

Esboço sociolingüístico Sateré-Mawé

Raynice Geraldine Pereira da Silva

Resumo: A língua Sateré-Mawé é falada por uma população aproximada de 7.500 pessoas que vivem na Terra Indígena Andirá-Marau, região do médio rio Amazonas (AM). Neste estudo, apresento um esboço da situação sociolingüística e educacional do povo Sateré-Mawé a partir de uma pesquisa feita com os professores indígenas do rio Andirá, na ocasião do curso de formação de professores indígenas. O levantamento sociolingüístico considera: (i) a facilidade lingüística, (ii) os usos e atitudes lingüísticas, (iii) os usos orais e, (iv) a leitura e escrita nas comunidades. Na situação educacional, além dos dados relativos à educação também são feitas algumas considerações sobre o material didático produzidos pelos professores indígenas. Espero assim contribuir para um melhor conhecimento do Sateré-Mawé, língua da região Amazônica.

Palavras-chave: Sateré-Mawé, sociolingüística, material didático.

Abstract: The Sateré-Mawé language is spoken by approximated 7.500 indians who lives at Andirá-Marau indigenous area; middle Amazon river (AM). In this paper, I present a sketch of the sociolinguistic and educational situation of these indians taking data from a research developed join to the indigenous teachers of the Andirá river during a course of indigenous teachers' formation. The Sociolinguistic data considers: (i) the linguistic easiness, (ii) the linguistic use and attitudes, (iii) the oral uses and (iv) the reading and written in the areas where research was developed. In the educational situation, besides the relative data to the educational system considerations are also made about didactic materials produced by the indigenous teachers. With this paper I hope to contribute for a better knowledge of Sateré-Mawé language, one of the biggest languages of the Amazon.

Key words: Sateré-Mawé, sociolinguistics, didactic material.

Doutoranda em Lingüística
no Programa de Pós-
Graduação do Instituto de
Estudos da Linguagem – IEL/
UNICAMP. Bolsista CAPES
raynicemao@yahoo.com.br

Introdução

A língua Sateré-Mawé (também conhecida como Sateré ou Mawé) é uma língua da região Amazônica, falada por aproximadamente 7.500 pessoas que vivem na região do médio rio Amazonas, onde se localiza a Terra Indígena Andirá-Marau (doravante T.I. Andirá-Marau) território deste povo. A área, com um total de 788.528 hectares e homologada em 1986, fica entre os estados do Amazonas e do Pará.

São mais de trezentos anos de contato com a sociedade não-indígena. Os relatos atestam que o contato com os portugueses foi feito em 1669, através da instalação da missão jesuítica Tupinambarana. A partir daí, segue-se uma história de luta dos índios Sateré-Mawé frente à sociedade nacional. Dois fatos merecem destaque: No período de 1833 a 1839, os Sateré-Mawé participaram da “Cabanagem” o que lhes custou muitas vidas, devido a epidemias, lutas e perseguições aos povos indígenas que combatiam ao lado dos cabanos. Já no começo do século XX, os Sateré-Mawé se vêm novamente tendo que defender seu território. Com o desenvolvimento do “ciclo da borracha” seringueiros, principalmente da região de Itaituba no Pará, invadem o território indígena perseguindo e causando a morte de vários índios em busca de matéria-prima. Pereira (1980, p.35) afirma que, por causa desses ataques, pode-se entender a participação dos Sateré-Mawé a favor do Amazonas, na demarcação dos limites territoriais entre os Estados do Amazonas e do Pará em 1916.

Segundo levantamento de Teixeira (2005, p. 24), existem 91 aldeias na T.I. Andirá-Marau distribuídas ao longo dos principais rios e igarapés e onde residem 1.600 famílias, correspondendo a 7.500 habitantes. A região mais populosa é a do rio Andirá. Na região do rio Marau são 37 aldeias, 3.300 pessoas e uma média de cinco pessoas por domicílio.

É possível localizar também indígenas Sateré-Mawé em outras regiões e cidades próximas. Em área urbana, o município com maior número de domicílios é Parintins/AM, são 127 com um total de 512 moradores. Os municípios de Maués e Barreirinha seguem com 48 e 50 domicílios, tendo respectivamente 200 e 276 moradores. Nova Olinda do Norte é o município com menor número de domicílios, são apenas 3 com um total de 10 moradores. Teixeira também faz referência à Terra Indígena Koatá-Laranjal, território Munduruku, como local de residência por conta da migração de famílias Sateré-Mawé, principalmente da comunidade de Araticum Novo no rio Andirá desde 1980. São 31 domicílios com 127 moradores (Teixeira, 2005, p. 26).

O levantamento de Teixeira não faz referência a indígenas Sateré-Mawé residentes em Manaus, talvez por conta da dificuldade de tal recenseamento¹. Sabe-se que existem duas aldeias “urbanas” na capital do estado, Manaus, uma no bairro Santos Dumont, a primeira que foi formada, e uma outra no Tarumã, região rural próxima à cidade.

Após a apresentação destes dados gerais sobre o povo que utiliza a língua Sateré-Mawé, apresento algumas considerações sobre esta língua. Inicialmente trato sua filiação lingüística para, em seguida, tratar as influências lexicais e fonológicas do Nheengatu na estrutura da língua.

Filiação genética e lingüística

A língua Mawé não apresenta uma classificação muito bem definida. Rodrigues (1958), em um artigo sobre a classificação genética do tronco Tupi, inicialmente a classificou como filiada à família Tupi-Guarani. Em 1982, num quadro de classificação para os povos indígenas brasileiros, Rodrigues reviu sua classificação e considerou que ela não pertencia a essa família. Mais tarde finalmente conclui: “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 uma a 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; Rodrigues, 1985).

De fato, os exames feitos por vários autores² do vocabulário Mawé concluem que a língua pertence ao tronco Tupi, porém ela apresenta em sua composição elementos estranhos a essa formação. Nimuendaju (1963) afirma que, “... *the Maué vocabulary, however, contains an element that is completely foreign to Tupi but which cannot be traced to any other linguistic family...*” (p. 246). Já Koch-Grunberg (1932), comparando Mawé, Tupi e Puruborá indica grandes variações entre estas duas línguas em relação ao Mawé.

Com base em evidências lexicais e fonológicas, Rodrigues e Dietrich (1997, p. 256) levantam a hipótese de que, inicialmente, existia um único ramo composto por **Mawé-Awetí-PTG**³, junto com outras famílias do tronco Tupi. Os autores consideram então que houve duas separações: a primeira separando o **Mawé** e a segunda entre **Awetí** e **PTG**, resultando na atual configuração do tronco lingüístico Tupi.

As pesquisas comparativas sobre o tronco Tupi⁴ parecem confirmar a hipótese inicial de Rodrigues e Dietrich. Segundo Drude (2006, p. 14), através de análise de palavras cognatas a partir da lista de Swadesh⁵ é possível estabelecer uma filiação. Comparando itens lexicais do subgrupo

Mawetí-Guarani⁶ com as outras línguas do tronco Tupi, verificou-se que a porcentagem de cognatos fica em torno de 30%, já comparando os mesmo itens com as línguas do subgrupo, esse percentual sobe para 50%, chegando a 70% quando comparado com as línguas da família Tupi-Guaraní.

Drude, porém, discute a configuração das separações postuladas por Rodrigues e Dietrich. Para este autor, a hipótese de configuração mais aceitável, considerando a porcentagem de cognatos entre as línguas do subgrupo Mawetí-Guaraní, é a de que as separações foram simultâneas ou muito próximas uma da outra, tão próximas que não houve mudanças lingüísticas significativas. Drude considera que é praticamente impossível estabelecer a separação dentro do subgrupo, portanto, os três apresentam mais ou menos a mesma configuração.

É importante considerar ainda que a língua Mawé sofreu acentuada influência lexical do Nheengatu⁷, principalmente na região do rio Andirá, desde o início do século XVII.

Influências do Nheengatu

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 através de situações de contato entre línguas. No caso do Sateré, o contato com o Nheengatu se deu na época que os jesuítas instalaram a missão Tupinambarana em 1669.

As influências do Nheengatu podem ser facilmente observadas no léxico Mawé. Basicamente são de dois tipos. A primeira corresponde a palavras que foram incorporadas ao léxico sem nenhuma alteração. E a segunda, de palavras que foram adaptadas ao sistema da língua Mawé.

O primeiro tipo de incorporação ocorre em maior número e, pelo que pude observar em trabalho de campo, o falante não identifica o empréstimo. Dentre as palavras, temos *apukuita* ‘remo’, *kuia* ‘cuia’, *jakare* ‘jacaré’, *kumana* ‘feijão’, *purure* ‘enxada’. O segundo tipo é reduzido e geralmente apresenta alterações fonológicas, conforme tabela I:

Tabela I: Influências do Nheengatu (alterações fonológicas)

	Sateré- Mawé	Nheengatu		Sateré- Mawé	Nheengatu		
(1)	[awati]	[awa ʃi]	‘milho’	(6)	[tupana] [tupã]	‘Deus/divindade’	
(2)	[iʔi]	[iʔi]	‘água’	(7)	[kapiwara] [kapiwara]	‘capivara’	
(3)	[tap iʔia]	[tapuja]	‘índio’	(8)	[kusiũ]	[kuʃiw]	‘macaco-cuxiu’
(4)	[muka]	[mukawa]	‘espingarda’	(9)	[marakaha]	[marakaʒa]	‘gato maracajá’
(5)	[pisanã]	[piʃana]	‘gato’	(10)	[ka : su]	[kaʒu]	‘caju’

É interessante notar que as palavras para *muka* e *pisanã* fazem referência a conceitos típicos de cultura não-indígenas que foram empregadas provavelmente por mestiços e missionários. Uma outra observação é de como se deu o empréstimo, dificilmente é possível identificar se a palavra foi introduzida na língua Sateré diretamente do Nheengatu, devido a história de contato entre as línguas, ou se foi a partir do Português. As palavras *capivara* e *caju*, por exemplo, também são empréstimos da Língua Geral para Português, daí a dificuldade de definir quais os caminhos que o empréstimo fez.

Observei em trabalho de campo que certas palavras do Nheengatu são utilizadas normalmente, apesar de existir a denominação em Mawé. Exemplos disso são as denominações para ‘capivara’ e ‘porco-espinho’ que podem ser tratados tanto em Sateré *paiwato* e *nũʔin*, quanto em Nheengatu *kupidu* e *kuandu*, respectivamente. Talvez, com o tempo, ocorra um processo de especialização em que uma forma se especialize em relação à outra. Tal processo é comum quando existe contato entre duas línguas, no caso da língua Mawé, o contato com o Nheengatu existiu na região do rio Andirá durante um certo tempo, hoje em dia já não existe mais, mas as palavras emprestadas permaneceram e se incorporaram ao léxico da língua, não sendo mais possível, em alguns casos identificar a origem.

Uma última questão diz respeito a diferenças lexicais de elementos não-tupi na língua Mawé. Rodrigues e Dietrich (1997) ressaltam que a língua Sateré-Mawé sofreu acentuada influência lexical do Nheengatu desde o início do século XVII, como já disse anteriormente (como as denominações para ‘faca’ *kise*, ‘chefe’ *tuʔisa* e ‘gato’ *pisanã*). Ao mesmo tempo, afirmam que muitas palavras em Sateré não correspondem a nenhuma palavra ou morfema de origem tupi. Um exemplo é a palavra em Sateré para ‘batata’ *uriuru* que não corresponde ao Proto-Tupi (PT) **wetik*⁸ ou ao Proto-Tupi-Guarani (PTG) **jetik*. Sobre isso existe a hipótese de que a área cultural indígena do Tapajós-Madeira, classificada pela moderna etnografia como pertencente à tradição Tupi, tenha sido palco de movimentos migratórios de povos Aruak e mais recentemente Karib, o que poderia explicar a presença desses elementos na língua (Mano, 1996).

Para melhor compreensão do assunto que ora trato, apresento um pouco da situação sociolingüística desse povo a partir de uma pesquisa feita com os professores indígenas Sateré-Mawé do rio Andirá.

Situação sociolingüística

Rodrigues (2005) ao falar sobre a perda da diversidade lingüística dos povos ao redor do mundo, considera, segundo parâmetros mundiais, que qualquer língua falada por menos de 100 mil pessoas tem sua sobrevivência ameaçada e precisa de atenção especial. No Brasil todas as línguas indígenas têm menos de quarenta mil falantes, a língua com maior número de falantes é a língua Tikuna, língua de família isolada, falada na região do rio Solimões com pouco mais de trinta mil falantes.

O Mawé figura neste quadro como uma das línguas amazônicas mais representativas em termos quantitativos. Segundo Teixeira (op.cit), entre a T.I. Andirá-Marau e área urbana são aproximadamente 7.500 pessoas que, em sua maioria, falam Mawé. Destes, somente um percentual de 4,1% não apresentam domínio da língua. Isso pode demonstrar uma certa vitalidade, mas, é preciso considerar certos fatores tais como o contato com a sociedade envolvente e o crescente processo de escolarização.

A relativa proximidade da T.I. Andirá-Marau com as cidades de Parintins, Barreirinha, Maués e até mesmo a capital Manaus faz com que o fluxo migratório dos indígenas seja intenso. Semanalmente barcos de linha fazem o transporte entre as regiões e entre estas com as cidades próximas o que representa um grande problema e mostra que a situação não é tão homogênea em todos os povos da região.

Com a escolarização, veio a necessidade de dar prosseguimento aos estudos, assim, muitos jovens Sateré que terminam a primeira fase do ensino fundamental na terra indígena, migram para as cidades com o objetivo de dar continuidade aos estudos e lá quase sempre permanecem por conta das facilidades e do fascínio que a sociedade envolvente exerce sobre eles. Em alguns casos, fica ameaçado o sistema de relações do povo, pois os jovens não querem mais respeitar os mais velhos e nem se dispor para as atividades tradicionais, gerando conflitos de gerações que muitas vezes interfere na organização social.

Como dito antes, a maioria da população Sateré-Mawé apresenta fluência na língua, homens e mulheres acima de sessenta anos são, em grande parte, monolíngües em Mawé. Excetuando as duas primeiras comunidades do rio Andirá, a primeira língua das crianças é a língua indígena. Nestas duas comunidades, Guaranatuba e Ponta Alegre, a língua de uso é o Português e, segundo os professores, as crianças chegam na escola monolíngües em Português. Essas escolas, estando dentro da área indígena, têm que começar o processo de alfabetização já em Português tornando o Mawé a segunda língua de escolarização. Os professores dessas

comunidades dizem que atualmente conseguiram um pouco mais de apoio das famílias. Segundo eles, antes, os pais só queriam que seus filhos aprendessem Português na escola porque só assim teriam mais oportunidades. Na verdade, esse discurso, comum entre as sociedades indígenas, é um discurso internalizado pelos indígenas que assimilaram a forma de pensar dos não-indígenas em prol de uma sociedade nacional. Enfim, foram assimilados em sua forma de pensar a educação.

Homens adultos e jovens são, em sua maioria, bilíngües em Mawé e Português, já as mulheres podem apresentar um grau de bilingüismo variado, as mais jovens sendo mais bilíngües que as mulheres mais velhas. Outra variante é o grau de escolaridade: os mais escolarizados, tanto homens quanto mulheres, são bilíngües, talvez pelo fato de ter que se deslocar da terra indígena para as cidades próximas no intuito de prosseguir os estudos. Nas interações entre jovens e adultos é possível verificar facilidade de fluência em ambas as línguas. Já nas interações destes com os mais velhos, a língua de uso é o Mawé, apesar da grande quantidade de palavras emprestadas do Português. Essa situação de empréstimos se reflete também na escrita.

A respeito dos usos orais e escritos das línguas Mawé e do Português, os dados representativos foram coletados através de questionários aplicados na ocasião do curso de formação de professores indígenas⁹ do Projeto Pira-Yawara. São quatro questionários. O primeiro permitiu verificar a facilidade lingüística em relação à língua Mawé e ao Português. O segundo verificou o uso das línguas de acordo com os domínios sociais. Um terceiro questionário faz referência aos usos orais de cada língua na comunidade e um último que traz o quanto de leitura e escrita existe nas comunidades indígenas. Neste último, não pretendo diagnosticar se uma língua é mais usada que a outra, mas verificar o quanto de leitura e escrita existe na comunidade e qual o grau de importância dado. Ressalto ainda que os questionários foram aplicados aos professores indígenas como representantes de suas comunidades, mas especificamente as comunidades do rio Andirá. Um levantamento mais abrangente e representativo teria que ser aplicado em todas as noventa e uma comunidades existentes na T.I. Andirá-Marau com todos os seus habitantes.

Facilidade lingüística

O diagnóstico feito com os professores mostra que a maioria entende e fala Mawé. Somente 5,88% marcaram que não falam o idioma, outros ainda disseram entender um pouco da língua indígena. Quanto a

ler e escrever, 26,47% dentre os trinta e quatro professores declararam saber ler pouco em Mawé e outros ainda disseram que tem pouco domínio da escrita em Sateré, somente um professor disse não saber escrever na língua. O levantamento, em termos percentuais, pode ser verificado na tabela II.

Tabela II: Facilidade lingüística (Sateré-Mawé)

Sateré-Mawé	Sim	Um pouco	Não	Não responderam	Total %
Entende	88,24	5,88		5,88	100,00
Fala	85,29	2,94	5,88	5,88	100,00
Lê	70,59	26,47		2,94	100,00
Escreve	67,65	29,41	2,94		100,00

A facilidade em relação à língua Portuguesa também demonstra que, em sua maioria, os professores entendem bem o Português, apesar de alguns declararem entender um pouco. Com relação a falar Português, é possível verificar um certo grau de bilingüismo, pois todos disseram que falam ou falam um pouco Português. Nenhum professor declarou não falar Português.

Tabela III: Facilidade lingüística (Português)

Português	Sim	Um pouco	Não	Não responderam	Total %
Entende	73,53	26,47			100
Fala	55,88	44,12			100
Lê	76,47	23,53			100
Escreve	70,59	29,41			100

Os professores mostram mais familiaridade em ler e escrever em Português do que em Mawé, comparando as tabelas II e III é possível verificar que a leitura e a escrita em língua Portuguesa é mais freqüente que na língua materna, é possível que isso se deva ao fato da política de ensino anterior que utilizava a língua indígena nos primeiros momentos de escolarização para, logo em seguida, substituir esta pelo ensino do Português.

Fazendo uma projeção maior e, considerando o levantamento de Teixeira (2005), somente em relação à região do rio Andirá, verifica-se

que a proporção de pessoas que lêem e escrevem em Mawé é maior no alto rio Andirá. Nas regiões próximas aos municípios a proporção diminui, ver tabela IV.

Tabela IV: Levantamento Teixeira (2005, p. 97) para a região do rio Andirá

Sub-área	Lê		Não lê	Total
	Bem	Razoavelmente		
Alto Andirá	34,5	25,5	40,0	100,0
Baixo Andirá	20,7	29,3	50,0	100,0

Teixeira considera ainda que, “quanto à capacidade de escrever o idioma Sateré-Mawé, as informações levantadas são bastante semelhantes às obtidas para a leitura na língua, não devendo ser, portanto, motivo de atenção especial neste relatório” (Ibid., p. 97).

Analisando os dados verifica-se que, assim como na língua falada, as habilidades de ler e escrever em Mawé são mais preservadas nas áreas mais afastadas, ou seja, na região do alto rio Andirá. Isso é verdade também para os professores dessa região, foram eles que responderam ter pouca fluência no Português escrito/lido. Numa das oportunidades que tive de conversar com eles¹⁰, verifiquei que tinham dificuldade de me entender e em alguns momentos tive que lançar mão de um intérprete e pedir ajuda na tradução para o Mawé.

Usos e atitudes lingüísticas

O segundo questionário observou os usos das línguas de acordo com os domínios sociais. Sua aplicação teve por objetivo perceber quais os usos de cada língua nesses domínios e as atitudes dos falantes em relação a elas. Verificou-se que, a língua Mawé apresenta uma maior vitalidade em relação à língua Portuguesa. A maioria dos professores respondeu que têm a língua indígena como primeira língua e a utilizam como língua de uso no cotidiano das aldeias e da sala de aula, neste último caso significa que na maioria das escolas as crianças chegam fluentes na língua materna e com pouca ou nenhuma fluência em Português.

Em relação ao uso no cotidiano das comunidades, fica bem estabelecido o uso do Sateré-Mawé ao falarem entre si, e a língua Portuguesa ao falarem com não-indígenas, inclusive em situação de rituais, tais como

cerimônias tradicionais próprias dos Sateré-Mawé como o ritual da tucandeira e a colheita do guaraná. Em rituais religiosos não tradicionais, tais como missas e cultos evangélicos, a maioria afirma que são usadas as duas línguas. É importante ressaltar que o novo testamento foi traduzido para o Mawé na década de 1960 por missionários do SIL¹¹ Albert e Sue Graham. Notei que essa alternância entre Português e Mawé ocorre dependendo de quem é o encarregado (padre ou pastor) do ritual. Em Nova Sateré, comunidade de maioria evangélica, os cultos são feitos em Sateré pelo pastor, que é indígena, com leitura do Novo Testamento às quartas e sextas. Aos domingos a esposa do pastor, que também é indígena, dá aulas do tipo 'orientação religiosa' para as mulheres e crianças também em Sateré. Já na comunidade de Ponta Alegre, de maioria católica, as missas e festejos, incluindo procissão, são feitos em Português por padres¹² ou indígenas iniciados na religião católica. Os dados referentes aos usos de acordo com os domínios sociais são apresentados na tabela V.

Tabela V: Usos e atitudes lingüísticas de acordo com os domínios sociais

	Sateré-Mawé	Português	As duas	não respondeu	%
Que língua é usada com mais freqüência em casa para falar com os adultos?	73,53	5,88	14,71	5,88	100,00
Que língua você fala melhor?	70,59	20,59	8,82		100,00
Que língua é usada com mais freqüência em casa para falar com as crianças?	76,47	11,76	11,76		100,00
Que língua é usada com freqüência para ler livros ou a bíblia?		17,65	82,35		100,00
Que língua é usada com mais freqüência em casa para escrever?	5,88	26,47	67,65		100,00
Que língua é usada no trabalho para falar com seus colegas?	17,65	8,82	70,59	2,94	100,00
Que língua é usada no trabalho para falar com seus alunos?	14,71	11,76	73,53		100,00
Que língua é usada com pessoas de mesma idade na vizinhança?	79,41	11,76	8,82		100,00
Que língua é usada durante uma cerimônia, um ritual de seu povo?	82,35		17,65		100,00
Que língua é usada quando reza (ora) na igreja?		14,71	85,29		100,00
Qual é a língua de suas preces?	20,59	14,71	64,71		100,00
Que língua as crianças falam com maior freqüência?	88,24	11,76			100,00
Que língua os mais velhos falam com maior freqüência?	97,06		2,94		100,00

Em relação às atitudes lingüísticas, é preciso considerar fatos sócio-culturais e políticos nas escolhas feitas pela sociedade indígena frente à sociedade majoritária. Assim, a atitude está diretamente relacionada às escolhas lingüísticas que os falantes fazem das línguas que utilizam nas situações de contato. Segundo Grosjean (1982), normalmente em casos de bilingüismo é seguido o seguinte esquema:

monolingüismo na → bilingüismo nas → monolingüismo na
Língua minoritária Línguas minoritária e majoritária Língua majoritária

Analisando as atitudes lingüísticas dos professores Sateré-Mawé em relação ao Português e a língua materna, pode observar que, ao contrário do que acontecia anteriormente, as atitudes são positivas tanto em relação ao Mawé quanto ao Português. Quase todos, 97,06%, responderam que *não existe uma língua mais bonita que a outra*.

Em relação ao ensino, questionados sobre a preferência de leitura e escrita na escola, 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. Um resultado que me chamou a atenção foi que, quando perguntados sobre qual língua deve ser ensinada na escola, a maioria respondeu que as duas, mas marcou que a primeira deve ser Mawé e a segunda o Português.

Uma questão que me preocupa quanto ao uso do Mawé é que, cada vez mais a língua está perdendo espaço para o Português em área indígena, isso se reflete no ensino bilingüe e diferenciado. Os professores adotaram a proposta do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (doravante RCNEI) sem, sequer, refletir sobre as implicações que ela pode acarretar na vitalidade da língua. Apesar da atitude positiva em relação às duas línguas, há uma certa tendência de se considerar o Português mais apropriado¹³. Assim, percebe-se que a sociedade Sateré-Mawé está, segundo Grosjean, numa situação de bilingüismo e já, em algumas comunidades, de monolingüismo em língua Portuguesa. Nesta última, como já disse anteriormente, encontram-se duas comunidades do rio Andirá: Guaranatuba e Ponta Alegre onde só os mais velhos falam Sateré-Mawé.

D'Angelis (2005, p. 9) ao tratar sobre a sobrevivência das línguas minoritárias diz que: "quando o bilingüismo(...) deixa de ser **uma necessidade coletiva do grupo indígena** e chega a se tornar uma necessidade de praticamente todos os indivíduos de uma comunidade, então se está diante de uma situação irreversível de avanço da língua portuguesa sobre

os espaços da língua indígena.” Esse ainda não parece ser o caso do Sateré-Mawé, mas de qualquer forma a necessidade e a ‘entrada’ da língua portuguesa faz com que esta ocupe alguns espaços sociais de usos orais próprios do Sateré-Mawé, conforme veremos a seguir.

Sateré-Mawé e Português: usos orais nas comunidades do rio Andirá

O questionário sobre os usos orais do Português e do Sateré-Mawé procurou diagnosticar em quais espaços o Mawé está sendo substituído pelo Português ou ainda, qual a situação real de bilingüismo presente nesta sociedade e o quanto esse processo de substituição pode interferir na vitalidade da língua indígena. Além dos usos sociais, tais como situações do cotidiano, situações de rituais tratados anteriormente, outros relacionados aos usos orais como reuniões, comércio e relações com outras comunidades indígenas e não indígenas serão abordados mais detidamente.

De acordo com os dados, na maioria dos espaços, antes de uso oral somente da língua indígena são, hoje, espaços bilíngües, são eles: reuniões comunitárias, festas e/ou rituais tradicionais da cultura Mawé, cerimoniais de tratamento e cura, além dos eventos esportivos. A língua indígena ainda é usada com relativa freqüência nas relações entre as comunidades do rio Andirá. Nota-se que, à exceção do curso de formação dos professores e os encontros com pesquisadores onde a língua de uso é, evidentemente, o Português, todas as outras situações de interlocução dizem respeito a interações entre indígenas dentro da área que gradativamente estão se tornando bilíngües. Isso preocupa na medida que o contato com a sociedade envolvente agrava a situação e torna cada vez mais evidente a entrada da língua portuguesa na área indígena.

A respeito das interações de usos orais em Mawé, os dados mostram que a língua se restringe cada vez mais a relações internas da comunidade. É usada principalmente nos núcleos familiares, nas atividades de caça, pesca, coleta e nos afazeres domésticos de forma geral. Nas interações familiares com amigos e parentes, usa-se o Mawé a depender do grau de proficiência dos participantes. Como dito anteriormente, os mais jovens usam menos a língua indígena que os adultos. Pode perceber que, caso haja alguém que não fale ou que fale pouco Sateré usa-se o Português. Segundo os dados, o mesmo acontece nas reuniões de pais da escola.

D’Angelis (2005) apresenta o processo de avanço da língua portuguesa sobre os espaços da língua indígena em três momentos. No primeiro

momento a língua serve à sua comunidade de forma plena e eficiente, sem considerar, neste caso, o número de falantes. O segundo momento é quando a sociedade majoritária envolve a minoritária emprestando, desta, termos e denominações, aumentando e enriquecendo seu vocabulário, ao mesmo tempo em que invade espaços da língua minoritária tornando, em diferentes graus de contato, a língua indígena desprestigiada em relação à língua portuguesa. No terceiro momento, segundo o autor, as ‘mordidas’ já são praticamente irreversíveis fazendo com que a língua seja usada para comunicação com pessoas de mais idade que não falam, ou não falam bem, o Português.

No caso do Mawé, embora as ações de revitalização e preservação da língua ocorram de forma efetiva, ainda não há por parte das comunidades e de seus representantes uma idéia real do quanto esse processo pode estar em estágio avançado. O fato é que cada vez mais se fala e se interage em Português na área indígena Sateré-Mawé tornando o bilingüismo uma prática comum entre crianças, jovens e adultos. A resolução da gravidade desse caso pode ser considerada tarde demais, num momento em que as ‘mordidas’, segundo D’Angelis, talvez já sejam irreversíveis.

Como forma de ilustração, num dado momento do curso de formação que me chamou bastante a atenção foi quando tratamos empréstimos. Percebi que nas interações entre os professores o uso de construções do tipo: i) *ui-mamãe* (1Psg- ‘mamãe’) ‘minha mãe’, e ii) *e-titio* (2Psg- ‘tio’) ‘teu tio’, eram muito comuns, isso me preocupou e resolvi então aproveitar e explicar que certas palavras, tais como relações de parentesco e partes do corpo não precisam ser emprestadas porque cada cultura tem uma forma própria de se referir a elas sem a necessidade de empréstimos. Minha preocupação aumentou quando na discussão sobre o tema alguns professores já não se lembravam mais como se dizia ‘meu tio’ em Sateré.

Leitura e escrita nas comunidades Sateré-Mawé

Cavalcanti e Maher (2005, p. 30-31) ressaltam que apesar do processo de escolarização para os povos indígenas ser um direito garantido por lei, não pode ser obrigatório como o é na sociedade envolvente. A questão envolve contextos específicos e diferenciados das sociedades indígenas onde cada povo determina o que é melhor e o modo como se deve proceder. A leitura e a escrita em certos contextos indígenas podem não ser tão relevantes quanto o são nas sociedades não-indígenas. Isso faz com

que, ainda segundo as autoras, os caminhos da escolarização sejam negociados com as partes interessadas. Assim sendo, o professor indígena figura como o representante que ajuda na tomada de decisão, juntamente com a comunidade, esclarecendo as funções sociais da leitura e da escrita tanto em língua indígena quanto em Português.

Como dito antes, a aplicação deste último questionário pretende muito mais verificar o quanto de leitura e escrita é realmente importante e relevante nas comunidades indígenas Sateré do rio Andirá, principalmente, qual a frequência. No levantamento feito com os professores indígenas Sateré-Mawé foram consideradas duas situações: o uso da leitura e da escrita nas relações internas das comunidades e nas relações com os não-indígenas.

Nas relações internas entre as comunidades o uso, bem como a frequência, variam. Em Guaranatuba e Ponta Alegre, por exemplo, o uso de leitura e escrita é maior que nas demais comunidades do rio Andirá por conta do grande fluxo migratório com os municípios próximos, principalmente Parintins (AM) e Barreirinha (AM), devido a grande quantidade de indígenas residentes nestes municípios que são originários dessas comunidades (Teixeira, 2005). Com isso, o uso de leitura e escrita (cartas, bilhetes, avisos, etc) é mais significativo. Apesar desse resultado, pessoalmente pude verificar que a mensagem transmitida de maneira oral ainda é o principal meio de comunicação.

Em relação ao uso de leitura e escrita com não-indígenas, o resultado já era esperado, neste tipo de interação usa-se muito frequentemente a leitura e/ou escrita. Nas relações com a FUNAI e com as Secretárias (municipais e estaduais) de Educação, leitura e escrita são frequentes em quase todas as situações. Nas relações com pesquisadores e com agente externos religiosos também. Este último mais em relação à leitura por conta da tradução da bíblia citada anteriormente.

Retomando Cavalcanti e Maher (2005) e, considerando os dados obtidos nesta pesquisa, é possível observar que o uso de leitura e escrita entre os Sateré-Mawé tem importância relativa, principalmente quando há necessidade de se comunicar com não-indígenas ou com parentes residentes nos municípios próximos. Essa importância relativa dada à escrita pode, a meu ver, significar que: i) a cultura oral desse povo passa, gradativamente, a perder espaço para a leitura e a escrita, o que pode também significar a perda do espaço da oralidade e, conseqüentemente, mais um processo de adaptação Mawé à sociedade envolvente que valoriza mais a escrita que a oralidade; ii) uma outra significação leva em conta os usos escritos e falados do Português e do Mawé. Apesar de, a

princípio, não querer observar é impossível não considerar que o uso de leitura e escrita em Português é muito maior que em Sateré, ou seja, os Mawé acabaram associando que escrita é em Português e que a língua materna só pode ser falada.

O esboço sociolingüístico feito acima a partir dos questionários aplicados aos professores Sateré-Mawé demonstra que a língua indígena apresenta-se com um grau de bilingüismo crescente que preocupa na medida em que professores e comunidades ainda não tomaram consciência do quanto estão se deixando envolver pelo processo de escolarização imposto pela sociedade majoritária. Através de empréstimos e de situações cotidianas de interação, os Sateré-Mawé cada vez mais dão espaço ao Português em detrimento de sua língua ancestral.

Com o advento da escolarização, o processo parece ter se agravado por conta da entrada de leitura e escrita que, necessariamente, acompanham este processo. Anteriormente o que se tinha, principalmente de leitura e escrita, era a tradução do livro do novo testamento da bíblia, feita por missionários com o intuito de catequização e cartilhas elaboradas por estes, que nada tinham de educação escolar indígena. O material apresentava alguns ensinamentos da língua materna, mas esses ensinamentos eram claramente de transição e privilegiavam o ensino do Português em detrimento da língua materna.

É importante ressaltar que, os atuais professores indígenas, foram, de alguma forma, iniciados na leitura e na escrita por missionários que visavam integrá-los através de um ensino que não condizia com sua realidade lingüística e cultural. Em grande parte, somente há pouco tempo e já como professores indígenas, aprenderam a escrever em Sateré-Mawé e apresentam grande insegurança na prática escrita. Esses professores sofreram ao serem alfabetizados pela obrigação de aprender uma língua imposta num claro processo onde a língua materna serviria apenas de veículo de transição para o aprendizado do Português como língua nacional. Tudo em relação ao seu conhecimento lingüístico e cultural era desconsiderado. Isso faz com que nas suas atuações como professores indígenas haja uma nítida preocupação no sentido de que não se repita esse processo de descaracterização. Mas há ainda muito que fazer no sentido de conscientização deles em relação às suas práticas de ensino.

Agora, com a escolarização, os Sateré-Mawé têm uma nova batalha que, segundo Melià (1979, p. 60) é seu novo paradigma: “A alfabetização quer assimilar o índio; o índio quer assimilar a alfabetização, mas para não ser assimilado”.

Educação escolar indígena Sateré-Mawé

Os dados relativos à situação educacional dos Sateré-Mawé foram extraídos de Teixeira (2005). Neste levantamento sócio-participativo, é possível visualizar os dados que dizem respeito à educação tanto na T. I. Andirá-Marau quanto nas áreas urbanas. Conforme o autor, “O quadro situacional dos Sateré-Mawé, no que concerne à escolarização e à escolaridade, apresenta elementos que devem ser entendidos não só como resultado da aplicação de políticas públicas educacionais, mas também como explicitação de estratégias políticas usadas pelos índios na negociação de visibilidade e reconhecimento no espaço público brasileiro” (p. 103).

De acordo com os dados, a escolarização não alcança a totalidade dos indígenas entre 7 a 24 anos (59,6%), sendo mais significativo até os 17 anos. Teixeira associa o alto índice de pessoas fora da escola a ausência de ensino fundamental de 4^a a 8^a série nas comunidades. Todavia, somente 22,5% das pessoas entrevistadas declararam ter concluído a quarta série do ensino fundamental.

Avaliando os dados, Teixeira considera também que a oferta de uma escola indígena com educação escolar específica e diferenciada supre unicamente as primeiras séries do ensino fundamental com um percentual de 87,1% da taxa de escolarização não havendo oferta das outras séries do ensino fundamental e médio. Fatores como distância, limitação das séries, falta de recursos financeiros e de transporte são os principais motivos de desistência escolar. Esses são também fatores de ordem estrutural utilizados por aqueles indígenas que nunca freqüentaram a escola e que são, contudo, fatores determinados pelas relações políticas e econômicas com a sociedade envolvente.

Em relação ao gênero, as mulheres são as que menos freqüentam a escola na terra indígena: 68% contra 77% de homens. O que é evidenciado no curso de formação de professores onde há mais homens que mulheres. Apesar da superioridade masculina nos cursos de formação de professores, não há diferenças significativas entre homens e mulheres que usam o idioma falado em área indígena. Já em relação à leitura e a escrita, 60,3 % dos homens lêem e escrevem contra 43,5% de mulheres em idade escolar.

Projeto Pira-Yawara

O projeto Pira-Yawara¹⁴ de formação de professores indígenas tem por objetivo: “assegurar condições de acesso e de permanência na escola à população escolarizável para o ensino fundamental nas Terras Indígenas, garantindo uma educação diferenciada, específica, intercultural, bilíngüe, comunitária e de qualidade que responda aos anseios desses povos” (p. 01). Ficam, assim, definidas as seguintes **ações do projeto** em relação à educação escolar indígena dos povos do Amazonas: i) Formação inicial e continuada dos professores indígenas; ii) Formação continuada dos técnicos das secretarias municipais e da equipe central do Estado; iii) Diagnóstico lingüístico e antropológico da realidade indígena do Amazonas; iv) Desenvolvimento e fomento ao uso das línguas indígenas no Amazonas; v) **Produção, editoração, publicação e distribuição de Material Didático específico e diferenciado**; vi) Distribuição de material escolar e didático-pedagógico e vii) Assessoria técnico-pedagógica e administrativa às Secretarias Municipais SEMED's.

Uma das orientações do RCNEI, com respeito à formação de professores indígenas, refere-se à atuação e profissionalização desses professores como pesquisadores de suas próprias línguas e culturas. O objetivo é, portanto, “incentivá-los à pesquisa lingüística e antropológica e para a produção de material didático” (p. 42). No projeto Pira-Yawara, pretende-se que esse material didático-pedagógico corresponda à elaboração de livros de leitura e cartilhas, tanto em língua materna quanto em Português, por decisão dos próprios professores indígenas que, através de orientações curriculares, procuram adequar o processo de formação à realidade bilíngüe e, muitas vezes, multilíngüe das comunidades indígenas na atualidade.

Entre os professores indígenas Sateré-Mawé, a experiência da produção de livros no curso de formação de professores não só diz respeito à sua identificação cultural indígena, mas também a experiência de atuação como autores e construtores de educação efetivamente Sateré-Mawé:

Os livros produzidos por nós foram muito úteis para nós e para nossos alunos, porque esses livros partiram dos nossos conhecimentos, por isso nós saberemos usar os livros com os alunos, saberemos valorizar os livros porque **nos livros estão todos os nossos conhecimentos, as nossas lendas, tradições, culturas, está escrito a nossa vida** e porque nós sabemos quanto foi difícil a produção dos nossos conhecimentos. Nos livros têm todas as disciplinas que precisamos. Profa. Cristina Santos de Souza (Pira-Yawara p. 10).

Eu como um dos autores dos livros, para mim foi uma experiência muito grande e bonita, **esse era o meu desejo de ver frutos que saísse**

de mim, um dia ia valer para o meu povo. Prof. Inácio Cristino da Silva (Pira-Yawara p. 10).

Embora existam outros tipos de produção escrita entre os Sateré-Mawé, estas não serão apresentadas neste trabalho. Aqui, delimita-se a análise e descrição do material didático-pedagógico produzido pelos professores indígenas Sateré-Mawé no projeto Pira-Yawara. Do material produzido, não tivemos acesso ao jornal indígena e ao livro chamado 'Histórias de Vida', ambos serão descritos somente pela sinopse contida no projeto. Todos foram editados em 1998 na ocasião de formação da primeira turma de professores para o magistério indígena.

Segue-se a descrição do material, com observações de caráter ilustrativo da riqueza lingüística e visual produzida pelos professores.

1 Coleção Seres Vivos

Coleção composta de três volumes ilustrados com desenhos produzidos pelos professores indígenas. Escritos em língua portuguesa.

O primeiro volume traz como temática *Nossas Aves/Animais da Floresta*, consta de oitenta e nove páginas, ricamente ilustrado com desenhos de aves e animais que habitam a região dos Sateré-Mawé. Cada desenho vem acompanhado de um texto com informações sobre o habitat, a alimentação e reprodução. Os professores procuram informar ainda qual utilidade das aves ou dos animais aos leitores, são informações do tipo: "*servem como alimentação e suas penas servem como artesanato na produção de colares, brincos e pulseiras*". Em relação à conscientização, os escritores indicam quais as aves e os animais, existentes na área indígena, que estão em processo de extinção, conforme texto reproduzido abaixo:

ARARA

(hanun)

A arara é uma ave muito bonita e também muito conhecida.

Ela vive no alto das árvores frondosas.

A arara se reproduz através de ovos.

Para se reproduzir elas procuram os buracos nas árvores mais altas que servem como seu habitat

Suas penas grandes e coloridas, vermelhas, azuis e amarelas são usadas para enfeitar flechas, colares, capacetes e luvas de tucandeiras, além de outros enfeites.

Existem três tipos de arara: a arara grande, a ararinha e a arara karu, de penas amarelas.

Elas se alimentam de frutos maduros e sementes.

A arara é uma ave que nos fornece alimento.

(Elaboração: Inácio Cristino da Silva, Aldeia Indígena Santa Maria / Rio Urupadi)

Os textos normalmente apresentam uma linguagem acessível às crianças, ao que parece, por ser direcionado aos alunos indígenas das séries iniciais do ensino fundamental.

URUBU

(uruwu)

O urubu é uma ave que não serve de alimento para nós.

Mas o urubu tem sua utilidade doméstica, que conhecemos como animal lixeiro.

Vive para comer carniças e alimentos estragados.

Seu habitat é onde há mais facilidade de encontrar alimentos para eles. É o único animal que não caça por si, mas depende de outros animais para sobreviver.

Adivinhação: Quem sou eu?

Vida para mim é tristeza!

E morte para mim é alegria!

(Elaboração: Inácio Cristino da Silva, Aldeia Santa Maria / Rio Urupadi)

Além da arara e do urubu, o primeiro volume traz informações sobre onze espécies de aves e vinte e dois animais da floresta.

O segundo volume trata os *Nossos Peixes/Pequenos Animais*. Neste ainda são dadas, nos desenhos, informações sobre as partes do corpo e a forma como se pesca ou pega os pequenos animais. Entre os peixes estão vinte e duas espécies que habitam a região e mais dez espécies de pequenos animais.

O terceiro e último volume da coleção Seres Vivos traz informações sobre treze tipos de árvores da região e da planta do Guaraná. Esta última intimamente ligada ao povo Sateré-Mawé e, por isso, tratada mais detidamente pelos professores. Na parte do guaraná é tratado o modo de plantio, a colheita, o beneficiamento e todas as informações importantes sobre a planta.

A coleção toda é de natureza didática e procura dar ao aluno um pouco de conhecimento sobre a cultura e a natureza que os rodeia sem, contudo, usar uma linguagem que fuja à compreensão destes.

No que diz respeito à orientação do RCNEI sobre a atuação do professor-pesquisador indígena fica claro que, para a elaboração destes e de outros livros, o professor indígena em formação teve que pesquisar

junto à comunidade as informações presentes nos livros bem como elaborar desenhos e textos que mostrassem o tipo de informação veiculada nos livros.

2 *Tupana ewowí urutowepy*

Entre os livros produzidos em língua materna tem um de cantos compostos por dois professores e compositores Sateré-Mawé. Os cantos são religiosos e recreativos. O livro está dividido em duas partes: Na primeira são canções escritas pelo prof. Euzébio José Torquato e na segunda pelo prof. Ocivaldo Batista Guimarães. O livro contém vinte e uma páginas com uma apresentação de agradecimento dos professores indígenas, aos docentes do curso pelo apoio e incentivo na divulgação de seus talentos.

3 Histórias, lendas e mitos Sateré-Mawé

O livro é constituído de histórias, mitos e lendas. São histórias pesquisadas e escritas pelos professores indígenas nas etapas do curso de formação durante as aulas de produção textual. São dezoito histórias das quais algumas são de autoria dos professores e outras foram pesquisadas com os mais velhos das comunidades. Além das histórias, o livro contém ilustrações bem desenhadas mostrando os eventos contados através da escrita. A versão que figura no livro é a dos professores e não mais ricamente especulativa quando narrada oralmente por aqueles que contam o surgimento, as origens do povo Sateré-Mawé e da natureza que os rodeia. Apesar disso, o livro atende ao critério didático a que se destina, mas é preciso considerar que além da versão escrita no livro pelos professores, mesmo quando as histórias foram pesquisadas, existem muitas outras versões de uma mesma história. A riqueza e a diversidade das formas de se contar uma mesma história é arte do narrador, cujo papel deve ser considerado e valorizado principalmente nas culturas indígenas tradicionalmente orais.

4 *Sateré-Mawé mowe'eğ hap*

Escrito em Mawé para leitura e acompanhamento de atividades de compreensão de textos. Como os outros, é muito bem ilustrado com textos curtos sobre fatos do dia-a-dia e acompanhado de atividades para fixação da leitura e compreensão dos textos. Traz exercícios de silabificação, caça-palavras, complementação de frases curtas entre outros. É muito mais uma cartilha do que um livro de leitura que possa ser utilizado

fora de sala de aula. Ao final, o livro traz uma história em quadrinhos que conta a história do macaco e da mucura, produzida pelo professor indígena Inácio Cristino da Silva. É o único livro do material que traz esse tipo de linguagem através de histórias em quadrinhos.

5 *Sateré-Mawé wemahara hap ko'i*

Outro livro escrito em Mawé que traz brincadeiras, recreações e formas de lazer praticadas pelas crianças, jovens e adultos Sateré-Mawé. São dezoito atividades que contam sobre corridas, pescarias, competições de arco e flechas, algumas até originárias de empréstimos da sociedade envolvente como a pata-cega e a brincadeira de roda. É, sem dúvida, um livro de leitura lúdica que procura levar às crianças brincadeiras e atividades que dizem respeito não só ao povo, mas também muitas outras que possam contribuir no processo de formação dos alunos. Assim como os outros, também é bem ilustrado e rico em informações sobre a cultura e a língua.

6 Os Sateré-Mawé e a arte de construir

Neste livro os professores indígenas escrevem textos que mostram como produzir artefatos e a arte de construir Sateré-Mawé entenda-se que a 'arte de construir' não se refere somente à construção de casas e habitações, refere-se também a toda forma de criação artesanal dos Sateré-Mawé. Considero um dos mais bem ilustrados, contém desenhos ricos em detalhes dos artefatos. Ao que tudo indica, os professores indígenas procuram passar todas as informações possíveis, não só na escrita dos textos, através de explicações bem detalhadas de como produzir e/ou construir, mas também através das figuras do livro. São dezoito itens descritos em Português e ilustrados pelos professores indígenas.

7 *Sateré-Mawé – as plantas que curam e Sateré-Mawé mikoi mohaã wuat waku rakaria set ko'i*

Duas cartilhas produzidas pelos professores indígenas. Uma em Português e a outra em Mawé que explicam o uso, o preparo e o poder curativo de plantas e ervas medicinais conhecidas por eles. O volume em Português traz sessenta e quatro receitas de uso e preparo das mais variadas plantas e ervas com ilustrações e nomes em Português e em Sateré-Mawé indicados tanto nos desenhos das plantas como nos textos. Após uma série de receitas, a cartilha pede, como exercício, que os alunos

descrevam outros remédios que eles conhecem a partir daquelas plantas citadas anteriormente.

No volume em Mawé as receitas e as atividades se repetem e são acrescidas de algumas outras que enriquecem ainda mais este volume. Ainda são apresentados os nomes das receitas em Português para, logo em seguida, virem denominadas em Mawé entre parênteses.

Essa coletânea é interessante pela preocupação de vir em dois volumes, um em Português e o outro em Sateré, o que permite a leitura em ambas as línguas. Outro aspecto a considerar é que serve também de material de pesquisa porque nas duas cartilhas, é solicitado aos alunos (ou a outros eventuais leitores) que descrevam outros tipos de remédios que não estão contidos nos livros.

8 *Huhu'e hap* (Jornal)

Um jornal indígena, onde os conhecimentos lingüísticos dos professores são ampliados a partir de textos produzidos em língua materna. É um instrumento pedagógico-educativo que veicula a divulgação de notícias (...). É seu objetivo servir de instrumento de uso e aperfeiçoamento da língua escrita (Pira-Yawara p. 10).

9 Histórias de vida

É uma obra ilustrada produzida em língua portuguesa. Apresenta textos que falam das experiências e de fatos marcantes ocorridos com os professores ao longo de suas vidas (Pira-Yawara p. 11).

Do material didático-pedagógico produzido pelos professores indígenas Sateré-Mawé, trato aqueles descritos anteriormente como material representativo do processo de produção escrita dos professores que passam a ser autores e responsáveis pelas informações contidas neste material. De acordo com os referenciais de formação de professores indígenas: “Os materiais didáticos produzidos pelos professores indígenas ou por outros membros de suas comunidades como parte dos programas de formação deverão conter créditos dos autores, dos ilustradores e dos demais colaboradores indígenas” (p. 67).

Essa iniciativa dos professores indígenas de escrever sobre a realidade que os rodeia inaugura uma nova forma de transmissão de conhecimento que agora, através de registro, não é mais apenas repassada oralmente, como é comum nas sociedades indígenas ou de tradição eminentemente oral. Os livros direcionados para a alfabetização fixam, no papel, um saber tradicional que antes não era escrito e nem lido.

A produção escrita dos professores Sateré-Mawé representa a auto-imagem do povo apresentada por eles que procuram, através da escrita, uma forma de transmitir aos alunos o modo de vida e de ser Sateré-Mawé. Neste sentido, o material didático produzido, se molda aos pressupostos exigidos pelo Referencial Curricular de saber tradicional, sociedade eminentemente educativa e de formação de professor-pesquisador de sua própria língua e cultura.

Leite (1994, p. 202), ao analisar a trajetória de produção do material didático Tikuna, propõe **duas questões básicas** que considera relevante: **a visão de mundo própria indígena** que, necessariamente é diferenciada de povo para povo, e **a pertinência sócio-pedagógica ou política**. Em última análise, em relação à segunda questão, se o universo de referência é apropriado para um povo como étnica e culturalmente diferenciado.

Analisando toda a produção acima descrita pode-se dizer que todas dizem respeito à visão de mundo Sateré-Mawé. A “coleção Seres Vivos” e “Plantas que Curam”, por exemplo, trazem informações sobre a rica fauna e flora da área indígena em que se encontram os Sateré-Mawé. Além de fazerem referência ao meio físico em que se inserem, trazem também informações importantes coletadas e pesquisadas pelos professores indígenas no processo de formação.

É importante ressaltar que, a concepção de escola está claramente definida a partir dos aportes tradicionais do ensino de escolas não-indígenas. Apesar de ricos em informações sobre o universo Sateré-Mawé, o material didático vem numa linguagem que não condiz com o linguajar, ou seja, o dialeto local da região. Por exemplo, ao falar do mergulhão o texto diz: *“É um animal vertebrado porque possui ossos na coluna vertebral. É um animal ovíparo porque se reproduz através de ovos...”*. Ora, essa certamente não é a linguagem usada pelos indígenas para definir qualquer tipo de animal. Acredito que, mesmo que venha com textos escritos em Português, que veicule com uma linguagem mais próxima do Português usado na região. O mesmo ocorre com os outros volumes da série. A versão em Sateré-Mawé das “Plantas que curam” muda um pouco a ordem de apresentação, por conta da organização alfabética adotada. Do mais, é igual àquela escrita em Português, inclusive nas ilustrações.

O universo de referências no material didático produzido pelos professores são as relações sociais e as atividades econômicas e, é claro, a concepção de escola e do meio físico em que os contextos são apresentados. Os livros *“Os Sateré-Mawé e a arte de construir”*, *“Sateré-Mawé wemahara*

hap ko'ĩ e “*Histórias, Lendas e Mitos Sateré-Mawé*”, trazem, por exemplo, informações sobre o modo de ser Sateré, os dois primeiros tratam relações sociais e atividades coletivas muito importantes para o sentido de uma unidade inclusiva maior Mawé, tratam a caça e a pesca, as construções, os traçados próprios da sociedade Sateré-Mawé informando aos leitores sua identidade étnica e culturalmente diferenciada. Em “*Histórias, Lendas e Mitos Sateré-Mawé*” vemos a delicada relação desses índios com seu meio físico e sua relação com a natureza. Os textos versam sobre as origens, a partir da planta do guaraná (importantíssima no universo de referência Sateré-Mawé), é de onde se originou todos os clãs, sobre tipos de cultivo importantes para a subsistência e para as relações econômicas, como a mandioca, o cará e a laranja, sobre animais ligados a cosmologia Mawé... Enfim, sobre o quanto é forte a relação deste povo com a natureza e com o meio físico em que vivem.

Por fim, e ainda considerando o universo de referências dos Sateré-Mawé, destaco o livro “*Tupana ewowi urutuwepy*”, que apresenta um pouco da composição artística deste povo. Considero este livro muito importante porque mostra, também, a estreita relação deles com a musicalidade própria dos povos indígenas, mas pouco divulgada no Brasil. Penso que esta seria uma forma de se promover a modernização que, nas palavras de D’Angelis (2005, p. 26), “é no conjunto de possibilidades que as comunidades poderão encontrar gêneros que se apliquem às suas necessidades, ou que as inspirem para produzir alguns (ou alguns) gênero(s) escrito(s) próprio(s)...”.

Considerações finais

A prática lingüística de transmissão oral de conhecimento é realizada pelos povos indígenas desde sempre. Esses saberes são transmitidos e circulam nessas sociedades com funções e figuras próprias que são responsáveis pela narrativa, pelas práticas de caça, pesca e coleta de alimentos, pelos ritos sociais e religiosos que, normalmente, são delegados aos mais velhos e pelos papéis sociais definidos de homem e mulher transmitidos oralmente através das gerações. Forma-se um conhecimento memorial que dita as regras de organização social e política de um povo, de uma sociedade. Nas sociedades sem escrita, as funções sociais e de memória se ligam através de uma cultura oral. Ong (1982) quando fala de culturas narrativas e orais, afirma que “o saber e o discurso surgem da experiência humana e que a maneira elementar de processar verbalmente

é dando conta de como realmente ela nasce e existe, contido no fluxo do tempo”¹⁵ (p. 138). Assim, as culturas de tradição oral utilizam principalmente narrativas para guardar, organizar e comunicar seus saberes e assim reúnem conhecimentos e manifestações que seguramente serão repassados através dos tempos entre os membros dessas sociedades.

Do contato entre os povos surgem situações de empréstimos e de necessidades nunca antes imaginadas. Com isso, as formas de transmissão oral vão, gradativamente, perdendo espaço para a linguagem escrita que vem, necessariamente, com o processo de escolarização e de escolaridade. A escola nas sociedades indígenas é um advento novo, emprestado dos ‘brancos’ e imposto como instituição social. A escola traz com ela a escrita e a leitura que passam a ter funções sociais e, também, relativa importância dentro das comunidades.

Aos professores indígenas cabe a difícil tarefa de definir até onde é importante ler e escrever em suas línguas e na língua da sociedade envolvente. Cabe a eles também não deixar que a escola interfira nas funções tradicionalmente definidas e já estabelecidas, como as funções de narradores e contadores de histórias, pajés, curandeiros, pessoas encarregadas de determinados conhecimentos, como o pescador e o caçador que conhece a arte e a ciência de pescar e caçar. É uma tarefa complexa e difícil de executar.

Após considerar toda a trajetória dos Sateré-Mawé penso que, como Mano (1996), eles **são sobreviventes em constante processo de adaptação**. Tentam a todo custo se manter com sua língua e cultura bem definidas, apesar das várias tentativas de descaracterizá-los enquanto sociedade indígena. É certo que muito se perdeu, eles já não moram mais em casas coletivas, moradia comum entre os povos de origem tupi, mas se espalham ao longo dos rios de sua terra em comunidades, parecendo muito mais comunidades ribeirinhas presentes em toda a região Amazônica. Fora a língua e o fato de estarem em terra indígena se assemelham muito aos caboclos da região.

A situação sociolingüística dos Sateré-Mawé é claramente bilingüe e cada vez mais dão espaço ao Português em detrimento de sua língua ancestral. Essa situação é preocupante à medida que os espaços sociais de usos orais da língua indígena já não são mais tão definidos. Em relação ao uso da leitura e da escrita percebe-se uma leve preferência ao Português e isso, como já disse, também é preocupante uma vez que é preciso criar espaços e funções sociais relevantes para a escrita em Sateré-Mawé. Acredito que a possibilidade da escrita e a leitura devam servir para

garantir a preservação da memória coletiva, para a reescritura de fatos históricos de contato na perspectiva indígena, já que até agora, só foi contada sob a perspectiva dos ‘brancos’.

Com a escolarização veio a produção de material didático específico e diferenciado feito pelos professores indígenas que visa à valorização da língua e da cultura Sateré-Mawé. É claro que neste primeiro momento, o material atende as expectativas propostas pelas várias instituições governamentais, mas me parece que faltam ainda alguns ajustes. É preciso que se entenda que, apesar de didáticos ou paradidáticos, os livros não precisam ser infantilizados ou feitos numa linguagem que não condiz com a realidade lingüística local. A temática, claro, deve considerar sim muitas referências indígenas de tradição e cultura, mas deve-se ter o cuidado de não tornar a produção desinteressante cheia de informações já conhecidas porque fazem parte do seu dia-a-dia dentro da unidade comunitária.

D’Angelis (2005), ao tratar a possibilidade de escritores em línguas indígenas levanta a questão: como formá-los? Acredito que seja preciso que a escrita traga desafios aos escritores e que abram novos horizontes de pesquisa e novas possibilidades de escrita e de produção. De todos esses materiais apresentados somente um me pareceu próximo a isso. Um pequeno livro de músicas compostas pelos professores Sateré Euzébio José Torquato e Ocivaldo Batista Guimarães. O desafio da composição e da escrita o torna diferenciado entre todos os outros.

Notas

¹ Devido ao contato, alguns Sateré-Mawé e até mesmo outros povos indígenas que migraram pra Manaus, não se identificam como indígenas por conta do preconceito da população em relação ao fato de “ser indígena”.

² Kock-Grunberg, 1932; Mense, 1974; Rodrigues, 1982 e 1984/85; Nimuendaju, 1948.

³ Proto-Tupi-Guarani – PTG.

⁴ Tupi Comparative Project – TCP, sediado no Museu Emilio Goeldi em Belém.

⁵ A lista de itens lexicais de Swadesh contém 100 itens que geralmente são usados nos estudos históricos comparativos, basicamente são listados itens tais como: partes do corpo, termos de parentesco, cores primárias, numerais, ou seja, itens que normalmente não são emprestados.

⁶ Nome dado pelos pesquisadores ao subgrupo formado pelo Mawé-Awetí-Guarani

⁷ Nheengatu é uma língua classificada como da família Tupi-Guarani e também conhecida como Língua Geral Amazônica – LGA. Foi utilizada amplamente pelos missionários para estabelecer contato com os indígenas na Amazônia espalhando-

se por toda a região. De acordo com documentos da época, ela só deixou de ser utilizada com língua de intercomunicação com a chegada dos nordestinos na época do ciclo da borracha, portanto, no início do séc. XX.

⁸ As palavras marcadas por asterisco (*), são formas reconstruídas para o Proto-Tupi e o Proto-Tupi-Guarani.

⁹ Agradeço enormemente a colaboração de todos amigos professores e técnicos da SEDUC/AM que me ajudaram na aplicação dos questionários, principalmente ao prof. Ademir Ramos, a profa Helenssandra Costa e ao prof. Raimundo Batista (companheiro de curso de formação continuada). Um agradecimento muito especial a Jesuete Brandão Pacheco, Gerente da Educação Escolar Indígena no Amazonas que muito gentilmente viabilizou a elaboração deste diagnóstico.

¹⁰ Na ocasião do curso de formação continuada dos professores indígenas Sateré-Mawé em junho/2006.

¹¹ Summer Institute of Linguistic.

¹² Ressalta-se que a missão católica mantém, no rio Andirá, a escola agrícola São Pedro, que é dirigida e mantida financeiramente pela Igreja.

¹³ Pude constatar isso na ocasião do curso de formação continuada em junho/2006 onde alguns professores preferiram o Português ao Mawé. Nas exposições dos trabalhos, apesar de eu ter dito que não teria problemas apresentar em Sateré-Mawé, eles preferiram expor em Português justificando que assim todos entenderiam, mesmo com o argumento de que o mesmo aconteceria se fosse em Sateré.

¹⁴ Em Nheengatu o termo é utilizado para denominar genericamente as espécies de botos da região Amazônica.

¹⁵ Tradução livre: el saber y el discurso surgen de la experiencia humana y que la manera elemental de procesar verbalmente la experiencia humana es dando cuenta de ella más o menos como realmente nace y existe, contenida en el flujo del tiempo”.

Referências

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolingüística. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2001.

BATISTA, Adenise Oliveira et al. *Sateré-Mawé mikoi mohağ wuat waku rakaria set ko'ï*. Manaus: SEDUC/IER/AM, 1998.

_____. *Sateré-Mawé, as plantas que curam*. Manaus: SEDUC/IER/AM, 1998.

_____. *Seres vivos*. v. 2. Nossos peixes, pequenos animais. Manaus: SEDUC/IER/AM, 1998.

BRAGGIO, Silvia Lucia. O papel da pesquisa sociolingüística em projetos de educação, vitalização de língua e cultura: relatos sociolingüísticos iniciais dos Avá-Canoeiro de Minaçu. *Revista LIAMES*, Campinas, n. 3, p. 113-33, 2003.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)*. Brasília: SEF/MEC, 1998.

- BRASIL. *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas*. Brasília: MEC/SEF/DPEF. Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas, 2002.
- CAVALCANTI, Marilda; MAHER, Tereza Machado. *O índio, a leitura e a escrita o que está em jogo?* Linguagem e letramento em foco. Campinas: CIEFIEL/UNICAMP, 2005
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Línguas indígenas precisam de escritores?* Linguagem e letramento em foco. Campinas: CEIFIEL/UNICAMP, 2005.
- _____. A Língua Kaingang, a formação de professores e o ensino escolar. In: ALBANO, Eleonora (Org.). et al. *Saudades da Língua: a lingüística e os 25 anos do IEL*. Campinas/SP: Mercado das letras, 2003.
- DRUDE, Sebastian. On the position of the Awetí language in the Tupi family. In: DIETRICH, Wolf; SYMEONIDIS, Haralambos (Eds.). *Guaraní y "Mawetí-Tupí-Guaraní"*. Lit Verlag: Berlin, 2006.
- GROSJEAN, François. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.
- KOCH-GRÜNBERG, Theodor. Wörtelisten Tupy, Maué und Puruborá. *Journal de la Société des Américanistes*, Paris, n. 24, p. 31-50, 1924.
- LEITE, Arlindo Gilberto de Oliveira. Educação Indígena Ticuna: Livro didático e identidade étnica. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMT, Cuiabá, 1994.
- MANO, Marcel. *Etno-história e Adaptação Mawé*. Uma contribuição para a etnografia Tupi da área Madeira-Tapajós. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – FFLCH/USP, São Paulo, 1996.
- MELIÀ, Bartomeu. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.
- MIQUILES, A. B. et al. *Histórias, mitos e lendas Sateré-Mawé*. Manaus: SEDUC/IER/AM. 1998.
- NIMUENDAJÚ, Curt. The Mawé and Arapiun. In: STEWARD, Julian. *Handbook of South American Indians*, v. 3. New York: Cooper Square publishers, 1963.
- OLIVEIRA, E. et al. Sateré-Mawé mowe'eg hap. Manaus: Governo do Amazonas – SEDUC/IER/AM. 1998.
- ONG, Walter. *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*. Londres: Methuen & Co. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- PACHÊCO, Jesuete Bezerra. Os percalços da Educação Escolar Indígena no Amazonas e a formação de professores indígenas. In: COLE, 16, VII SEMINÁRIO “LEITURA E ESCRITA NAS SOCIEDADES INDÍGENAS”. Campinas, 2006. [texto não publicado]
- PEREIRA, N. Os Índios Maués. *Manaus*: Editora Valer e Governo do Estado do Amazonas, 2003.
- RODRIGUES, Aryon Dall'Igna; DIETRICH, Wolf. On the linguistic relationship between mawé and tupi-guarani. *Diachronica*, Amsterdam, n. 14, v. 2, p. 265-304, 1997.
- RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Die Klassifikation des Tupi-Sprachstammes. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF AMERICANISTS, 32, 1956. *Proceedings...*

Copenhagen, 1956, p. 679-684. tradução: Classificação do tronco lingüístico tupi. 12, p. 99-104, 1958a.

_____. Classification of Tupi-Guarani. *International Journal of American Linguistic*, Los Angeles, v. 24, p. 231-34, 1958b.

_____. Relações internas na família lingüística Tupi-Guarani. *Revista Antropológica*, São Paulo, v. 27/28, p. 33-53, 1984/85.

_____. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 57, n. 2, 2005.

SANTOS, Deolindo dos et al. Nossas aves, animais da floresta. *Seres vivos*. v. 1. Manaus: SEDUC/IER/AM, 1998.

SATERÉ, Aristides Michiles et al. *Wemahara hap ko'i*. Manaus: SEDUC/IER/AM, 1998.

SEDUC. Projeto Pira-Yawara de formação de professores indígenas do Estado de Manaus.

SILVA, Raynice Geraldine Pereira da. *Estudo fonológico da língua Sateré-Mawé*. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – IEL/UNICAMP, São Paulo, 2005.

SOUZA, Brito Ferreira et al. *Os Sateré-Mawé e a arte de construir*. Manaus: SEDUC/IER/AM. 1998.

SOUZA, Cristina Santos de et al. Nossas árvores, o guaraná. *Seres vivos*. v. 3. Manaus: SEDUC/IER/AM, 1998.

TEIXEIRA, Pery. *Sateré-Mawé*. Retrato de um povo indígena. Diagnóstico sócio-participativo. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2005.

TORQUATO, Euzébio José; GUIMARÃES, Ocivaldo Batista. *Tupana ewowi urutuwepy*. Manaus: SEDUC/IER/AM, 1998.

Recebido em 19 de julho de 2007.

Aprovado para publicação em 24 de agosto de 2007.

