



## O BILINGUISMO DOS JOVENS INDÍGENAS DA ETNIA SATERÉ-MAWÉ E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CIDADE DE PARINTINS-AM

*Autor: Eldio Costa Tavares – UEA*

*Coautora: Edinelta Macedo Ribeiro- UEA*

*Universidade do Estado do Amazonas-CESP-UEA*

### RESUMO

A presente pesquisa busca analisar como ocorre o processo do bilinguismo dos jovens indígenas da etnia Sateré-Mawé e a recepção da língua portuguesa no ensino médio em uma escola da rede estadual em Parintins-AM. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, pautada na ótica descritiva, exploratória e de campo. Como fundamentação teórica, os estudos de base antropológica em Ribeiro (1995), Bosi (1992), Rosa (2010) e autores etno-linguísticos e sociolinguísticos como Rodrigues (2000) e Tarallo (2007), Bartoni-Ricardo (2004) entre outros, foram fundamentais para que se chegasse à resolução do problema da pesquisa. Além de apresentar um perfil socioeconômico dos investigados, o estudo se propôs a verificar como os indígenas utilizam a língua Sateré Mawé no contexto escolar; se a prática metodológica do professor oportuniza espaços de interação e socialização entre seus pares; e a investigar quais as principais dificuldades encontradas pelos indígenas no contexto escolar. Os resultados mostram que a situação socioeconômica dos jovens é semelhante. A maioria sobrevive por meio de programas sociais do governo federal e da renda proveniente da agricultura e da pesca familiares. Com relação à fluência linguística, pode-se observar as dificuldades que os jovens têm em assimilar a língua portuguesa. Vez por outra não entendem o léxico da língua portuguesa e admitem ser difícil e longínqua da realidade linguística de sua cultura. A prática pedagógica utilizada pelos docentes em relação à cultura linguística dos alunos é defasada e inexiste valorização da língua Sateré-Mawé no espaço escolar. Enfim, faz-se necessária maior sensibilização diante da inclusão linguística dos estudantes indígenas pelas escolas da cidade de Parintins, haja vista que a própria Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB/1996) considera ser imprescindível proporcionar aos indígenas a recuperação de suas memórias históricas como forma de reafirmação de suas identidades étnicas e de valorização de suas línguas e ciências.

**Palavras-chave:** Bilinguismo. Cultura Sateré-Mawé.

### ABSTRACT

The present research seeks to analyse how the process of bilingualism of the young people of the ethnic group Sateré-Mawé and the reception of the Portuguese language in high school, in Parintins-AM. The used methodology was qualitative in nature. It was based on the descriptive perspectives. As a theoretical basis, the anthropological studies by Ribeiro (1995), Bosi (1992), Rosa (2010) and ethno-linguistic and sociolinguistic approaches such as those of Rodrigues (2000) Tarallo (2007) and Bartoni-Ricardo (2004), were fundamental for solving the research inquiries. In addition to presenting a socioeconomic profile of the investigated,

the study aimed to verify how indigenous people use the Sateré Mawé language in the school context. In addition, it was questioned if the methodological practice of the teacher allows spaces of interaction and socialization among their students to investigate the main difficulties encountered by indigenous people in the school context. The results show that the socioeconomic situation of young people is similar. Majority survive through social programs of the federal government and income from family agriculture and fishing. Regarding to linguistic fluency, it was possible to observe the difficulties that young people have in assimilating the Portuguese language. Sometimes they do not understand the lexico of Portuguese language and admit Portuguese is a difficult language and distant from their linguistic reality and their culture. In general, the pedagogical practice used by the teachers in relation to the linguistic culture of the students is outdated and there is no appreciation for Sateré-Mawé language in the school context. In order to minimize the problems, it is necessary to increase the awareness about the linguistic inclusion of indigenous students in the fundamental education in the city of Parintins, according to the Pedagogical Laws and Guidelines to Primary and Secondary Education (LDB / 1996), which considers essential providing indigenous people the recovery of their memories as a way of reaffirming their ethnic and cultural identities.

**Key words:** Bilingualism. Sateré-Mawé Culture.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe-se a discutir a temática do bilinguismo dos jovens da etnia Sateré-Mawé no contexto do ensino médio em escola da rede pública de Parintins-AM. A escolha do tema partiu da necessidade de se realizar estudo sobre os alunos bilíngues indígenas e suas dificuldades em comunicar-se no âmbito escolar e, dessa forma, mostrar a relevância da pesquisa no campo linguístico na cidade de Parintins.

Nesse sentido, considerando a importância da motivação para um bom desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos alunos indígenas, o presente trabalho buscou responder à seguinte pergunta: como ocorre o processo de bilinguismo dos jovens indígenas da etnia Sateré-Mawé no ensino-aprendizagem da língua portuguesa em escola da rede estadual do ensino médio na cidade de Parintins-AM?

Esse processo de adaptação linguística é nomeado por Barreto como bilingualidade e “[...] representa os diferentes estágios de bilinguismo, pelos quais os indivíduos, portadores na condição de bilíngue, passam na sua trajetória de vida.” (BARRETO, 1988, p. 128).

Para responder à pergunta central do estudo, estabeleceu-se como objetivo geral: analisar como ocorre o processo do bilinguismo dos jovens indígenas da etnia Sateré-Mawé e o ensino de língua portuguesa. Dessa forma, originaram-se os seguintes objetivos específicos: a) verificar a adaptação socioeconômica e linguística dos alunos indígenas dentro e fora do contexto escolar; b) avaliar o rendimento do ensino-aprendizagem da língua portuguesa dos

indígenas em sala de aula; e c) observar se a prática pedagógica do professor valoriza os saberes linguístico e cultural dos indígenas.

Para que os objetivos propostos fossem alcançados, foi desenvolvida pesquisa com método de abordagem fenomenológico (GIL, 2010), de natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2014), tendo como método de procedimento a pesquisa de campo.

A relevância social pode refletir na possibilidade de melhoria e afirmação de políticas educacionais voltadas à juventude indígena Sateré-Mawé. Este estudo objetiva traçar, em linhas gerais, a necessidade de se repensar a educação indígena na cidade de Parintins. A língua Sateré-Mawé é construtora da sociedade parintinense, assim como nos estudos de Rosa (2010), em que o autor teoriza sobre o idioma crioulo na sociedade cabo-verdiana como construção identitária dessa sociedade do continente africano. Essa sociedade passou também pelo processo de colonialismo de Portugal. Rosa (2010) argumenta que esse processo de bilinguismo cabo-verdiano é uma questão sócio-histórica, que tem sua ruptura no ambiente escolar, e que os habitantes de Cabo-Verde reconhecem e revitalizam sua cultura linguística.

Inspirada nos estudos de Rosa (2010), esta pesquisa foi construída com viés sociolinguístico de modo a compartilhar um pouco da cultura linguística dos estudantes Sateré-Mawé.

O presente trabalho divide-se em introdução; exposição de procedimentos metodológicos; e discussão de eixos fundamentais para a compreensão do tema, a saber: breve histórico da dualidade da língua do colonizador opressor/oprimido; a sociolinguística como apoio no reconhecimento das línguas nativas; e a cultura linguística Sateré-Mawé.

Enfim, os esforços demandados nesta pesquisa soam como desafios, haja vista que esta temática é pouco estudada pela comunidade acadêmica local, que não enxerga com olhos de pesquisa científica um fenômeno próximo. Nesse sentido, este trabalho presta-se a contribuir para a continuidade de debates, inclusive com sugestões de desenvolver sólidas políticas educacionais para todos os indígenas que buscam aprimorar seus estudos, quer em suas aldeias ou fora delas.

## **1 METODOLOGIA**

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de abordagem de natureza qualitativa (GODOY, 1995). Essa abordagem é importante neste estudo por admitir um conjunto de métodos cujas características vão ao encontro do processo da pesquisa exploratória. Exemplo disso é a adoção do método etnográfico, que oportunizou a realização de breve análise

descritiva da comunidade indígena Sateré Mawé no que diz respeito aos contextos socioeconômico e cultural (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 94).

Nesse contexto de discussão, a pesquisa fenomenológica obteve papel preponderante no que diz respeito à oportunidade de interpretação a partir dos objetivos específicos, quando se pretendeu fazer breve diagnóstico para entender a trajetória dos estudantes Sateré-Mawé ao ingressarem nas escolas urbanas da cidade de Parintins, bem como suas experiências no espaço escolar, ou seja, procurou-se entender o fenômeno “[...] tal como se apresenta... [...] o que aparece, e não o que se pensa ou afirma a respeito.” (GIL, 2010, p. 39).

Neste estudo foi utilizado o método de procedimento de observação participante como forma de subsidiar a coleta de dados, a partir da aplicação de entrevista semiestruturada aos sujeitos da pesquisa, abordando os seguintes itens: condições socioeconômicas, razão pela qual os alunos vieram estudar na cidade, fluência na fala e compreensão da língua portuguesa, assimilação dos conteúdos de língua portuguesa em sala de aula, opinião dos alunos sobre a prática do professor em sala, língua mais fácil para estudar os conteúdos em sala de aula e a importância da língua Sateré-Mawé para os alunos.

A amostragem foi realizada de forma aleatória junto a seis estudantes indígenas que cursam o 1º, 2º e 3º anos do ensino médio regular no turno vespertino, do sexo masculino, da etnia Sateré-Mawé e oriundos de comunidades indígenas interioranas, bem como de escola estadual de ensino médio situada na rua Itacoatiara, no bairro de Nossa Senhora de Nazaré, na cidade de Parintins. Esse educandário funciona nos três turnos, abarcando o ensino fundamental do 5º ao 9º anos no turno matutino, as séries do ensino médio regular no vespertino e a modalidade EJA no turno noturno. Os resultados serão apresentados em quadros com a transcrição das falas dos estudantes (BARDIN, 1979), os quais receberam nomes fictícios.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

No contexto inicial da presente pesquisa é traçada breve conjuntura histórica da dualidade da língua do colonizador opressor/oprimido como forma de entender as questões que envolvem o bilinguismo. Na sequência, discutem-se questões ligadas aos estudos linguísticos e sociolinguísticos como forma de evidenciar o reconhecimento das línguas nativas. Nesse sentido, realiza-se discussão sobre a cultura linguística Sateré-Mawé, apresentando as modalidades de ensino nas comunidades indígenas do rio Waycurapá. As abordagens do ensino da língua portuguesa aos indígenas do ensino médio não têm a finalidade de esgotar as discussões de seus significados e possibilidades teóricas, mas têm o

papel, nesta pesquisa, de resgatar as inter-relações existentes e contribuir com estratégias de resgate da língua nativa Sateré-Mawé.

### 3.1 BREVE HISTÓRICO DA DUALIDADE DA LÍNGUA DO COLONIZADOR OPRESSOR/OPRIMIDO

A construção linguística de um povo é desenvolvida de geração em geração, sendo sua identidade, sua religião, suas competências sociodiscursivas, suas organizações social e política. Esse cenário era condição na história primeva dos povos originários dessa terra “brasis”. Um povo autônomo, vigoroso, guerreiro e construtor de seus próprios legados cultural e linguístico (FREYRE, 1998). Mas a história milenar desses povos cairia em desgraça por conta de um suposto erro de navegação do homem branco.

Os viajantes lusitanos, ao avistarem terra firme, deram início ao encontro fatal entre dois mundos. Freyre, em sua pesquisa antropológica, afirma que “[...] com a intrusão europeia desorganiza-se entre os indígenas da América a vida social e econômica, como também, o equilíbrio nas relações do homem com a natureza.” (FREYRE, 1998, p. 26). A questão retratada no excerto diz respeito à relação antagônica do europeu invasor e a cultura nativa do povo colonizado.

Ribeiro (1995) discute, no contexto de seus estudos antropológicos, acerca da construção identitária do Brasil. O autor narra o encontro de dois mundos desconhecidos, evidenciando o alívio e ao mesmo tempo a ambição do povo proveniente do além-mar quando avistara terra firme. Em contrapartida, mostra o nativo a se maravilhar em sua curiosidade cautelosa ao contemplar os navegantes em suas caravelas.

De acordo com Ribeiro (1995), o encontro deu-se ali mesmo na praia. Os donos da terra muito amistosos em receber os desconhecidos, que, por sua vez, os julgaram seres primitivos e selvagens em suas concepções de povo dominante e detentor do conhecimento progressista, moral e tecnológico.

Os eventos que sucederam a fajuta recém-descoberta da terra “indiana” vêm a ser a desastrosa colonização e a forçosa domesticação do nativo, conforme afirma Bosi:

O traço grosso da dominação é inerente às 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).

Evidentemente que o invasor, após aniquilar e subjugar os nativos, escreve a história a seu bel-prazer, repassando sua versão para a posterioridade, incluindo inverdades acerca do domínio massacrante da terra a qual se instalou intrusa e vilmente. Não lhes importa se esta era habitada ou não. Em sua percepção cultural e pseudo-religiosa, os descobridores têm a visão de construtor de uma nova civilização a ser criada em lugar inóspito. Segundo Silva, “[...] gradativamente, a escravização particular do índio ganha terreno nos interesses reais e religiosos.” (SILVA, 2004, p. 88). Esse processo de aculturação, tanto no campo cultural como no religioso, fez parte do etnocídio dos povos nativos, meramente por conquista e poder do continente europeu.

Bosi, ao citar Freire (1998) em seus argumentos a respeito da colonização (colonizador x colonizado), a entende como processo pacífico por parte dos nativos e a classifica como uma espécie de “[...] processo de feliz aclimação e solidariedade cultural” (BOSI, 1992, p. 24) quando aplicada aos contatos entre colonizadores e colonizados. Nessas condições, a historicidade da colonização sempre foi o processo de transformar o nativo na figura do “bom selvagem”, de obter mão de obra para exploração e apropriação indevidas pelo invasor português dos bens naturais que a terra produzia na época do “pós-descobrimento”. Perpassando questões históricas contundentes da invasão, desrespeito e saque da terra Tupi, faz-se necessário entrar no tema da descaracterização da língua-mãe dos povos originários e imposição opressora da língua portuguesa a eles (BOSI, 1992).

Colocando em destaque o que Ribeiro argumenta sobre a condição linguística dos nativos:

[...] apesar da unidade linguística e cultural que permite classificá-los numa só macroetnia, oposta 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 linguagem tecnológica aos nativos, pois eles já possuíam vasta linguagem oral, mas que foi impedida de chegar a seu ápice discursivo pela invasão lusitana.

Nessa mesma linha de pensamento, o estudioso cabo-verdiano Rosa evidencia que:

De uma perspectiva histórica, uma das situações de colonialismo mais insidiosas é a forma como a ideologia colonial, encoberta por uma ideologia de supremacia branca, funcionou ao longo do tempo para mistificar a verdadeira natureza da dominação linguística e da opressão, mesmo perante aqueles que de outra forma defenderiam o nacionalismo como meio de libertação. (ROSA, 2010, p. 29).

Em relação ao tema desta pesquisa, Rosa (2010) aborda realidade semelhante a dos indígenas do Brasil. No contexto de Cabo Verde como país de população organizada nos moldes tribais, havia uma língua que foi expropriada pelo invasor europeu e a que lhes foi imposta, como diz o seguinte excerto: “[...] de facto o discurso relativo das línguas africanas com as línguas colonizadoras tem reflectido uma posição dicotómica.” (ROSA, 2010, p. 26).

Essa problemática dicotómica em relação à língua opressor/oprimido dá-se de maneira distinta no contexto da população cabo-verdiana, haja vista que parte da população é a favor do uso da língua dos colonizadores para poder comunicar-se 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, para revitalização e resgate da cultura local. De acordo com Freire, “[...] 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 estratagema da “língua de contato”, 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 em que 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).

As observações teóricas acima não se destacam apenas nas discussões históricas acerca da língua do opressor/oprimido, mas buscam fazer conexão com os estudos no campo linguístico.

### 3.2 SOCIOLINGUÍSTICA: BREVE HISTÓRICO E IMPORTÂNCIA NO RECONHECIMENTO DAS LÍNGUAS NATIVAS

Foi no início do século XX que começaram a germinar as sementes que viriam, 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, dando origem à sociolinguística. Assim é que, a partir da década de 1960, como herança de Meillet (1948), volta a ganhar força a noção de língua como fato social dinâmico, cuja variação é explicada pela mudança social, por forças externas. E como herança de Bakhtin (2010), renova-se a perspectiva de que a língua é um fenômeno social cuja natureza é ideológica.

A sociolinguística estuda a língua como fenômeno social, a partir de suas relações com a sociedade, ou seja, as variações linguísticas. O próprio termo sociolinguística remete à ideia de a língua ser social, ao regaste e ao entendimento das variantes linguísticas.

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

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.

Tarallo corrobora que “[...] o fato linguístico, o dado de análise, é ao mesmo tempo 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). E mesmo quando se usa somente a própria língua, esta se apresenta de diversos modos, por exemplo: em casa, usa-se o idioma familiar mais informal e descompromissado com a gramática; na escola, usa-se a língua de maneira mais coesa e gramatical, mas que sofre interferências dinâmicas quando se interage com colegas, professores e outras pessoas que trazem modos diferentes de usá-la. Isso acontece em qualquer língua, seja o português brasileiro ou indígena. As línguas são aglomerado de níveis de expressão, atestando que nenhuma comunidade de fala é inteiramente homogênea. De fato, cada falante é, ao mesmo tempo, usuário e agente modificador de sua língua, nela imprimindo marcas geradas pelas novas situações com que se depara.

### 3.3 A CULTURA LINGUÍSTICA SATERÉ-MAWÉ

Segundo Rodrigues (2000), a língua Sateré-Mawé está ligada diretamente ao tronco Tupi. Fernandes (1989) reitera essa afirmação em seus estudos etno-históricos que assinalam vasta migração da etnia Tupinambá tanto para a região sul quanto para o oeste e, mencionando ainda a região amazônica. Na obra do referido autor, observa-se o registro do contato dos missionários com os grupos Tupi, na Ilha de Tupinambarana (atual Parintins), no século XVII, e aponta que o grupo teria desaparecido, integrando-se às populações locais mediante casamentos (FERNANDES, 1989, p. 53 apud ALVAREZ, 2009, p. 17).

A organização social da etnia Sateré-Mawé está agregada à tradição cultural, sendo esta organizada em clãs, cada um com sua representatividade política. Essa dinâmica político-sociocultural é evidenciada nos cantos de guerras e ritos de passagem, orientando o indivíduo

Sateré a compreender sua visão de mundo, a importância de sua tradição cultural e o valor linguístico, que é revitalizado quando transferido às gerações posteriores. Alvarez (2009)

revela em sua pesquisa que os ritos de passagem funcionam como mudança de *status* de criança para a categoria de jovem, o qual passará a ser caçador, chegando ao nível de guerreiro, com participação ativa e efetiva na tribo, podendo, assim, casar e constituir família.

Uma das tradições culturais dos Sateré-Mawé é o *waraná* usado como símbolo identitário, que aparece em diferentes tipos 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 indicador histórico da genealogia dessa etnia. Como o povo Mawé é dividido em clãs, sendo estes representados 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. A narrativa lendária diz que certo dia Uniawasap engravidou de uma cobra. Seus irmãos, temendo que a jovem fosse morar com a cobra, pois Uniawasap era detentora da harmonia e do conhecimento no bosque sagrado de Tupã, resolvem matar a criança após seu nascimento. Feito isso, Uniawasap, desconsolada pela morte do filho, enterra-o fora do bosque sagrado. Tupã compadece-se dela e faz brotar uma planta cujos frutos assemelham-se a olhos humanos. Desde então, os Sateré-Mawé apropriaram-se do efeito medicinal da *waraná* (ALVAREZ, 2009).

### 3.4 MODALIDADES DE ENSINO NAS COMUNIDADES SATERÉ-MAWÉ DO RIO WAYCURAPÁ

As macrorregiões indígenas Andirá e Marau, situadas na região do rio Waycurapá, são referências nesta pesquisa. Nelas são embutidas várias comunidades de onde são provenientes os estudantes que migram para Parintins em busca de melhores condições de estudos; haja vista não disporem de escolas que atendam à modalidade do ensino médio em suas localidades. É importante ressaltar que nessas comunidades indígenas é oferecido apenas o

ensino fundamental. A criança Sateré-Mawé não é alfabetizada em sua língua materna, havendo, assim, a exclusão de seu dialeto e consequentemente de toda a sua cultura.

Para Bortoni-Ricardo, “[...] 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), o *Waymat* é dividido em três partes: a preparação, o ritual propriamente dito e a reintegração a um novo *status*. A preparação para o ritual da tucandeira requer vários cuidados por parte do indivíduo que vai ser ferroado pelas formigas, atentando-se para a alimentação e até para a abstinência sexual. No momento do ritual, o jovem Mawé precisa enfiar vinte vezes sua mão em uma luva cheia de formigas venenosas para provar coragem, honra e força. Após esse confronto, finalmente o indivíduo ascende para um novo *status* dentro da comunidade e, dependendo de sua idade, pode tornar-se o novo líder político da tribo (*tuxaua*).

O *çapó* é o ritual para beberagem do guaraná (*waraná*) pelos membros das tribos Mawé. Este ritual, por tradição, consiste em, como argumenta Alvarez (2010), na frente de uma casa, uma mulher ralar um bastão de guaraná em uma pedra dentro de uma cuia com água. O processo ritualístico inicia com a chegada da cuia até o grupo de indígenas. O *tuxaua* dá o primeiro gole e passa a cuia que deve seguir a tradição, a começar pelos membros sentados à direita. Homens e mulheres compartilham do ritual do *çapó*. Por meio desse ritual são tomadas as decisões cruciais para o bom andamento político-social da tribo. Vale salientar que após tomar o *çapó*, as determinações elencadas devem ser cumpridas religiosamente.

Por intermédio da implementação da educação intercultural dos Sateré-Mawé foi realizado levantamento de dados pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas – SEDUC, no ano de 2005. Depois do pedido das lideranças, foi instalado o ensino fundamental II nas modalidades do 6º ao 9º anos na comunidade indígena Vila Batista, onde funciona a Escola Municipal Laudelino Batista, cuja área serviu de extensão da Escola Estadual Dep. Gláucio Gonçalves, originalmente localizada no espaço urbano da cidade de Parintins.

No primeiro momento, dentre os professores do 6º ao 9º anos que atuam na Vila Batista, apenas um é indígena e leciona em língua Sateré-Mawé.

A população não indígena, habitante do lado direto do rio Waykurapá, passou a também se favorecer do ensino nos referidos anos de escolarização. A partir daí, os pais indígenas e não indígenas começaram a observar vantagens em ter 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 o aumento do número de alunos e a situação do espaço geográfico com relação à distância da cidade de Parintins, houve implantação das modalidades do ensino fundamental de 6<sup>a</sup> a 9<sup>a</sup> séries na Escola Municipal Antônio Ferreira, na comunidade Nova Alegria, localizada no Médio Waykurapá, com a finalidade de atender às comunidades indígenas e não indígenas daquela região, tais como Vila da Paz e São Francisco de Assis. Na comunidade indígena Vila Batista, localizada no Alto Waykurapá, foi incluído o ensino fundamental de 6º ao 9º anos em 2005, chegando à sua efetivação no ano de 2008, com uma turma inicial de vinte e três alunos, dos quais dez desistiram e treze permaneceram até a conclusão do 9º ano. Na comunidade Nova Alegria, o processo de inclusão do 6º ao 9º anos teve início em 2006, no espaço da Escola Municipal Antônio Ferreira, e a primeira turma contou com vinte e cinco alunos. A implementação do ensino fundamental completo só ocorreu em 2009/2010 (MONTEIRO, 2010).

Por não se levar em conta a sabedoria indígena a respeito de como educar os seus, o governo brasileiro tem tomado posição arbitrária, paternal e tutelar em cima das comunidades indígenas, praticando política, educação e saúde indigenistas. Visando solucionar a constante depreciação do ensino indígena, faz-se necessária a organização escolar realizada pelos Sateré para os Sateré. Não há dúvida de que a tecnologia consegue atingir o meio indígena e que os índios não têm como fugir da modernidade, já que a história do Brasil pejorativamente descaracteriza a epistemologia indígena desde os tempos coloniais (SILVA, 2004).

Uma educação “branca” é vigente desde os tempos catequéticos dos jesuítas. Diziam que o índio não era gente e que carecia da salvação divina; tremenda falácia discursiva para escravizar e transformar os guerreiros no “bom” selvagem. Mas 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: § 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às

comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988, p. 5).

É de fato vigente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), a inclusão do desenvolvimento das diversas culturas que permeiam a miscigenada sociedade, em detrimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNs) (2010). Faz-se 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.

O PCN (2000) 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 dever 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.”. (PCN, 2000, p. 6).

A educação especial prevista na LDB prioriza o ensino dos povos indígenas, conforme a episteme de sua cultura linguística. Essa educação, chamada de “especial”, não é dissociada da cultura branca, haja vista que as sociedades indígenas fazem parte da construção social-histórica do Brasil. Nesse sentido, faz-se necessário que a educação intercultural do saber linguístico indígena vá ao encontro do saber linguístico da língua portuguesa. Sobre essa incoerência, Monteiro fornece panorama e possível solução quando afirma existirem incoerências e contradições preocupantes “[...] sobre as quais devemos refletir no sentido de uma sistematização escolar pertinente às demandas de um ensino valorativo da língua, a fim de obtermos mais clareza acerca dos elementos constituintes da educação escolar indígena.” (MONTEIRO, 2010, p. 4).

A educação indígena na cidade de Parintins carece de pesquisa de cunho epistemológico ligada à própria gênese da cultura Sateré-Mawé, sendo isso o retorno social para essa etnia. A cultura linguística Mawé necessita ser resgatada, revitalizada e respeitada, havendo, assim, relação de alteridade com a própria identidade indígena. Procurando esforço empreendido em tecer conectividade do resgate da identidade indígena Sateré-Mawé, será apresentada, no próximo tópico, contextualização obtida na coleta de dados dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Este item se reserva à apresentação da coleta de dados realizada com os alunos da etnia Sateré-Mawé que cursavam a modalidade do Ensino Médio em uma escola da rede

pública de Parintins. Para melhor compreensão desses resultados serão apresentados os tópicos aplicados nas entrevistas em ordem sucessiva, envolvendo as seguintes questões: condições socioeconômicas, razão pelo qual os alunos vieram estudar na cidade, fluência na fala e compreensão da língua portuguesa, assimilação dos conteúdos de língua portuguesa em sala de aula e opinião dos alunos sobre qual língua é mais fácil para estudar os conteúdos em sala de aula.

Quando se buscou conhecer 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 e os demais com auxílio de bolsa familiar oriunda de seus pais (Figura 1).

**Figura 1 - Condição socioeconômica dos indígenas**

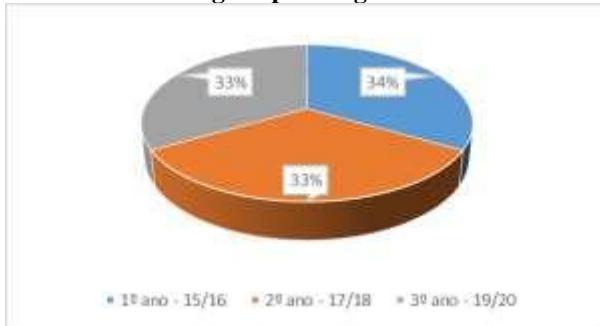


Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Constatou-se, também, que esses alunos vão a pé para a escola, situada em bairro periférico da cidade, sendo que lhes é assegurado, pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI, o uso de transporte escolar especial, mas essa prática não ocorre em Parintins. Outro fator observado é o ingresso tardio dos alunos indígenas no ensino médio na rede regular de ensino, decorrente da ausência, em suas comunidades indígenas, da modalidade do ensino médio regular. Além disso, muitos deles auxiliam seus pais na produção agrícola para sobrevivência familiar.

Os jovens que conseguem ir para a cidade para 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 e 20 anos, dado que corrobora o ingresso tardio no ensino médio. Em contrapartida, há alunos indígenas que ingressam com idade de 15 a 17 anos no ensino médio (Figura 2).

**Figura 2 - Faixa etária indígena para ingresso no ensino médio**



Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Questionados sobre o motivo de vir estudar na cidade, a resposta unânime foi a de querer concluir o ensino médio, haja vista que em suas comunidades há apenas o fundamental; buscando melhores condições de vida e aquisição de conhecimentos para contribuir para o desenvolvimento de suas aldeias, conforme se observa nos argumentos do Quadro 1.

**Quadro 1 – Razões para o deslocamento de jovens Sateré-Mawé para Parintins**

<b>Waran’á (20 anos, 3º ano):</b> “Para eu buscar conhecimento na realidade dos brancos e levar esse conhecimento para minha comunidade”.
<b>Waymat (19 anos, 3º ano):</b> “Eu vim para a cidade para estudar e ajudar minha família”.
<b>Akuri (17 anos, 2º ano):</b> “A razão de eu vir estudar na cidade é porque a educação é mais elevada do que na área indígena”.
<b>Sateré (18 anos, 2º ano):</b> “A razão que eu vim para a cidade, foi para conhecer a realidade da cidade e acumular conhecimento para repassar para meus parentes na comunidade”.
<b>Moi (16 anos, 1º ano):</b> “A minha razão de estudar aqui na cidade, bom... é de aprender mais, pois os professores nos ensinam coisas novas”.
<b>Iagareté (17 anos, 1º ano):</b> “Eu vim estudar aqui, para melhorar nossa vida e conhecer conhecimento aqui em Parintins também”.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Faz-se necessário sensibilizar esses estudantes mostrando que as comunidades indígenas às quais pertencem também produzem conhecimento. Essa realidade pedagógica é amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), como previsto no capítulo V – Da Educação Especial, no título III, art. 78, que 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 indíias. (LDB, 1996, p. 6).

A referida lei estabelece o incentivo aos estudos dos jovens indígenas em locais de ensino não indígenas para que adquiram conhecimentos técnicos e científicos, uma vez que a realidade exposta na pesquisa requer seu deslocamento para a zona urbana.

Rosa 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).

Conforme se observa no Quadro 2, os sujeitos investigados são unâimes em suas respostas no que diz respeito ao deslocamento para as escolas da cidade de Parintins em busca de obter mais conhecimento e o compartilhar em sua comunidade de origem. Embora se constate a existência de documentos que fomentem educação integrada com oferta do ensino bilíngue e intercultural, isso, na realidade, só fica registrado no papel. Essas ações não acontecem. Ao contrário, existe exclusão dos valores e da reafirmação das identidades desses povos.

**Quadro 2 - Sobre falar e entender a língua portuguesa**

<b>Waran’á:</b> “Bom, logo no começo a gente sempre tem uma dificuldade, mas com a convivência aqui em Parintins acredito que a gente já entende a língua portuguesa”.
<b>Waymat:</b> “Eu não falar e nem entendo algumas coisas na língua portuguesa”.
<b>Akuri:</b> “Eu falo e entendo a língua portuguesa”.
<b>Sateré:</b> “Eu falo a língua portuguesa, mas algumas palavras eu não entendo”.
<b>Moi:</b> “Falo pouco, porque essa língua portuguesa é difícil de falar e entender”.
<b>Iagareté:</b> “Sei falar a língua portuguesa, é um pouco difícil”.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Esses jovens estudantes sofrem processo de adaptação à língua portuguesa, visto que em suas comunidades de origem o ensino da língua é pautado na silabação de palavras e construção genérica de frases. Como visto no fragmento da entrevista do estudante Waran’á, são grandes as dificuldades em assimilar a língua logo quando entram em contato com o contexto urbano. As dificuldades para se comunicar em português por não dominar o léxico padrão levam os estudantes à reclusão, tanto dentro da sala de aula quanto em seu cotidiano comum. A questão fonética da língua portuguesa para estes estudantes é a maior vilã na compreensão, de fato, do 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 dentro do contexto de sala de aula, a língua portuguesa exerce papel de domínio linguístico. Essa alteração do uso linguístico sofre modificações também em decorrência de fatores sociais e comportamentais.

Quando questionados a respeito da compreensão dos conteúdos trabalhados pelos professores em sala de aula, há divergência no aprendizado em língua portuguesa, sendo que a maioria não comprehende o conteúdo ou palavras simples. Outros afirmam compreender e assimilam os conteúdos facilmente, como demonstram os depoimentos do Quadro 3.

**Quadro 3 - Sobre compreender os conteúdos da língua portuguesa em sala de aula**

<b>Waran’á:</b> “Também a gente entende né, mas muitas das vezes quando não entende, a gente pergunta de novo ao professor”.
<b>Waymat:</b> “Eu não entender algumas coisas que os professores falam em português na sala... e quando é texto eu não conheço algumas palavras”.
<b>Akuri:</b> “Os conteúdos que passam em sala de aula, como língua portuguesa e outras matérias também, eu entendo todos... não é só porque eu sou indígena que não entendo”.
<b>Sateré:</b> “Os conteúdos que os professores passam, eu entendo uns e não conhece alguns, aí fica difícil”.
<b>Moi:</b> “É difícil entender os conteúdos porque não é essa nossa língua mesmo”.
<b>Iagareté:</b> “Bom, o que estudamos aqui em língua portuguesa é muito importante”.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

O impacto causado pelo ensino regular da língua portuguesa é obstáculo a ser superado pelos indígenas, visto que muitos não dominam a língua no contexto urbano. A maioria dos entrevistados afirmou que não comprehende os conteúdos trabalhados em sala de aula. No entanto, vale salientar que essas dificuldades são mais acentuadas em alunos ingressados na turma do primeiro ano do ensino médio. Já os alunos que cursam o segundo ano divergem de opiniões, uma vez que seu grau de aquisição linguística já passou do estágio intermediário de compreender os conteúdos da língua portuguesa em sala de aula, conforme especificado nas falas do Quadro 3. Por conseguinte, os alunos do terceiro ano têm compreensão mais aprimorada adquirida pelo tempo de convivência em sala de aula e a vivência no âmbito urbano. Dessa forma, nota-se proficiência maior da aquisição linguística da língua portuguesa por parte dos alunos do 3º ano.

Novamente 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 lógica social. Neste contexto de análise, Barreto (1988) comenta ser a aquisição linguística desses falantes resultado dos fatos socioculturais.

Na questão a seguir, Quadro 4, será analisado o bilinguismo dos jovens indígenas Sateré-Mawé em relação à língua portuguesa. Do universo dos entrevistados, 50% afirmam que é mais fácil estudar na língua Sateré-Mawé e os outros 50% afirmam ter mais facilidade para aprender os conteúdos em sala de aula na língua portuguesa.

**Quadro 4 - Sobre a facilidade do estudo: em Sateré-Mawé ou na língua portuguesa**

<b>Waran’á:</b> “Bom, quando a gente vem aqui pra cidade é preciso aprender português, porque saímos da nossa realidade e entramos na realidade da cidade, não podemos falar Sateré-Mawé livremente, principalmente em sala de aula, por isso é mais fácil estudar em português”.
<b>Waymat:</b> “É mais difícil pra nós indígenas aprender em língua portuguesa, mas temos que aprender alguma coisa em português. Seria mais fácil em Sateré que é melhor que língua portuguesa”.
<b>Akuri:</b> “É mais fácil estudar em língua portuguesa do que nosso próprio idioma, pois ele é superior, porque o Sateré-Mawé é muito mais avançado que a língua portuguesa”.
<b>Sateré:</b> “Eu acho que estudar nas duas línguas é importante e mais fácil pra entender as palavras”.
<b>Moi:</b> “É difícil estudar em português, difícil mesmo, prefiro estudar na minha língua”.
<b>Iagareté:</b> “Acho mais fácil aprender em português do que na minha língua materna”.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

No âmbito urbano, o bilinguismo não é apenas um conceito longe das práticas linguísticas dos indígenas que migram para a cidade.

A questão observada na fala dos estudantes diz respeito ao bilinguismo social. O jovem indígena desloca-se de sua comunidade de origem para a cidade em busca de melhores condições de estudo, mas se depara com 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.” (MCQUEARY, 2009, p. 27). De acordo com o excerto anterior, toda sociedade dotada de linguagem é bilíngue, por conta das muitas culturas linguísticas envolvidas no contexto, porém a língua dominante sobressai no âmbito escolar.

Metade dos alunos envolvidos na pesquisa afirma que é mais fácil estudar em língua portuguesa, haja vista que o próprio idioma Sateré é difícil para sua compreensão. A prática pedagógica dos professores em relação à cultura linguística desses estudantes não leva em conta seu devido valor. Nesta pesquisa houve a participação de duas professoras que ministram aulas de língua portuguesa no ensino médio na Escola Estadual Irmã Sá. Outro fator negativo na prática pedagógica das professoras é o desconhecimento das leis da LDB, que amparam a educação indígena. Por conta dessa falha na formação dos professores de língua portuguesa na escola pesquisada, não se prioriza a cultura linguística indígena. Dentro

do contexto de sala de aula, as dificuldades dos alunos apresentam-se alheias aos professores, que na maioria das vezes interpretam os problemas apresentados pelos indígenas como preguiça.

#### **4 CONCLUSÃO**

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar como ocorre o processo do bilinguismo dos jovens indígenas da etnia Sateré-Mawé e o ensino da língua portuguesa no ensino médio em escola da rede estadual em Parintins-AM. A pergunta que norteou este trabalho foi saber como ocorre o processo do bilinguismo dos jovens indígenas da etnia Sateré-Mawé e o ensino da língua portuguesa a estes jovens na modalidade do ensino médio. Para tanto, foram realizadas entrevistas, consultas às Leis e Diretrizes de Base da Educação, que amparam a educação indígena no Brasil.

Após a análise dos principais eixos de investigação da presente pesquisa, conclui-se que os objetivos foram alcançados. O estudo mostra, e fica evidente, que os estudantes entrevistados deslocam-se para a cidade com o objetivo de concluir o ensino médio, haja vista que em suas comunidades há apenas o ensino fundamental.

Um ponto relevante da pesquisa diz respeito à preocupação dos entrevistados em buscar, por meio da educação, mais conhecimento, de modo a contribuir para o melhoramento de suas aldeias. Na questão sobre fluência linguística, percebeu-se a dificuldade que os jovens têm em assimilar a língua portuguesa, vez por outra não entendendo o léxico vigente na escola em que estudam. Desta forma, 50% dos entrevistados afirmam que o uso da língua portuguesa é importante para comunicação e aprendizado no âmbito escolar e a outra metade entende que o ideal seria um professor Sateré-Mawé ensinar a língua portuguesa do que vice-versa.

Com relação à prática pedagógica do professor na valorização da cultura linguística desses alunos, ficou evidente que essa realidade não é aplicada pelas professoras que ministram aulas de língua portuguesa nessa escola, devido à falta de formação na língua Sateré-Mawé e sua inclusão nas técnicas usadas em sala de aula.

O processo estruturado no presente estudo resultou em rico aprendizado, que possibilitou conhecer aspectos atuais das condições socioeconômicas dos entrevistados e um pouco da realidade educacional desses povos. Nesta pesquisa são retratados pontos importantes na educação indígena na cidade de Parintins, além de possuir caráter de denúncia social, abordando a discriminação de uma etnia que busca reconhecimento de seus valores.

Espera-se que os resultados deste trabalho possam servir de iniciativa para realização de outras pesquisas e assim somar como apelo no que diz respeito à efetivação de políticas públicas direcionadas à educação indígena no estado do Amazonas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAREZ, Gabriel O. **Satereraria – Tradição e política Sateré-Mawé**. Manaus: Valer/Capes/Prodoc, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARRETO, Mônica Maria Guimaraes Savedra. **Bilinguismo e bilingualidade: uma nova proposta conceitual**. [Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação PUC-Rio]. Rio de Janeiro, 1988.
- BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- 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.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. **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. São Paulo: Editora do Brasil, 2000.
- FERNANDES, Florestan. **A organização social dos Tupinambá**. Brasília, São Paulo: UnB, Huctec, 1989.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. **Línguas em contato na Amazônia: as línguas indígenas, nheengatu e o português**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Rio Babel: a história das línguas na Amazônia**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 34. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 1, mar/abr. 1995.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.

MCCLEARY, Leland. **Sociolinguística.** [Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC]. Florianópolis, 2009.

MONTEIRO, Edinelson Andrade. 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.

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

RODRIGUES, Aryon. Panorama das línguas indígenas da Amazônia. In: **As línguas amazônicas hoje.** Queixálos e Renault Lescure (Org). São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

ROSA, João. **Discursos linguísticos e realidades nas salas de aula.** Vencendo a luta pelo controle. Universidade de Cabo Verde – Uni-CV, Santiago, Cabo Verde, 2010.

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

SILVA, Marilene Corrêa da. **O país da Amazônia.** Manaus: Valer. Governo do Estado do Amazonas. UniNorte, 2004.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.