

POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA LÍNGUAS INDÍGENAS EM CONTEXTO URBANO

Hellen Critstina Picanço Simas (ICSEZ/UFAM)
hellen_ufam@hotmail.com

Introdução

Este artigo se propõe a discutir a política linguística do país voltada para as línguas indígenas, bem como a tratar sobre a educação escolar indígena ofertada nas aldeias e a educação escolar ofertada nas cidades aos indígenas residentes em urbes. A partir dos dados sobre educação escolar dos Sateré-Mawé residentes no município de Parintins – AM, falantes da língua mawé, língua pertencente ao tronco tupi, família linguística tupi-guarani, problematizar-se-á a questão de falta de acesso à educação escolar específica, diferencia, intercultural e bilíngue nos centros urbanos. Uma vez que se entende que o indígena independente da região em que esteja tem direito a uma educação escolar diferenciada, conforme preconiza a Constituinte de 88. E também porque pensamos que a falta de ensino-aprendizagem da língua indígena na educação escolar ofertada aos indígenas migrantes para urbes colabora para o enfraquecimento e, conseqüentemente, extinção de línguas nativas faladas em contexto urbano

A base teórica utilizada são as teorias sobre Política Linguística e Educação Escolar para tentar explicar como se processa o Ensino Bilíngue Intercultural no Brasil e a Política Linguística nacional e, especificamente, discutir a educação escolar ofertada aos indígenas residentes centro urbano de Parintins - AM. Maior município amazonense da região do Baixo Amazonas, distante da capital 369 quilômetros. Segundo o IBGE (2012), a população é estimada em 103 828 habitantes. A cidade é bastante conhecida devido à realização do Festival Folclórico de Parintins, festa conhecida nacionalmente e internacionalmente, configurando-se uma das maiores manifestações culturais da região norte e do Brasil.

A discussão dos temas em estudo inicia por uma apresentação da diversidade linguística do Brasil, depois se apresenta dados sociolinguísticos da etnia sateré-mawé. Em seguida, nos detemos a discutir os temas Política Linguística e Educação Escolar Indígena, para então, analisarmos a educação escolar ofertada aos índios urbanos de

Parintins. Espera-se com essa abordagem trazer para o campo de estudo científico a problemática pouco discutida e, muitas vezes, esquecida da falta de educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue nos centros urbanos.

1. Diversidade Linguística do Brasil

Falar em os povos indígenas do Brasil é falar de diversidade linguística e diversidade cultural, em organização social, crença religiosa, costumes, crenças próprias a cada um dos 200 povos indígenas viventes no Brasil. Grupos étnicos tanto diferente do não-índio quanto diferente entre si também por falarem línguas diferentes. O Atlas Linguístico Brasileiro atualmente é composto por 180 línguas¹ nativas em situação sociolinguística distinta.

De acordo com Aryon Rodrigues (2002), a língua nativa Xetá, tronco tupi, família tupi-guarani, por exemplo, possui apenas 5 falantes, vivendo no estado do PR. A língua yanomami, língua isolada, da família de mesmo nome, possui 2.000 falantes viventes entre o Amazonas e Roraima e a língua Nheengatu, tronco tupi, possui 3 mil falantes, vivendo no estado do Amazonas. Apesar da distinção de número de falantes todas podem ser consideradas línguas em eminência de extinção. Línguas que possuem 10.000 mil falantes ou menos se enquadram nessa categoria.

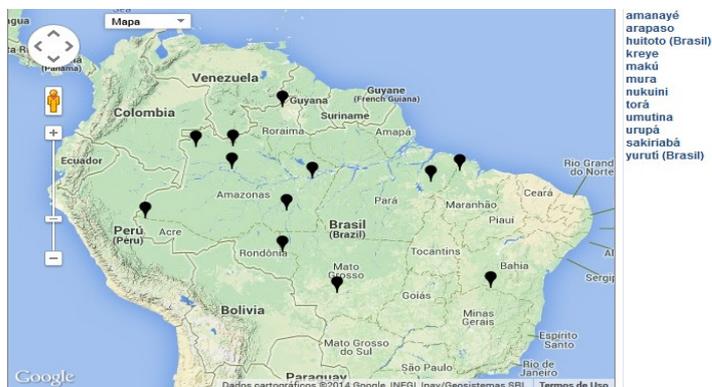
O linguista Aryon Rodrigues apud Farias (2008) aponta que 87% das línguas indígenas estão ameaçadas de “morte”. Caso a língua tenha apenas um falante, Rodrigues esclarece que ela já é considerada morta, pois este não tem mais com quem mais usar a língua.

A língua indígena com maior número de falantes é a tikuna, língua isolada, que possui mais de 30.000 mil falantes, distribuídos entre Brasil, Peru e Colômbia. Segundo dados da FUNASA (2009), os Tikuna são o mais numeroso povo indígena na Amazônia brasileira com população estimada em 36.377 pessoas. “Apenas nove línguas indígenas têm acima de 5.000 falantes: guajajara, sateré-maué, xavante, ianomâmi, terena, macuxi, caingangue, ticuna e guarani, estes últimos com 30.000 indivíduos. Cerca de 110 línguas contam com menos de 400 falantes” (MUSEU GOELD, 2014, p.1).

¹ Tabela em anexo contendo o nome das 180 línguas faladas, contendo seus respectivos números de falantes, segundo dados do Cimi.

A UNESCO classifica como extinta as línguas nativas do Brasil amanyé, arapaso, huitoto, kreye, makú, mura, nukuini, torá, umutina, urupá, sakiriabá, yurutí, cuja origem de localização é especificada no mapa a seguir:

Mapa 1: Mapa de localização da línguas indígenas extintas do Brasil



Fonte: UNESCO

Muitos estudos linguísticos apontam que a grande maioria das línguas indígenas falada no Brasil e em outros países pode deixar de serem faladas em pouco tempo ou em algumas gerações. Moore, Galucio e Gabas (2008, p 40) apud Museu Goeld (2014, p.1) chamam a atenção para o dado de que pelo “menos 21% das línguas indígenas brasileiras estão seriamente ameaçadas de desaparecer em curto prazo, devido ao número reduzido de falantes e à baixa taxa de transmissão para as novas gerações”.

No território do Baixo Amazonas, segundo Silva (2010, p. 42), que engloba os municípios de Parintins, Maués, Boa Vista do Ramos, Parintins, Nhamundá, Urucará e São Sebastião do Uatumã, existem três terras indígenas, a saber: Terra Indígena Andirá-Marau (788.528 ha), Terra Indígena Trombetas-Mapoera (3.970.898 ha) e Terra Indígena Nhamundá-Mapoera (1.049.520 há). A TI Andirá-Marau é habitada por índios Sateré-Mawé; a TI Nhamundá-Mapoera é habitada por kaxuiana, hixkariana, katuena e waiwai; a TI Trombetas-Mapoera é habitada por hixkariana, katuena e waiwai. As línguas indígenas faladas, segundo o Instituto Sócioambiental – ISA e Instituto ANTRAPOS e Zea, por esses grupos, são:

Tabela 1: Línguas Indígenas da região do Baixo Amazonas

Etnia	Língua	Família Linguística	População censo estimativa
Sateré-Mawé	Mawé	Mawé	7.500 (ISA)
Kaxuyana	Kaxuyana	Karib	350 (ISA)
Hixkariana	Hixkariana	Karib	1.242 (ISA)
Katuena	WaiWai	Karib	480 (ANTRAPOS)
Waiwai	Waiwai	Karib	2.914 (Zea, 2005)

Fonte: ISA, 2014; ANTRAPOS, 2014, Zea, 2005.

A língua mawé, tronco tupi, família linguística mawé (RODRIGUES, 2002), objeto de reflexão neste artigo, é falada pelo povo Sateré-Mawé², habitante da Terra Indígena Andirá-Marau, localizada entre estados do Amazonas e do Pará e habitante de uma pequena parte da terra indígena Koatá-Laranjal, também habitada pelo povo Munduruku. A terra indígena Andirá-Marau, com aproximadamente 788.528 há de área, no estado do Amazonas, distribui-se pelos municípios de Maués (148.622 ha), Barreirinha (143.044 ha) e Parintins (30.994 ha); no estado do Pará, abrange os municípios de Itaituba (350.615 ha) e Aveiro (115.253 ha).

Na terra Andirá-Marau, existem 91 aldeias, nas quais vivem aproximadamente 1.600 famílias, o que corresponde a 7,5 mil Sateré-Mawé. A área mais populosa localiza-se no município de Barreirinha - AM, ao longo do rio Andirá e seus afluentes (50 aldeias), seguida da área ao longo do rio Marau (37 aldeias), no município de Maués - AM. A região do Uaicurapa, no município de Parintins, é a região menos populosa, tendo apenas 4 aldeia, habitadas por 300 indígenas. Segundo dados da FUNAI local, aproximadamente 519 Sateré-Mawé vivem na área urbana de Parintins, distribuídos em 118 famílias.

Os relatos históricos sobre os Sateré-Mawé datam de 1669, quando houve a fundação da missão jesuítica na Ilha Tupinambarana, atual Parintins. As narrativas relatam guerras por território dos sateré-mawé contra com Munduruku e Parintintin, bem como há narrativas de lutas dos indígenas contra grupos da região do rio Negro, guerra em que se associaram aos Mura e Munduruku, movimento conhecido pelo nome de cabano, ocorrido entre 1985 e 1989.

2. Dados Sociolinguísticos da etnia Sateré-Mawé

A situação sociolinguística dos Sateré-Mawé da terra indígena Andirá-Marau e da Koatá-Laranjal, segundo Teixeira (2005) é a seguinte:

² Sateré, segundo Teixeira (2005, p. 21) significa lagarta de fogo, faz referência ao clã mais importante do grupo indígena. Mawé, por sua vez, significa papagaio inteligente e curioso. Este não faz referência a nenhum clã do povo indígena.

Tabela 1: Falantes da língua sateré-mawé por sub-áreas

Terras Indígenas Andirá-Marau e Kwatá-Laranjal Pessoas com 5 anos e mais de idade segundo a condição de falar o idioma Sateré-Mawé por sub-área de residência - 2003				
Sub-área*	Fala a língua materna		Não fala a língua materna	Total
	Fluientemente	Razoavelmente		
Alto Marau	99,4	0,6	0,0	100,0
Baixo Marau	98,8	1,0	0,2	100,0
Urupadi	95,6	2,8	1,6	100,0
Monte Salém	56,1	7,3	36,6	100,0
Alto Andirá	99,0	0,9	0,1	100,0
Baixo Andirá	88,2	5,7	6,1	100,0
Ariaú	33,3	6,7	60,0	100,0
Uaicurapá	65,7	8,5	25,8	100,0
Kwatá-Laranjal	77,7	5,3	17,0	100,0
Total	92,9	3,1	4,0	100,0

Fonte: Diagnóstico Sócio-Demográfico Participativo da população Sateré-Mawé

Os sateré-mawé da sub-área Ariaú é a que têm maior número de não-falantes da língua mawé (60,0%), seguida das sub-áreas Monte Santarém (36,6%), Uaicurapá (25,8% e Kwatá-Lanranjal (17,0%). Possivelmente isso ocorra pelo fato de essas áreas estarem próximas à cidade, o que facilita tanto a ida dos indígenas para urbe quanto a visita de não-índigenas às aldeias indígenas dessa área. Esse fluxo permite que a língua portuguesa seja muito utilizada, ocasionando, possivelmente, a valorização desta em detrimento ao uso da língua mawé. Também há ocorrências de muitas uniões inter-étnicas (sateré-mawé/não-indígena) nessas áreas, o que promove também a entrada da língua portuguesa em contexto de uso antes exclusivamente da língua mawé. Esses dois fatores podem explicar a situação de haver poucos falantes de mawé nas sub-áreas Ariaú, Monte Santarém, Uaicurapa e Kwatá-Lanranjal.

Apesar de nessas quatro sub-áreas a língua portuguesa está se sobrepondo à língua indígena, a língua mawé ainda tem muita vitalidade linguística: 92% do total de membros das oito sub-áreas são fluentes em mawé, e apenas, 4% não falam mais a língua indígena.

O levantamento de Teixeira (2005, p. 92) aponta também que (52,1%) dos falantes de mawé sabem lê em língua mawé, bem como (51,9%) deles escrevem em mawé. A explicação para apenas metade dos falantes saberem escrever e/ou ler a língua indígena pode está no fato de que a escrita da língua mawé foi definida no início dos anos noventa e, principalmente, porque somente em 1988 a Constituição brasileira garantiu aos povos indígenas o direito ao ensino de suas línguas nativas na escola, ou seja, passaram-se apenas 26 anos do início do processo de ensino-aprendizagem das línguas nativas nas escolas das aldeias, isso se considerarmos a mudança na Lei, porque

se considerarmos de fato a implantação do ensino de línguas nativas nas aldeias, o tempo decorrido de efetivo ensino da leitura e escrita de mawé, por exemplo, é ainda mais curto. Considerando-se que são 8 anos necessário para conclusão do ensino básico, podemos considerar que apenas uma geração de jovens já passou pelo processo escolar e, conseqüentemente, de aprendizado da leitura e escrita da língua indígena. Daqui a 10 anos, esse número de leitores e escritores da língua mawé terá aumentado, porque mais jovens terão concluído o ensino básico. Explica-se, portanto, porque até 2005, época da pesquisa de Teixeira, apenas metade dos falantes sabiam falar e/ou escrever em mawé.

Os sateré-mawé que vivem em centros urbanos apresentam domínio diferente da leitura e da escrita da língua indígena em relação aos falantes de mawé das aldeias, localizadas nas citadas sub-áreas, vejamos:

Tabela 2: Falantes da língua sateré-mawé da área urbana

Terra Indígena e Área Urbana
Residentes com 5 anos e mais segundo a condição de falar, ler e escrever a língua materna - 2002/2003

Condição de falar, ler e escrever o idioma	Terra Indígena		Área urbana	
	Número de Pessoas	Percentual s/ população de 5 anos e mais	Número de Pessoas	Percentual s/ população de 5 anos e mais
Falam	5.510	95,9	459	54,9
Lêem	2.992	52,1	251	30,0
Escrevem	2.980	51,9	224	26,8

Fonte: Diagnóstico Sócio-Demográfico Participativo da população Sateré-Mawé

Enquanto na área indígena 95, 9% dos sateré-mawé falam a língua mawé, nas somente 54,9% sateré-mawé falam a citada língua. O número de falantes de mawé residentes nas cidades que leem e escrevem em mawé também é menor do que os da área indígena: 30% leem; 26,8% escrevem (índios urbanos); 52, 1% leem; 51,9 % escrevem (índios de terra indígena). Vários são os motivos para essa mudança brusca na vitalidade da língua mawé em área urbana, estão relacionados à falta de ensino da língua indígena nas escolas das cidades, bem como ao contexto de uso dominante da língua portuguesa. Fatores que passamos a discutir no tópico seguinte.

3. Política Linguística e Educação Escolar Indígena

Esta área de estudo denominada Política Linguística emergiu no cenário acadêmico na década de 60 e preocupa-se com a relação entre língua e poder, isto é, estuda as decisões que afetam as línguas tomadas por grupo que detém poder na

sociedade. Políticas Linguísticas são as propostas ou planos gerais voltados para a situação linguística de uma comunidade, ou seja, são as escolhas feitas preferencialmente por um grupo que detém poder, na sociedade, relativas às línguas nela faladas. Assim, quando um grupo indígena bilíngue em língua portuguesa e em língua indígena decide só repassar a suas crianças a Língua Portuguesa está fazendo uma escolha e adotando um tipo de Política Linguística para a sua comunidade. O mesmo ocorre quando se escolhe alfabetizar somente em Língua Portuguesa no Brasil, tem-se também uma tomada de posição política.

A política linguística adotada pelo governo brasileiro atualmente é a de manutenção da diversidade linguística, logo é garantido em Lei o direito a ensino-aprendizagem das línguas nativas e é permitido o uso dos processos próprios dos indígenas para transmissão de conhecimento. A partir do abandono da política linguística unificadora, os indígenas paulatinamente foram tendo acesso à educação escolar diferenciada. Assim, as escolas consideradas indígenas passaram ser interculturais, sendo possível, nesse contexto, o ensino-aprendizagem de saberes tradicionais indígenas e de saberes não-indígenas. As línguas indígenas passaram ser tanto língua de instrução quanto objeto de estudo, passando os alunos indígenas a aprenderem a ler e escrever em língua indígena também. Os professores das diversas disciplinas passaram a ser indígenas, mesmo estes, na maioria das vezes, não terem formação docente.

No entanto, falar em mudanças na educação escolar ofertada aos indígenas, não é o mesmo que falar em melhoria na qualidade do ensino oferecido indígenas. Aryan Rodrigues (1993, p. 103) afirma que “a multiplicidade de línguas convivendo no território nacional envolve questões lingüísticas complexas de comunicação e de acesso à informação e ao ensino”. A dificuldade de acesso ao ensino é o que acontece em muitas aldeias, na realidade nelas ainda somente até ao sexto ano o ensino fundamental é ofertado aos indígenas. Além de os materiais didáticos não adequados ao aprendizado efetivo dos saberes não-indígenas, de forma a, de fato, proporcionarem aos indígenas a atuação satisfatória nas práticas discursivas da sociedade envolvente. Por exemplo, os livros de ensino da língua portuguesa dão enfoque principalmente à metalinguagem e ao conhecimento das estruturas linguísticas, ao invés de privilegiar o desenvolvimento da competência comunicativa.

A migração de indígenas para as cidades está associada, dentre outros fatores, a justamente terem acesso a uma educação escolar melhor do que a lhes oferecida nas

aldeias e pelo desejo de terem acesso à saúde e renda melhor. Os sateré-mawé, por exemplo, citam que o desejo de dar continuidade ao ensino escolar básico e depois ter acesso à educação superior, bem devido à precária educação escolar recebida nas escolas indígenas e à forte influência da vida urbana nas aldeias motivam a migração deles para urbes do Baixo Amazonas.

Para a efetivação de uma política linguística atual do governo e desenvolver uma educação escolar de qualidade, dentre os fatores, é necessário conhecer os contextos sociolinguísticos das comunidades indígenas, sendo eles:

Contextos Sociolinguísticos, a partir do tipo de falante:

- a) **Falantes monolíngues em língua portuguesa:** indígenas cuja língua nativa fora extinta no processo de colonização e que atualmente utilizam somente a língua portuguesa para se comunicarem verbalmente.
- b) **Falantes monolíngues em língua indígena:** indígenas que se comunicam verbalmente somente em língua indígena. Em alguns casos, conhecem apenas algumas palavras da língua portuguesa, conhecimento incipiente, não possuindo nenhuma fluência nela.
- c) **Falantes bilíngues:** indígenas que falam língua portuguesa e língua indígena. Ressalta-se que a proficiência destes falantes é variada, uns dominam mais a língua indígena e outros dominam mais a língua portuguesa. Portanto, há indivíduos que possuem como primeira língua (L1) a língua indígena e como sua segunda língua (L2) a língua portuguesa. Também há indivíduos que possuem como primeira língua (L1) a língua portuguesa e como segunda língua (L2) a língua indígena. Quando a língua indígena é a segunda língua do falante, em muitos casos, ele pode ter um conhecimento bem menor dela, o que pode apontar uma situação de desvalorização da língua nativa e de perda de vitalidade linguística. Deve-se também atentar para situações em que os indígenas, se dizem bilíngues em português e língua indígena, mas, fazendo-se uma investigação sociolinguística, percebe-se que eles apenas têm conhecimento de algumas palavras da língua nativa, ou mesmo, só dominam a letra de certos cantos, logo eles não podem ser mais considerados bilíngues. A língua nestes casos já foi extinta, tendo-se apenas lembranças de algum vocabulário e/ou de registros de cantos. Logo, serão considerados monolíngues em língua portuguesa.

d) Falantes multilíngues: indígenas que, além da língua portuguesa, da língua indígena de seu grupo, falam outras línguas indígenas ou até mesmo falam uma língua estrangeira. Este tipo de falante é muito comum em locais de fronteiras.

Considerando-se os contextos sociolinguísticos diversificados, a Política Linguística quanto a **Língua de Instrução e de Alfabetização** deve orientar o seguinte:

A língua de instrução escolar e de alfabetização deve ser aquela falada pelo falante como primeira língua (L1). Logo, se a L1 do indígena é a língua indígena, a escola terá que a utilizar para ministrar os conteúdos e realizar a alfabetização do indígena. No entanto, se o indígena tem como L1 a língua portuguesa, ela que deverá ser escolhida para ser a língua de instrução e de alfabetização do indígena. Só após o indígena ter aprendido o funcionamento da escrita na sua língua L1 poderá ter resultados mais satisfatórios no aprendizado da escrita da L2, conforme aponta estudos linguísticos:

Do ponto de vista da linguística aplicada, alfabetizar na língua materna pode ser muito importante para completar o desenvolvimento da competência da criança na sua própria língua e isso, em lugar de ser problema ou de trazer dificuldades para o aprendizado de outras línguas (como alguns pensam), na verdade, é muito útil para o desenvolvimento futuro da criança em outra língua (D'ANGELIS, 2000, p. 3).

Existem falantes que possuem, na condição de primeiras línguas (L1), duas línguas indígenas. Neste caso, pode-se escolher qualquer uma das L1 para alfabetizar e instruir o indígena.

Destaca-se que muitos indígenas, apesar de terem a língua indígena como L1, desejam ser alfabetizados e instruídos em língua portuguesa, porque entendem que dessa forma aprenderão mais rápido a língua da sociedade envolvente. No entanto, “a tarefa de alfabetizar a criança indígena em português, sem que ela tenha um domínio dessa língua, tende a acabar em frustração, o que termina por inviabilizar o próprio objetivo que se desejava alcançar” (CAVALCANTI; MAHER, 2005, p. 26). Isto é, a rapidez no aprendizado da língua portuguesa e de conhecimentos necessários para fazer frente às dificuldades impostas pelo contato não acontece.

Quanto ao material didático, os professores indígenas devem ser preparados para a produção de material didático destinado às salas de aula, bem como devem

acompanhar a produção de livros didáticos e paradidáticos das diversas disciplinas, bem como de acompanharem a produção de gramática e de dicionários de língua indígena para contribuírem no projeto político de construção e sistematização do saber indígena. Os técnicos e profissionais das diversas áreas de conhecimento cabe contribuir no processo de produção de materiais didáticos, livros, projetos, pesquisas, dentre outras atividades para que haja fundamentação científica como forma de respaldar os conhecimentos tradicionais indígenas. Em contextos em que a língua de alfabetização e de instrução seja a língua indígena, livros didáticos e paradidáticos deverão ser produzidos e escritos em língua indígena. Em contextos em que a língua indígena estiver com pouca vitalidade e caminhando para situação de extinção, se fazem necessários projetos de revitalização da língua nativa e de produção de livros que registrem a língua nativa como forma de valorizá-la e ampliar os contextos de uso da língua nativa.

Essa discussão sobre política linguística para línguas indígenas e sobre os aspectos que precisam ser considerados para melhoria da educação escolar indígena das aldeias não pode ser aplicada aos indígenas residentes em urbes, porque a situação educacional deles é outra, conforme apontaremos a seguir.

4. Educação Escolar para Índios Urbanos de Parintins

Utilizando como exemplo os índios sateré-mawé residentes no município de Parintins, observamos a partir de visitas à Secretaria de Educação do Município - SEMED e à Secretaria de Educação do Estado do Amazonas – SEDUC, que não existem na área urbana de Parintins, escolas indígenas, somente há escolas de educação regular, ou seja, não-indígenas. Bem como, não existe curso regular de Licenciatura Intercultural sendo oferecido pelo Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia – ICSEZ ou pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Essas instituições superiores apenas ofereceram uma vez cada uma dela cursos voltados para formação de professores indígenas, ou seja, formaram apenas uma turma de professores em cada instituição . Depois não abriram mais vagas para outros indígenas. A SEDUC forma professores indígenas através do projeto Pirayawara. O funcionamento do programa é o seguinte: a SEDUC envia professores para darem aulas de forma modular nas aldeias indígenas, em que há turmas do curso criadas, mas essa formação ainda é de nível médio ou técnico.

Logo, o indígena residente no município de Parintins, apesar de Carta Magna do Brasil garantir seu direito à educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, este cidadão indígena residente em urbe fica esquecido, apagado e submisso ao ensino somente de valores e de saberes da sociedade envolvente, porque se quiser obter educação escolar na cidade não encontrará escolas indígenas. Parece que se é indígena somente enquanto se estiver dentro das aldeias, ou seja, o índio só tem direito à educação escolar indígena se estiver em terra indígena fora da área urbana das cidades, pelo menos é o que acontece na região do Baixo Amazonas, Parintins.

Ao sair das aldeias, o indígena fica desprovido do ensino-aprendizagem de suas línguas nativas, de seus saberes e de valores tradicionais e não terá acesso ao conhecimento, seja indígena ou não-indígena, por meio dos processos de ensino da cultura indígena a que pertence. Estudar na cidade significa para os indígenas residentes na cidade abrir mão de seu direito à educação específica. Acontece como em idos de 500, em que a educação escolar só acontecia oficialmente por meio da língua portuguesa, portanto se a educação escolar indígena nas aldeias é precária, na cidade inexistente.

O pior de tudo é que essa situação parece não ser percebida ou é evitada, porque parece que a partir do momento que os indígenas migram para as cidades eles deixam de ser índios, até porque no imaginário da sociedade, a maioria das pessoas pensa que os indígenas são todos iguais, ou seja, falam a mesma língua e possuem os mesmos mitos e lendas, por exemplo. Ou pensa-se que são coisas do passado, seres primitivos, ainda andando nus, com arco e flecha nas mãos; cabeleiras lisas e que moram na floresta.

Lembrando o resultado da pesquisa de Teixeira (2005), somente metade dos indígenas sateré-mawé residentes na cidade falam a língua mawé e metade deles sabem ler e escrever na citada língua indígena. Ou seja, ao chegarem à cidade, ficam sem ter acesso ao ensino-aprendizagem de sua língua indígena na escola, logo não terão como desenvolver as habilidades de leitura e de escrita dela, além de que o contexto de uso da língua portuguesa na cidade é predominante, para não dizer exclusivo.

Há implicações linguísticas geradas pelo descaso com a educação intercultural e bilíngue dos índios urbanos, principalmente ocasionadas pela ausência de ensino-aprendizagem da língua Mawé nas escolas de Parintins. Citemos algumas delas:

Enfraquecimento do uso da língua indígena: ao chegar à cidade, o sateré-mawé não tem como negar o uso da língua portuguesa, por mais que não seja

proficiência na língua do não-índio, passa a usá-la em diversas situações para poder atual linguisticamente nesta sociedade. Só falará a língua mawé se tiver amigos, parentes próximos que falem também a língua. O espaço escolar que deveria proporcionar contextos de uso da língua indígena inexistente. Logo que o migrante indígena for ainda um estudante do ensino básico ficará sem poder exercitar sua língua no contexto escolar, visto o ensino acontecer somente em língua portuguesa.

Esse enfraquecimento do uso da língua devido à redução dos contextos de uso da língua indígena promove também o enfraquecimento dos conhecimentos indígenas, porque deixar de falar um a língua é o mesmo que fechar a porta para outra forma de olhar o mundo; é deixar de ver o mundo a partir da cultura daquela língua, é deixar no passado práticas discursivas específicas do grupo indígena.

Extinção de línguas nativas nos centros urbanos no decurso de tempo de três gerações: bastam três gerações para uma língua desaparecer. Isso porque num estágio tem-se uma geração monolíngue em língua mawé; depois, devido ao contato intenso com a língua portuguesa (índios urbanos, por exemplo), o indígena pode se tornar bilíngue (português e mawé); então se ele decide ensinar somente a língua portuguesa ao seu filho, faz a geração seguinte se tornar monolíngue em português.

As escolas indígenas das aldeias têm ajudado a desacelerar esse processo ou mesmo a impedi-lo, porque fazem o ensino ocorrer também por meio da língua indígena e ela passar a ser tanto língua de instrução quanto objeto de estudo. As escolas da cidade aceleram esse processo de extinção da língua mawé, porque exigem a compreensão, leitura e escrita em língua portuguesa para os alunos indígenas serem aprovados nas matérias. Logo, educação escolar na cidade significa não ter acesso a educação escolar intercultural e bilíngue.

Até quando os indígenas terão o seu direito de educação escolar diferenciado negado nas urbes? Não sabemos, mas esperamos ter trazido a problemática para reflexão e ter a tirado do silêncio e dos bastidores das discussões sobre educação escolar.

Considerações finais

Ser índio no Brasil não é nada fácil, na maioria das vezes significa ficar sem acesso a saúde, educação, saneamento básico, renda de qualidade, isso se considerarmos

o contexto das aldeias. Se considerarmos o contexto urbano, a situação ainda é mais difícil: significa precisar abandonar sua língua, cultura e ser discriminado para ter acesso a uma melhor saúde, educação, saneamento básico, renda de qualidade, isso quando os indígenas conseguem galgar um lugar dentro do sistema da sociedade envolvente, pois na maioria das vezes, terminam vivendo em situações mais críticas do que a vivenciadas nas aldeias.

Para ser índio no Brasil implica, segundo a visão da maioria dos membros da sociedade brasileira, viver isolado nas aldeias, porque se vier morar na cidade não é mais índio. Significa ter que andar nu pelas florestas, com arco e flechas nas mãos, sobreviver de caça, pesca e coleta de frutos. Ou seja, significa não se ressignificar; não ressignificar sua cultura, parece que é viver para sempre “congelado” no tempo e no espaço, como se o contato não forçasse a renovação cultural e linguística dos povos em interação social.

Ser índio é viver constantemente em confronto e conflito para manter sua alteridade, é ser submetido ao ensino escolar da cidade, que aparentemente melhor para a formação e aquisição dos conhecimentos da sociedade envolvente, se mostrar pior quando se considera a perda linguística e cultural que promove, por não ser um ensino diferenciado como garante a Lei maior brasileira.

Ser índio está desamparado quando em contexto urbano, é ter que se misturar à multidão, num processo de homogeneização, dito abandonado pelo Estado brasileiro, mas que na prática está tão forte quanto o pensamento de que o indígena é selvagem.

Muito se tem falando sobre educação escolar indígena e política linguística para línguas indígenas, mas muito se tem esquecimento de promover o debate e a elaboração de propostas para efetivação dessa política linguística para atender indígenas residentes nas cidades. Esquece-se a necessidade de escolas indígenas nas cidades para atender, por exemplo, a demanda advinda de 519 sateré-mawé residente em Parintins. É preciso promover a discussão e exigir mudanças nas políticas governamentais para esses grupos minoritários, tão cidadãos quanto os não-indígenas.

Caso esta discussão colabore para mais reflexões a esse respeito aconteçam, nosso trabalho terá alcançado seu objetivo de colocar em foco a problemática de falta de educação escola diferenciada em urbes párea atender índios urbanos.

Referências

AGÊNCIA EFE S/A. *Um quarto das 154 línguas indígenas do País corre risco de extinção*. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/um-quarto-das-154-linguas-indigenas-do-pais-corre-risco-de-extincao,4c8f7a7af4d4e310VgnCLD2000000dc6eb0aRCRD.html>. Acesso em: 20.08.14, às 11h.

CAVALCANTI, Marilda C.; MAHER, Terezinha, M. *O índio, a leitura e a escrita: o que está em jogo?* Campinas: CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2005.

D'ANGELIS, Wilmar R. *Alfabetizando em comunidades Indígenas*. 2000. Disponível em: <http://www.portalkaingang.org/alfabetizando.pdf>. Acesso em: 20.08.14, às 13h.

RODRIGUÊS, Aryon Dall'Igna. *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MUSEL GEOLD. Mapas. Disponível em: http://saturno.museu-goeldi.br/lingmpep/portal/?page_id=268. Acesso em 20.08.14. 14h.

NICOLAI, Renato. *Classificação das línguas indígenas brasileiras*. Disponível em: http://www.geocities.ws/indiosbr_nicolai/classif.html. Acesso em 07.07.2014

TEIXEIRA, Pery (Org). *Sateré-Mawé: retrato de um povo indígena*. Manaus: UFAM, 2005.