos tuxauas (palavra que designa chefe político). O segundo - Mawé - quer dizer “papagaio inteligente e curioso”. O termo Mawé não é designação clânica, mas demonstra um dos aspectos culturais vigentes dessa etnia.

---

<sup>1</sup> O traço grosso da dominação é inerente as diversas formas de colonizar e, quase sempre, as sobredetermina. *Tomar conta de*, sentido básico de *colo*, importa não só em *cuidar*, mas também em *mandar*. Nem sempre, é verdade, o colonizador se verá a si mesmo como a um simples conquistador; então buscará passar aos descendentes a imagem do descobridor e do povoador, títulos a que, enquanto pioneiro, faria jus. (BOSI, 1992, p. 6). Ver *Dialética da Colonização* de Alfredo Bosi (1992).

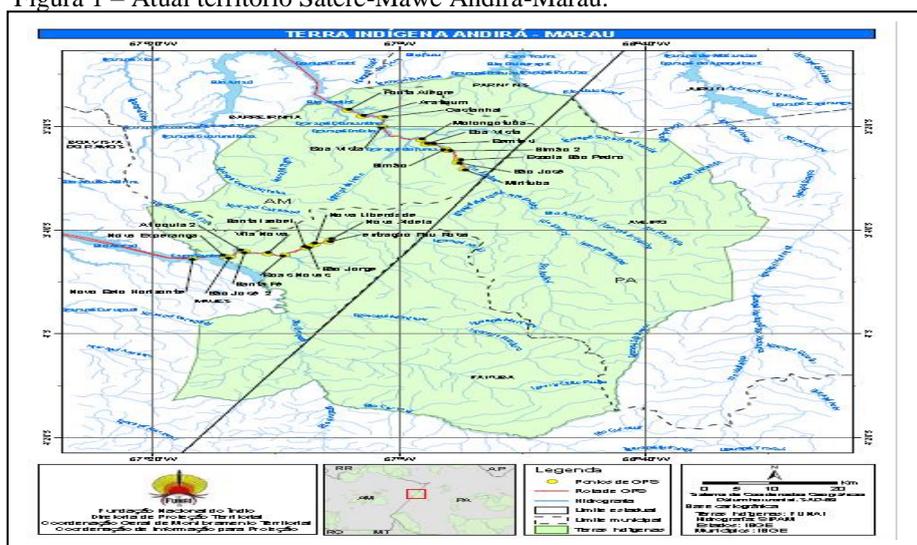
Como mencionado no excerto anterior, a etnia Sateré-Mawé é composta por guerreiros que se subdividem em clãs. Cada clã possui uma identidade guerreira ou importância política, ou religiosa na tribo. Yamã (2007, p. 15), ilustra como é dividido cada clã e sua devida importância:

Em sua cultura original, os Mawé são organizados e divididos em cinco clãs tribais: Saterê, o clã principal e detentor dos “direitos políticos” do povo; Napu’wany’ã, o clã agricultor; Koreriwá, o clã caçador; Wanturiá, o clã pescador, e Huwariá, o clã guerreiro. Além desses cinco, há outros clãs menores importantes pertencentes a cada clã principal: o Awi’á, ou clã das abelhas, o Wasai, o Ga’ap, o Mói, o Waraná, o Maraguá (independente) e o Hamaut.

Segundo dados atuais da Fundação Nacional do Índio, o território Andirá-Marau é composto por 788. 528 383 (setecentos e oitenta e oito milhões, quinhentos e vinte e oito mil, trezentos e oitenta e três) hectares de superfície. Essa faixa de terra compreende os estados do Amazonas e Pará, abrangendo as cidades de Parintins, Barreirinha, Maués, Aveiro e Itaituba.

A terra Andirá-Marau é considerada uma ocupação ancestral da etnia Sateré-Mawé, homologada desde a Constituição de 1988. A saber, Terras Indígenas Tradicionalmente ocupadas são as terras indígenas de que trata o art. 231 da Constituição Federal de 1988, direito originário dos povos nativos, cujo processo de demarcação é disciplinado pelo Decreto n.º 1775/96. (FUNAI, 2020).

Figura 1 – Atual território Sateré-Mawé Andirá-Marau.



Fonte:amazoniareal.com.br, 2016.

A etnia Sateré-Mawé tem diversas versões do mito cosmogônico de sua criação. Segundo Sérgio Garcia Wará<sup>2</sup>, “Antes que começasse a história, nossos antepassados moravam num lugar onde ficam os moldes de pedra de todos os Seres vivos da Floresta: os animais assim como as plantas, com toda a arte do Mawé, que também é uma arte viva”. Chama-se Nusoken<sup>3</sup>. Porém, tiveram que deixar esse lugar, porque o mal tomara conta do mundo. Assim o Imperador os conduziu rumo à civilização.

Conta a história que no caminho, o Imperador foi para a frente, mas eles pararam para comer frutas numa bonita floresta cheia de toda fartura de espécies selvagens úteis aos homens. O Imperador voltou, entendeu, e mandou então eles ficarem: doravante eles teriam que cuidar dessas riquezas, seriam os guardiões desse Jardim do Imperador. Foi ali que os Sateré-Mawé se formaram como Povo, espalhando o verdadeiro Guaraná, a *Paulínia Cupana Sórbilis*. O jardim do imperador é a nossa Terra, nos mapas é à terra Indígena Andirá-Marau, 800 mil hectares de reserva da fronteira entre Amazonas e Pará; mas para nós é o Santuário ecológico e cultural do Guaraná dos Sateré-Mawé: *Sateré-Mawé éco ga apyiat waraná mimotypoot sése*<sup>4</sup>.

Esta etnia também desenvolve a cultura das plumagens, grafismos e artesanato. O artesão indígena Douglas Sateré<sup>5</sup> revela como é elaborado o artesanato Mawé:

O artesanato Sateré-Mawé é feito com madeira de Molongó<sup>6</sup>, barro e sementes. Essa matéria-prima que é utilizada para fazer colares, brincos, cocares e artesanatos vem das terras indígenas Sateré-Mawé no rio Waikurapá. Foi o meu avô que me ensinou essas artes, cada uma delas representa as lendas mitos da minha tribo. Através da minha arte mostro ao mundo a história do meu povo<sup>7</sup>.

Os Sateré-Mawé são um povo guerreiro que fizeram historicamente parte do movimento da Cabanagem (1835 – 1840). Tanto os seus cantos de guerra quanto os seus grafismos narram suas lutas e conquistas. A historiografia tradicional conta que os Mawé primeiramente lutaram ao lado dos brancos e mais tarde se aliaram aos cabanos. Alvarez (2019, p. 94), retrata a inteligência dessa etnia em estratégias bélicas ao inferir que “Quando se aproximava o barco dos portugueses, eles atiravam uma flecha

---

<sup>2</sup> Presidente do Consórcio dos Produtores Sateré-Mawé — CPSM (2019).

<sup>3</sup> Significa lugar das pedras, e tudo o que é original e nativo vem de lá segundo a cosmologia Sateré-Mawé.

<sup>4</sup> Informação verbal, 2019.

<sup>5</sup> José Douglas de Oliveira, 50 anos, indígena Sateré-Mawé. Artesão e líder da Casa de Trânsito Indígena (CTI) em Parintins, Amazonas.

<sup>6</sup> Árvores amazônica com tronco fino, alto e leve. É encontrada em florestas alagadas da região amazônica e é utilizada para fazer artesanato. Fonte Instituto Mamirauá.

<sup>7</sup> Informação verbal, 2020.

assoviadora, com um coquinho na ponta. Quando os portugueses olhavam para a flecha, os Sateré os flechavam em linha reta”.

A organização social da etnia Sateré-Mawé está agregada na tradição cultural, sendo esta organizada em clãs e cada um com sua representatividade política. De acordo com essa dinâmica política-social-cultural é evidenciada nos cantos de guerras e ritos de passagem, o que orienta o indivíduo Sateré a compreender a sua visão de mundo, a importância de sua tradição cultural e o valor linguístico que é revitalizado quando é transferido às gerações posteriores. Alvarez (2009) revela em sua pesquisa que os ritos de passagem funcionam como uma mudança de status de criança para categoria de jovem, o qual será caçador que chegará ao nível de guerreiro, onde terá participação ativa e efetiva na tribo, podendo assim casar e constituir família.

O Waiperiá ou ritual da tucandeira<sup>8</sup> é o princípio político-social-religioso primordial dos Sateré-Mawé. Nesse processo o menino provará sua valentia ao se submeter às ferroadas da formiga tucandeira, ao resistir a esse doloroso procedimento o rapaz é reconhecido e elevado ao status de guerreiro pelas lideranças e anciões da tribo Mawé. Após essa prova de coragem o indivíduo poderá participar das reuniões para tomadas de decisões, ingressar na empreita da caça, ter sua roça, casar e ter família. Yamã (2007, p. 16–17) salienta que “O Waiperiá é o ritual de passagem da adolescência para idade adulta. Nessa cerimônia, os participantes calçam luvas cheias de tucandeiras — formigas venenosas — e são por elas picados enquanto dançam e entoam o hino sagrado”.

O ritual da tucandeira é muito mais que o momento mítico dos Sateré-Mawé, ele define o futuro dos jovens na tribo. Ao se submeterem ao desafio de enfiar a mão na luva cheia de formigas venenosas e suportarem as ferroadas, os jovens Mawé ascendem ao nível de homem feito e dessa forma demonstram coragem, bravura e determinação para ascender ao status de homem e líder político no Conselho da tribo. Yamã (2007) nos fala sobre esse processo e seus desdobramentos “Esse rito tem o propósito de tornar os meninos homens corajosos, guerreiros valentes, bons pescadores e bons caçadores e serve também para ensinar-lhes a suportarem a dor e prevenir qualquer doença, como gripe, catapora, malária, sarampo, etc.

---

<sup>8</sup> É uma formiga encontrada nas florestas tropicais brasileiras. Ela é facilmente reconhecida pelo seu tamanho (com 2 cm de comprimento muito superior aos da formiga comum). Sua picada é tão dolorosa que algumas pessoas dizem ser pior que um ferimento à bala. Fonte: conexãoplaneta.com.br.

É imprescindível notabilizar o papel da mulher Sateré-Mawé como princípio gerador dessa etnia. Segundo o relato mítico Mawé a nascitura da humanidade foi concebida por uma mulher. Segundo Torres (2014, p. 28) “A mitologia Sateré-Mawé dá conta de que a origem e a humanidade desse povo advêm da força de uma mulher que, vivendo ainda em uma dimensão encantada, pré-humana, teve seu filho morto por dois irmãos seus que não aceitaram sua gravidez gerada por uma cobrinha macho”.

Essa narrativa cosmogônica enfatiza a importância da mulher para a sobrevivência da tribo. Enquanto os homens se ocupam da pesca e da caça, as mulheres Sateré são responsáveis pelas roças, criação de galinhas, da preparação da farinha de mandioca que é um dos alimentos cruciais para essa etnia. Estas também são dotadas de desenvoltura para confeccionar artesanatos e costuras. Atualmente, não se atendo somente ao trabalho doméstico, as mulheres Sateré-Mawé também cumprem várias outras funções sendo elas professoras, agentes de saúde, técnicas de enfermagem, auxiliares-administrativo, etc. Moreira; Teixeira (2020, p.79 – 80) corroboram que essas mulheres “quando indagadas que outros trabalhos elas realizavam além daqueles da roça, elas declararam que cuidam da casa, dos filhos, buscam palhas na floresta, fazem algum artesanato, carregam água, fazem limpeza nas ruas e nos espaços comuns da comunidade”.

As mulheres Sateré-Mawé buscam alcançar espaço em funções que antes eram delegadas aos homens, mas isso ficou no passado, pois, estas mulheres também são guerreiras. Moreira; Teixeira (2020, p. 80) contribui com essa primícia ao relatar que “algumas trabalhavam na escola como professora, coordenadora auxiliar administrativa, na Igreja como catequista, zeladora, cantora. Algumas também estudam, outras são parteiras”.

A importância da agricultura e beneficiamento da mandioca traz não somente um alimento de subsistência, mas também um viés econômico a esta etnia. A venda da farinha de mandioca para cidade acarreta um adicional no ganho das famílias que em sua maioria dependem de programas governamentais como o “bolsa família”. Filho (2020, p. 88) fomenta que “A farinha, provimento básico da dieta Sateré-Mawé é utilizada para o consumo diário das famílias, mas também é comercializada para a aquisição de produtos necessários”.

Figura 2 - mandioca, alimento principal dos Sateré-Mawé.



Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

Não é somente dos afazeres políticos, religiosos e domésticos que os Sateré-Mawé se ocupam. Em face de a modernidade chegar às comunidades indígenas, o esporte emprega o momento de lazer de jovens e adultos. Soares (2020, p. 124) pontua que “O homem desde cedo apreende valores, normas e costumes sociais por meio dos seus corpos, ou seja, ele incorpora os componentes culturais ao seu conjunto de expressões. São essas normas e regras que vão orientar o uso das práticas corporais permitindo o desenvolvimento de padrões culturais específicos”.

Atividades esportivas como futebol, vôlei, natação, canoagem, dança entre outras são desenvolvidas nas comunidades Sateré-Mawé para entretenimento e política de bem viver entre eles. As práticas esportivas também são uma ferramenta para tirar os jovens do ócio e também como cuidado com a saúde do corpo.

Outra tradição cultural importante para os Sateré-Mawé é o waraná usado como símbolo identitário aparecendo em diferentes categorias de registros, como, por exemplo: o mito do waraná; consumo ritual do waraná no çapó; canto do waraná; a tradição no sentido hermenêutico do termo; waraná como símbolo raiz do povo Sateré-Mawé (ALVAREZ, 2009).

Para os Sateré-Mawé, o waraná não é apenas um termo místico no campo espiritual realizado como ritual. O waraná é um indicador histórico da genealogia dessa etnia. O povo Mawé são divididos em clãs, sendo estes representativos por animais da floresta amazônica, surge como mito cosmogônico dos Sateré-Mawé a figura feminina Uniawasap, que segundo a tradição oral dos Mawé morava em um bosque sagrado com seus irmãos.

Figura 3: representação alegórica da lenda do guaraná.



Fonte: imagem da internet, 2020.

A narrativa lendária diz que certo dia Uniawasap engravidou de uma cobra, seus irmãos temendo que a jovem fosse morar com a cobra, pois, ela era detentora da harmonia e do conhecimento no bosque sagrado de Tupã, resolvem matar a criança após o nascimento. Feito isso, Uniawasap desconsolada pela morte do filho, enterra-o fora do bosque sagrado. Tupã se compadece dela e faz brotar uma planta cujo fruto se assemelha a olhos humanos. Desde então, os Sateré-Mawé se apropriaram dos efeitos medicinais da waraná (ALVAREZ, 2009).

O Waraná é uma semente que se desenvolve num cipó, e o Wará é o projeto de vida que ela contém no seu código genético. Em outras palavras: Wará, o princípio espiritual do Guaraná, significa início de todo conhecimento, que se traduz também numa explicação. Quando o Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé foi se organizando para vender guaraná e outros produtos. Essa organização tem o intuito de autofinanciar projetos sociais e ecológicos para melhorar a qualidade de vida na Terra indígena, essa iniciativa foi nominada “Projeto Guaraná”.

Nas palavras de Sérgio Garcia Wará (2019), temos a ideia de como o fruto do guaraná passa de bebida sagrada e moeda de troca para um produto beneficiado, certificado e exportado internacionalmente. Garcia conta como se dá o processo do beneficiamento do guaraná: o waraná é colhido manualmente pelos produtores Sateré-Mawé e em seguida vai para o processo, desde que o fruto é retirado da árvore, passará por um procedimento de “secagem” que consiste em deixar o fruto de molho em uma gamela para facilitar sua “descascagem”.

Em seguida irá para o processo de “torragem”, onde as sementes já descascadas irão para o forno por um período de quatro horas. Após esse processo de torragem, o fruto é embalado em sacos de juta, irá para o último processo orgânico conhecido como “fumê” sendo o método de defumação do produto. CPSM<sup>9</sup> é o órgão responsável pela compra e beneficiamento do guaraná para o comércio.

Garcia ressalta a respeito da criação deste órgão: “No ano de 1993, iniciou-se o projeto “Guaraná”, sendo atualmente conhecido como Programa de Etnodesenvolvimento do Povo Sateré-Mawé, a partir desse momento então se deu a união dos produtores do rio Andirá para o plantio coletivo do guaraná com intuito de comercialização. “A tecnização contribui para aproximação e a unificação da humanidade”. Entretanto, quanto mais se avança nessa direção, mais evidente se tornam as diferenças entre os grupos humanos” (ELIAS, p.28, 1993), ilustrando como se dá o processo de figuração nos moldes primitivos do uso do guaraná em termos místicos para uma mudança radical de comércio exterior das comunidades indígenas.

Garcia reitera que o consórcio passou por um processo de tecnização para produzir o guaraná em parceria com ONGs estrangeiras. Essas instituições por suas vezes ensinaram aos Sateré-Mawé a manipulação industrializada, assim como toda parte burocrática e comercial para que dessa forma pudessem se tornar autônomos nas práticas comerciais capitalistas. No ano de 2012 houve o fortalecimento institucional, que visou a formação de liderança do que viria ser o consórcio dos produtores Sateré-Mawé.

Hoje em dia o consórcio anda com pernas próprias, ou seja, realiza todo o processo desde o plantio do guaraná, colheita, processamento orgânico, compra, processamento industrial e venda para o comércio exterior, o produto é certificado pelos órgãos competentes de saúde alimentar e farmacêuticos (inter)nacionais.

Para o Sateré-Mawé, todo o processo tanto manual como industrializado é uma conquista, pois, enquanto estes continua com suas práticas ancestrais de plantio do guaraná também se dá a reafirmação da cultura, da língua, dos rituais e política para os de fora.

Campos (2016) afirma que todo processo civilizador é doloroso, para chegar a esse patamar de produtores autônomos os Sateré-Mawé passaram por diversos conflitos internos. O primeiro deles foi o reconhecimento do povo, pois à medida que o tempo foi

---

<sup>9</sup> Consórcio dos Produtores Sateré-Mawé é uma entidade autônoma auxiliar do Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé — CGTSM. [www.nusoken.com](http://www.nusoken.com)

passando essa identidade como povo descobridor do guaraná ficou em descrédito para estes.

A maior preocupação dos anciãos deste povo foi a imigração massiva dos jovens Sateré-Mawé para âmbito urbano, fazendo com que estes neguem sua própria cultura. Entra em ação o já mencionado projeto de etnodesenvolvimento do povo Sateré-Mawé que não visa apenas a produção de guaraná, mas também como um projeto educacional afim do resgate cultural do seu povo, principalmente os jovens.

Agora se evidenciam as mudanças figuracionais dos moldes tribais a vivência no mundo globalizado. “A teoria do processo civilizador sugere que a autorregulação individual em sociedades menos desenvolvidas será menos estável, menos uniforme e menos permanente que nos países mais desenvolvidos” (ELIAS, p.15, 1993).

O mais importante princípio ético-político-religioso-social se encontra em um artefato considerado como o legislador do povo Sateré-Mawé. Neste objeto estão gravadas as leis que regem à vida material e espiritual dessa etnia.

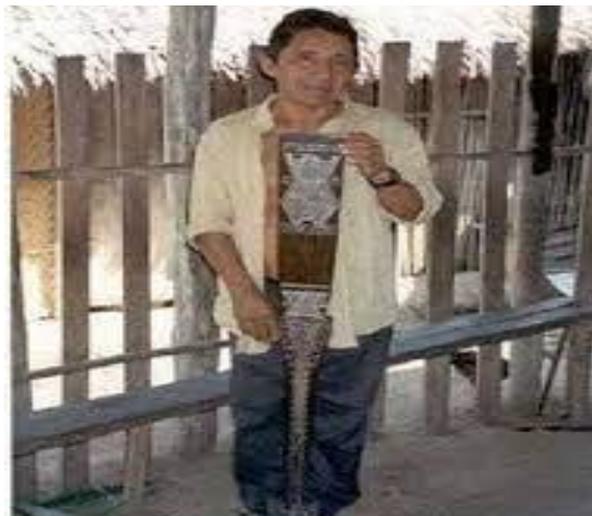
De acordo com Torres (2014), “O Purantin, símbolo sagrado dos Sateré-Mawé, assume o aspecto físico de um remo cuja simbologia remete para o caminhar da vida sempre para frente, rumo à terra sem males, onde os membros da etnia Sateré-Mawé encontrarão conforto e fartura em suas vidas”. O portador dessa relíquia sagrada é sempre o ancião da tribo, o qual tem o dever de guiar e passar o conhecimento milenar para os jovens Mawé.

Yamã (2007) certifica que o remo sagrado Poranting representa a identidade cultural do povo Sateré-Mawé representada pelos grafismos talhados neste objeto, o qual é considerado como um elemento sagrado pelos anciãos Mawé. Somente o Yjan akang pode possuir acesso a este artefato que representa o poder místico da gênese Sateré-Mawé.

Considerado não apenas como um instrumento de poder e autoridade, o puranting também é a memória dos Sateré-Mawé. Os grafismos pintados no remo sagrado rememoram diversas narrativas cosmogônicas importantes para essa etnia. O padre Henrique Uggé (s/d) enfatiza sobre o puranting “é o símbolo, a memória dos Sateré-Mawé (...) tem gravadas linhas e desenhos geométricos que narram – dizem os Sateré-Mawé, de um lado os bons acontecimentos da tribo, e do outro lado os fatos ruins” (UGGÉ, s/d, pg. 92).

Segundo a tradição Sateré existia o Puranting verdadeiro, presente das divindades ao seu povo. Desse remo original foram criadas outras cópias para evitar que as entidades malignas se apoderassem do conhecimento desse instrumento sagrado e usassem contra os Sateré-Mawé.

Figura 4 - Yjan akang (líder) Sateré-Mawé segurando o Porantig.



Fonte: <https://web.facebook.com/folhade.maues>. acesso 2020.

A produção de guaraná de acordo o CPSM (2019), alavancou a economia nas diversas comunidades indígenas do rio Andirá, isso inseriu diversas tecnologias no seio da etnia Sateré-Mawé. Evidentemente essas inovações tecnológicas acarretaram diversos pontos negativos na vivência cultural deste povo. O Sateré-Mawé deixou de lado a figuração do “*habitus*” guerreiro, ou seja, deixando de lado suas práticas ancestrais como a caça e a pesca para ser um consumidor ferrenho dos alimentos industrializados comprados na cidade.

Atualmente a migração dos Sateré-Mawé para as áreas urbanas tem diversas razões. O enfoque dessa pesquisa está nos jovens dessa etnia, muitos buscam oportunidade de trabalho e estudo na cidade. Ao chegarem à zona urbana se deparam com muitas dificuldades e mazelas sociais. O preconceito étnico e linguístico estão presentes ferozmente na realidade destes jovens.

A necessidade de se habituar no âmbito urbano, principalmente no escolar acarreta a estes jovens indígenas a perda da sua identidade cultural. As dificuldades em

aprender ou dominar outro idioma ocasionam a desvalorização cultural e linguística dessas pessoas. Luchessi; Picanço (2021, p. 39) “Nesse contexto, as situações de contato entre línguas, multilinguismo, bilinguismo e afins, são bem localizadas e marginais”.

## **1.2 - O Português indígena Sateré-Mawé e suas contribuições na Língua Padrão.**

**(Tapy’ya Sateré-Mawé ekaraiwa ehay hawyi ipotpowyro sehay wentup yn awy.)**

A língua é flexionada por fatores linguísticos e extralinguísticos, esses elementos determinam as variações sobre a língua. Os fatores linguísticos advêm da estrutura do léxico, a saber, a gramática. Um aspecto importante relacionado a variação e que esse fenômeno não está limitado a um dos níveis da gramática: encontramos variação no nível fonológico, bem como no morfológico, no sintático e no lexical.

No segundo caso, são também chamados condicionadores extralinguísticos ou sociais; e, entre eles, os mais comuns são o sexo/gênero, o grau de escolaridade e a faixa etária do informante. Cada uma dessas categorias influencia a variação linguística. Nesse subtópico será discutida a variação linguística denominada Português Indígena Sateré-Mawé e suas implicações na Língua padrão.

Para haver sucesso na compreensão dos sons entre dois interlocutores, Seara (2011, p. 11), fomenta que “qualquer comunicação realizada com sucesso (...), pressupõe alguns requisitos básicos para os interlocutores: um funcionamento físico adequado do cérebro, dos pulmões, da laringe, do ouvido, dentre outros órgãos, responsáveis pela produção e audição (percepção) dos sons da fala”. Ou seja, a língua não é apenas uma ferramenta de expressão reflexiva da cognição humana, mas também um recurso identitário de um povo e ainda além, um mecanismo de interação social e cultural.

É imprescindível salientar que mesmo a Língua portuguesa seja o léxico padrão no Brasil, esta sofre na sua constituição fonética e semântica a influência das línguas indígenas. Essas influências se caracterizam como mecanismos linguísticos para dominar os indígenas, segundo Robl (1985, p. 160):

Se a língua é visão e expressão de uma cultura, torna-se evidente que ela deverá adaptar-se, infalivelmente, aos novos conceitos e às novas

coisas. Assim, ao entrar em contato com o português, sofreu o tupi — que, ademais, era veículo da catequese — algumas alterações, sobretudo de ordem semântica. Houve certa irradiação significativa, que emprestou a determinadas palavras tupis sentido europeu ou cristão: tapiira, "anta" — "boi"; Anhangá, "gênio malévolo das matas" — "demônio". Criaram-se neologismos circunloquiais, por exemplo: Tupã-mongetá, "falar com Deus" = "rezar"; itaiuba (itá, "pedra" — "ferro" — "metal", + iuba, "amarelo"), "pedra amarela" — "ouro" — "moeda" — "dinheiro". Também já se nos depararam no tupi brasílico alguns lusismos, v.g., cábará (cabra), cabarú (cavalo), missá (missa) e outros termos referentes à Religião.

As contribuições do Tupi-Guarani na Língua Portuguesa influenciam a sua estrutura gramatical. Dessa forma modificando as classes gramaticais que a norteiam. Surge então o português brasileiro, nascido das matrizes linguísticas indígenas, africanas e europeia. Empréstimos linguísticos presentes tanto nas línguas nativas quanto na língua padrão. A figura abaixo demonstra algumas influências da língua indígena ao português brasileiro.

Figura 5 – palavras do léxico da língua portuguesa de origem tupi.

<b>alimentos</b>	<b>plantas</b>	<b>animais</b>	<b>idades</b>	<b>Nomes próprios</b>
tapioca	Maracujá	tatu	Pará	Iracema
mandioca	açaí	jaguar	Sorocaba	Moacyr
tucupi	buriti	ariranha	Copacabana	Juracy

Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

A língua Sateré-Mawé sofre grande influência do Nheengatu na composição do seu léxico. O nheengatu também conhecido como Língua Geral da Amazônia acrescentou diversos empréstimos linguísticos à língua Sateré, conforme corrobora Silva (2005, p. 33):

(...) o falante não identifica o empréstimo. Denominações para remo ‘apukuíta’, cuia ‘kuia’, jararaca ‘jararaka’, feijão ‘kumana’ e enxada ‘purure’ são empréstimos da língua geral que os falantes usam sem nenhuma categoria de restrição ou sem mesmo considerá-las como emprestadas do ‘tupi’ (forma como o Nheengatu é denominado no rio Andirá).

Figura 6 – Exemplos de incorporações com alterações fonológicas na língua Sateré-Mawé.

Sateré	Nheengatu	Tradução
awati	<i>awatfi</i>	milho
<i>tapi?ia</i>	tapuja	índio
muka	mukawa	espingarda

Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

Ao analisarmos os exemplos de mudança fonética nos exemplos citados na figura 6, identificam-se elementos gramaticais que não são do bojo linguístico da língua Tupi. Elementos lexicais inseridos por missionários à época da colonização da Amazônia e logo após outras etnias indígenas. Nisto Silva (2005, p. 34) corrobora que “Sobre diferenças lexicais de elementos não-tupi na língua Sateré-Mawé, existe a hipótese de que a área cultural indígena Tapajós-Madeira, classificada pela moderna etnografia como pertencente à tradição cultural tupi, tenha sido palco de movimentos migratórios de grupos Aruak e mais recentemente Caribe, o que poderia explicar a presença desses elementos na língua.

Em face da análise sociolinguística os empréstimos linguísticos sempre ocorreram nas sociedades, como ressalta Calvet (2002, p. 39) “todas as línguas tomaram empréstimos de línguas próximas, por vezes massivamente (...), a ponto de se poder assistir, em contrapartida, a reações de nacionalismo linguístico”. O indivíduo Sateré

em necessidade de comunicação fora da sua comunidade de fala aprenderá uma segunda língua, a saber, a Língua Portuguesa. Este fenômeno linguístico é denominado “bilinguismo”.

De acordo com Tavares; Macedo (2019, p. 17), “o bilinguismo não é apenas um conceito longe das práticas linguísticas dos indígenas que migram para a cidade (...) toda sociedade dotada de linguagem é bilíngue, por conta das muitas culturas linguísticas envolvidas no contexto (...). Silva (2005, p. 35) contribui pertinentemente ao contexto do bilinguismo Sateré-Mawé “A questão do bilinguismo torna-se ainda mais evidente, e grave, quando consideramos o processo migratório dos indígenas para os centros urbanos”. Como dito anteriormente, muitos Sateré migraram para os centros urbanos (Parintins, Maués e, principalmente, Manaus) em busca de estudo e trabalho”.

Indígenas de diversas etnias migram de suas comunidades interioranas e vivem em contexto urbano. São muitos os impactos que condicionam a perda da identidade cultural e linguística desses povos. A barreira linguística impulsiona o primeiro impacto negativo a essas pessoas. Silva (2005) comenta a esse respeito “Segundo estimativa da COIAB cerca de 20 mil indígenas de várias etnias residem hoje em Manaus. Entre elas estão os Sateré-Mawé, que têm fácil acesso à capital, por transporte fluvial. O fato de estarem fora de sua terra, longe de suas origens e em permanente contato com a sociedade não-indígena traz danos irreparáveis à língua e à cultura desses indígenas.

O mecanismo de dominação linguística do invasor europeu teve auxílio do estratagema denominado “língua de contato”<sup>10</sup>, que utilizava idioma baseado na língua geral falada pelos indígenas — o Nheengatu. Nesse processo histórico ocorreu uma situação de multilinguismo com os povos indígenas, uma espécie de bilinguismo. Salgado conceitua bilinguismo como “[...] termo usado para a situação onde o indivíduo fala uma ou mais línguas. Geralmente a língua materna do falante, ou sua primeira língua, é uma das duas línguas que o fazem bilíngue.” (SALGADO, 2008, p. 142).

No entorno do município de Parintins há diversas comunidades indígenas Sateré-Mawé. Atualmente os habitantes dessas comunidades são bilíngues, ou seja, são falantes da língua-mãe Sateré-Mawé, mas possuem a língua portuguesa como segundo

---

<sup>10</sup> São a(s) língua(s) e suas variações hibridizadas com as culturas de uma dada comunidade de fala, como no caso as dos indígenas; as dos imigrantes; e as de fronteiras geográficas no Brasil. Ver Araújo; Santos em Contato de Línguas e Línguas de Contato em Políticas Linguísticas (2018).

idioma. Com a imersão da língua portuguesa nas escolas indígenas Mawé, a língua-mãe é passível de desaparecimento entre os falantes mais jovens. Lucchesi; Picanço (2020, p. 41) corroboram que:

Quem observa o panorama linguístico atual do Brasil não imagina que sua formação histórica é profundamente marcada pelo contato entre línguas, pois o Brasil é, na atualidade, um dos países de maior homogeneidade linguística do planeta, com mais 98% de sua população sendo monolíngue em português (LUCCHESI, 2015b). Porém, eram faladas no Brasil mais de mil línguas indígenas, quando se iniciou a colonização portuguesa no século XVI (RODRIGUES, 1993), e mais de 200 línguas africanas teriam sido trazidas.

Em seus estudos sobre a fonética Sateré-Mawé, Silva (2005) pontua que “A classificação da língua Sateré-Mawé ainda não está bem definida. Rodrigues (1958) inicialmente a incluiu como membro da família Tupi Guarani, porém, depois reconsiderou a afiliação:

"Até agora tanto o Awetí quanto o Mawé vinham sendo incluídos na família Tupi-Guarani. O melhor conhecimento de ambos deixa claro, entretanto, que são tão aberrantes, cada um à sua maneira, em relação a todas as outras línguas incluídas naquela família, que sua associação com elas deve ser procurada em outro plano. (Rodrigues, 1984/85, p. 35)".

Silva (2005) assinala que “Com base em evidências lexicais e fonológicas Rodrigues & Dietrich (1997:256) levantam a hipótese de que inicialmente existia um ramo composto por Mawé-Awetí-PTG, com outras famílias do tronco Tupi (Munduruku, Tupari, Juruna, Monde, Puruborá, Arikém, Ramaráma)”. Os autores consideram que houve duas separações: a primeira entre Mawé e Awetí-PTG, e a segunda entre Awetí e PTG, resultando na atual composição do tronco linguístico Tupi.

Diversos estudiosos destacam que a língua Sateré-Mawé sofreu acentuada influência lexical do Nheengatu desde o início do século XVII. Silva (2010, p. 62) corrobora com esta análise:

Uma das maneiras de se ampliar e/ou se adaptar o léxico de uma língua é através de empréstimos e neologismos. Esses processos ocorrem geralmente em situações de contato entre línguas.

As influências do Nheengatu podem ser facilmente observadas no léxico Sateré-Mawé. Basicamente são de dois tipos. O primeiro corresponde a palavras que foram incorporadas ao léxico sem nenhuma alteração. O segundo, a palavras que foram adaptadas ao sistema da língua Sateré-Mawé.

Segundo Silva (2005) “A língua Sateré-Mawé apresenta um inventário fonético de 27 sons consonantais classificados a partir do modo e do ponto de articulação”.

Dessa forma, ao se estudar a fonologia de uma língua, se conduz necessário considerar dois estágios de análise, “Em Sateré-Mawé, como em outras línguas Tupi, mudanças morfofonêmicas ocorrem com frequência em fronteira de morfema”. Semelhantemente ao que ocorre com os segmentos consonantais, existem contrastes de fones vocálicos que não apresentam semelhança fonética. (SILVA, 2005).

O resultado dessas modificações provém da inserção da Língua Portuguesa nas comunidades indígenas Sateré-Mawé. Jovens Sateré que estudam na cidade passam por um processo conhecido como Bilinguagem. Esse processo de adaptação linguística é nomeado por Barreto (1988), como Bilinguagem “representa os diferentes estágios de bilinguismo, pelo quais os indivíduos, portadores na condição de bilíngue, passam na sua trajetória de vida” (BARRETO, 1988, p. 128).

Em relação ao tema da pesquisa temos um link com o que a obra de Rosa (2010) aborda uma realidade como dos indígenas do Brasil. No contexto de Cabo Verde como país de população organizada nos moldes tribais, havia uma língua a qual foi expropriada pelos invasores europeus e lhes foi imposta como diz o seguinte excerto “de facto o discurso relativo das línguas africanas com as línguas colonizadoras tem refletido uma posição dicotômica” (ROSA, 2010, p. 26).

Essa problemática dicotômica em relação à língua opressor/oprimido se dá de maneira distinta no contexto da população Cabo-Verdiana. Haja vista que uma parte da população é a favor do uso das línguas dos colonizadores para poderem se comunicar com o mundo exterior. Por outro lado, há os que são a favor do uso e desenvolvimento da língua nativa fora dos padrões linguísticos coloniais, como revitalização e resgate da cultura local.

De acordo com Freire (2008) “nessas condições históricas, sociais e linguísticas, a nova comunidade de fala não foi construída, como ocorreu em quase todos os sistemas coloniais, em base à língua do colonizador” (FREIRE, 2008, p. 207). O processo de dominação linguística do invasor europeu teve auxílio do seguinte estratagema, chamado “língua de contato” que dispunha usar um idioma baseado na língua geral falada pelos indígenas, a saber, o Nheengatu.

A dificuldade em se comunicar em Língua Portuguesa por não dominar o léxico padrão leva os estudantes à reclusão tanto na sala de aula quanto ao seu cotidiano comum. Silva (2005, p. 36) indica que:

Ao tratarmos da questão do bilinguismo em Sateré e Português, evidenciamos uma situação incômoda, que é a situação dos indígenas que vivem nos centros urbanos sem recursos e sem apoio das instituições para a preservação de sua língua e cultura.

Dessa forma, a situação identificada pelo contexto de aquisição de uma segunda língua pelos jovens indígenas, interfere na competência linguística de sua língua materna, pois no contexto da sala de aula a língua portuguesa exerce um papel de domínio linguístico. Essa alteração do uso linguístico sofre modificações também em decorrência de fatores sociais e comportamentais. Lucchesi; Picanço (2020, p. 40), assinalam que:

(...) o estudo do chamado *português indígena* é, igualmente, importante, não apenas pela relevância de se conhecer a diversidade étnica da língua portuguesa no Brasil, mas também pela observação direta dos efeitos do contato entre línguas e do bilinguismo sobre a estrutura linguística do português. Os resultados de tais análises podem lançar luzes, tanto sobre a forma como as situações de contato massivo afetam a estrutura das línguas em geral, quanto sobre a história sociolinguística do Brasil, na qual o português se foi impondo crescentemente sobre comunidades indígenas, levando à substituição e ao desaparecimento da imensa maioria de suas línguas.

Os jovens que conseguem se locomover para cidade em busca de concluir seus estudos no nível médio, são abrigados na Casa de Trânsito Indígena — CTI, onde vivem a maior parte do tempo que precisam para concluir os três anos do ensino médio. Outros vivem na casa de parentes. A faixa etária dos estudantes indígenas varia entre 17 a 20 anos, um dado que corrobora com ingresso tardio dos mesmos no Ensino Médio. Em contrapartida, há alunos indígenas que ingressam com idade de 15 a 17 anos no Ensino Médio.

As questões fonéticas da língua portuguesa para estes estudantes são a maior vilã em compreender de fato o léxico padrão, Lucchesi; Picanço (2020, p. 49), exemplificam essa situação linguística ao inferir que “Muitos falantes de português L2<sup>11</sup> têm dificuldade em marcar corretamente o gênero, sobretudo aqueles cujas línguas maternas não têm marcação gramatical de gênero. Porém, a variação na concordância de gênero, longe de ser geral, mesmo no português popular brasileiro, está circunscrita a algumas poucas variedades.

A língua Sateré tem sua primícia na oralidade e forma escrita desse idioma tem pouco tempo de uso. A língua portuguesa foi inserida de maneira violenta desde os

---

<sup>11</sup> Termo dos estudos linguísticos que define a segunda língua de um falante.

tempos coloniais, forçando assim a realização fonética da Língua Sateré-Mawé defasada. Luchessi; Picanço (2021) contribuem “Portanto, a ampla hegemonia da língua portuguesa na atualidade é o resultado de um violento processo de homogeneização linguística que se perpetrou através do extermínio de povos indígenas, da escravidão e de processos degradantes de aculturação forçada”.

Nesse contexto da análise fonética da Língua Sateré-Mawé é importante salientar que a língua não é somente composta por normas gramaticais, se conduz necessário compreender que a língua de qualquer nação é repleta de simbolismos culturais. O conjunto dessas trocas linguísticas faz parte da constituição social e no seu conhecimento de mundo, essas interações se dão por meio da língua. Bourdieu (2008, p. 24) nos diz que “A gramática define apenas muito parcialmente o sentido, e não é na relação com um mercado que se opera a determinação completa do significado do discurso. Uma parte, e não a menor, das determinações que constituem a definição prática do sentido se transfere de fora automaticamente para o discurso”.

Bourdieu, (2008) ainda comenta “No princípio do sentido objetivo que se engendra na circulação linguística, há primeiramente o valor distintivo, que resulta do relacionamento operado pelos locutores, consciente ou inconscientemente, entre o produto linguístico oferecido por um locutor socialmente caracterizado e os produtos simultaneamente propostos num espaço social determinado”. A linguagem é composta por fatores sociopolíticos arregimentados por instituições de poder como a escola. Entra em voga na discussão de como a escola como instituição educacional, em tese pode promover uma educação intercultural.

Há de se destacar que a formação de professores indígenas se dá nos parâmetros da Língua Portuguesa, sem considerar a diferença gramatical da língua mãe desses professores, conforme D’Angelis (2013, p. 329) “Muitos consultores e docentes de cursos de formação de educadores indígenas, possivelmente percebendo a importância das questões colocadas acima, julgam indispensável ministrar Fonética e Fonologia naqueles cursos de formação, seguindo a tendência dos cursos de Letras das melhores Universidades do país”.

A língua Sateré-Mawé assim como todas as línguas indígenas são passadas por seus falantes oralmente. A questão da escrita nessa língua é um mecanismo recente que foge de longe da realidade fonética dessa etnia. As empreitadas para definir a ortografia se deram no início do século XX. D’Angelis (2013, p. 330) fomenta que “foi somente a

partir da década de 1960 que diversos empreendimentos missionários evangélicos — e, em parte, ações oficiais (da FUNAI) aliados àqueles<sup>18</sup> — deram início a práticas de alfabetização na língua indígena e, como sua máxima realização, à tradução do Novo Testamento para tais línguas.

Os anciãos não detêm o conhecimento da escrita e por parte dos mais jovens há dificuldade em se expressar oralmente em Sateré-Mawé. Silva (2005, p. 36) “A preocupação com a preservação da língua e dos costumes é quase que exclusiva dos mais idosos. Estes, mesmo em meio urbano, organizam-se e procuram amenizar o impacto do contato, tentando manter a língua e a tradição oral, passando às crianças do grupo familiar suas histórias e costumes”.

Essa preocupação em preservar a Língua Sateré-Mawé dentro de seus territórios é o trabalho das lideranças Mawé. Haja vista que seus jovens saem das comunidades para morar na cidade e não retornam, pois, a estrutura no espaço se faz mais atrativo do que a vivência na aldeia. Sateré (2020, p. 161) corrobora que:

Todavia, nos anos 1980, lideranças *kapis* decidiram que as novas gerações não iriam ser cooptadas sumariamente pelos *karaiwas*, no sentido nem de aprender somente o português, esquecendo sua história existencial, nem aprenderiam somente o Sateré-Mawé, ficando à mercê da sociedade urbana ocidentalista. Todos deveriam ter acesso a códigos nativos tradicionais e também a língua portuguesa, igualmente, para usar em defesa de si, do outro, da casa comum, do clã e do povo em geral.

O professor Gibeon Ferreira Batista<sup>12</sup> relata que a educação das crianças indígenas quanto dos jovens Sateré-Mawé é pautada na Língua Portuguesa. Na comunidade “Nova Alegria” localizada no rio Uaicurapá é o local onde o professor Gibeon leciona e em entrevista narra que “São muitos os desafios da aula em escola indígena. São problemas de estrutura, humanos, pedagógicos e disciplinares. Nessa comunidade onde ministro aula para alunos de 11 a 15 anos, eles não querem saber de aprender o idioma Sateré-Mawé”.

Gibeon é um professor bilíngue que fala a Sateré-Mawé e português. No curso intercultural em que ele se graduou ainda são ministrados por professores “brancos” e deliberadamente pautados no ensino da gramática padrão. Ele ressalta que “desde as séries iniciais esses alunos foram ensinados em Língua Portuguesa e acham difícil

---

<sup>12</sup> Professor Sateré-Mawé, 35 anos. Formado em Licenciatura Indígena pela Universidade Federal do Amazonas — ICSEZ/UFAM.

aprender e falar |Sateré. Mesmo na casa deles, onde os avós e pais se comunicam em Sateré esses jovens não se interessam em interagir na língua mãe”. (Entrevista, 2019). Na prática das aulas algumas questões gramaticais são incompreensíveis aos seus alunos e que ele tem dificuldades de contornar as mesmas por conta das fracas abordagens da fonética da língua portuguesa enquanto era acadêmico.

D’Angelis (2013, p. 235) comenta que:

Um professor indígena que aprenda e assuma aquele tipo de concepção, criticado no tópico anterior, não só julga que a escrita representa a fala, como passa a crer que a “letra” confunde-se com o fonema, e o valor fonético de uma letra é o valor de um fonema. Assume, com isso, uma concepção nuclear do “modelo”: a biunivocidade. A um determinado fonema (“símbolo” ou “letra”, no final das contas) correspondem determinadas características fonéticas, de modo que, ocorrendo o fonema, aquelas características têm que ser evocadas/realizadas; em contrapartida, a uma determinada combinação de características fonéticas corresponde um fonema, de tal modo que, se os traços fonéticos ocorrem obrigatoriamente se deve assumir a ocorrência do fonema a que correspondem.

Por mais que existam professores bilíngues nas áreas indígenas, a língua materna vem perdendo espaço no ensino escolar. Silva (2010) corrobora ao dizer que “Em relação ao ensino, também a maioria respondeu que prefere ler e escrever em ambas as línguas, embora o resultado identifique uma ligeira inclinação para leitura e escrita em Português”. Com a defasagem do ensino da língua Sateré nas aldeias revela uma das constantes problemáticas sociolinguísticas desse estudo.

Apesar da importância da variação Português Indígena Sateré-Mawé ser um dos pontos-chave desse estudo, essa matriz linguística corre sério risco de desaparecer, Silva (2010, p. 69) pontua “Uma questão que preocupa quanto ao uso do Sateré-Mawé é que cada vez mais a língua está perdendo espaço para o Português em área indígena. Isso se reflete no ensino bilíngue e diferenciado”. Além disso, por conta da comodidade linguística, os indígenas Mawé preferem se expressarem em Língua portuguesa, como ainda exemplifica Silva (2010) “Apesar da atitude positiva em relação às duas línguas, há certa tendência de se considerar o Português mais apropriado”.

O português indígena Sateré-Mawé é uma realidade linguística presente nas escolas de Parintins. Essa variação da Língua padrão é desconhecida dos professores na sala de aula. Esse desconhecimento dá margem ao preconceito linguístico. O ensino homogêneo da língua portuguesa representa a degradação das variações linguísticas. Luchessi; Picanço (2021) pontuam sobre a variedade do português indígena:

Portanto, a situação de cada variedade do português indígena vai variar bastante, consoante o grau de integração do povo que a fala, por um lado, e grau de conservação cultural e linguística desse povo, por outro. O português pode ser desde a língua já hegemônica, ou mesmo única do povo indígena, até ser uma segunda língua adquirida e usada em graus variados de proficiência, em um espectro funcional igualmente variado; ou seja, podendo ser essa variedade bem restrita, em seu grau de proficiência e espectro funcional. (LUCHESSI; PICANÇO, 2021, p. 45).

Os desdobramentos da Língua Sateré-Mawé representam um novo valor discursivo dessa etnia. Assim como esse, o povo se utilizou de diversas estratégias para sobreviver desde os tempos coloniais. A condição bilíngue que este povo é condicionado, parte do pressuposto de sobrevivência e resistência cultural.

O tópico em voga revisita a discussão a respeito do Português indígena Sateré-Mawé e a importância da inclusão dessa variante no ensino de Língua Portuguesa. Para fomentar e validar essa tese, a sociolinguística variacionista surge como um mecanismo de desvelamento do preconceito linguístico que essa variante sofre, como as demais variações. O papel social dessa pesquisa é trazer o desvelamento do preconceito linguístico em relação à língua Sateré-Mawé através da visibilidade e reconhecimento ao Português Indígena Sateré-Mawé. Haja vista como foi pontuado no tópico em voga, o português indígena Sateré-Mawé é uma das inúmeras variações da Língua Portuguesa Brasileira.

### **1.3 - Falar ou não falar Sateré-Mawé, preconceito linguístico na escola? eis, a questão.**

**(Ahehay sio yt ahehay i Sateré-Mawé, sa'ag sehay etiat wemu'e hap tote?)**

A questão bilíngue dos povos indígenas que permeiam a sociedade amazônica é uma realidade gritante e carece de pesquisas em relação. As relações em torno desse fenômeno não se dão apenas no campo linguístico, de modo que existe toda uma condição psicológica que acomete esses jovens indígenas como a frustração por não compreender a língua vigente em sala de aula. O preconceito linguístico é um fator psicolinguístico que esses alunos indígenas sofrem, tanto por colegas de aula quanto dos professores que ministram as diversas disciplinas do ensino médio regular.

É necessário arguir nesse tópico a respeito das variações linguísticas que fazem parte do bojo linguístico do Português Brasileiro. Vale ressaltar que a sociolinguística

variacionista é uma subárea da Linguística que trata desses fatores que influenciam a nossa maneira de falar. William Labov é dos teóricos precursores dessa corrente linguística. Labov critica a separação estabelecida por Saussure entre *langue* e *parole* e entre sincronia e diacronia, e também o fato de Saussure desconsiderar os fatores externos à língua ao defini-la como um sistema de signos que estabelecem relações entre si. Em última instância, Labov posiciona-se contra a primazia dos estudos imanentes da língua.

Não existe uma comunidade de fala homogênea, nem um falante/ouvinte ideal. Pelo contrário, a existência de variação e de estruturas heterogêneas nas comunidades de fala é um fato comprovado. Existe variação inerente na comunidade de fala — não há dois falantes que se expressam do mesmo modo, nem mesmo um falante que se expresse da mesma maneira em diferentes situações de comunicação. Para análise, a língua é influenciada tanto por fatores linguísticos quanto por fatores extralinguísticos.

Labov (2008, p. 215) rotula a sociolinguística como uma “sociologia da linguagem e está lida com fatores sociais de larga escala e sua intenção mútua entre línguas e dialetos”. Na língua padrão há vários dialetos que concorrem, mas dão o mesmo sentido semântico na norma padrão. O português brasileiro é influenciado por várias outras línguas, principalmente as línguas indígenas. A base de discussão desse tópico trata da variação da língua padrão denominada “Língua Portuguesa Sateré-Mawé”.

As macrorregiões indígenas Andirá e Marau situadas na região do rio Waycurapá são referências nesta pesquisa, às quais são embutidas várias comunidades de onde são provenientes os estudantes que migram para cidade de Parintins em busca de condições melhores de estudos. Importante ressaltar que nessas comunidades indígenas são oferecidos apenas o Ensino Fundamental.

A criança Sateré-Mawé não é alfabetizada em sua língua materna, havendo assim a exclusão de seu dialeto e conseqüentemente de toda a sua cultura. Para Bortoni-Ricardo (2008) “um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 23).

O ambiente de letramento da cultura Sateré-Mawé é pautado na organização social tribal como as mais diversas etnias nativas do Brasil. Há dois fatores determinantes na educação Sateré-Mawé, sendo “*Waymat*”, o ritual da tucandeira e o “*çapó*”, bebida feita do guaraná. Segundo Alvarez (2010).

Em vista da melhoria da educação intercultural dos Sateré-Mawé vários levantamentos de dados foram realizados por parte da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas — SEDUC no ano de 2005. Após um pedido por parte das lideranças foi implantado o Ensino Fundamental de 6.º ao 9.º ano na comunidade indígena Vila Batista, onde funciona a Escola Municipal Laudelino Batista, cujo espaço serviu como extensão da Escola Estadual Dep. Gláucio Gonçalves, originalmente localizada no espaço urbano da cidade de Parintins.

Em primeiro momento os professores do 6.º ao 9.º ano eram não-indígenas, tendo apenas uma professora indígena para lecionar em língua Sateré-Mawé. Com o ensino de 6.º ao 9.º ano disponível na Escola Municipal Laudelino Batista, por meio da extensão da Escola Estadual Dep. Gláucio Gonçalves localizada no espaço urbano de Parintins, a população não-indígena, habitante do lado direito do rio Waikurapá, passou a também se beneficiar do ensino escolar nos referidos anos de escolarização.

A partir daí, os pais indígenas e não-indígenas começaram a observar vantagens em ter um ensino ampliado na região, já que eles convivem com a mesma preocupação das lideranças indígenas: de seus filhos irem à cidade estudar e acabarem por se perder nos “maus caminhos” do espaço urbano como a prostituição, as drogas e o álcool (MONTEIRO, 2010).

Em 2006, com aumento do número de alunos e a situação do espaço geográfico com relação à distância, também foi necessário implantar a educação de ensino fundamental de 6.º ao 9.º ano na Escola Municipal Antônio Ferreira. Na comunidade Nova Alegria, localizada no Médio Waikurapa, com a finalidade de atender às comunidades indígenas e não-indígenas daquela região, tais como a Vila da Paz e São Francisco de Assis.

Na comunidade indígena Vila Batista, localizada no Alto Waikurapá, o ensino fundamental de 6.º ao 9.º ano teve início em 2005, chegando à sua efetivação no ano de 2008, com uma turma de vinte três alunos, dos quais dez desistiram e treze permaneceram até a conclusão do 9.º ano.

Em Nova Alegria, o processo de inclusão do 6º ao 9º ano teve início em 2006, no espaço da Escola Municipal Antônio Ferreira, tendo como primeira turma um total de vinte e cinco alunos. A implementação do ensino fundamental completo só ocorreu no ano de 2009 e continuidade no ano de 2010 (MONTEIRO, 2010).

Figura 7 – crianças Sateré-Mawé na escola em uma comunidade do rio Waikurapá



Fonte: CGTSM, 2020.

Não se considera a sabedoria indígena a respeito de como educar os seus descendentes. O governo brasileiro toma uma posição arbitrária, paternal e tutelar diante das comunidades indígenas ao praticar sua política de educação e saúde indigenista.

Em vista de solucionar essa constante depreciação da educação indígena, se faz necessário uma organização escolar elaborada para os Sateré pelos Sateré. Não há dúvida que a tecnologia chegou ao meio indígena, mas os mesmos não têm como fugir da modernidade, embora a história de nosso país pejorativamente descaracterize a epistemologia indígena desde os tempos coloniais (SILVA, 2004).

Uma educação “branca” tem sido vigente desde os tempos catequéticos dos jesuítas, quando diziam que o índio não era gente e carecia da salvação divina; tremenda falácia discursiva para escravizar e tornar os guerreiros como o “bom” selvagem. Essa realidade indigesta ao povo Sateré vem mudando desde que foi promulgada a Constituição Federal de 1988, nos seguintes termos:

“Da educação, da cultura e do desporto”, no art. 210 da seção I — Da educação, que: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Especificamente da educação dos povos indígenas lemos assim: “§ 2.º — 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”. (Constituição, 1988).

É assegurada pela constituição brasileira a educação aos indígenas em seu ensino-aprendizagem dos mesmos, a valorização da sua cultura linguística, política e

social (MONTEIRO, 2010). De essa forma garantir que todos os indígenas que ingressam na escolaridade tanto do ensino fundamental quanto o ensino médio, lhes foi outorgado por direito constitucional aprender em sua língua materna.

A constituição federal de 88 condiciona tais direitos às comunidades indígenas, quando enfatiza teoricamente a educação destes em língua materna, como condição primordial de preservar a identidade cultural de cada etnia. Esses direitos por muitas vezes ficam apenas na teoria, a realidade que esses jovens estudantes indígenas passam no seu cotidiano escolar está longe de ser aplicada, por falta de políticas públicas e projetos pedagógicos que validem a cultura linguística dessa etnia.

Em muitos países onde a matriz linguística procede de língua indígena, concentram-se esforços para atender às demandas crescentes de indígenas ao ensino médio, superior e em pesquisas de cunho científico. No Brasil essa situação não é condicionada positivamente às diversas etnias que compõem esse país ameríndio. Muitos indígenas nem sequer alcançam o término do ensino fundamental, há diversos projetos por parte do governo federal acerca da questão educacional indígena, mas em muitos aspectos não compreendem as diferenças linguísticas do português que vão de encontro com as línguas indígenas. Como impacto negativo desse dilema, a escola tende a modificar a organização sociocultural desses povos. Desse modo o PCN do Ensino Médio prevê em seu estatuto:

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresentam características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre enquanto o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção. (PCN, 2000, p. 11)

É de fato vigente na LDB da educação a inclusão do desenvolvimento das diversas culturas que permeiam nossa miscigenada sociedade. Em conformidade dos PCNs do ensino médio se conduz necessário partir do sistema educacional um olhar de inclusão e respeito à cultura indígena, tendo em vista a valoração linguística e cultural de muitos jovens indígenas que ingressam na escola pública. Em concordância com isso, O PCN da educação escolar indígena dispõe:

A nova LDB define como um dos princípios norteadores do ensino escolar nacional o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. O artigo 78 afirma que a educação escolar para os povos indígenas devem 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 conhecimentos valorizados pela sociedade nacional” (LDB, 1999, p. 6).

A educação especial prevista na LDB prioriza o ensino na educação indígena conforme a episteme da sua cultura linguística. Essa educação chamada “especial” não é dissociada da cultura branca, haja vista que as sociedades indígenas concretizam parte da construção sócio-históricas do Brasil. Nesse sentido, se faz necessário pôr em prática a educação intercultural do saber linguístico indígena ir ao encontro do saber linguístico da Língua Portuguesa. Monteiro (2010), fornece um panorama dessa problemática e uma possível solução “Objetivando refletir sobre a questão do ensino bilíngue nas comunidades indígenas, se faz necessário compreender alguns dados estatísticos enquanto indicativos de duas intencionalidades no bojo desse processo de inserção da educação escolar indígena”.

Contudo, há algumas preocupantes contradições sobre as quais devemos refletir no sentido de uma sistematização escolar pertinente às demandas de um ensino valorativo da língua e da cultura, interessar-se obtermos mais clareza acerca dos elementos constituintes da educação escolar indígena (MONTEIRO, 2010, p. 4). Uma dessas contradições, pertinente a discussão do problema dessa pesquisa, é o Preconceito Linguístico.

Após a análise da gênese em potencial da educação escolar indígena nas comunidades Sateré-Mawé, se faz necessário apresentar a educação indígena escolar em contexto urbano. São dados comprovados da migração dos jovens Mawé para as áreas urbanas, com efeito, destes em busca de melhorias educacionais e de trabalho. Segundo Simas; Fernandes; Pereira (2016, p. 163) “Devido à ineficiência de projetos econômicos-sociais que auxiliem a sobrevivência financeira de indígenas em contexto urbano, os Sateré-Mawé desenvolvem mecanismos e formas diferenciadas para se manterem financeiramente na cidade”. Muitos indígenas dessa etnia dependem dos programas de renda do governo federal, desenvolvem trabalhos com a produção e venda de artesanatos ou trabalhos braçais.

Jovens Sateré-Mawé entre 15 e 18 anos realizam uma jornada dupla que envolve o estudo e trabalhos avulsos de meio período. Tavares; Macedo (2019) mostra um panorama socioeconômico desses jovens indígenas “Quando se conheceu as condições socioeconômicas dos entrevistados, observou-se que todos os alunos apresentam condições semelhantes, ou seja, a maioria desses estudantes sobrevive com a renda de

um salário mínimo”. Outro fator social importante que esta pesquisa abarca é do ingresso e conclusão do ensino médio tardio por parte desses alunos “Outro fator a ser explorado em relação à condição social da pesquisa, é o ingresso tardio dos alunos indígenas no ensino médio, haja vista, que nas comunidades que residem não disponibilizam a modalidade do ensino médio regular, sendo que muitos desses indígenas auxiliam seus pais na produção agrícola para sobrevivência dos mesmos” (TAVARES; MACEDO. 2019. p. 24).

No Brasil existem inúmeras formas de preconceito, mas um dos mais praticados e menos discutidos nas escolas é o preconceito linguístico. Segundo Marcos Bagno (2007), autor do livro “Preconceito Linguístico — o que é, como se faz”, essa categoria de preconceito nasce da ideia de que há uma única língua portuguesa correta. Essa linguagem padrão é ensinada nas escolas, está presente nos livros e dicionários e baseia-se na gramática normativa. Apesar de ser muito importante a existência de uma norma que regulamente a escrita, a torne homogênea e defina suas regras, a mesma acaba servindo como instrumento de exclusão social ao não reconhecer a língua como uma unidade viva e mutável.

O léxico padrão é como meio de distinção social daqueles que tem acesso à educação, e conseqüentemente adquirindo mais capital intelectual e linguístico do que aqueles que não têm acesso. Além disso, é incitado o preconceito com determinadas construções linguísticas que variam de acordo com cada região do país. A respeito do preconceito linguístico trazemos aqui Bagno (2007, p. 44) quando afirma “Dar vida ao preconceito linguístico é julgar falantes ou grupos inteiros em uma comunidade pelas formas linguísticas que empregam (e essas formas geralmente são as que se afastam do padrão).

Esse preconceito linguístico envolve também as línguas de matrizes indígenas e africanas. A violência simbólica causada aos grupos indígenas pela colonização forçosa pelos portugueses ocorreu principalmente no campo linguístico. Sateré (2020, p. 161) evidencia que “o idioma indígena, então considerado pejorativo e sem valor social outrora diante da língua ocidental dominante, que se afirmou majoritária e menosprezou as línguas ameríndias”. Lucchesi; Picanço (2020, p. 42) corroboram que:

Portanto, a ampla hegemonia da língua portuguesa na atualidade é o resultado de um violento processo de homogeneização linguística que se perpetrou através do extermínio de povos indígenas, da escravidão e de processos degradantes de aculturação forçada. Como parte desse processo, as línguas indígenas brasileiras foram reduzidas a menos de trezentas na atualidade, e sua sobrevivência deve-se, sobretudo, ao seu

isolamento em regiões mais remotas e pouco acessíveis da Amazônia e do Planalto Central.

Os jovens indígenas se deslocam de suas comunidades de origem para cidade, em busca de melhores condições de estudo. Eles se deparam com uma grande barreira nesse processo educacional. Segundo McCleary (2009) “O bilinguismo de uma comunidade se chama *bilinguismo social*. O bilinguismo social também é muito comum, mas nem sempre é reconhecido” (McCLEARY, 2009, p. 27). De acordo o excerto anterior, toda sociedade dotada de linguagem é bilíngue, por conta das muitas culturas linguísticas envolvidas em contexto. A língua dominante se sobressai no âmbito escolar.

Silva (2004, p. 35) reitera a respeito do preconceito linguístico que os indígenas em contexto sofrem na cidade de Manaus “Em relação à língua Sateré-Mawé, sua situação não difere ao que acontece com outras sociedades indígenas no Brasil.”. Muitos índios deixam de falar a língua Sateré-Mawé e falam apenas o Português para não sofrerem nenhum tipo de preconceito.

A questão do preconceito linguístico ao português indígena Sateré-Mawé é fomentando pelo total desconhecimento dessa variação linguística do Português Brasileiro. É notório que os falantes da língua Sateré-Mawé estão em estado transitório da aquisição do português. A influência da Língua portuguesa na Língua Sateré-Mawé dão origem a um novo dialeto, sendo este de uso social dessa etnia.

Ozair da Silva Oliveira<sup>13</sup> evidencia em seu depoimento, realizado na cidade de Parintins, as dificuldades linguísticas, econômicas e estruturais que os estudantes Sateré-Mawé enfrentam ao se deslocarem à cidade:

Vim pra Parintins para cursar o ensino médio, minha primeira dificuldade na escola urbana era porque o ensino é mais elaborado. Eu não sabia me expressar em Língua portuguesa porque não tive um bom aprendizado pra saber falar em português. Por minha estatura ser baixa comecei a sofrer ‘bullying’<sup>14</sup> por parte dos meus colegas que não eram indígenas, isso afetou muito meu aprendizado. (Entrevista, 2020).

A prática pedagógica dos professores em relação à cultura linguística desses estudantes, não considera o devido valor que essa cultura precisa. Na perspectiva

---

<sup>13</sup> Estudante universitário da etnia Sateré-Mawé. 21 anos.

<sup>14</sup> O termo em inglês “*bullying*” é derivado da palavra “*bully*” (tirano, brutal), corresponde à prática de atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, cometidos por um ou mais agressores contra uma determinada vítima. Ver <https://www.todamateria.com.br/bullying/>

educacional das escolas públicas de Parintins que não consideram as dificuldades linguísticas que os alunos indígenas têm no aprendizado da Língua Portuguesa em relação aos alunos não-indígenas pelo fato de que na maioria das atividades, há a falta de interação dos educandos indígenas.

Outro fator que pode ser negativo na prática pedagógica dos professores é o desconhecimento das leis da LDB/BNCC que amparam a educação indígena. Por conta dessa possível falha na formação dos professores de Língua Portuguesa não se prioriza a cultura linguística indígena. No contexto de sala de aula as dificuldades dos alunos são alheias aos professores que na maioria das vezes interpretam essas dificuldades como preguiça por parte dos alunos indígenas.

Como no Brasil a educação de qualidade não é acessível a todas as classes sociais, mas somente a uma parcela da população, aquela que detém o maior poder aquisitivo, os ricos têm acesso ao desempenho linguístico enquanto o pobre, a competência dos códigos gramaticais da Língua Portuguesa. Para Guimarães (2017, p. 47) que foca suas discussões linguísticas na teoria Chomskiana, enfatiza a respeito da dicotomia desempenho/competência:

Há uma tendência geral para aceitarmos o que é gramatical e rejeitarmos o que é agramatical [...] Para tudo, há uma diferença entre ‘saber fazer’ e ‘conseguir fazer o que se sabe [...] Os diferentes graus de desempenho não refletem necessariamente diferentes graus de competência. O mesmo ocorre com nossa capacidade de processar operações gramaticais.

A língua exerce forte influência sobre a sociedade, à medida que esta não sobrevive sem comunicação. A língua é social, dessa forma o ser humano por natureza é um ser social. A informação e até mesmo a sobrevivência humana depende da comunicação, realizada através da Língua. A língua tem no seu construto social bases psicológicas, antropológicas e sociológicas, tem como pilar primordial para estudo científico a linguística. A linguagem move a sociedade, é um meio de locomoção, formação e desenvolvimento do mundo, aliada a outros fatores como produção, economia, tecnologia, etc. Silva (2005, p. 35) contribui acerca do preconceito linguístico acerca da Língua Sateré-Mawé “Em relação à língua Sateré-Mawé, sua situação não difere do que acontece com outras sociedades indígenas no Brasil. Muitos índios deixam de falar a língua Sateré-Mawé e falam apenas o Português para não sofrerem nenhum tipo de preconceito”.

A língua Sateré-Mawé não faz parte do ensino formal nas escolas Urbanas de Parintins. O estudante dessa etnia se esforça para aprender a língua padrão, nesse ínterim, ele tem consciência que a sua cultura linguística não tem espaço no ensino formal. Silva (2005) enfatiza que “Com Isso, as novas gerações se veem privadas de aprender a língua Sateré, sendo educadas em escolas de educação formal da rede pública. Aliado a isso está o fato de estarem, como já dissemos em permanente contato com a sociedade não indígena”.

Figura 8 – estudantes Sateré-Mawé em escola pública de Parintins



Fonte: IFAM, 2019.

É necessário compreender à luz da sociolinguística que ninguém fala “errado”, haja vista que a escrita não é apenas uma forma de transcrever o que dizemos em forma de símbolos e a sua função é garantir a comunicação efetiva, ou seja, se esse propósito se cumpre, a comunicação e a língua utilizadas estão “corretos”.

A educação indígena na cidade de Parintins carece de pesquisa sociolinguística de cunho epistemológico ligado a própria gênese da cultura Sateré-Mawé, a saber, o retorno social para esta etnia. A cultura linguística Mawé necessita ser revitalizada e respeitada, dessa forma termos uma relação de alteridade com nossa própria identidade indígena.

## **SEGUNDO CAPÍTULO - A ESCOLA PÚBLICA URBANA ENQUANTO ESPAÇO INADEQUADO DE EDUCAÇÃO INDÍGENA.**

**(Torania Wemu'e Hap Tawa Wato Piat Sejam Tuweupi Tapy'ya Wemu'e Hamo,)**

### **2.1 – O ensino formal e a inadequação da aprendizagem dos jovens indígenas.**

**(Wemu'e wentup yn awywuat hawyi tuweupi tapy'yaria ipakuptiaria hepap etiat.)**

O que é debatido nesse tópico a priori, são os percalços que inibem o aprendizado dos alunos indígenas Mawé na escola de ensino formal no âmbito urbano.

As línguas indígenas sempre foram menosprezadas desde a colonização do Brasil. Essas línguas sendo agramaticais, ou seja, não possuíam estrutura escrita, baseadas na oralidade passada de pai para filho, geração (pós) geração. Simas (2012) nos dá um panorama sobre essa realidade linguística:

Os portugueses que chegaram à terra brasílica, ao se depararem com as sociedades indígenas, logo trataram de classificar os nativos de sociedades bárbaras ou atrasadas, posto que, no seu ponto de vista, os aborígenes só utilizavam a memória para assegurar os seus conhecimentos míticos, econômicos, sociais e transmitir suas histórias, sua cultura, suas lendas e suas línguas. (SIMAS, 2012, p. 58).

Ao serem classificados de selvagem pelos portugueses, os nativos que habitavam o continente nomeado de Brasil posteriormente, se utilizavam da oralidade para comunicar seus feitos enquanto sociedade. Por terem uma relação quase simbiótica com a natureza, não lhes era necessário estruturar a suas línguas. Todo conhecimento era baseando aos sons do ambiente natural, sons que os animais emitiam, som dos ventos nas copas das árvores, das cachoeiras, da caça, das canções e histórias contadas pelo ancião ao redor da fogueira.

Ao se pensar na educação escolar indígena atualmente é necessário caracterizar o que é educação indígena, educação não indígena e educação escolar indígena. Simas (2012, p. 45) ao se referir sobre o sistema socioeducacional dos povos nativos pré-colonização, aponta que “Os povos nativos, antes de os portugueses se estabelecerem nas terras brasílicas, possuíam um sistema social próprio e bem peculiar, logo, tinham uma forma de educar seus filhos de modo a torná-los cidadãos capazes de sobreviver no seu meio e dar prosseguimento ao seu sistema social vigente.

De acordo com Simas (2012), a educação indígena perpassa pela oralidade, ensinada pelos anciãos e líderes da tribo aos mais jovens. Esses conhecimentos contêm toda gênese social para o bem viver em comunidade. A educação não indígena tem seus moldes construídos para integrar o indígena a sociedade colonial desde os tempos jesuíticos.

Os ensinamentos político-sociais também eram passados pela fala, não era necessário escrever, o aprendizado era internalizado pelas práticas diárias na tribo. Assim se dava o letramento dos povos antes da colonização forçosa. Pensar que a história dos povos indígenas iniciou em 1500 com o "famigerado" descobrimento, é negar milênios de sabedoria ancestral. Esses ensinamentos foram demonizados pelo europeu que constatava no nativo um ser sem "alma" e sem cultura, incapaz de construir sua própria narrativa de vida.

A educação escolar indígena na atualidade tem realizado diversas conquistas na teoria. A necessidade do ensino intercultural nas escolas urbanas se faz presente a cada dificuldade dos alunos indígenas. Freitas (2017) menciona que "A educação escolar indígena tornou-se um instrumento de inclusão no contexto da educação intercultural enquanto os indígenas assumiram o desafio de dialogar a partir de seus saberes indígenas com os conhecimentos técnicos científicos, que se tornou hegemônico no processo de contato".

Os indígenas da etnia Sateré-Mawé usam como estratégia de sobrevivência a aquisição da língua portuguesa. Utilizam também para fins comerciais e diplomáticos. Segundo Sateré (2020) "os Sateré-Mawé, incluídos de modo forçado nos planos mercantis e geopolíticos portugueses de supremacia continental — que insistiram na anulação das diferenças e das diversidades étnicas para forçar a domesticação —, viram-se enredados em processos de invisibilidade por conta da necessidade de domínio da língua portuguesa para a comunicação com os brancos.

É necessário fugir dos moldes da educação formal, a qual foi instituída pelo colonizador europeu. Baniwa (2019, p. 59) corrobora que "em primeiro lugar, é importante entendermos que a instituição escolar, assim como a ideia de educação intercultural, é invenção do colonizador. São ferramentas, instrumentos, discursos e modos de pensar e fazer dos colonizadores para atingir determinados objetivos".

O indígena ao ser integrado a vivência em contexto urbano, perde a sua identidade. Essa perda é forçada por diversos fatores socioeconômicos e ocorre entre os mais jovens conforme Luchessi; Picanço (2021) "Contudo, a penetração do português é

crecente, em função das pressões socioeconômicas, sobretudo nas novas gerações e na periferia das cidades, que já abriga parte dessa etnia (LUCHESSI; PICANÇO, 2021, p. 40).

No Brasil o governo toma uma posição de tutela em relação à educação escolar indígena. Políticas educacionais indigenistas pregam uma pedagogia intercultural, dessa forma mantendo as escolas nos moldes do período colonial. Essa maneira de encarar o indígena o ver como um ser atrasado sem possibilidade de desenvolvimento cognitivo, se faz presente na atualidade. O governo Bolsonaro idealiza uma educação integracionista para os indígenas, disseminando a ideia de que o “índio” precisa viver em sociedade, sair do “mato” e morar na cidade e se tornar um cidadão “comum”<sup>15</sup>.

Munduruku (2012) pontua que a educação indígena passou por três momentos históricos desde a colonização do Brasil, sendo elas exterminacionista, integracionista e indigenista. O exterminacionismo dos povos primevos se deu pela invasão europeia. Munduruku (2012, p. 29), enfatiza essa tese quando nos diz que “a catequese e a educação ministradas aos povos indígenas significaram, na verdade, o emprego de outra categoria de violência contra esses povos, configurada pela imposição de valores sociais, morais e religiosos, acarretando a desintegração e a consequente destruição de incontáveis sociedades indígenas [...]”. Tal extermínio dessas sociedades é caracterizado como etnocídio. Etnocídio de um povo indígena caracteriza não somente a morte da sua cultura no plano material, mas também no espiritual.

Ao remeter para a educação integracionista, Barreto (2003, p. 64) mostra que “há estágios de evolução cultural pelos quais os índios (isolada ou coletivamente) passarão necessária e inexoravelmente, estágios a partir dos quais é possível diferenciá-los numa escala hierárquica de cerca de inferioridade”. Essa concepção afirmava que a cultura indígena por ser atrasada estava fadada ao desaparecimento por ser considerada inferior à cultura europeia. Sendo assim os indígenas sobreviventes do etnocídio pós-descobrimto seriam “integrados” à sociedade nacional. Esse discurso reverbera presentemente com descaso do governo federal em relação às demandas educacionais indígenas.

---

<sup>15</sup> 'Cada vez mais, o índio é um ser humano igual a nós', diz Bolsonaro em transmissão nas redes sociais. Matéria veiculada pelo jornal digital Portal G1 em 24/01/2020. Fonte: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/24>

A violência simbólica acarretada aos povos indígenas pelo atual governo inicia na questão do marco temporal a violência brutal causada pelos garimpos ilegais em terras indígenas. O indígena ao migrar para a cidade perde sua cultura em necessidade do trabalho. No contexto urbano os indígenas são induzidos pela condição de sobreviver a sociedade capitalista, submetidos ao trabalho braçal e informal. A maioria dessas pessoas mora na periferia da cidade de Parintins.

Ao aludirmos a respeito da educação indígena tutelada pelo governo federal, é necessário realizarmos uma regressão histórica. Após a extinção do SPI<sup>16</sup>, nasceu a Fundação Nacional do Índio — FUNAI. Órgão responsável a priori para defender as demandas dos povos indígenas pelo Estado brasileiro, surge assim o indigenismo que é a ação social, política, econômica; aportada de ideias não indígenas sobre os indígenas. Munduruku (2012, p. 35) assim assinala:

O surgimento da FUNAI deu-se no auge da política integracionista, isto, é, na concepção do novo órgão indigenista oficial, o papel a ser desempenhado pelo Estado brasileiro, junto dos povos indígenas, seria de representá-los, defendendo a vontade dos tutelados no exercício do papel de tutor dos povos indígenas, classificados pelo código civil de 1916 como silvícolas, e cuja capacidade era considerada relativa.

A FUNAI surge no contexto (pós) ditadura que ocorreu no Brasil. No governo dos militares os povos indígenas foram vilmente massacrados. Na empreitada de “civilizar” a região amazônica, diversos estudiosos apresentavam em suas escritas sua visão ainda baseada no eurocentrismo. Gilberto Freyre (1987) se refere à Amazônia como uma região inóspita, e que esta precisa ser ocupada por pessoas “civilizadas” descartando assim as “gentes” que a habitam desde tempos imemoriais. Diversas construções como a ferrovia Madeira-Mamoré, Fordlândia e a estrada transamazônica são tentativas frustradas de trazer a Amazônia o progresso e liga-la ao resto do país. Bastos (2014, p. 58) pontua acerca do pensamento freyriano sobre “ocupar” a Amazônia:

As expressões trazem o eco da tese, então divulgada pelo governo, de que se trata de uma fronteira com população rala e pouco integrada à Nação, e, por isso, a ser conquistada. Em outros termos, a “aceitação” da afirmação de ser espaço “mal

---

<sup>16</sup> Serviço de Proteção ao Índio, primeiro aparelho de poder governamentalizado instituído para gerir a relação entre os povos indígenas, distintos grupos sociais e demais aparelhos de poder. Ver Souza Filho (1993, p. 159) em Tutela dos Índios; proteção ou opressão.

ocupado demograficamente” mascara a intervenção de caráter econômico-político, de submissão da região ao modelo econômico desenhado naquele “projeto nacional”. Mas ainda, podemos ver que o autor procura mascarar a repressão aos movimentos sociais e à censura intelectual então vigente.

O pensamento militar com base nos estudos de Gilberto Freyre sobre a ocupação e integração da Amazônia ao estado nacional permanece vivo atualmente. O pensamento errôneo e preconceituoso de integrar os indígenas e quilombolas, à dita “civilização” capitalista, nada mais que um mecanismo de apagamento dessas culturas. Atua também com violência simbólica contra os costumes, tradições, religiões e línguas dessas gentes amazônicas. Batista (2007, p. 55) assinala que essa reprodução de pensamento integracionista ainda se pauta na visão europeia desde os tempos coloniais:

Para o índio, os resultados desse choque foram sumamente graves: houve mudança dos métodos de trabalho e dos hábitos alimentares; a imposição de novas crenças, embora o absurdo de pretender que o primitivo pulasse, de um salto, do politeísmo ao monoteísmo; o propósito de subordiná-los, pela escravidão declarada ou disfarçada aos conquistadores, além de modificações profundas na estrutura familiar (...) Trouxe também, uma língua estruturada e que se difundiu pela colônia portuguesa da América, contribuindo decisivamente, para a unidade do País que, desde o princípio, começou a se formar, e que substituiu, na Amazônia, os mil e um dialetos monossilábicos usados pelos índios.

Perpassando esse recorte histórico sobre a educação indígena brasileira é necessário refletir sobre a realidade atual desse ensino. Enfatiza-se o surgimento de vários grupos indígenas e não-indígenas que pleitearão sobre o caráter da educação indígena no século XX. Freitas (2017, p. 176) fomenta em sua tese de doutorado acerca dessa quebra do paradigma indigenista acerca do ensino escolar indígena “Essas mudanças que se dão a partir dos anos 1960 e 1970, culminado com a Assembleia Nacional Constituinte em 1987 para a elaboração de uma nova Carta Magna para o Brasil, momento de conquista dos direitos dos povos indígenas e reconhecimento da pluralidade étnico-cultural pelo Estado brasileiro”.

Através da militância das ONGs e diversos movimentos indígenas, como o Conselho Indigenista Missionário e Associação Brasileira de Antropologia, causaram grandes mudanças na política ideológica do Estado que tutelava os povos indígenas hegemonicamente até então.

Salienta-se a mudança de paradigma para uma concepção de valorização cultural, social, histórica e linguística dos povos indígenas como outorga a Constituição de 1988, conforme dispõe a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 em seu artigo 79:

Art. 79 — A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1.º—Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2.º — Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: — fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; — manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; — desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; — elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Em face dessas conquistas por movimentos sociais indígenas e não-indígenas, estas ainda não são colocadas em prática em sala de aula. Ao que se refere à educação Sateré-Mawé houve e há diversos movimentos por parte dessa etnia que reivindicam a aplicação intercultural nas escolas das comunidades e urbanas. É pertinente que haja discussão das lideranças Sateré-Mawé na formulação da pedagogia escolar de seus filhos. Gradualmente vem surgindo uma política educacional nas comunidades Sateré-Mawé, protagonizadas por estudantes da educação média e Universitária. Sateré (2020, p. 167) ilustra como ocorre esse levante da educação Mawé:

A juventude indígena em processo escolar ou universitário foi a âncora que motivou o desenvolvimento do Projeto *Waraná*. Concomitante, a escola em terra indígena, reestruturada a partir de pressupostos debatidos no contexto da atividade, demandou professores bilíngues capazes de dominar dois sistemas informacionais e comunicacionais. A sociedade Sateré-Mawé, dessa forma, ao se construir na relação entre o tradicional e o ocidental, vislumbrou pontos positivos e negativos.

Mesmo diante dessas conquistas tão importantes para os Sateré-Mawé, se conduz necessário discutir os percalços da educação escolar indígena na modernidade principalmente no ambiente escolar urbano. O que se discute nesse tópico não é de maneira alguma descartar o aprendizado em Língua Portuguesa, mas evidenciar a importância da Língua Sateré-Mawé englobada nesse conjunto de saberes. Baniwa (2019, p. 253) enfatiza "Ora, se os índios abandonam sua terra, sua cultura, sua língua e

seu modo de vida, migram para as periferias das cidades e se tornam pessoas sem identidade ou pertencimento étnico-cultural específico, perdem todos os direitos específicos, inclusive o direito a uma educação escolar diferenciada (...).

Por isso a importância dos movimentos indígenas no âmbito nacional, regional e local. Ouvir as vozes das etnias acerca da educação, cultura, política, religião e seus próprios parâmetros epistemológicos. Munduruku (2012, p. 194) pontua sobre o caráter educacional do movimento indígena no Brasil “Já conversamos sobre como a educação indígena aconteceu no cotidiano dos nossos povos, num processo permanente de inserção da criança no seio da comunidade”.

No âmbito local muitos indígenas da etnia Sateré-Mawé tem ingressado no ensino superior nas universidades públicas de Parintins. Essa realidade demonstra que apesar ainda serem minoria, esses alunos vencem o preconceito étnico e linguístico. Muitos desses estudantes vêm na graduação uma forma de alcançar seu lugar na sociedade vigente, visam também voltar as suas comunidades de origem para pôr em prática os conhecimentos adquiridos em prol da sua etnia. Sateré (2020, p.) argumenta que “Todos deveriam ter acesso a códigos nativos tradicionais e também a língua portuguesa, igualmente, para usar em defesa de si, do outro, da casa comum, do clã e do povo em geral”.

É necessário aludir sobre a gênese do movimento indígena no estado do Amazonas e suas contribuições para a educação escolar indígena. Através da luta dos professores indígenas em favor da educação intercultural como ferramenta para valorização e revitalização de suas línguas trouxe avanços educacionais. Cursar uma graduação na universidade onde a língua padrão é o português é um grande desafio, mas superando esta barreira o Sateré-Mawé usará os conhecimentos adquiridos na universidade dos brancos para alcançar o discurso e desvelar as mazelas que estes sofrem por conta da língua. Baniwa (2019, p. 254) está certo que “Os povos indígenas de hoje estão bem mais preparados para enfrentar esse quadro obscuro da política brasileira que ameaça, persegue e nega os seus direitos conquistados” e ainda que “No campo da educação escolar indígena, por exemplo, os professores indígenas imediatamente reagiram às ameaças, criando o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI) no âmbito nacional e vários fóruns estaduais”.

A escola é um instrumento para agregar conhecimento, através dela é que pode haver mudança linguística, social, cultura, etc. Compete a escola colocar em prática

também a educação intercultural, visto que os direitos dos povos originários foram promulgados por lei. A realização de tais direitos como a educação em língua materna não é de fato executado em sala de aula. Freitas (2017, p. 113) destaca que:

A escola torna-se um aparelho sociocultural, nesse processo, dado que possibilita a ressignificação e valorização da educação escolar indígena, revitalizando o uso de suas línguas maternas, recuperando em simultâneo, suas memórias históricas e coletivas na reafirmação identitária.

É necessário compreender que a construção da educação intercultural esta além das condições estruturais na escola de educação formal. Empregar de fato a educação indígena, na prática, é conceber o ensino dos aspectos culturais gerais de cada etnia. Freitas (2017) corrobora “Valoriza a gastronomia e arte indígena entre outros elementos de cunho político e pedagógico discutidos pelos indígenas em suas assembleias visando a construção do seu projeto político pedagógico para suas escolas”.

A cultura Sateré-Mawé traz no bojo pedagógico de suas lendas ensinamentos importantes. Tais conhecimentos, sejam eles na origem dos alimentos, dos animais ou do homem, contêm em suas gêneses um mecanismo educacional crucial para a sobrevivência desta etnia. Baniwa (2019, p. 61) pontua que “No campo político-pedagógico, estamos falando de uma lógica de complementariedade de conhecimentos, saberes, cosmologias e epistemologias, própria da racionalidade ontológica dos povos ameríndios”. O aluno indígena aprende os conhecimentos da educação formal “branca” como estratégia de sobrevivência, especificamente a língua portuguesa para articulação com a sociedade envolvente.

Essa realidade educacional indígena se faz presente no município de São Gabriel da Cachoeira interior do estado do Amazonas. Essa cidade tem sua população majoritariamente de origem indígena localizada as margens do Rio Negro. As línguas indígenas cooficializadas nessa cidade são Tukano, Baniwa, Nheengatu e Yanomami, projeto elaborado pelo IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento de Políticas Linguísticas) que virou lei em 2002. Silva (2020, p. 78) sinaliza que “Nesse ano também, o governo do Amazonas cria a Fundação Estadual de Política Indigenista (FEPI), com a finalidade de orientar as ações do governo estadual, fazendo uma interlocução em defesa dos direitos dos povos indígenas”.

Importante aludir a respeito do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), projeto criado em 1998 pelo Ministério da Educação. De acordo com Freitas (2017), esta ideia surge das “experiências dos projetos de educação indígena em andamento no Brasil. Esse documento veio para fortalecer a criação de uma política estadual e municipal de educação para atender os povos indígenas que integram seu sistema de ensino” (FREITAS, 2017, p. 150).

Na prática pedagógica em sala de aula essas conquistas nos PCNs voltados para o ensino intercultural estão presentes. Julga-se necessário uma sensibilização a estes estudantes indígenas de que as comunidades indígenas às quais pertencem também produzem conhecimento. Visto que essa realidade pedagógica é amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), como é previsto no capítulo V — Da Educação Especial, através do título III, art. 78 diz que: “O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos”:

I — proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II — garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

A referida lei se dispõe em incentivar os estudos dos jovens indígenas em locais de ensino não-indígenas para eles adquirirem conhecimentos técnicos e científicos, dado que a realidade exposta na pesquisa requer o deslocamento desses estudantes para zona urbana. Rosa (2010), argumenta a respeito dessa situação linguística de ensino como “a noção de língua pode servir como um instrumento de domínio ou um escudo de resistência” (ROSA, 2010, p. 127). Os entrevistados têm a noção dos dois lados da língua, como se a Língua Portuguesa dispôs-se de maior domínio de conhecimento em relação a seu idioma materno.

O conceito de Bilingualidade é evocado na discussão da questão. A proposta encontrada no conceito de aquisição linguística da Língua Portuguesa pelos estudantes indígenas tem uma lógica social, sendo assim, essa situação se predispõe de fatos socioculturais que envolvem o cotidiano desses alunos (BARRETO, 1988). Tal fator linguístico trata dos níveis de aprendizado da língua padrão. Em conformidade da

vivência do aluno no âmbito escolar urbano, alguns alunos indígenas superam essas etapas com facilidade e se expressam em língua portuguesa normalmente. Outra parcela de estudantes em face ao preconceito linguístico é levada a uma condição baixa na fluência da língua portuguesa.

No âmbito urbano o Bilinguismo não é apenas um conceito longe das práticas linguísticas dos indígenas que migram para cidade. Freire (2011), argumenta com a seguinte questão histórica sobre o bilinguismo em uma grande cidade do Amazonas “Manaus, tal qual Belém, era uma cidade bilíngue que, distante cinquenta anos (1820 – 70). Também como uma “usina” de transformação de falantes de língua geral em usuários do português” (FREIRE, 2011, p. 196). Este fato se mostra presente na fala dos entrevistados, como aponta o excerto abaixo:

“As duas línguas são fáceis de falar, mas eu prefiro falar em Sateré-Mawé” (Moi, 19 anos. Aluna do 3.º ano do ensino médio. Entrevista, 2019).

O depoimento da aluna em questão demonstra a dinâmica da bilinguagem em seu grau de compreensão e fala das duas línguas. De acordo o excerto anterior, toda sociedade dotada de linguagem é bilíngue, por cota das muitas culturas linguística envolvidas em contexto. A língua dominante se sobressai no âmbito escolar.

## **2.2 – O impacto do desajustamento do ensino formal e a evasão escolar indígena.**

### **(Wemu’e wentup yn awywauat hawyi wemu’e hap pyi tapy’yaia wentem hap.)**

O Brasil é um país que possui um grande déficit na educação pública. As dificuldades variam desde condições estruturais das escolas públicas a didática de ensino. Colocamos em pauta também as condições sócio-históricas que perpetram a construção da educação em nosso país.

A construção linguística de um povo é desenvolvida de geração em geração é a sua identidade, sua religião, suas competências sociodiscursivas, sua organização social e política. Essa era condição na história primeva dos povos originários dessa terra “brasis”, um povo autônomo, vigoroso, guerreiro e construtor de seu próprio legado

cultural e linguístico. A história milenar desses povos cairia em desgraça por conta de um suposto erro de navegação do homem branco.

No levantamento de dados para fomentar a pesquisa em voga, foi constatado a problemática da evasão escolar por parte dos alunos indígenas Sateré-Mawé. A maioria desses alunos dependem dos pais financeiramente, seus familiares contam com ganhos mensais de meio a um salário-mínimo. O cenário pandêmico agravou a precariedade financeira desses alunos, alguns precisam trabalhar para ajudar no sustento de casa. Em meio ao fechamento das escolas para pôr em prática os decretos sanitários anticovid estipulados pelo ministério da saúde, os alunos Sateré em sua maioria retornaram para suas comunidades de origem.

Observamos que o desajuste educacional a estes alunos não é apenas estrutural, mas também de ordem social. Mesmo diante de muitas conquistas em relação à educação intercultural, há um descompasso entre o que está garantido nas legislações educacionais em relação ao que é posto em prática na realidade escolar. É necessário trazer à discussão como é orientada essa educação escolar indígena pelo estado e município. Há grandes dificuldades por esses órgãos gestores educacionais em diferenciar o que educação indígena e educação escolar indígena.

As instituições que gerenciam e legislam a educação formal não considera em currículo escolar a educação intercultural. Deixam de lado os ensinamentos e cultura linguística dos povos originários. Essas conquistas para uma educação intercultural são resultados das diversas lutas dos movimentos indígenas, tanto pela demarcação de terras quanto as questões educacionais. Ao deixar apenas no papel e não implementar de fato isso nos educandários, o estado minimiza e inviabiliza as populações indígenas.

A realidade das escolas de ensino formal em focarem no letramento do aluno, mostra a estratégia de apenas inserir esses estudantes no mercado de trabalho. Não é de interesse político investir em educação para formar cidadãos críticos, mas sim em sujeitar o povo a mão de obra barata. Essa educação defasada potencializa a negação da cultura dos povos originários consideradas atrasadas pela educação formal vigente.

Desde a constituição de 1988 a educação escolar indígena se tornou um direito. Importante aludir que muitos estudiosos diziam que a educação escolar indígena era tratada pelo estado como uma política assistencialista aos povos indígenas. É imprescindível compreender que a educação escolar indígena é uma reivindicação dos

povos indígenas, uma estratégia de pôr em visibilidade as demandas e mazelas sociais destes povos.

Abordar sobre educação intercultural nas escolas de educação formal é re (visitar) a real história do Brasil. Necessário aludir que antes da constituição de 88 os povos indígenas não ligavam para educação formal, viam com estranheza ou até como estratégia do branco para exterminar sua cultura e língua. Adiante disso, surgiu o Movimento indígena pela educação, suas frentes de batalhas por uma educação intercultural gestou as legislações específicas do ensino escolar indígena na constituição de 1988.

A priori é necessário discutir acerca das condições infraestruturais das escolas indígenas. Nas comunidades indígenas a maioria dessas escolas não dispõem de estrutura adequada para o ensino dos alunos indígenas. Em algumas aldeias é inexistente a estrutura formal, obrigando os estudantes a formas e locais precários de ensino, 30 por cento das escolas indígenas no Brasil não possuem prédios, no estado do Amazonas essa realidade se agrava, sendo 50 por cento das escolas sem qualquer condição estrutural.

A precariedade das condições de trabalho dos professores indígenas também é uma problemática a ser discutida. Grande parte dos professores indígenas não são concursados, isso gera um impacto negativo muito forte na educação escolar indígena. Diante dessas situações adversas, assim como o aluno indígena precisa se deslocar de uma região para outra para estudar, com o professor indígena não é diferente. A remuneração baixa desses professores são um fator que determina as condições precárias de ensino aos alunos indígenas.

Vale ressaltar que durante o pico da pandemia muitos professores indígenas morreram por conta da covid-19. Essa realidade demonstra o quanto o estado brasileiro desvaloriza o professor indígena. Pela falta de estabilidade financeira desses professores específicos, os que faleceram deixaram em condições precárias seus familiares. Em muitos casos dependiam exclusivamente do cargo de educador nas comunidades indígenas para sobreviver.

Dados de uma pesquisa sobre a evasão escolar de alunos indígenas demonstram uma triste realidade educacional no Brasil. A não valorização da educação escolar indígena nas escolas urbanas diminuem o processo de permanência dos alunos

indígenas. Em face ao atual cenário de pandemia, os alunos voltaram ao convívio de suas respectivas aldeias. A proposta do ensino remoto não abarcam as condições dessas comunidades indígenas de não possuírem conexão com a internet.

Nesse aspecto, a questão da educação escolar indígena passa pela redundância da presença dos desafios já existentes na educação escolar em geral, com o adendo de que a escolarização indígena tem especificidades delicadas, já que a escola, na realidade da cultura indígena, constitui-se da representação institucional da cultura não indígena dominante. (BRAGA, et al., 2021, p. 7).

Assim como a educação pública básica passa por dificuldades estruturais e pedagógicas, a educação escolar indígena sofre maior descrédito ainda. As populações indígenas representam uma minoria étnica em nosso país. Os investimentos na educação intercultural nas escolas públicas são mínimos ou inexistentes. Posto essa realidade em mente o aluno indígena não ver na educação escolar indígena um caminho para se torna um sujeito visível na sociedade.

Os desafios da educação escolar indígena na atualidade são muitos, mas o que se evidencia nessa pesquisa está relacionado ao preconceito linguístico como o grande vilão da evasão escolar indígena. O aluno indígena ao falar em sua língua materna seja na escola ou fora dela, é visto com estranheza ou ridicularizado pelos não indígenas. Essas reações nos levam a uma problemática que os povos indígenas enfrentam Brasil afora. A questão do apagamento cultural dessas minorias étnicas traz o não reconhecimento da população brasileira como descendentes indígenas.

Na cidade de Parintins a questão do preconceito étnico como o linguístico, são realidades negativas que afetam as etnias indígenas locais. Picanço (2016) corrobora a esse respeito ao inferir que:

(...) notou-se que as dualidades linguísticas são muitas: escolas da cidade não são bilíngues; há o preconceito linguístico com o uso da língua indígena; gêneros orais e escritos que circulam na cidade são em língua portuguesa e não há políticas linguísticas voltadas a preservação da língua indígena em contexto urbano”. (PICANÇO, 2021, p. 171).

A evasão escolar por parte dos alunos indígenas está atrelada a dificuldade de aprendizagem, desafios na inclusão dos estudantes indígenas e evasão na educação básica. Somam-se ainda as diferenças culturais, entre outros fatores, que se apresentam

como potenciais índices de desmotivação para os estudantes, por não conseguirem acompanhar os conteúdos com a mesma facilidade dos alunos não indígenas.

Desmotivados por não compreenderem os conteúdos passados pelos professores em sala de aula em língua portuguesa, os alunos indígenas se sentem incapazes de continuar estudando. O impacto causado pelo ensino regular da Língua Portuguesa é um obstáculo a ser superado pelos indígenas, visto que muitos não dominam a Língua dominante no contexto urbano.

No entanto, vale salientar que essas dificuldades são mais acentuadas pelos alunos ingressos na turma do primeiro ano do Ensino Médio. Já os alunos que cursam o segundo ano, o grau de aquisição linguística desses alunos está em um estágio intermediário, em decurso-tempo do processo de aprendizagem da Língua Portuguesa no contexto escolar. Consequente, os alunos do terceiro ano têm uma compreensão mais aprimorada por adquirem através do tempo de convivência na sala de aula e vivência no âmbito urbano.

A questão sociolinguística dos povos indígenas que permeia a sociedade amazônica é uma realidade que carece de atenção por parte dos pesquisadores das Ciências Sociais. As analogias em torno desse fenômeno não se dão apenas no campo linguístico, de modo que existe toda uma condição psicológica que acomete esses jovens indígenas, que se sentem frustrados por não compreenderem a língua vigente em sala de aula. O preconceito linguístico é um fator psicolinguístico por qual esses estudantes indígenas sofrem, tanto por parte de colegas de aula quanto dos professores que ministram as diversas disciplinas do ensino médio regular.

### **2.3 – A vergonha indígena frente ao preconceito linguístico e a perda da identidade.**

**(Tapy'ya wemonti sa'ag sehay etiat hap tote hawyi teko pum hap,)**

Ao apresentar esse tópico, peço licença das estruturas enunciativas coerentes do texto acadêmico. Aliás, esse escrivimento é parte da teoria Sociolinguística, isso me respalda em errar as nomenclaturas do léxico padrão de nossa sociedade. O meu intuito também não é escrever por meio da licença poética, pois palavras rebuscadas não intentam o real sentido das peripécias da língua a ser narrada, a saber, a língua Sateré-Mawé.

Nas narrativas iniciais desse trabalho nos foi apresentada a cultura do povo Sateré-Mawé, aspectos de sua educação tradicional nos moldes tribais e a importância da língua Sateré. Narramos também as dificuldades que esse povo enfrenta ante a modernidade. O preconceito étnico e linguístico são fatores negativos que os prejudicam. Os Sateré-Mawé são um povo guerreiro, eles resistem a sua destruição desde os tempos coloniais. Essa realidade é evidenciada nos cantos de guerra dessa etnia, segundo Alvarez (2009) “para os Sateré-Mawé, o branco enquadra-se na categoria de inimigo, e são considerados inimigos até o dia de hoje. A Cabanagem foi a maior guerra enfrentada pelos Sateré-Mawé e quase levou o grupo a extinção”.

Os Sateré-Mawé são um povo místico, festivo, guerreiro e construtor da nossa sociedade, ainda que não recebam o devido reconhecimento. A corriqueira realidade que perturba os jovens Mawé no âmbito urbano é de fato negativa. Alguns poucos jovens Sateré assumem sua identidade indígena “meus traços, meu jeito e minha voz são de “índio”, sou feliz por ser Sateré-Mawé”. Muitos outros jovens Mawé se deixam “engolir” pelas trevas do preconceito e desistem de assumir sua identidade indígena.

A juventude Sateré-Mawé é como qualquer outro grupo de jovens modernos são sonhadores. Sonham em alcançarem os seus lugares na sociedade, a serem médicos, advogados, engenheiros, professores. Estes jovens objetivam uma profissão que lhes possibilitem ajudar seus pais e a comunidade ao qual pertencem. Os pais desses jovens se sentem orgulhosos por seus filhos estudarem na cidade. O sábio ancião faz um alerta em tom de preocupação “é preciso que nossos jovens não se esqueçam das nossas tradições, conhecimento da cidade embriaga e os faz cair no esquecimento de suas raízes”.

Na outra face da história os jovens Mawé se misturam a juventude urbana, aos costumes, língua e trabalho e isso lhes proporcionam serem aceites socialmente na cidade. Esses jovens têm os propósitos de concluir o ensino médio, dominar a fala em Língua Portuguesa e arranjar um emprego para se manter nos centros urbanos. Voltar para vivência na aldeia e seus afazeres diários não são mais interessantes a uma grande parcela dos estudantes Sateré. A prática de falar na língua mãe também não lhes parece útil na cidade.

Impedido de exercer seu direito natural ao discurso e não dominando a língua vigente da sociedade “branca”, o jovem Sateré-Mawé emudece ante ao seu paradoxal dilema linguístico “falar ou não falar Sateré?”. Em face dessa realidade linguística, essa a pesquisa apresenta aos seus interlocutores: os jovens Sateré-Mawé “sem língua”.

A realização oral da língua se dá através da fala e esta no que lhe concerne é um fato social. A constituição da fala na sociedade é composta por elementos linguísticos e extralinguísticos. Língua e fala são elementos de pesquisa da ciência linguística, essa dualidade de conceitos linguísticos são heranças de Ferdinand de Saussure, Carvalho (2003, p. 57) sinaliza que “Fundamentada na oposição social/individual, revelou-se com o tempo extremamente, profícua. O que é fato da língua (langue) está no campo social; o que é fato da fala (parole) situa-se na esfera do individual”.

Repousando sua dicotomia na Sociologia, ciência nascente e já de grande prestígio então, Saussure afirma e adverte em simultâneo: “A linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro”. Vale lembrar que, para Saussure, a linguagem é a faculdade natural de usar uma língua, “ao passo que a língua constitui algo adquirido e convencional”.

A análise social da realização da linguagem por seus falantes fica por conta da Sociolinguística. Este ramo de estudo linguístico não se preocupa apenas na análise estrutural da linguagem, mas dos fatos sociais que permeiam as mudanças nos padrões linguísticos. Calvet (2005, p. 12) pontua que:

Ora, as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes. O estruturalismo na linguística foi construído, portanto, sobre a recusa em considerar o que existe de social na língua, e se as teorias e as descrições derivadas desses princípios são evidentemente uma contribuição importante ao estudo geral das línguas, a sociolinguística.

Neste tópico será abordado a respeito dessa ciência da linguagem e seus desdobramentos. A Linguística é definida hoje como o estudo científico da linguagem, segundo Mounin (1972) “um saber muito antigo e uma ciência muito jovem” (MOUNIN 1972, p. 25). Desde os tempos da idade clássica, os filósofos gregos se debruçam sobre a reflexão acerca da origem da linguagem. Séculos depois o estudioso genebrino Ferdinand de Saussure intensificou o estudo da linguagem ao viés científico.

A linguística é a ciência que estuda os fenômenos relacionados a linguagem verbal humana. Buscando entender quais características e princípios regem as estruturas das línguas, além de formular hipóteses referentes aos mecanismos da linguagem considerando as modificações em determinado período ou na situação atual, conceito dualístico encontrado em Saussure (1972) que emprega na linguística a diacronia e a sincronia. A respeito dessa teoria dicotômica saussuriana, Faraco (2005, p. 95) assinala

“Na primeira, o centro das atenções são as mudanças por que passa uma língua no tempo; na segunda, são as características da língua vista como um sistema estável num espaço de tempo aparentemente fixo”. Em outras palavras, pode-se dizer que o pressuposto da análise diacrônica e a mutabilidade das línguas no tempo, enquanto o pressuposto da análise sincrônica e a relativa imutabilidade das línguas.

Saussure considerava que a divisão dos estudos linguísticos em dois tipos se impunha imperiosamente por ser possível focar a língua (abstraido seu permanente movimento no tempo). Como um complexo sistema de valores puros, isto é, um sistema onde os termos não se definem por si, isoladamente, mas por relações de dependência recíproca.

O léxico de uma sociedade sofre transformações de grafia temporalmente. A linguagem não é heterogênea sofre alterações na sua estrutura temporalmente, e isso pode ser perceptível ou não aos seus falantes. Essas condições de mudanças linguísticas vão além da estrutura gramatical. Faraco (2005, p. 15 – 16) fomenta que:

Há, porém, situações onde os falantes acabam por perceber a existência de mudanças. Isso ocorre quando, por exemplo, os falantes são expostos a textos muito antigos escritos em sua língua; ou convivem mais de perto com falantes bem mais jovens ou bem mais velhos; ou interagem com falantes de classes sociais que tem estado excluídas da experiência escolar e da cultura escrita, ou que tem pouco acesso a ambas; ou ainda quando escrevem e encontram dificuldades para se adequar a certas estruturas do modelo de língua cultivado socialmente na escrita.

Os estudos da Linguística observam a língua em uso, os fatos linguísticos que a envolvem, objetivando conhecer o funcionamento, as semelhanças e diferenças, a influência das línguas. Para Petter (2004) “linguística é a ciência que estuda as línguas naturais, caracterizadas para comunicação mais altamente desenvolvida e de maior uso” (PETTER, 2004, p. 17).

A autora corrobora em seus estudos linguísticos sobre o tema, ao dizer que a língua é uma propriedade cultural de determinada comunidade de falantes, no que lhe concerne em contato com outro léxico sofre mudanças em suas estruturas. Nesse contexto sincrônico, a autora afirma “essas línguas possuem ente outras, as propriedades de flexibilidade e adaptabilidade, que permitem expressar conteúdos diversificados, assim como possibilitam falar do presente, passado ou futuro” (PETTER, 2004).

A língua é um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes a uma comunidade (SAUSSURE, 1972, p. 21). Por isso, pode-se dizer que

a língua constitui a alma de um povo. É por meio dela que esse povo se expressa e, em se expressando, revela toda sua cultura, suas tradições, suas crenças e seus costumes.

Portanto, a abordagem da língua como objeto científico é uma tentativa em busca de desvelar a leitura de mundo de seus falantes codificada na língua e avançar na compreensão de como funciona a linguagem humana em todas as especificidades de seus sistemas particulares.

É importante ressaltar que os estudos sobre a Linguística sofrem mudanças significativas a partir do século XX. É nesse momento que ocorre a chamada virada paradigmática. Isto é, os estudos linguísticos passam a se interessar não pelo sistema da língua, mas também pelo seu uso. Nesse sentido, o que interessa em nosso estudo é entender a articulação dos estudos da língua com os estudos sobre a sociedade.

Louis-Jean Calvet (2002) enfatiza em seus escritos acerca dessa virada paradigmática, na contraposição de teorias linguísticas de Meillet e Saussure. De um lado Saussure se preocupava em opor à linguística interna da externa, Meillet as associava. Antoine Meillet tem a sua teoria mais próxima à concepção sociolinguística, fato de que a sociolinguística é a linguística, Calvet (2002, p.18) afirma que:

Mesmo que Saussure e Meillet utilizem quase a mesma fórmula, eles não lhe dão o mesmo sentido. Para Saussure, a língua é elaborada pela comunidade, é somente nela que ela é social, enquanto, já vimos, Meillet dá à noção de fato social um conteúdo muito mais preciso (...) De fato, enquanto Saussure distingue cuidadosamente estrutura de história, Meillet quer uni-las. Enquanto o empreendimento do linguista suíço é essencialmente terminológico (ele tenta elaborar o vocabulário da linguística para embasar teoricamente esta ciência), o de Meillet é programático: ele não deixa de desejar que se considere o caráter social da língua.

Anos mais tarde William Labov se vale das teorias de Meillet acerca da língua ser analisada como fato social, formula as variações linguísticas. Este autor enfatiza que as mudanças na língua são empregadas por fatores sociais como escolaridade, classe econômica, idade, etnia, região e gênero. São os chamados fatores extralinguísticos que estão além das regras gramaticais, Labov (2008).

Todo linguista reconhece que a língua é um fato social, mas nem todos dão a mesma ênfase a esse fato. Quando os linguistas escrevem sobre mudança linguística, encontramos um grau muito diferente de preocupação com o contexto social em que essas mudanças ocorrem. Alguns ampliam sua visão para incluir uma ampla gama de fatos sobre os falantes e seu comportamento extralinguístico, enquanto outros estreitam

sua visão para excluir o máximo possível. Em geral, podemos prever, com base na definição que o autor dá de língua, o quanto ele estará preocupado com os fatores sociais na mudança linguística. Além disso, aqueles que focalizam a comunicação da informação cognitiva ou referencial tratarão mais do indivíduo, e aqueles que se envolvem com os usos afetivos e fáticos da língua, das questões sociais.

Para Tarallo (2007), toda pessoa que se propõe a pesquisar o fenômeno das variantes linguísticas se autodenomina de sociolinguista. Nas últimas décadas, a pesquisa sociolinguística tem se intensificado visando integrar e revitalizar variações, dialetos e línguas nativas de determinada região.

A questão do reconhecimento das línguas nativas no Brasil é alvo de muitas contradições, pois ainda se privilegia o léxico português e suas variantes regionais, excluindo as matrizes linguísticas negras e indígenas, sendo esta última bastante presente na constituição do idioma vigente, exemplo disso é a língua Sateré-Mawé. Tarallo (2007, p. 18) corrobora “o fato linguístico, o dado de análise, é em simultâneo, a base para o estudo linguístico: o acervo de informações para fins de confirmação ou rejeição de hipóteses antigas sobre a língua e também para o levantamento de novas hipóteses”.

Na perspectiva da Sociolinguística, o ser humano é por natureza plurilíngue (usa diversas línguas). Até mesmo entre nós indígenas, a língua materna se apresenta de diversos modos, por exemplo: em casa, usamos o idioma familiar mais informal e descompromissado com a gramática; na escola, modificamos o nosso modo de usar a língua de uma maneira mais coesa e gramatical, mas que sofre interferências dinâmicas quando interagimos com colegas, professores e outras pessoas, com modos de usar a língua diferentes do nosso. Isto acontece em qualquer língua, seja o português brasileiro ou indígena. A este respeito Calvet (2002, p. 39 – 40) conceitua:

O plurilinguismo suscita evidentemente um problema diferente, quando um falante se encontra numa comunidade cuja língua ele não conheça. Temos aqui dois casos típicos: pode se tratar de uma pessoa de passagem (um turista, por exemplo), que tentará então lançar mão de uma terceira língua que tanto ele como a comunidade em que se encontram conheçam. Neste caso, ele se vale do que se chama uma língua veicular (...). Mas pode se tratar também de uma pessoa que tem a intenção de permanecer naquela comunidade, sendo-lhe, por isso, necessário, para se assimilar, adquirir a língua da comunidade de acolhida.

Calvet debate sobre as questões de trabalhadores estrangeiros que deixam sua pátria mãe para se empregarem em outros países em busca de melhores condições de

vida. Estes mesmos proletariados necessitam aprender urgentemente a língua daquela comunidade para desse modo haver interação verbal destes. Conduz-se um paralelo com a situação dos alunos indígenas Sateré-Mawé que deixam suas comunidades de origem, ao migrarem para meio urbano em busca de concluírem os estudos do ensino médio, se deparam com a barreira da língua dominante. Bruno; Santos (2011, p. 9) pontuam sobre as pesquisas linguísticas realizadas no estado do Amazonas:

Amazonas é o Estado que tem a menor concentração de pesquisas por linguistas brasileiros, enquanto tem, por longe, o maior número de línguas indígenas. Além da necessidade científica da pesquisa e da documentação dessas línguas, há um interesse por parte das próprias comunidades indígenas em compreender o que a linguística estuda, como adquirimos ou ‘perdemos’ uma língua, como elas são classificadas, qual a relação entre língua e cultura e qual deve ser o papel do estudo da língua indígena na escola.

Essa deficiência nas pesquisas linguísticas não são fatos exclusivos do estado do Amazonas. Como já mencionado nessa discussão, o Brasil é um país plurilíngue. Em vista disso não somente a língua portuguesa é a principal construtora do seu léxico padrão, fazem parte também do construto linguístico do nosso país as matrizes linguísticas indígena e negra. Bruno; Santos (2011) corroboram que “o Brasil é um país multilíngue. No entanto, o Art., 13 da Constituição de 1988, institui a Língua Portuguesa como língua oficial da União, suscitando tensão política e histórica entre um imaginário de unidade e o reconhecimento dessa pluralidade de línguas, etnias e identidades” (BRUNO; SANTOS, 2011, p. 9).

As línguas são um aglomerado de níveis de expressão, atestando que nenhuma comunidade de fala é inteiramente homogênea. De fato, cada falante é, em simultâneo, usuário e agente modificador de sua língua, nela imprimindo marcas geradas pelas novas situações com que se depara.

Para fomentar a discussão de nosso estudo, a coleta de dados foi realizada com alunos indígenas da etnia Sateré-Mawé devidamente matriculados no ensino médio regular de uma escola pública. A amostragem destes alunos segue os seguintes critérios: alunos tanto do sexo masculino quanto do feminino que cursam o 1.º, 2.º e 3.º ano do ensino médio. Importante salientar que estes alunos precisam ser indígenas Sateré-Mawé e sejam oriundos das comunidades interioranas pertencentes a esta etnia.

Em virtude do contexto atual de pandemia, nessa época da pesquisa a escola se encontrava fechada para cumprir o decreto sanitário anticovid estabelecido pelo

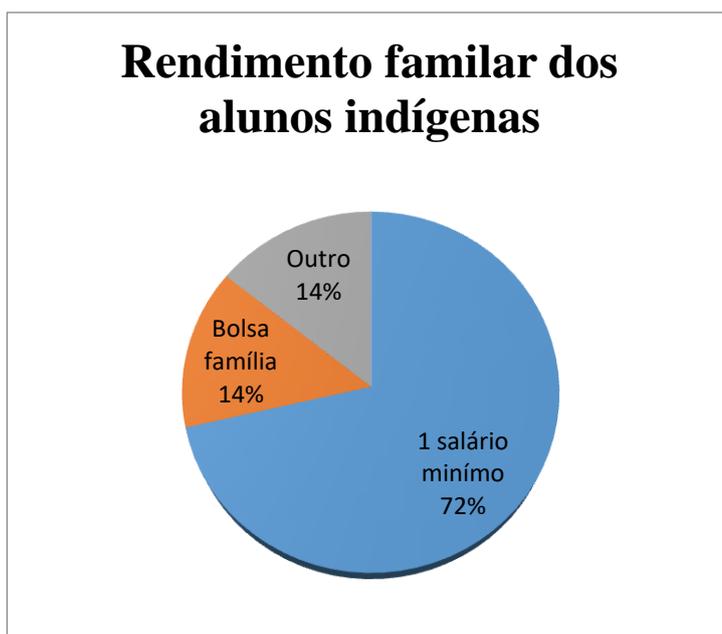
Ministério da Saúde. Em função dessa situação atípica para haver êxito na coleta de dados foi necessário adequar o instrumento de coleta. Para contornar essa situação, realizou-se junto à secretaria da referida escola o levantamento de dados dos alunos indígenas, principalmente o contato de celular e e-mails. Ancorado nessa estratégia foi enviado através da plataforma digital (Google forms), um documento contendo um questionário aos alunos indígenas para estes poderem responder às perguntas pertinentes ao tema da pesquisa em voga.

Cada aluno indígena foi orientado quanto ao preenchimento do questionário, os quais foram eximidos de quaisquer obrigatoriedades quanto ao preenchimento do questionário, caso se sinta constrangido. Os estudantes participaram de forma voluntária dessa etapa, após assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido — TCLE. Este documento visa resguardar tanto o pesquisado quanto ao pesquisador perante o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/MEC), órgão que regula as pesquisas com seres humanos. Imprescindível salientar que foram tomados todos os cuidados conforme os protocolos anticovid, estipulados pelo Ministério da Saúde.

Para melhor compreensão dos resultados serão apresentadas em ordem sucessivas, envolvendo os seguintes tópicos de discussões: condições socioeconômicas, razão pelo qual os alunos vieram estudar na cidade, fluência na Língua Sateré-Mawé e sua importância na vida escolar, sobre os alunos indígenas saberem o que é preconceito linguístico, aprendizado sobre variação linguística em sala de aula e como combater o preconceito linguístico na escola.

Quando se conheceu as condições socioeconômicas dos entrevistados, observou-se que todos os alunos apresentam condições semelhantes, ou seja, a maioria desses estudantes sobrevivem com a renda de um salário mínimo e os demais com auxílio de bolsa família oriundas de seus pais. O gráfico abaixo representa a porcentagem da renda familiar dos alunos indígenas Sateré-Mawé participantes dessa pesquisa:

figura 9: Renda familiar dos alunos indígenas.



Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

Constatou-se também que estes alunos ao se deslocarem para escola, a qual se situa em um bairro periférico da cidade, vão a pé. Sendo que lhes é assegurado pela Fundação Nacional do Índio — FUNAI, o uso de transporte escolar especial, mas essa prática não ocorre aqui na cidade. Outro fator observado é o ingresso tardio dos alunos indígenas no Ensino Médio na rede regular de ensino. Isso decorre por não existir em suas comunidades indígenas a oferta da modalidade do Ensino Médio regular. Muitos desses jovens indígenas auxiliam seus pais na produção agrícola para sobrevivência familiar.

Os jovens que conseguem se locomover para cidade em busca de concluir seus estudos no nível médio, são abrigados na Casa de Trânsito Indígena — CTI, onde vivem a maior parte do tempo que precisam para concluir os três anos do ensino médio. A faixa etária dos estudantes indígenas envolvidos na pesquisa varia entre 17 a 20 anos.

Questionados sobre o motivo de virem estudar na cidade, foram unânimes em afirmar que querem concluir o Ensino Médio, haja vista que em suas comunidades há apenas o ensino fundamental e buscam melhores condições de vida e aquisição de conhecimentos para contribuir no melhoramento de suas aldeias. Como se observa nos argumentos do quadro (1):

#### **Quadro 1: Razão dos jovens Sateré Mawé se deslocarem para a cidade de Parintins**

**Waran'á (19 anos, 3º. ano):** “Para adquirir mais conhecimento através do estudo para planejar objetivo da vida. E principalmente buscar na melhoria da minha

Etnia”.
<b>Waymat (18 anos, 3º. ano):</b> “finalizar o ensino médio”.
<b>Akuri (17 anos, 2º. ano):</b> “Como não tem Ensino médio na comunidade e tive que sair da aldeia para cidade pra continuar estudo”.
<b>Sateré (16 anos, 1º. ano):</b> “Nunca estudei na minha comunidade”.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Realiza-se necessário uma sensibilização a estes estudantes indígenas de que as comunidades indígenas as quais pertencem também produzem conhecimento. Visto que essa realidade pedagógica é amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), como é previsto no capítulo V — Da Educação Especial, no título III, art. 78 diz: “O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos”:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (LDB, 1996, p. 6).

A referida lei dispõe incentivar os estudos dos jovens indígenas em locais de ensino não-indígenas para eles adquirirem conhecimentos técnicos e científicos, visto que a realidade exposta na pesquisa requer o deslocamento desses estudantes para zona urbana. Rosa (2010), argumenta a respeito dessa situação linguística de ensino como “a noção de língua pode servir como um instrumento de domínio ou um escudo de resistência” (ROSA, 2010, p. 127).

Outra questão abordada na pesquisa visou saber se os entrevistados falam fluentemente a língua Sateré-Mawé. Nesta questão percebeu-se que a maioria dos estudantes domina a sua língua materna e tem consciência da importância em falar em Sateré. Como é perceptível nos depoimentos no Quadro (2):

**Quadro 2: Fluência na Língua Sateré-Mawé e sua importância na vida escolar**

<b>Waran’á:</b> “Sim! É importante porque pelo qual diálogos dia a dia.”.
<b>Waymat:</b> “falo mais ou menos. é legal”.
<b>Akuri:</b> “Falo sim. É de extrema importância pra mim, pois é a minha identidade.”.
<b>Sateré:</b> “Sim eu falo, porque e a minha língua de verdade é Sateré-Mawé. Minha

mãe disse que meu filho, estuda bom, porque um dia você vai ser professor ou médico é isso que minha mãe falou pra mim".

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

A sociolinguística estuda a língua como um fenômeno social, a partir de suas relações com a sociedade, ou seja, as variações linguísticas. O próprio termo, sociolinguística remete a ideia de a língua ser social, a revitalização e entendimento das variantes linguísticas. Calvet (2002) sugere que para haver uma ciência da linguagem é necessária a compreensão de uma sociologia da linguagem, conforme este autor, “o objeto de estudo da Linguística não é apenas a Língua ou as línguas, mas a comunidade social sob seu aspecto linguístico” (CALVET, 2002, p. 143).

O Português indígena Sateré-Mawé faz parte das variações linguísticas da Língua Padrão. Luchessi; Picanço (2021, p. 40) conceituam “o estudo do chamado *português indígena* é igualmente importante, não apenas pela relevância de se conhecer a diversidade étnica da língua portuguesa no Brasil, mas também pela observação direta dos efeitos do contato entre línguas e do bilinguismo sobre a estrutura linguística do português. O estudo em voga concentra esforços para re (visitar) discussões pertinentes acerca do uso do português indígena Sateré-Mawé.

Esses jovens estudantes sofrem um processo de adaptação a Língua Portuguesa, visto que em suas comunidades de origem, o ensino da Língua Portuguesa (LP) é pautado na silabação de palavras e construção genéricas de frases. Esse processo de adaptação linguística é nomeado por Barreto (1988), como Bilinguabilidade “representa os diferentes estágios de bilinguismo, pelo quais os indivíduos, portadores na condição de bilíngue, passam na sua trajetória de vida” (BARRETO, 1988, p. 128). As dificuldades em se comunicarem em português por não dominar o léxico padrão levam os estudantes a reclusão tanto na sala de aula quanto ao seu cotidiano comum. Sendo que as questões fonéticas da língua portuguesa para estes estudantes são a maior vilã em compreender de fato o léxico padrão.

Dessa forma, a situação identificada pelo contexto de aquisição de uma segunda língua pelos jovens indígenas, interfere na competência linguística de sua língua materna, pois no contexto da sala de aula a língua portuguesa exerce um papel de domínio linguístico. Essa alteração do uso linguístico sofre modificações também em decorrência de fatores sociais e comportamentais.

Na questão onde os entrevistados são questionados a respeito da compreensão do que é preconceito linguístico Quadro (3):

**Quadro 3: Sobre os alunos indígenas saberem o que é preconceito linguístico**

<b>Waran'á:</b> “Sim! O indivíduo ela julga falante, o argumento incorreta”.
<b>Waymat</b> Não
<b>Akuri:</b> “quando bagunçam porque você não sabe falar direito”.
<b>Sateré:</b> “Preconceito linguístico é a discriminação entre os falantes de um mesmo idioma, em que não há respeito pelas variações linguísticas (formas de falar escrever).”

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Na cidade de Parintins a questão do preconceito étnico como o linguístico, são realidades negativas que afetam as etnias indígenas locais. Picanço (2016) corrobora a esse respeito quando diz que:

(...) notou-se que as dualidades linguísticas são muitas: escolas da cidade não são bilíngues; há o preconceito linguístico com o uso da língua indígena; gêneros orais e escritos que circulam na cidade são em língua portuguesa e não há políticas linguísticas voltadas a preservação da língua indígena em contexto urbano”. (p. 171).

A partir da inserção da Sociolinguística no quadro mais amplo de interesses da linguística, fica atestada a íntima relação que existe entre língua e sociedade. Por causa dessa constatação – a de que o estudo da língua não pode prescindir, até certo ponto, da sociedade – que o acúmulo em teoria e em pesquisas da Sociolinguística pode nos ajudar a compreender melhor um fenômeno social: o preconceito linguístico.

Dar vida ao preconceito linguístico é julgar falantes ou grupos inteiros em uma comunidade pelas formas linguísticas que empregam (e essas formas geralmente são as que se afastam do padrão). O argumento é haver, em uma língua, construções corretas e incorretas, melhores e piores, e que os falantes que “erram” em suas escolhas ao falar e ao escrever, são, conseqüentemente, também imperfeitos. Pessoas que ou desprezam, ou que tem dificuldade em atingir o nível em que só se empregam as construções aceitáveis/ corretas. A aceitação dessa ideia, e da noção de erro no uso linguístico por trás dela, autoriza a exclusão social gerada pelo preconceito linguístico, uma exclusão que, em muitos casos, é bastante dura.

Na questão a seguir, quadro (4) será analisado sobre a questão se o professor já ministrou alguma aula sobre variação linguística e sua importância para o aprendizado da Língua Portuguesa.

#### Quadro 4: Aprendizado sobre variação linguística em sala de aula

<b>Waran'á:</b> “Sim! Pelo qual entendi, ela está cada vez mais presente para nosso cotidiano, e nos estabelecimentos”.
<b>Waymat:</b> “sim”.
<b>Akuri:</b> “Já. Mas não compreendia bem”.
<b>Sateré:</b> Preconceito linguístico é a discriminação entre os falantes de um mesmo idioma, em que não há respeito pelas variações linguísticas (formas de falar escrever)”.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Um fenômeno variável bastante perceptível em nosso dia-a-dia de falantes do português e o da alternância entre os pronomes pessoais *tu* e *você* para a expressão da segunda pessoa do singular. Muitos de vocês já se deram conta de que, dependendo da origem de uma pessoa, ou, por vezes, do grau de formalidade com o qual ela nos trata, podemos ouvi-las referindo a nos tanto por *tu* quanto por *você*.

O que ocorre aí nada mais é do que o fenômeno que vimos discutindo até agora: a **variação linguística**. Para um sociolinguista, o fato em uma comunidade, ou mesmo na fala de um indivíduo, conviverem tanto a forma *tu* quanto *você* não pode ser considerado marginal, acidental ou irrelevante como pesquisa e de avanço de conhecimento.

No exemplo anterior, em que mencionamos a variação entre os pronomes *tu* e *você*, comumente chamamos **variável** o lugar na gramática em que localizamos variação, abstratamente; no caso, a variável com a qual estamos lidando e a da expressão pronominal da segunda pessoa do singular. Chamamos **variantes** dessa variável as formas individuais que “disputam” pela expressão da variável — no caso, os pronomes *tu* e *você*.

Em um caso de variação, as formas variantes costumam receber valores distintos pela comunidade. Trabalharemos com o significado social das variantes logo mais, mas por enquanto vale estabelecermos a diferença entre as **variantes padrão** e **não-padrão**. As variantes padrão são, *grosso modo*, as que condizem com as prescrições dos manuais de norma padrão; já as variantes não-padrão se afastam desse modelo.

Os condicionadores em um caso de variação são os fatores que regulam, que influenciam nossa escolha entre uma ou outra variante. O controle rigoroso desses fatores que permite ao linguista sugerir em que categoria de ambiente, tanto linguístico quanto extralinguístico, uma variante tem maior probabilidade de ser escolhida em detrimento de sua(s) “rival (is)”.

Eles são divididos em dois grandes grupos, em função de serem mais ligados a aspectos **internos** ao sistema linguístico ou **externos** a ele. No primeiro caso, são também chamados condicionadores **linguísticos**; exemplos são a ordem dos constituintes, a categoria das palavras ou construções envolvidas, aspectos semânticos etc. No segundo caso, são também chamados condicionadores **extralinguísticos** ou **sociais**; e, entre eles, os mais comuns são o sexo/gênero, o grau de escolaridade e a faixa etária do informante.

#### **Quadro 5: Como combater o preconceito linguístico na escola**

<b>Waran'á:</b> “Na minha opinião, a equipe pedagógica poderia <i>está</i> mais presente.
<b>Waymat:</b> ” não bagunçando com os outros
<b>Akuri:</b> “Uma punição pra quem pratica essa ação.
<b>Sateré:</b> “Os professores devem ficar mais atentos com os alunos indígenas, perguntar se eles estão se sentindo bem naquele ambiente.

Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

Bagno (2007) aponta alguns costumes que desencadeiam o preconceito linguístico, podendo ocorrer prejuízos na aprendizagem dos alunos. “A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente” (BAGNO, 2007, p. 15). Este mito não reconhece a pluralidade cultural brasileira, reconhecendo a escola como a única ferramenta para a linguagem. “As pessoas sem instrução falam tudo errado” (BAGNO, 2007, p. 40). Não existe uma única forma de falar e de se expressar no Brasil, tendo em vista que a cultura predominante em cada região expressa à maneira de cada pessoa falar. A linguagem foge da escola, da gramática e do dicionário, há uma associação de fala errada, mas o que ocorre são manifestações das variedades linguísticas. Segundo Brasil (1997): A língua portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais, identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam.

Alguns preconceitos decorrentes do valor social relativo são atribuídos aos diferentes modos de falar: É muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas (BRASIL, 1997, p. 26). O português brasileiro não apresenta uma unidade surpreendente, mas sim uma variedade enorme de dialetos, gírias e expressões, e não existe o certo e o errado ao se expressar, independentemente do nível de instrução do falante, mas sim a necessidade de adequar a fala à situação em que vai utilizá-la. A principal fonte do preconceito linguístico, no Brasil, está ligada geralmente a discriminação que as classes sociais mais baixas sofrem pela comparação que fazem entre a sua forma de falar e a forma considerada correta pelos códigos normativos da língua.

Segundo Preti (2003): (...) A língua funciona como um elemento de interação entre o indivíduo e a sociedade em que ele atua. É através dela que a realidade se transforma em signos, pela associação de significantes sonoros e significados arbitrários, com os quais se processa a comunicação linguística (...) (2003, p. 1 – 2). O preconceito linguístico é uma das problemáticas nas vertentes linguísticas, a sociolinguística ameniza esse problema. O primeiro passo para isso é a compreensão da supremacia e rigidez das normas gramaticais, onde através da criação de estereótipos sobre a maneira certa e errada de falar, faz com que esse preconceito esteja presente na sociedade em geral.

Conforme Bagno (2006): O preconceito linguístico está ligado, em boa medida à confusão criada, no curso de história, entre língua e gramática normativa. É necessário e urgente desfazer essa confusão. A gramática é a língua na sua estrutura estática, traz a noção de que a língua é um enorme aglomerado de ideias enunciativas, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada norma culta.

Enfim, após analisarmos os principais eixos de investigação da presente pesquisa, fica evidente que os estudantes entrevistados se deslocam de suas comunidades para virem estudar na cidade foi para concluir o ensino médio, haja vista que em suas comunidades há apenas o ensino fundamental. Além de apresentar um perfil socioeconômico, a pesquisa investiga como os indígenas utilizam a língua Sateré Mawé no contexto escolar; verifica se a prática metodológica da escola oportuniza espaços de interação e socialização entre seus pares e; investiga quais as principais dificuldades encontradas pelos indígenas frente ao preconceito linguístico na escola no percurso escolar.

## **CAPÍTULO III – OS CAMINHOS PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INTERCULTURAL EM CONTEXTO URBANO.**

**( Mu'ãp ko'i wemu'e hap nuã Wuat'i seko Wywuat tawa wato piat hap.)**

### **3.1 – A legislação e a política linguística indígena em contexto urbano.**

**(We'eg ahyt hawyi tapy'ya esaikap tawa wato piat.)**

O presente tópico aborda a construção das escolas interculturais e bilíngues à vista da lei, apontamentos dos avanços da educação escolar indígena nas comunidades e nas escolas urbanas. É pertinente apontar também as políticas linguísticas em favor dos povos indígenas como norteadora da educação intercultural.

O papel imprescindível da educação é formar cidadãos letrados e conscientemente capazes de transformar a sociedade em seu redor. A língua é um mecanismo enunciativo da educação, através dela nos é possível comunicar ideias e convencimentos através do discurso. Língua também é instrumento de poder, seja no âmbito social, político, histórico ou religioso, na guerra ou na paz.

No âmbito linguístico, o prestígio linguístico alia-se simultaneamente a injunções sociais (extralinguísticas) e linguísticas que configuram uma variedade e qualificam seu uso como prestigioso, estandardizado ou estigmatizado. A condição educacional, econômica, regional e profissional entre outras são fatores extralinguísticos que influenciam a nossa maneira de falar e escrever. Não existe uma comunidade de fala homogênea, nem um falante/ouvinte ideal. Pelo contrário, a existência de variação e de estruturas heterogêneas nas comunidades de fala é um fato comprovado. Existe variação inerente na comunidade de fala — não há dois falantes que se expressam do mesmo modo, nem mesmo um falante que se expresse da mesma maneira em diferentes situações de comunicação.

A outorga de prestígio é afetada pelo grau de influência de agências emblematicamente simbólicas e institucionalizadas, tais como a norma acadêmica, a correção gramatical, a adequação pragmático-linguística dos enunciados às situações comunicativas e a aceitabilidade sintático-semântica. Essas características não devem ser confundidas com a norma, já que se relaciona às distintas alternativas sintático-semânticas de que os usuários da língua dispõem a partir de um sistema de produção de

sentidos dentro de um determinado grupo sociocultural. Assim, um uso pode ser aceite em uma dada comunidade linguística ou da fala, mas rejeitado em outra.

O intento sociolinguístico, o prestígio pode ser mensurado com base na ocupação, prestígio do indivíduo, atributos de sua reputação e de seu posto social. Na atitude (prestígio como conduta, abalizado pelo uso de formas e posturas social e culturalmente valorizadas e conferido a partir da interação entre membros de distintos grupos). Nesse domínio, distingue-se também entre prestígio vertical ou externo (entre classes ou grupos sociais, influenciando, por exemplo, a imitação de condutas de classes mais altas por aquelas de classes mais baixas) e horizontal ou interno (no interior de cada classe ou grupo social, influenciando, por exemplo, a propagação de inovações ou mudanças linguísticas) (RONCARATI, 2008, p. 47).

Colocando em destaque o que Darcy Ribeiro argumenta sobre a condição linguística dos nativos “apesar da unidade linguística e cultural que permite classificá-los numa só macroetnia. Elas se opõem globalmente aos outros povos designados pelos portugueses como tapuias (ou inimigos), os índios do tronco tupi não puderam jamais unificar-se numa organização política que lhes permitisse atuar conjugadamente” (RIBEIRO, 1995, p. 32). O português não introduziu nenhuma linguagem tecnológica aos nativos, pois eles já possuíam uma vasta linguagem oral, mas impedida de chegar ao seu ápice discursivo pela invasão lusitana.

Foi no início do século XX que começaram a germinar as sementes que viriam posteriormente, depois de cerca de meio século de domínio de correntes estruturalistas, a florescer e dar frutos no terreno fecundo da área de estudos da linguagem que ficou conhecida como Sociolinguística. Assim é que, a partir da década de 1960, como herança de Meillet, volta a ganhar força à noção de língua como fato social dinâmico, cuja variação é explicada pela mudança social, por forças externas. A herança Bakhtiniana, se renova a perspectiva de que a língua é um fenômeno social cuja natureza é ideológica. Dias (1996, p. 126) conduz uma boa síntese dos pensamentos provenientes da abordagem Sociolinguística Variacionista:

A língua individual é concreta e heterogênea; estrutura e heterogeneidade caminham juntas; a variação tem caráter sistemático; mudança linguística implica sempre variação (mudança é variação); a investigação linguística é mais rigorosa quando leva em conta o uso da língua no contexto social; a Sociolinguística Variacionista assume a existência de forças externas interagindo com forças internas na interpretação do funcionamento de uma dada língua; a aptidão para o emprego de regras variáveis é um dos aspectos da competência

linguística; o conhecimento da língua corresponde não só ao domínio da gramática dessa língua como também ao conhecimento do valor social atribuído às formas linguísticas.

A questão do reconhecimento da língua nativa no Brasil é alvo de muitas contradições, pois ainda se privilegia o léxico português e suas variantes regionais, excluindo as matrizes linguísticas negras e indígenas, sendo esta última bastante presente na constituição do idioma vigente, exemplo disso é a língua Sateré-Mawé. Nisto Tarallo (2007) corrobora “o fato linguístico, o dado de análise, é em simultâneo, a base para o estudo linguístico: o acervo de informações para fins de confirmação ou rejeição de hipóteses antigas sobre a língua e também para o levantamento de novas hipóteses” (TARALLO, 2007, p. 18).

Na perspectiva da Sociolinguística, o ser humano é por natureza plurilíngue (usa diversas línguas). Quando usamos nossa língua, se apresenta de diversos modos, por exemplo: em casa, usamos o idioma familiar mais informal e descompromissado com a gramática; na escola, modificamos o nosso modo de usar a língua de uma maneira mais coesa e gramatical, mas que sofre interferências dinâmicas quando interagimos com colegas, professores e outras pessoas, que trazem modos de usar as línguas diferentes do nosso. Isto acontece em qualquer língua, seja o português brasileiro ou indígena. As línguas são um aglomerado de níveis de expressão, atestando que nenhuma comunidade de fala é inteiramente homogênea. De fato, cada falante é, em simultâneo, usuário e agente modificador de sua língua, nela imprimindo marcas geradas pelas novas situações com que se depara.

Segundo Rodrigues (2000), a língua Sateré-Mawé está ligada diretamente ao tronco Tupi. Florestan Fernandes (1989) reitera essa afirmação em seus estudos etno-históricos que assinalam uma vasta migração da etnia Tupinambá tanto para a região sul quanto a região oeste e, menciona o território amazônico. Na obra do referido autor, se observa o registro do contato dos missionários com os grupos Tupi na Ilha de Tupinambarana (atual Parintins), no século XVII e assinala que o grupo teria desaparecido, integrando-se às populações locais mediante casamentos.

A organização social dessa etnia está agregada na tradição cultural, sendo esta organizada em clãs e cada um com sua representatividade política. Essa dinâmica política-social-cultural é evidenciada nos cantos de guerras e ritos de passagem. Essas diretrizes orientam o indivíduo Sateré a compreender a sua visão de mundo, a importância de sua tradição cultural e o valor linguístico que é revitalizado quando são

transferidas as gerações posteriores. Alvarez (2009) revela em sua pesquisa que os ritos de passagem funcionam como uma mudança de estado de criança para categoria de jovem, o qual será caçador que chegará ao nível de guerreiro, onde terá participação ativa e efetiva na tribo, podendo assim casar e constituir família.

O Brasil pode ser considerado um país plurilíngue devido à pluralidade de línguas faladas em seu território. Essa diversidade linguística, no entanto, está ameaçada pelo número reduzido de falantes por língua. Maher (2010, p. 117) afirma que, "além do português, são faladas, hoje, em nosso país, mais de 222 línguas [...]. Dessas línguas, pelo menos 180 são línguas indígenas [...]". Essas 180 línguas encontram-se em situação de risco de desaparecimento devido ao número reduzido de falantes e à falta de políticas linguísticas que ajudem a preservar, a valorizar e a divulgar entre os seus membros a própria língua, dando um sentido de pertencimento e identidade ao grupo.

O número reduzido de falantes de algumas línguas minoritárias mostra a vulnerabilidade linguística que muitos povos indígenas estão enfrentando. Ao olharmos o mapa do Brasil, na época da colonização, podemos observar o território brasileiro coberto por populações indígenas, reunidas por agrupamentos linguísticos, com características muito peculiares. Estudiosos da língua, como Calvet (2007) e Maher (2010), afirmam que as causas para esse comprometimento devem-se principalmente à falta de documentação e de implementação de políticas por parte do Estado que efetivamente ajudem a manter as línguas dessas comunidades.

A Constituição assegura às comunidades indígenas uma educação escolar, em seu artigo 210, dizendo que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. O parágrafo 2.º, do mesmo artigo, diz que “o ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988).

Ao analisarmos o texto legal, podemos destacar a palavra “assegurada” que nessa situação marca o direito dos povos indígenas de terem uma educação em língua materna, apresentando pela primeira vez, a ideia de uma educação escolar que respeita as especificidades da língua e cultura indígenas. Esse aspecto inédito no documento oficial mostra a disposição do Estado (o assegurador) em garantir tal educação. Também ganha destaque o respeito as peculiaridades culturais dos indígenas ao afirmar

que serão assegurados, a eles, processos próprios de aprendizagem. Esse aspecto marca a compreensão do Estado no sentido de que os povos indígenas têm uma cultura diferenciada e que, por isso, necessitam de processos de aprendizagem que considerem essa especificidade.

Nesse sentido, a Constituição de 1988 se consolida como documento que permite a garantia dos direitos dos cidadãos, dando-lhes garantias constitucionais de que o Estado assumirá responsabilidade para com a modalidade educação escolar indígena. Essas garantias abrem caminhos para que novas regulamentações, leis, parâmetros, referenciais, enfim, um aparato legal pudesse ser constituído, dando condições adequadas para o cumprimento dos direitos sociais à educação em suas disposições amplas e objetivas.

A Constituição destaca a relevância da educação como um dos direitos sociais, públicos de cada cidadão brasileiro. Com sua redação inédita, provoca a sociedade e, em simultâneo, suscita novas leis, que possam complementá-la, dando mais dinamicidade às instituições responsáveis por efetivar o processo educativo no país. Nesse sentido, os movimentos sociais têm papel relevante, pois eles reivindicam novas propostas que possam ampliar e dotar o país de um sistema educacional mais moderno e atendam o crescimento e desenvolvimento da sociedade (AFONSO, 2014).

Os desdobramentos das disposições contidas na Constituição preenchem, naquele contexto, as pautas das reivindicações e dos clamores da sociedade. Sua realização pode dar conta das demandas dos educadores e de toda a sociedade, com a elevação dos níveis de escolarização e acesso de todos, indistintamente à escola, respeitando a diversidade da sociedade brasileira. Um dos primeiros desdobramentos da Constituição de 1988 realizou-se em 1991, por meio da Portaria Interministerial n.º 559/91. O Ministério da Educação — MEC assumiu a responsabilidade antes atribuída à FUNAI.

A partir desse momento, organizaram-se, em cada Estado, Núcleos de Educação Indígena, que garantiriam às populações indígenas o respeito a cultura e a língua desses povos, bem como propiciariam condições para que as escolas indígenas pudessem funcionar em condições adequadas conforme recomendava a lei. Concomitantemente criou-se a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas e o Comitê Escolar Indígena que tinham como integrantes: antropólogos, linguistas, técnicos de diversos

órgãos do governo. Esse Comitê teve um papel importante na definição das políticas nacionais de educação escolar indígena.

### **3.2 – Escola a favor da educação escolar intercultural.**

#### **( Wemu'e hap wuat'i seko wywuat wemu'e hap upi.)**

A linguagem é própria da natureza biológica do ser humano, é importante ressaltar que as línguas são um conjunto de recursos simbólicos discursivos da sociedade. Por meio da língua é criada a separação dos indivíduos entre identidades grupais ou individuais. A língua é poder e também é posicionamento ideológico que pode incluir ou excluir as pessoas.

De acordo com Bourdieu (1992), cada troca linguística contém potencialidade de um ato e não somente um particular sistema de palavras ou de regras gramaticais, mas algo que é sempre escondido através de um poder simbólico e de uma forma particular de comunicar. Para Bourdieu a língua não é somente um sistema autônomo, mas um sistema que é constantemente ativado por processos sociopolíticos incluindo instituições burocráticas, a exemplo a escola.

Embora em tese, o estado brasileiro tenha promulgado os direitos aos indígenas a terem acesso à educação intercultural, esse mesmo estado ainda adota uma atitude de tutela ao pôr em prática educação escolar indígena. O objetivo do governo é de integrar os alunos indígenas à educação formal, tornando-os como meros reprodutores de conteúdo e mão de obra barata. Julião (2015, p. 18) conceitua de fato o que interculturalidade ao dizer que “é o dialogo entre e com culturas (...) assim uma educação intercultural valoriza o desenvolvimento de estratégias que promovem a construção de identidades, sem que uma sobreponha a outra”.

A escola precisa refletir e pôr em prática a noção de ensino intercultural em consonância com o ensino formal. Não devem descartar de suas matrizes curriculares as línguas indígenas. Sabemos que o léxico da língua padrão é passível de variação linguística, essas variações são pautadas em fatores linguísticos e extralinguísticos. Isso ocorre pelo fato das línguas serem dinâmicas e em constante transformação, a linguagem está a favor da comunicação humana. Conforme Calvet (2004), as línguas

existem para servir aos homens e não os homens servirem a língua. Quando uma língua sobrepuja outra, compreendemos a relação de língua e poder.

As línguas minoritárias no Brasil são resultados da desastrosa colonização, inúmeras populações indígenas foram exterminadas e com elas suas línguas. Algumas centenas de dialetos sobreviveram a cinco séculos de exploração e hoje sofrem violência simbólica ante a sociedade capitalista vigente.

A Amazônia se caracteriza por ser uma região onde a diversidade étnico-cultural representa 60% da população indígena do Brasil. Nesse contexto multicultural é necessário discutir a respeito do ensino intercultural nas escolas públicas. Os movimentos sociais sejam eles ambientais e de defesa dos direitos dos povos indígenas, se fortalecem e se mobilizam na luta pelos seus direitos culturais e educacionais, por exemplo, a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) criada em 1989 para mobilizar os diversos povos originários da região.

A educação escolar indígena tem essa dimensão de emancipação política. Para os povos indígenas os saberes tradicionais são conhecimentos que devem ser considerados no projeto societário de educação escolar em articulação e diálogo com esses conhecimentos. Para os indígenas esses conhecimentos são inseparáveis e constitutivos do todo, ou seja, integram a realidade sociocultural do mundo cosmológico indígena.

A educação indígena conduz parte desses costumes e tradições, integra a organização social dos grupos indígenas do Brasil independente da história de contato como a língua, arte, roça, bebidas, pinturas corporais, entre outras.

A escola pública contemporânea necessita se atualizar para abarcar as demandas da educação intercultural. Segundo Silva; Rebolo (2017, p. 181).

A escola atual, inserida em uma sociedade que se transforma rapidamente e que está marcada fortemente por movimentos que combatem as desigualdades em todos os sentidos, se vê frente a grandes desafios para que possa realizar, de fato, uma educação intercultural e cumprir seu papel social na construção de uma sociedade mais justa, igual e solidária.

O movimento indígena vai para o confronto contra as políticas indigenistas brasileiras calcadas nas ideias de homogeneização e desenvolvimentismo, buscando a

integração nacional dos povos indígenas por parte do governo brasileiro. Por isso os povos indígenas se organizam como uma ação coletiva para lutar pelos seus direitos sociais e culturais, conforme está garantido na legislação brasileira.

A autonomia e dignidade que os povos indígenas lutam e erguem suas bandeiras de resistência contra a dominação, e isto entremeado à conquista de sua cidadania em torno da reivindicação dos direitos territoriais e educacionais. Essa autonomia se torna um imperativo para os indígenas que reivindicam seus direitos constitucionais, respeitando a diversidade étnico-cultural e a realidade sociocultural.

Em se tratando de educação escolar indígena essa autonomia ainda precisa ser mais bem posicionada no campo da resistência na garantia dos direitos, haja vista que o governo não reconhece a liberdade que a comunidade precisa ter para trabalhar com os processos diferenciados da realidade indígena.

No contexto da mobilização social dos povos indígenas pelos seus direitos. A questão da cidadania, uma palavra tão antiga, mas, em simultâneo, atual. É assim que o movimento indígena com as experiências sociais na busca por educação para as suas comunidades contribui enormemente para o espírito de coletividade na garantia dos direitos, assumindo uma identidade social enquanto movimento, no âmbito da luta coletiva e política.

Não podemos deixar de reconhecer a importância da Lei nº 10.639, de 9/1/2003 que trata de incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Essa Lei foi alterada em 2008 para incluir a temática indígena trabalhada no sistema de ensino brasileiro. Trata-se de uma tentativa do Estado brasileiro para fazer o enfrentamento ao preconceito e à discriminação em relação a esses povos, garantindo o respeito à pluralidade étnico-cultural existente no país. Sendo assim, instituído no dia 20/11 como Dia Nacional da Consciência Negra.

A educação, nesse âmbito tem o papel de libertar os humanos da dominação e de valorizar os conhecimentos que cada indivíduo tem acumulado pela experiência de vida, rumo à sua emancipação como cidadão e cidadã. A educação indígena com o processo de escolarização vem nessa perspectiva de uma cidadania emancipatória.

A emancipação rompe com a ideia de tutela que perdurou durante décadas no âmbito do Estado brasileiro que insistia em tratar os povos indígenas como

relativamente incapazes no Código Civil, no início do século XX, superado pós-1988 e também com a reformulação da legislação indigenista. Contudo, o que é peculiar no problema da emancipação, enquanto efetivamente centrada no complexo pedagógico, é que mesmo na literatura pedagógica não se encontre esta tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor, o que constitui algo verdadeiramente assustador e muito nítido.

A luta dos povos indígenas rompe com os modelos de educação que historicamente foram impostos pelas políticas governamentais de cunho integracionista e assimilacionista. Buscam construir outras experiências que possam contribuir com essa emancipação política e de cidadania. Isso é possível com a educação escolar baseada no contexto sociocultural das comunidades indígenas.

No campo da educação escolar os indígenas lutam por especificidade e o direito à diferenciação em suas escolas. Desde pautas a respeito da contratação de professores indígenas e pessoal administrativo, passando pela produção de materiais educativos e pedagógicos, o uso de línguas indígenas na matriz curricular, até o reconhecimento de um calendário específico no sistema escolar de ensino, entre outros.

Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira — COIAB, é que existem 207 organizações indígenas em diversos estágios de desenvolvimento institucional na Amazônia e são com essas associações que estão sendo discutidos os projetos de desenvolvimento, os quais questionamentos na maneira como são implantados. Nessa luta pela autonomia de um sistema de ensino específico e diferenciado é que os professores indígenas reivindicam a formação de professores ao nível superior para fortalecer a resistência cultural de escolas indígenas com pessoal qualificado.

A educação escolar indígena no Brasil toma um novo rumo a partir da Constituição Federal de 1988 quando garante os direitos socioculturais dos povos indígenas e a regularização dos territórios tradicionais de suas populações. Outro aspecto é no que se refere aos direitos educacionais que respeita os processos próprios de aprendizagens e uso de suas línguas maternas nas escolas indígenas. Há um avanço no campo da legislação, mas ainda tem resistência na criação de políticas públicas.

A luta e resistência cultural dos povos e comunidades indígenas do Brasil materializam uma série de documentos que vige hoje no âmbito do MEC para a

formulação de políticas educacionais indigenistas, por exemplo, a Resolução 03/99 da CEB/CNE que reconhece a categoria ESCOLA INDÍGENA. A educação indígena é um direito à diferença, levando-se em consideração a questão cultural dos povos indígenas com suas tradições e costumes na implementação de políticas educacionais.

Os indígenas detêm saberes sobre a floresta, tanto da arquitetura de seu território como de suas matas e animais. Crescem e socializam-se neste ambiente, tem com a terra uma relação que não passa pela ideia de propriedade.

Os processos identitários e territoriais que permeiam a luta dos povos indígenas assumem diferentes estratégias políticas em defesa de seus direitos no campo dos movimentos sociais. A luta do movimento indígena está centrada em três eixos se assim podemos afirmar a partir de suas assembleias políticas que são: TERRITÓRIO, EDUCAÇÃO E SAÚDE, ou seja, a retomada pelos territórios tradicionais expropriados historicamente, os processos de escolarização e a assistência à saúde.

A educação escolar indígena teve avanços no aspecto legal, como também nas experiências de formação de professores indígenas nas últimas décadas do século XX, incluindo a expansão de escolas nas comunidades com a presença do professor indígena. Foi com essa expansão da educação básica nas comunidades indígenas que vem a reivindicação pela educação superior, surgindo as licenciaturas interculturais. A implantação de uma educação escolar indígena diferenciada constitui um projeto de certo modo amadurecido quanto a seus princípios e fundamentos, que já dispõe de amparo legal e institucional, conformando-se em um espaço de atuação de expressivas organizações indígenas locais e regionais.

A partir dos anos de 1990 as experiências em curso dos processos de escolarização com o apoio das organizações indígenas e não-governamentais foram importantes na institucionalização das políticas educacionais indigenistas. O avanço legal, sendo também criados espaços políticos nas esferas governamentais sejam elas os governos estaduais na sua grande maioria e os municipais com menor proporção para desenvolver e executar as políticas de educação escolar indígena.

A mobilização social dos indígenas pelos seus direitos como políticas oficiais, remonta o final dos anos de 1970 quando esses povos dão início à luta pela retomada dos territórios. Surgiram com o propósito de apoiar as lutas políticas dos grupos

minoritários. “Instituições que contribuíram, substancialmente, nas experiências em educação escolar como recurso favorável aos projetos indígenas”.

O resultado dessa mobilização no campo da educação escolar indígena é que essa demanda constou na agenda do MEC, enquanto em 1991 sai da instância da FUNAI, para ser coordenado por este ministério e executado pelos estados e municípios.

Com essas conquistas nos campos do território e da educação os povos indígenas buscam agora a formação e escolarização dos indígenas nas diversas áreas para garantir a autonomia das comunidades. Uma formação que atenda às necessidades das escolas indígenas, com a melhoria da saúde do seu povo e a gerenciamento territorial das terras indígenas, surgindo assim os cursos específicos ao nível superior.

Pelo contrário, essa presença de alteração e de estruturas heterogêneas nas comunidades de fala é uma circunstância comprovada. Existe variação inerente à biocenose de dicção, não existem dois falantes que se expressam do mesmo modo, nem mesmo um falante que se expresse da mesma maneira em diferentes situações de comunicação. Fica notório, diante dessa busca teórica de sinais não é uma entidade que está dentro de um recipiente e deve ser retirada para instrumento de estudo. Ela está a qualquer momento, interagindo com o ambiente. Para lidar com esses códigos, é imprescindível olhar para os dados de fala da rotina e confrontá-los às teses gramaticais o mais justo possível, ajustando a teoria de forma que ela dê conta do objeto. (SANTOS; ANDRADE; ALMEIDA, 2020, P. 6).

O Governo brasileiro reconhece aos indígenas a posse permanente de suas terras para garantir a sua reprodução física e cultural e, assim, programará uma “nova” prática na sua política indigenista, tanto nos aspectos sociais, educacional, econômico, ambiental como político e jurídico.

Em relação ao aspecto educacional hoje as comunidades e povos indígenas tem a garantia de poder usar suas línguas maternas inserindo seus processos próprios de aprendizagens no contexto da escola. Ou seja, cada povo indígena pode usar sua língua materna e buscar novas formas de conhecimentos e aprendizagens a partir de seu contexto sociocultural, buscando atender as suas necessidades e demandas oriundas do contato com a nossa sociedade, como também da própria dinâmica cultural, integrando a organização social desses povos.

A reflexão conduzida pelas lideranças indígenas acerca do que estava ocorrendo com o ensino nas escolas indígenas abriu possibilidades para se reivindicar uma educação mais próxima da realidade indígena. Uma educação que respeitasse o modo de vida das pessoas dentro de suas comunidades, bem como os seus saberes tradicionais.

O reflexo maior dessa mudança veio com a descentralização na execução da educação, que antes era desenvolvida pela Fundação Nacional do índio, e em 1991 por meio do Decreto n°. 26/91 que passou a coordenação do Ministério da Educação. Sua implementação ocorreu por meio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, obedecendo à especificidade sociocultural de cada grupo étnico e a realidade sociocultural de cada comunidade.

A mudança significativa porque a educação feita pela FUNAI nas comunidades indígenas tinha o cunho integracionista, desconsiderado a realidade sociocultural, inclusive existia o interprete e tradutor bilíngue para contribuir com o professor não índio nos processos de escolarização.

A educação escolar indígena toma uma dimensão que vai além da esfera estatal, pois as organizações não-governamentais estão atuando junto a diversos povos indígenas do Brasil com modelos experimentais no sentido de procurar realizar uma educação e currículo diferentes, construídos num diálogo permanente com o protagonismo indígena.

O preconceito linguístico é, segundo o professor Marcos Bagno, todo o juízo de valor negativo de reprovação, de repulsa ou mesmo desrespeito às variedades linguísticas de menos prestígio social. Isso pode ser comprovado quando ele descreve:

O preconceito linguístico se baseia na crença de que existe [...] uma única Língua Portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente (BAGNO, 1999, p. 40).

Baseados nessas experiências e discussões com lideranças indígenas e com os consultores especializados que o MEC lança em 1993, *as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*, tendo como princípios gerais uma educação que seja específica, intercultural, diferenciada e bilíngue/multilíngue. Esses termos que foram sendo materializados nas diretrizes nacionais são resultados das lutas e experiências de educação escolar indígena.

Ao se referir sobre a educação indígena bilíngue/multilíngue estamos nos referindo aos povos que falam a língua de origem e a Língua Portuguesa. Outros povos que vivem em regiões fronteiriças falam essas duas línguas mais o inglês ou espanhol, mas há povos que ainda são monolíngues por conta da recente história de contato que falam apenas a língua de origem. Isso é uma discussão muito interessante no campo da linguística ou sociolinguística.

### **3.3 – O enfrentamento contra o preconceito étnico e linguístico de jovens Sateré-Mawé.**

**(Sateré-Mawé ipakuptiaria kasap sa'ag ywania etiat hawyi as'ag sehay etiat hap,)**

O silenciamento da língua de um povo ocasiona a sua perda cultural e o apagamento do saber ancestral. Está nos anciões a língua materna, nos adultos a língua mãe é que lhes é estrangeira, no jovem resquício de sua língua ancestral sobrepujada pela língua da cidade. Ao falar em língua materna na escola ou em qualquer ambiente urbano, o jovem indígena é ridicularizado ou corrigido por paladinos conservadores da moral dos bons costumes da língua padrão.

Os termos específicos e diferenciados levaram-se em consideração os aspectos socioculturais de cada povo ou comunidade, além da questão metodológica nos processos de ensino e aprendizagem. Por isso não há um único modelo de educação indígena, o que existem são experiências que trazem aspectos do que é específico e diferenciada, sobretudo no que se refere ao currículo com a inserção dos saberes tradicionais indígenas. A predominância do ensino disciplinar nas escolas indígenas, fruto da herança cultural da história de contato e imposição das agências governamentais nas comunidades indígenas do Brasil.

A problematização desses termos conduz-se necessária porque escutamos às vezes de tuxauas que a educação diferenciada tem a conotação de inferioridade, como se fosse algo fácil do que o modelo que vige nas escolas dos não indígenas. Com o passar do tempo e discussões nas assembleias essas questões têm sido superadas no

entendimento das lideranças tradicionais de base. A própria educação superior nas licenciaturas específicas tem contribuído para esse debate.

Agora a discussão do conceito de interculturalidade tem avançado nos debates acadêmico e científicos, a partir das experiências de formação de professores indígenas, sejam elas no magistério ou licenciatura específica.

Em 1991, os professores indígenas elaboraram quinze princípios sendo ratificados em 1994. Em um dos princípios está posta a crítica dos professores indígenas em relação à questão do preconceito por parte da nossa sociedade nos seguintes termos: “nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, de modo a acabar com os preconceitos e o racismo”.

Esse princípio nos instiga a discutir como vem sendo trabalhado nas escolas públicas o tema transversal *Pluralidade Cultural* que integra os parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental. Esse tema vem ao encontro do que almeja a educação intercultural em reverter à imagem do “índio” presente nos livros didáticos que chega com informações errôneas as escolas dos não-indígenas. Ou seja, uma concepção genérica de pensa que os povos indígenas são iguais, negando as especificidades como tradições, línguas, costumes, organização social, etc. que fazem parte do universo cultural indígena.

O efeito mais notável destes eventos é, sem dúvida, a irradiação da reflexão e da discussão sobre escola indígena em diversas populações locais de professores, como a dos Sateré-Mawé. Além disso, encontra-se em fase de discussão ou implementação organizações do mesmo tipo nas regiões do Alto Rio Negro e do Médio Solimões. Os professores indígenas Tikuna talvez tenham sido os primeiros a se organizar e, de certa forma, inspiraram todos os outros.

O papel social dos professores indígenas na luta por escolas específicas e diferenciadas a partir do contexto sociocultural de cada povo, eles pensam no protagonismo indígena para dialogar com o Estado políticas educacionais que atendam as demandas e necessidades.

A criação da Organização dos Professores Indígenas dos Sateré-Mawé (OPISM) que reivindicam junto ao Governo do Amazonas a formação de professores de suas escolas e comunidades. A partir das experiências em curso na formação de educadores indígenas e expansão de escolas nas comunidades indígenas e formatado o Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas (RCNEI). Trata-se de um material muito rico

em informações elaborado a partir dos projetos de educação escolar indígena em andamento no Brasil.

Esse documento veio orientar a criação de uma política educacional estadual e municipal de educação para atender os povos indígenas que integram seu sistema de ensino.

Cabe a cada instituição, seja ela secretaria estadual ou municipal, órgãos que estão diretamente envolvidos com essas populações, adaptar e formular uma proposta que atenda as reais necessidades das comunidades indígenas, levando-se em consideração o diálogo e o respeito na construção de propostas curriculares indígenas.

Com base nesse referencial político-pedagógico o Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Câmara de Educação Básica instituiu a Resolução nº. 03/99, fixa as diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas, determinando que os sistemas de ensino reconheçam a categoria escola indígenas, dando as condições básicas e apoio necessário ao seu pleno funcionamento e também criando uma política local de educação escolar indígena.

Em amparo legal e publicação de materiais didáticos e diretrizes para nortear o novo modelo de educação escolar indígena no Brasil. Após isso ocorreram avanços, pois a perspectiva de educação integracionista começa a ser rota por uma visão de alteridade de respeito ao outro, ao diferente culturalmente, garantia dos direitos culturais e educacionais. Destaque-se que, em 2001, ocorreu à elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) onde aparece a educação indígena. O Estado estabelece para os entes federativos a prerrogativa ou a tarefa do sistema público de ensino pensar/planejar/instituir as políticas públicas em atenção às comunidades e povos indígenas.

A educação escolar aparece na pauta do movimento indígena voltada para a expansão de escolas ao nível de ensino fundamental. Posteriormente com a implementação do ensino médio para garantir a presença do jovem indígena na comunidade ou aldeia em detrimento das migrações causadas por falta de continuidade dos estudos e ampliada para o ensino superior. Essa questão da educação escolar na comunidade foi sendo pautada no movimento Indígena para que o indígena adquirisse mais conhecimento.

Com essa realidade de criação de escolas indígenas vem o desafio de qualificar e habilitar o professor indígena para atuar nas comunidades. Nesse processo de expansão da Educação escolar indígena que surge a demanda de formação de professores

indígenas ao nível de magistério e também ao nível superior. É preciso se fazer cumprir a LDB (Lei no 9.394/96), no tocante a valorização dos profissionais da educação e da cultura, garantindo uma educação básica de qualidade, considerando os aspectos culturais e a realidade dos Povos Indígenas. (FREITAS, 2017).

O Movimento Indígena em suas assembleias sempre pautam a temática da educação indígena para que os tuxauas possam avaliar como esta a realidade educacional nas etnorregiões políticas. Esse é momento de mostrar a luta e resistência e, em simultâneo, reafirmar o compromisso histórico por melhores condições das escolas nas comunidades.

Ao se abordar sobre etnicidade na Amazônia compete escrever sobre os seus habitantes primevos, abordando seus costumes, tradições e cultura. É necessário também realizar um apanhado histórico acerca da intrusão europeia e os desdobramentos que essa passagem acarretou sobre os povos amazônicos. Silva (2004, 23) fomenta que “A presença de espanhóis, portugueses, ingleses, franceses e holandeses na Amazônia deve ser vista nesse contexto. A intervenção no espaço, na vida e na organização das populações amazônicas também”.

Os invasores, com ou sem o apoio dos seus governos, disputam na Amazônia escravos potenciais, possíveis mercados, rotas marítimas e comerciais alternativas, terras, matérias-primas e um espaço propício para a medida e o ajuste de rotas da corrida colonial. A Amazônia é um dos lugares dos reajustes econômicos e políticos da Europa dos séculos XVI e XVII.

Para início de conversa aborda-se sobre a corrida marítima para descobrir o que havia além-mar do continente europeu, por conta de dissidências políticas mercantis e territoriais. É importante frisar o contexto histórico vivenciado pelos grandes reinos europeus, aos quais eram assolados por pestes, fome e conflitos da Igreja e o Estado. Permeava também a inquietação científica do Iluminismo latente através das transformações sociais e do pensamento filosófico no século XVIII. O iluminismo foi considerado um movimento intelectual, filosófico e cultural e defendia o uso da razão contra o antigo regime e pregava maior liberdade econômica e política.

A construção social da Amazônia é pauta discursiva de diversos autores desde a época de sua colonização. Gondim (2019, p. 97) elenca elementos de demonstram como os sentimentos desses autores variam de um “*primitivismo pré-edênico ou infernismo primordial* até um *complexo a ser conquistado*” como disse Djalma Batista (2007).

Santos (2007, p. 382) assinala que “No encontro com a Amazônia, a civilização europeia sofrera um impacto de proporções não experimentadas antes ou da mesma monta que a do provocado pelo encontro com o Oriente”.

Nas páginas dos primeiros cronistas, a Amazônia é inventada segundo uma paisagem que contem coisas bizarras, portentosas. Oscilam entre o edenismo e uma visão infernal. Encontram-se sugestões da existência do Lago Dourado (utopia do olhar sedento por metais preciosos forjado no contexto do mercantilismo), narrativas de encontro com as Amazonas, as mulheres guerreiras, e o Paraíso na terra.

Durante o período da conquista a Amazônia, diversas narrativas são desenvolvidas através dos aventureiros, cronistas e pesquisadores; ora é representada como inferno, ora como paraíso: o clima insuportável, indolência e preguiça do nativo; em contraponto, o paraíso terrestre, a exuberância da natureza, o potencial econômico dos recursos naturais. É necessário destacar também que as narrativas sobre a Amazônia impulsionaram descobertas que tinham relação não só com o expansionismo europeu, mas também com a fé católica. A respeito da colonização da Amazônia no véis religioso, Silva (2004, p. 115) enfatiza que “Entre os prós e contras da ação religiosa na Amazônia, há sempre uma referência à Igreja como a agência cultural predominante do processo de colonização”.

Na Amazônia, especialmente, o clero foi o primeiro difusor do pensamento europeu sobre as terras e as gentes. Ao seu modo, à sua visão do mundo, classificou o espaço físico, os habitantes. As relações existentes, o maravilhoso e bárbaro. O que lhes era estranho e diverso foi formalizado segundo as suas referências próprias.

É importante destacar que na invenção da Amazônia (GONDIN, 2019), ocorre o encontro com a diferença, o encontro com o outro, o encontro com o desconhecido, e esse encontro sempre é extremamente problemático, pois envolve uma série de questões, sejam elas políticas, econômicas ou culturais.

Nesse choque de culturas, o imaginário europeu *versus* a realidade do nativo produz uma série de inquietações, alterações estas representadas na literatura, cria e dissemina a Invenção da Amazônia. Francisco de Oliveira em seu artigo *A Reconquista da Amazônia* (1994) mostra como a expansão econômica na Amazônia no fim da década de 1960 e início de 1970 foi trágica. Consoante o autor, essa Reconquista possui semelhanças com a Conquista original, pois *descobrir significa revelar o desconhecido*,

*o sem nome, sem forma e sem sujeitos. O Conquistador por essa lógica, se arvora de todos os direitos: o que descobre é seu, ele lhe dá os nomes, o conforma e é sujeito da descoberta, pois revela o que não existia.* (OLIVEIRA, 1994, p. 85).

Souza (2014, p. 31), fomenta que “Os habitantes da Amazônia, portanto, não se assustam facilmente com problemas de modernidade, o que vem provar que a região é bem mais surpreendente, complexa e senhora de um perfil civilizatório que o falatório internacional faz crer”.

Entre as causas de tal preconceito, temos as variedades linguísticas, as classes desfavorecidas e a dificuldade do ensino em aceitar a língua materna, pois o aluno já chega à escola sabendo falar a própria língua, e está ali para aprender as variedades que a língua apresenta, inclusive a norma culta. Os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem haver (ou há) “excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão.” (BRASIL, 1998, p. 18).

Após o início da exploração da borracha na região amazônica, houve uma intensa migração de pessoas para o Amazonas como ilustra Batista (2003, p. 69) “Só mesmo o surto da borracha, atraindo massas humanas para Hiléia Brasileira, permitiu, sob bases econômicas favoráveis, a criação de uma sociedade onde a cultura, na sua extensa gama de valores, pôde tomar corpo e ser aferida pelos padrões comuns”. Em contraposição a esse pensamento de Djalma Batista, Silva (2004) pontua “Não há dúvida que a tecnologia chegou ao meio indígena, os mesmos não têm como fugir da modernidade, já que a história de nosso país pejorativamente descaracteriza a epistemologia indígena desde os tempos coloniais”.

Na empreitada de “civilizar” a região amazônica, diversos estudiosos apresentavam em suas escritas sua visão ainda baseada no eurocentrismo. Gilberto Freyre (1987) se refere a Amazônia como uma região inóspita, e que esta precisa ser ocupada por pessoas “civilizadas” descartando assim as “gentes” que a habitam desde tempos imemoriais. Diversas construções como a ferrovia Madeira-Mamoré, Fordlândia e a estrada transamazônica são tentativas frustradas de trazer a Amazônia o progresso e ligá-la ao resto do país. Bastos (2014, p. 58) pontua acerca do pensamento freyriano sobre “ocupar” a Amazônia “As expressões trazem o eco da tese, então divulgada pelo

governo, de que se trata de uma fronteira com população rala e pouco integrada à Nação, por isso, a ser conquistada”.

Em outros termos, a “aceitação” da afirmação de ser espaço “mal ocupado demograficamente” mascara a intervenção de caráter econômico-político, de submissão da região ao modelo econômico desenhado naquele “projeto nacional”. Vemos que o autor mascara a repressão aos movimentos sociais e à censura intelectual então vigente.

O pensamento militar com base nos estudos de Gilberto Freyre sobre a ocupação e integração da Amazônia ao estado nacional permanece vivo atualmente. O pensamento errôneo e preconceituoso de integrar os indígenas e quilombolas, a dita “civilização” capitalista, nada mais que um mecanismo de apagamento dessas culturas. Atua também com Violência simbólica contra os costumes, tradições, religiões e línguas dessas gentes amazônicas. Batista (2007, p. 55) assinala que essa reprodução de pensamento integracionista ainda se pauta na visão europeia desde os tempos coloniais “Trouxe também, uma língua estruturada e que se difundiu pela colônia portuguesa da América, contribuindo decisivamente, para a unidade do País que, desde o princípio, começou a se formar, e que substituiu, na Amazônia, os mil e um dialetos monossilábicos usados pelos índios”.

Para o indígena, os resultados desse choque foram sumamente graves: houve mudança dos métodos de trabalho e dos hábitos alimentares; a imposição de novas crenças, embora o absurdo de pretender que o primitivo pulasse, de um salto, do politeísmo ao monoteísmo; o propósito de subordiná-los, pela escravidão declarada ou disfarçada aos conquistadores, além de modificações profundas na estrutura familiar.

Nesse contexto de revitalização identitária dos povos autóctones da Amazônia, compete à ciência antropológica trazer discussões pertinentes acerca dessas naturezas fragmentadas. Faz-se necessário realizar um recorte histórico para compreender a questão de etnicidade na região amazônica, dessa forma mostrar o que houve com os indígenas séculos após sua quase dizimação. Batista (2003, p. 167) aponta que “Restam hoje alguns milhares de silvícolas espalhados pela vasta superfície da Amazônia, principalmente nos altos rios: Negro, Branco, Guaporé, Tapajós, Xingu e seus afluentes. Nos baixos rios ainda se encontram alguns, perdida a capacidade de enfrentar a natureza e inteiramente “desculturados”.

Por séculos antes da intrusão europeia, as sociedades autóctones desse continente viviam em consonância com a natureza. Seus costumes e tradições eram

baseados no ambiente verde que os cercava. O europeu fragmentou essas ideias de vida do ameríndio na forçosa colonização. Colonizou o pensamento, a terra, a religião e a língua dos povos originários. Restou aos sobreviventes migrarem para o espaço urbano de modo a sobreviverem às mazelas e preconceitos pós-coloniais as que foram acometidos. Malheiro (2019) ilustra que “Etnicidade indígena no espaço urbano, não compreende apenas situações de migração e afastamentos de nichos com evidentes contrastes culturais, como aldeias e reservas”.

Na Amazônia o urbano e a etnicidade indígena se constituíram de forma mútua num contato historicamente construído numa interdependência, que adquiriu diferentes significados ao longo da história do *contato interétnico*, permeado de relações colonialistas (internas e externas) de violência e expropriação aos povos indígenas. Expresso na relação entre a formação dos núcleos urbanos e as políticas de aldeamentos de nações indígenas baseadas em remoções e reduções territoriais, vinculadas a estratégias de apropriação ora do *trabalho* indígena, ora das *terras* ocupadas por comunidades indígenas.

Atualmente na maioria das cidades da Amazônia suas populações desconhecem as raízes étnicas dos mais variados costumes e tradições por eles praticadas. Silva (2004) situa que existem três Amazônias, a saber, a Amazônia indígena, portuguesa e brasileira. As duas primeiras são antagonistas, sendo que o indígena resiste bravamente aos costumes lusitanos, essa confluência resulta na constituição miscigenada do Brasil.

Esse contexto das três Amazônias como aponta Silva (2004), a que se sobressai atualmente é Amazônia lusitana. Esta abarca a sociedade amazonense com seus costumes, tradições, cultura e principalmente a língua. A sociedade envolvente esta nela arraigada por processos educacionais que dão primazia ainda ao conhecimento europeu, excluindo assim as suas raízes indígenas, descaracterizando a cultura ancestral para se manter no topo do poder.

A língua é heterogênea e todas as variedades devem ser aceites para que ocorra a desconstrução do preconceito linguístico, pois as línguas mudam e estão em constante evolução. A norma culta, segundo Bagno (1999), está atrelada diretamente ao preconceito linguístico, que está naturalizado na sociedade, como se realmente a norma culta fosse a unidade variedade correta da língua, pois é a ensinada nas escolas; “não é difícil perceber que a norma culta — por diversas razões de ordem política, econômica,

social, cultural. Uma coisa não pode deixar de reconhecer: existe atualmente uma crise no ensino de língua portuguesa. Muitos professores, alertados em debates e conferências ou pela leitura de bons textos científicos, já não recorrem tão exclusivamente à gramática normativa como única fonte de explicação para os fenômenos linguísticos.

Por outro lado, sentem falta de outros instrumentos didáticos que possam, senão substituir, ao menos complementar criticamente os compêndios gramaticais tradicionais. Muita gente acredita e defende ser a norma culta que deve constituir o objeto de ensino/aprendizagem em sala de aula. Mas o que é e onde está essa norma culta? (BAGNO, 1999, p. 106)

A realidade a que se refere essa pesquisa são os povos indígenas, explicitamente a etnia Sateré-Mawé. Os percalços e mazelas sociais que essa etnia sofre regularmente desde os tempos coloniais. Aqui tratamos da cultura desse povo como constituinte da sociedade vigente, não somente cultural, mas também ao que remete a política, a história, cosmogonia e língua. No tópico seguinte é discutido acerca dos aspectos linguísticos Sateré-Mawé e como a ciência linguística tem papel fundamental para desvelar e valorizar a língua Sateré-Mawé.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da investigação de como ocorre o preconceito linguístico para com o português falado pelo indígena Sateré-Mawé e como essa situação pode atrapalhar o ensino-aprendizado do aluno indígena e, até mesmo comprometer sua identidade levamos a apresentar algumas considerações a seguir.

É bastante preciso evidenciar o uso linguístico bilíngue dos jovens indígenas no contexto escolar urbano, uma situação de dualidade do uso do idioma Sateré-Mawé e o uso da Língua Portuguesa por esses estudantes. Foi apresentada na discussão teórica da pesquisa a Variação Linguística denominada “Português Indígena Sateré-Mawé”, seus desdobramentos na Língua Padrão.

A respeito dos objetos específicos propostos nessa pesquisa, buscou-se um levantamento sobre as condições socioeconômicas que estão representadas em porcentagem na figura 1, sendo que esse índice retrata ganhos mínimos pelos jovens indígenas e adaptação linguística no âmbito escolar desses estudantes, quesito este bastante discutido no desenvolvimento deste trabalho.

Outra questão relevante retratada na pesquisa diz sobre o motivo principal dos alunos Sateré-Mawé virem estudar na cidade. Eles foram unânimes em afirmar que querem concluir o Ensino Médio. Haja vista que em suas comunidades há apenas o ensino fundamental, esses alunos buscam melhores condições de vida e aquisição de conhecimentos para contribuir no melhoramento de suas aldeias.

A respeito de saber se os entrevistados falam fluentemente a língua Sateré-Mawé, percebeu-se que a maioria dos estudantes domina a sua língua materna e tem consciência da importância em falar em Sateré. Pontuou-se sobre o preconceito linguístico e se os estudantes indígenas têm conhecimento sobre o tema. Não existe uma única forma de falar e de se expressar no Brasil, tendo em vista que a cultura predominante em cada região expressa à maneira de cada pessoa falar.

A linguagem foge da escola, da gramática e do dicionário, há uma associação de fala errada, mas o que ocorre são manifestações das variedades linguísticas. O questionamento sobre o que é variação linguística e suas implicações nas aulas de Língua Portuguesa. Os alunos foram unânimes em responder que em determinada aula, o professor de Língua Portuguesa ministrou conteúdos sobre variação linguística e suas implicações em sala de aula e fora dela.

A questão final é como os alunos Sateré-Mawé combatem o preconceito linguístico? As respostas dos alunos indígenas Sateré-Mawé expressas através do questionário demonstram consciência da importância do uso da língua Sateré. No decorrer das coletas de dados muitos alunos Sateré-Mawé se recusaram a responder às perguntas da pesquisa por vergonha de se identificarem como indígena. O preconceito étnico e linguístico em sala de aula é velado. Os alunos indígenas que responderam os questionamentos acerca do preconceito linguístico tem uma convicção muito importante sobre falar em Sateré-Mawé. Essa convicção parte muitos das alunas Mawé, elas consideram que falar no idioma Sateré na cidade é uma maneira de preservarem suas raízes indígenas.

Os estudantes Sateré entendem que mesmo diante da dificuldade em aprender a Língua Portuguesa, isso é um processo necessário para eles avançarem na educação bilíngue. O preconceito étnico e linguístico é uma realidade negativa que faz com que muitos alunos percam sua identidade indígena. Essa realidade pode ser mudada através de iniciativas da implantação de políticas linguísticas nas unidades educacionais de Parintins.

Sobre a questão da prática pedagógica da escola na valorização da cultura linguística desses alunos, essa realidade não é posta em prática pelos professores que ministram aula de Língua Portuguesa. A inclusão de ensino intercultural para esses alunos indígenas, não é verificada na escola devido a falta de formação dos professores a respeito das leis sobre educação intercultural e inclusão da mesma em suas práticas pedagógicas em sala de aula.

No decorrer da pesquisa foram verificados de maneira positiva os objetivos propostos. São retratados pontos importantes na educação escolar indígena na cidade de Parintins através dessa pesquisa que também tem um teor de denúncia social, nessa cidade se expressa a discriminação de uma etnia que é construtora de nossa sociedade. Como pesquisador a relevância desse trabalho trouxe respostas significativas para o meu aprendizado, em detrimento a observação que fiz ao longo de três anos na referida escola onde estudam os sujeitos dessa pesquisa. Como descendente da etnia pesquisada me sinto encorajado a prosseguir no engajamento social e científico desses fenômenos linguísticos da bilinguagem e do português indígena Sateré-Mawé exercidos pelos estudantes indígenas que vivem em contexto urbano.

A questão do preconceito étnico e linguístico dos povos indígenas que permeiam a sociedade amazônica é uma realidade gritante e carece de pesquisas em relação. As

relações em torno desses fenômenos não se dão apenas no campo linguístico, de modo que existe toda uma condição psicológica que acometem esses jovens indígenas como frustração por não compreender a língua vigente em sala de aula. O preconceito linguístico é um fator psicolinguístico pelo qual os alunos indígenas sofrem, tanto por colegas de aula quanto dos professores que ministram as diversas disciplinas do ensino médio regular.

A intenção dessa pesquisa não é apenas um trabalho acadêmico que demonstra uma realidade superficial da educação escolar Sateré-Mawé, mas uma tentativa de condicionar esforços para fomentar projetos político-pedagógicos em cima do tema, mostrar a realidade dessa problemática para sociedade acadêmica e comum. O povo Sateré-Mawé é nossa gênese cultural, merecem o devido respeito e reverência a sua cultura e língua. Em Parintins é incentivado que os parintinenses aprendam línguas estrangeiras. De modo a que seja realizado uma recepção calorosa e amigável a estrangeiros que visitam essa cidade com veias indígenas. Por outro lado, as línguas indígenas são hostilizadas e inferiorizadas, expondo assim o preconceito étnico e linguístico contra os povos originários, em voga os Sateré-Mawé.

É necessário compreender à luz da sociolinguística que ninguém fala “errado”, haja vista que a escrita não é apenas uma forma de transcrever o que dizemos em forma de símbolos e a sua função é garantir a comunicação efetiva, ou seja, se esse propósito se cumpre, a comunicação e a língua utilizadas estão “corretos”.

A educação escolar indígena na cidade de Parintins carece de pesquisa sociolinguística de cunho epistemológico ligado à própria gênese da cultura Sateré-Mawé, a saber, o retorno social para esta etnia. A cultura linguística Mawé necessita ser revitalizada, respeitada e dessa forma termos uma relação de alteridade com nossa própria identidade indígena.

Disto isto, devo dizer que concentrei esforços diante das dificuldades estruturais, epistêmicas e culturais para concluir a distinta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Aparecida Valentim. Políticas Linguísticas para Índios no Brasil. XVII CONGRESO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA (ALFAL 2014) João Pessoa - Paraíba, Brasil.

ALVAREZ, Gabriel O. **Satereria – Tradição e política Sateré-Mawé**. Manaus: Editora Valer / Capes / Prodoc, 2009.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. Parábola: São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Preconceito linguístico - o que é, como se faz**. 40ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. **Preconceito linguístico: como é, como se faz**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2007.

\_\_\_\_\_. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São. Paulo: edições Loyola, 1999.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos** — 1. ed. — Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Linguísticas: O que Falar Quer Dizer**; prefácio Sergio Miceli. - 2. ed., 1ª reimpr. -São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave/** Beth Brait, (org.). – São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação e do desporto. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRUNO, Ana Carla dos Santos. SANTOS, Jonise Nunes. **Psicolinguística e Educação Indígena**. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2011.

CALLOU, Dinah. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Trad. Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola, 2002.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Fonética e Fonologia na Formação de Professores Indígenas.** Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 10, n. 4, p. 324-341, out./dez. 2013.....<http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2013v10n4p324>

DIAS, Juçá Fialho Vazzata. **A concordância de Número nos Predicativos e nos Participios Passivos na fala da região Sul:** um estudo variacionista. 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

ELIAS, N., *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1993. *et alli* (Orgs.). Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas.** — São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FILHO, Milton Melo dos Reis. **O trabalho das mulheres Sateré-Mawé de Umirituba.** In: TORRES, I. C. *As Práticas Sociais das Mulheres Indígenas Sateré-Mawé: o canto de trabalho e a urdidura de gênero.* Alexa Cultural: São Paulo / Edua: Manaus, 2020.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Línguas em Contato na Amazônia: as línguas indígenas, nheengatu e o português.** Rio de Janeiro, UFRJ, 2008.

FREITAS, Marcos Antonio Braga de. **Insikiran: da política indígena à institucionalização da educação superior.** 2017, 263 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas.

GONDIM, Neide. **A invenção da Amazônia.** 3ª ed. Manaus: Editora Valer, 2019.

GUIMARÃES, Maximiliano. **Os fundamentos da teoria linguística de Chomsky.** Petrópolis. RJ: Vozes, 2017.

intercultural indígena. In: **Educação e interdisciplinaridade.** Pedro Augusto Hercks Menin JOÃO, Rosa. **Discursos Linguísticos e Realidades nas Salas de Aula. Vencendo a Luta Pelo Controle.** Universidade de Cabo Verde □ Uni-CV, Santiago, Cabo Verde, 2010.

JULIAO, Geisel Bento. *A construção social do currículo escolar: um exemplo de cidadania* LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos;** tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. -São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

LANDINI, Tatiana Savoia. *A Sociologia Processual de Norbert Elias.* IX Simpósio Internacional Processo Civilizador. Ponta Grossa, Paraná, Brasil, 2005.

LORENZ. S. 1992. **Sateré-Mawé, os filhos do guaraná,** Coll. Projetos, São Paulo: Ed. Centro de Trabalho Indigenista (CTI).

LUCCHESI, Dante; PICANÇO, Hellen. Análise sociolinguística da variação na concordância nominal de gênero no português indígena Sateré-Mawé da Amazônia. **Confluência.** Rio de Janeiro: Linceu Literário Português, n. 60, p. 36-80, jan.-jun. 2021.

MALHEIRO, Tatiane de Cássia da Costa. **(Des)encontros entre Etnicidade Indígena e Urbanização na Amazônia.** Simpósio Nacional de Geografia Urbana. IFPA/Campus Rural de Marabá – PA, 2019.

MAHER, T. de J. Machado. Políticas linguísticas e políticas de identidade: Currículo e representações de professores indígenas na Amazônia Ocidental Brasileira. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, p. 33-48, Jan./Jun. 2010.

MATOS, Gláucio Campos Gomes. **PanAmazônia sob o viés do Processo Civilizador**. Manaus. Somanlu, ano 16, n. 2, jul./dez. 2016.

McCLEARY, Leland. **Sociolinguística**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

MONTEIRO, Edinelson Andrade; *Et Alii*. **A educação escolar indígena entre os Sateré-Mawé: o paradoxo do resgate e da preservação cultural no contexto da modernidade**. Congresso Internacional de Educação. Paraná, 2010.

MOREIRA, Luiza de Marilac Miléo; TEIXEIRA, Natália Andrade. **As expressões do trabalho das mulheres Sateré-Mawé da Comunidade Simão**. In: *TORRES, I. C. As Práticas Sociais das Mulheres Indígenas Sateré-Mawé: o canto de trabalho e a urdidura de gênero*. *Alexa Cultural: São Paulo / Edua: Manaus*, 2020.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (ENSINO MÉDIO) Parte I - Bases Legais. Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias, 2000.

PEREIRA, Nunes. **Os índios Maués**. 2ª ed. Ver. Manaus: Editora Valer e Governo do Estado do Amazonas, 2003.

PRETI, D. F. **Sociolinguística: os Níveis da Fala**, EDUSP, São Paulo, 2003.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro. Formação e sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2ª ed, 1995.

ROBL. Affonso. **Alguns Problemas da influência Tupi na fonética e morfologia do português popular do Brasil**. Letras, Curitiba, 1985 – UFPR.

RONCARATI, Cláudia. Prestígio e preconceito linguísticos. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Preconceito linguístico e cânone literário**, n. 36, p. 45-56, 2008. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/36/artigo2.pdf>.

SALGADO. Ana Claudia Peters. **Medidas de Bilingualidade: uma proposta**. PUC-Rio. Departamento de Letras, Tese de Doutorado, 2008.

SANTOS, Patrícia da Cruz Ferreira dos. ANDRADE, Marta Mires Da Cruz de. ALMEIDA, Daiane Vithoft de. **Preconceito linguístico: Intolerância que retrai, língua que marginaliza**. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 05, Ed. 08, Vol. 15, pp. 12-33. Agosto de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/lingua-que-marginaliza>

SATERÉ, Josias; ALBUQUERQUE, Renan; JUNQUEIRA, Carmen. **Kapi: uma liderança clânica e afim**. *Alexa Cultural: Embu das Artes/SP; EDUA: Manaus/ AM*, 2020.

- SAUSSURE, F. (1972). **Curso de Linguística Geral**. BALLY, C. e SECHEHAYE, A
- SEARA, Izabel Christine. **Fonética e fonologia do português brasileiro: 2º período**. Volução – Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24.<sup>a</sup> ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.
- SILVA, Josiani Mendes. **Educação escolar indígena em São Gabriel da Cachoeira/AM: um pouco de história**. ODEERE: Revista do Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade. Volume 5, n. 10, julho-dezembro de 2020.
- SILVA, Marilene Corrêa da. **O Paiz da Amazônia**. Manaus: Valer. Governo do Estado do Amazonas. UniNorte, 2004.
- SILVA, Raynice Geraldine Pereira da. **Estudo fonológico da língua Sateré-Mawé**. Campinas, SP: [s.n.], 2005. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.
- \_\_\_\_\_. **Estudo Morfossintático da Língua Sateré-Mawé**. Campinas, SP: [s.n.], 2010. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.
- SILVA, Thaís Cristofáro. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 9. ed. São Paulo: contexto, 2007.
- SILVA. Vanilda Alves da.; REBOLO. Flavinês. **A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor**. Apresentado no VI Povos Indígenas e Sustentabilidade – Saberes indígenas e a contemporaneidade / I Seminário do Observatório da Educação – Educação Escolar Indígena (OBEDUC/CAPES/UCDB), na Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 2015.
- SIMAS, Hellen Cristina Picanço. **Letramento indígena potiguara**. Manaus: Editora Valer/Fapeam, 2012.
- SIMAS. H. C. P; FERNANDES, T; PEREIRA, A. A língua Sateré-Mawé em contexto urbano. In: BARTOLI, E; MUNIZ, C; ALBUQUERQUE, R. Parintins: sociedade, territórios & linguagens. Manaus: Edua, 2016.
- SOARES, Artemis de Araújo. **As práticas corporais e esportivas das mulheres Sateré-Mawé**. In: TORRES, I. C. As Práticas Sociais das Mulheres Indígenas Sateré-Mawé: o canto de trabalho e a urdidura de gênero. Alexa Cultural: São Paulo / Edua: Manaus, 2020.
- TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 8.ed. São Paulo: Ática, 2007.
- TAVARES, E.C; TORRES, I.C. **A resistência da língua mãe Sateré-Mawé: impasses e desafios**. In: TORRES, I. C. As Práticas Sociais das Mulheres Indígenas Sateré-Mawé: o canto de trabalho e a urdidura de gênero. Alexa Cultural: São Paulo / Edua: Manaus, 2020. p. 57-70.
- \_\_\_\_\_.; RIBEIRO, Edinelza Macedo. **O Bilinguismo dos Jovens Indígenas da Etnia Sateré-Mawé e o ensino de Língua Portuguesa na cidade de Parintins-Am**. Rile – Revista Interdisciplinar De Literatura e Ecocrítica BRA, v. 3, n. 1, p. 50-69, Set-Out., 2019.
- TORRES, Iraildes Caldas. **Mulheres Sateré-Mawé, a epifania de seu povo e suas práticas sociais**. Manaus: Valer, 2014.

UGGÉ, H. **Bonitas Histórias Sateré-Maué**. Manaus: Governo do Estado do Amazonas, SEDUC, S/data.

YAMÃ, Yaguarê. **Sehaypóri: o livro sagrado do povo sateré-mawé**. São Paulo: Petrópolis, 2007.