

## **PROFESSORES SATERÉ-MAWÉ E MATERIAIS PEDAGÓGICOS NA LUTA POR UMA EDUCAÇÃO ESPECÍFICA E DIFERENCIADA**

LIRA, Márcia Josanne de Oliveira – UFAM

WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros – UFAM

MARREIRO, Thelma Lima da Cunha – UFAM

### **Resumo**

Este texto discute a importância dos materiais pedagógicos próprios na mediação do conhecimento em escolas sateré-mawé, na lógica e dinâmica dos diferentes modos de produção da sua vida. Buscou-se compreender a tendência pós-moderna ao “hibridismo”, com destaque às noções de “entrelugar” e “intercultural” que colaboram para a compreensão do papel da educação escolar e do material didático na mediação com o conhecimento em escolas sateré-mawé. A restituição da complexidade do pensamento para a (re)construção do conhecimento é indispensável ao novo olhar, que remete ainda à “psicogênese” dos processos de ensino-aprendizagem, bem como aos processos de “interação social”. Assim, considerando-se as relações dos indígenas com os técnicos das instituições do sistema, constatou-se que o combate ao preconceito cultural é necessário, pois todas as línguas e culturas são ferramentas usadas com eficiência por seus usuários para a produção da vida. A análise dos dados construídos mostrou ser preciso estimular entre os profissionais não-índios a ideia de que é necessária a produção de materiais pedagógicos que, na fala dos professores sateré-mawé, expressem a realidade desse povo indígena.

**Palavras-chave:** Materiais pedagógicos. Mediação do conhecimento. Sateré-Mawé.

## **PROFESSORES SATERÉ-MAWÉ E MATERIAIS PEDAGÓGICOS NA LUTA POR UMA EDUCAÇÃO ESPECÍFICA E DIFERENCIADA**

### **1 Considerações iniciais**

Este texto baseia-se em resultados de pesquisa realizada em comunidades da área indígena do povo Sateré-Mawé, localizada no município de Maués, no estado do Amazonas. O estudo focalizou o processo de construção de uma escola *específica e diferenciada*, e dentro dele, a questão do material pedagógico usado pelos professores

sateré-mawé em suas escolas, no âmbito das relações estabelecidas entre professores indígenas e os profissionais não-indígenas da Secretaria de Educação Municipal.

Assim, neste texto discute-se a importância dos materiais pedagógicos próprios na mediação do conhecimento em escolas sateré-mawé, através dos conceitos fundamentais de “cultura” e “identidade”, na lógica e dinâmica dos diferentes modos de produção da vida humana. Buscou-se compreender a tendência pós-moderna ao “hibridismo” (GEERTZ, 1978), com destaque às noções de “entrelugar” e “intercultural” (BAHBHA, 2003 e FLEURI, 2003) que colaboram para a compreensão do papel da educação escolar e do material pedagógico na mediação com o conhecimento nas referidas escolas sateré-mawé.

Na pesquisa foi utilizado o método hermenêutico-dialético (MINAYO, 1994) para construção e análise dos dados. Nesse sentido, a ênfase foi dada à interpretação e compreensão dos significados simbólicos implícitos na ação dos sujeitos pesquisados – professores sateré-mawé e técnicos não-índios – bem como no material pedagógico existente nas escolas das comunidades. Os dados foram construídos por meio de grupo focal, observação direta e de entrevista semi-estruturada, o que envolveu trinta (30) professores sateré-mawé, membros das comunidades em estudo, e dois (02) representantes da Secretaria Municipal de Educação; além de análise de materiais pedagógicos impressos. O roteiro de perguntas abertas ao grupo focal realizado viabilizou a constituição dos dados, cuja análise permitiu a expressão da necessidade de se estimular a produção de conhecimentos e materiais pedagógicos que, na fala dos professores sateré-mawé, expressem a realidade desse povo.

O povo Sateré-Mawé está inserido no contexto de multiculturalismo da sociedade nacional brasileira. Esse povo é parte de um todo constituído de identidades culturais diversas (HALL, 2002), articuladas a um modelo de globalização permeado por confrontos e conflitos, surgidos de contatos e vivenciados em diversos espaços sócio-políticos – como as instituições públicas. Tais conflitos provocam a necessidade de se desenvolverem sentidos de afirmação identitária norteadora da existência dos diferentes grupos sociais (CANCLINI, 1997). Para tal, o referido povo conta com a instituição “escola”, da qual se tem apropriado desde os primeiros contatos com os sujeitos da cultura dominante, empenhando-se fortemente em desenvolvê-la coerentemente com seu modo de ser e estar no mundo, a fim de se tornar protagonista de sua própria existência e história, pois as lideranças sateré-mawé compreendem que a

educação escolar promove mudanças importantes e conquistas políticas, além do atendimento de suas necessidades cotidianas.

A reconstrução da escola herdada da cultura dominante não tem sido uma tarefa fácil e muito se tem a fazer para que essa instituição venha a ser re-significada, de fato, a fim de que os sujeitos sateré-mawé se reconheçam no processo educacional das escolas em suas comunidades. Esse reconhecimento, contudo, não virá por iniciativa da sociedade hegemônica que historicamente tem negado aos *não-brancos* (os povos indígenas) seus direitos. A apropriação de conhecimentos e ferramentas educacionais, de cujo conjunto se destacam os materiais pedagógicos com características próprias, proporcionará a emancipação em relação aos modelos impostos pelas autoridades da educação escolar das esferas municipal, estadual e nacional.

Os materiais pedagógicos – tais como cartilhas e livros de leitura analisados na pesquisa – são importantes ferramentas de trabalho docente a promover o diálogo, em língua materna e em língua portuguesa, com o conhecimento já construído pela humanidade, permitindo aos sujeitos realizarem novas descobertas e tecnologias que levem ao aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem. Esses materiais possibilitam ainda a melhoria da qualidade do diálogo intercultural, pois a história, a arqueologia e a antropologia têm evidenciado que, muitos séculos antes da chegada dos europeus às terras brasileiras, a Amazônia já era habitada por numerosas populações de culturas diferentes, não havendo indícios, contudo, de intolerância aos diferentes modos de existência dessas populações. Ao contrário disso, com a chegada dos colonizadores europeus, essa região tão vastamente habitada já no século XVI, passou a ser palco de diversos conflitos e disputas sangrentas com o extermínio de várias populações. Desde então, a história vem sendo contada pelos colonizadores, que venceram as batalhas, e seus descendentes, sob a ótica da cultura ocidental e em detrimento das muitas vezes que constituem esse contexto multicultural da região amazônica (MCLAREN, 2000). As culturas indígenas, predominantemente simbólicas e de expressão oral, passaram a ser, então, desvalorizadas e combatidas, sob a alegação de praticarem atos de barbárie e de heresias, dando-se início ao cruel processo civilizatório, imprimindo-se a ferro e fogo os valores e simbologia ocidentais às populações locais e desconsiderando a heterogeneidade que torna cada povo singular. Essa singularidade jamais deixou de existir, apesar de todas as tentativas de homogeneização, e, portanto, ela deve se expressar nos materiais pedagógicos próprios, não apenas como exercício da coerência

das práticas docentes, mas como instrumentos de combate à ignorância e ao preconceito existentes no olhar dos sujeitos não-indígenas.

Os professores sateré-mawé confrontam-se cotidianamente com o desafio de produzir seus próprios materiais pedagógicos, considerando que não dispõem de autores profissionais e indústria editorial própria que lhes permita reeditar e atualizar os materiais já produzidos, além da imposição de materiais pedagógicos produzidos para serem utilizados em escolas urbanas. Ninguém realizará melhor do que os próprios comunitários e professores-intelectuais sateré-mawé a tarefa de pensar a cultura, a escola e seus materiais pedagógicos. Portanto, em face dos compromissos e pressupostos implicados na educação escolar indígena, o professor e os materiais pedagógicos constituem um importante conjunto de mediação no processo de ensino-aprendizagem (GIROUX, 1997), porque são importantes fontes de referências das práticas sociais, políticas e culturais para a formação da identidade do povo.

Professor e materiais pedagógicos, portanto, estão a serviço da dinâmica de construção e de reconstrução da sociedade sateré-mawé, para dotar de coerência seus processos educativos, com vistas à construção de novas metodologias que promovam o aprendizado de sua lógica e modo de viver singulares, operando, para tal, uma educação escolar específica e diferenciada.

## **2 Processos educativos e identidade cultural**

Cada povo tem seus modos próprios de organização e de produção da vida, construídos na dinâmica das interações dos sujeitos, que juntos criam estratégias para enfrentar os problemas que os desafiam ou ameaçam sua existência. Logo, educar os sujeitos sateré-mawé, assim como todo e qualquer sujeito, é fundamental para difundir e compartilhar estratégias que assegurem a possibilidade de continuidade da vida às próximas gerações, através de processos de construção de conhecimentos e de (re) criação de ferramentas que atuam como extensões de seus corpos na execução de difíceis tarefas do cotidiano, preservando, contudo, os recursos naturais insubstituíveis.

Nas comunidades sateré-mawé estudadas, contrariamente ao que ocorre nas sociedades urbanas, a vida se organiza em atividades coletivas para a realização do trabalho e dos rituais. Não há lugar para o individualismo ou competitividade e o trabalho é de todos. Não há remuneração individual pelo trabalho, à exceção de alguns poucos funcionários públicos pagos com recursos das secretarias estaduais e municipais

(professores e agentes de saúde). Alguns comunitários têm atividades paralelas que geram recursos financeiros individuais (como a venda de artesanato).

Incluir-se na sociedade global não se trata, para os Sateré-Mawé, de deixar de ser o que são – isto é, povo da floresta – mas usufruir de todos os direitos que a Constituição Brasileira de 1988 lhes assegura, em sua diversidade constitutiva, assim como o faz em relação a todos os demais cidadãos brasileiros, de qualquer grupo étnico, preservando-lhes o direito à identidade. Mas como enfrentar e resistir às pressões da cultura dominante, que impõe padronizações de diversas naturezas ao funcionamento escolar? Este tem sido o desafio desse povo desde que assumiu a responsabilidade de construir a identidade de suas escolas.

### **2.1 O aprendizado da vida sateré-mawé no contexto da sociedade nacional**

Os Sateré-Mawé têm uma história de contato com a sociedade de cultura dominante há mais de trezentos anos (TEIXEIRA, 2005). O estudo apontou que, diferentemente do que ocorreu com outros grupos étnicos, esse povo tem conservado sua cultura, através de processos educativos próprios, que lhes têm permitido manter as interações intersubjetivas em língua materna própria. Assim como sua língua materna, os conhecimentos de sua história, a mitologia e todo o conjunto de aprendizados sociais que constituem a cultura ancestral vêm sendo ensinados às novas gerações com o uso de estratégias que privilegiam a oralidade, modo como os mais velhos sempre ensinaram o que é importante saber para preservar-lhes o modo de ser, processo indicado no discurso coletivo dos professores sateré-mawé: “[...] *as pessoas devem convocar os mais velhos que sabem contar [...] a profecia dos antigos Sateré-Mawé, a qual só o índio sateré-mawé tem a liberdade de aprender adequadamente, tudo como determinam os mais velhos*”.

A língua sateré-mawé e o conjunto de saberes necessários à vida nas comunidades desse povo têm sido ensinados pelos pais e comunitários às crianças, sem uma intervenção pedagógica formal – como se dá na educação escolar – ou seja, o processo se dá em interação com o ambiente, o que inclui comemorações e rituais de passagem, atividades de agricultura, caça, pesca e coleta de frutos e sementes na floresta, entre outras atividades coletivas. Ao ingressar no ensino formal, a criança já deve ter aprendido sua língua materna, para, só então ser introduzida no contexto de ensino-aprendizagem da língua nacional, o português.

As crianças participam de todas as etapas do trabalho de produção do guaraná a única atividade agrícola planejada e com fins lucrativos – plantio, colheita, tratamento e comercialização – há muitas gerações, observadas suas limitações, pois, em alguns anos, se tornarão adultos e necessitarão dos conhecimentos relacionados à produção e comercialização dos frutos e sementes desta planta que os fez conhecidos pelo mundo como “os filhos do guaraná” – corroborando a versão do mito de origem. Essa participação das crianças na organização do trabalho já impõe uma necessidade de flexibilização das atividades da escola, pois a permanência na escola por um período de quatro horas consecutivas se torna inviável. Além disso, há de se considerar que o tempo não transcorre limitado pelas vinte e quatro horas ocidentais, mas pelo ritmo da natureza que amanhece clareando e anoitece escurecendo.

Privar a criança do aprendizado comunitário é negar-lhe os meios de sobrevivência futura, já que a escola sateré-mawé ainda não se libertou das amarras impostas pelas autoridades educacionais urbanas e do modelo expositivo de aulas e, deste modo, não criou meios de ensinar esses conteúdos que só se aprendem com a coletividade e no grande laboratório da natureza (BECKER, 2001), considerando os princípios da Epistemologia Genética, segundo a qual o sujeito age sobre o objeto de seu aprendizado, transformando-o e (re-)significando-o.

Esse povo vive o mundo natural em sua plenitude e, portanto, a natureza não é simplesmente um cenário substituível à sua existência, mas o ambiente em que homens se desenvolvem e constroem sentido para o mundo. A natureza abriga o grande laboratório da vida, onde os conteúdos não são aprendidos por observação e repetição, mas vivenciados no âmbito de interações em que se ensina e aprende.

## **2.2 As escolas sateré-mawé**

As escolas sateré-mawé começam a se fazer verdadeiramente indígenas, pelos indígenas e para os indígenas, com o investimento na formação de sujeitos intelectuais capazes de pensar e refletir sobre a própria cultura (GIROUX, 1997) e, assim, empreender o protagonismo da vida do povo Sateré-Mawé. O estudo aponta que este povo tem-se empenhado em dotar suas escolas de feições que lhes sejam mais familiares e dialoguem com as diversas culturas coexistentes no mundo globalizado, em diversos contextos culturais e em igualdade de condições, fazendo-se respeitar sem deixar de ser o que é. Lutam por deixar de ter escola de brancos em malocas de índios (WEIGEL, 2000).

De acordo com Libâneo (2012), é impossível ensinar os conteúdos de uma disciplina sem ensinar sua epistemologia, isto é, como o conhecimento a ela associado foi construído pela subjetividade humana. Essa perspectiva é reforçada por Becker (2001), que descreve o construtivismo de modo didático, opondo-o a dois outros tipos de epistemologia com base em apriorismo, inatismo, empirismo e diretivismo. Para Libâneo, é necessário “mais laboratório do que auditório”, comparando este último à sala de aula, onde não há possibilidade de uma pedagogia ativa; defende um posicionamento de que o professor não deve comandar o processo. Afirma que, em geral, o professor não sabe como o conhecimento se construiu e, portanto, preocupa-se mais em explicar e impressionar do que construir novos conhecimentos, a partir do que a ciência já deu à luz. Assim, surge a desmotivação e o desinteresse dele próprio e do aluno que não aprende, porque o professor não sabe o que ensina.

O conhecimento ancestral sateré-mawé tem-se construído sob uma lógica diferente desta lógica da cultura dominante, o que tem causado estranhamentos às autoridades responsáveis pela validação dos modelos específicos e diferenciados de construção da escola desse povo. Não é lógico, contudo, esperar encontrar equivalência de esquemas cognitivos em culturas alicerçadas sobre bases tão distintas.

Piaget, Wallon e Vigotsky são os teóricos mais importantes para a construção de base das práticas educativas por levarem em conta em suas teorias a complexidade do ser humano e seus processos de interação com os objetos de aprendizagem e o meio. É na psicogênese que fomos buscar pistas para construir hipóteses de trabalho e analisar a reconstrução da escola sateré-mawé, pois na sala de aula, concebida sob a ótica ocidental, não há lugar para a intuição e toda a carga simbólica de que se investe a cultura desse povo.

A Epistemologia Genética proposta por Piaget (1974) busca compreender como se constrói o conhecimento e como ele se estrutura para explicar o mundo em que se vive. Independentemente das especificidades das culturas, o conhecimento resulta da interação do organismo humano com o meio, a partir do vivido ou experienciado, coincidindo com os estágios de maturação biológica. O conhecimento não pode ser confundido, porém, com a vivência, pois ele se constrói no conjunto das relações que o organismo estabelece com o meio, resultando os esquemas cognitivos. Pode-se então afirmar que nas escolas sateré-mawé estudadas, a prática educativa se aproxima de um processo construtivista do conhecimento, mesmo que os professores indígenas demonstrassem não dominar esta teoria. A abordagem construtivista do conhecimento,

de base interacionista, se estabelece nas relações do homem com o ambiente (VYGOTSKY, 1991), expressando-se no contexto escolar, ao expor o aluno a situações interessantes, envolvendo-o, desafiando-o a agir e experimentar, hipotetizar, tomar consciência, dialogar, interagir e construir novos conhecimentos, a partir do que a ciência já construiu e validou como verdadeiro, sem jamais esquecer de que todo conhecimento é provisório e aproximativo do real. Logo, o conhecimento não é definitivo nem incontestável e tampouco a realidade em si.

A partir dessa constatação de um construtivismo latente nas práticas de ensino-aprendizagem sateré-mawé, foi possível pensar na produção de materiais específicos e diferenciados, considerando o contexto sateré-mawé que não dispõe de indústria editorial para a produção de materiais sofisticados e nem de uso de tecnologia sofisticada como computadores, programas e mídias diversificadas, mas em que existem professores que lutam pelo protagonismo neste processo, como afirmam no discurso coletivo: *“Se o material o material didático é produzido por mim mesmo, tenho certeza que é bem discutido sobre como ensinar/trabalhar na escola indígena, tem conteúdos e metodologias detalhados, resultante de pesquisa e orientação de assessores”*.

### **3 Materiais pedagógicos**

Uma abordagem preliminar é necessária para justificar o tratamento deste tema, pois é na escola que a criança se depara com os códigos escritos das duas línguas: a materna, o sateré-mawé, e a segunda língua, o português. Com isso, a forte exposição a toda uma variedade de práticas de identificação dos códigos escritos e estruturas de ambas as línguas – incluindo novos sons, para os quais o aparelho fonador não está adequado – faz necessárias práticas de sistematização de conteúdos, que vão da leitura à produção da escrita de gêneros textuais. Este aprendizado implica a necessidade de linguagem complexa que auxilie nos processos de comunicação e interação social, levando em consideração que o uso da linguagem se associa ao trabalho complexo como caçar, pescar e tecer. À medida que essas atividades desaparecem ou são substituídas por trabalhos relacionados à cultura da segunda língua, o português, a língua indígena se modifica, a fim de representar as novas formas de interação que substituem o trabalho e as relações interculturais, tais como os estudos nas escolas da sociedade envolvente, a compra e venda de produtos, as consultas médicas na cidade, as transações bancárias e outras atividades, para as quais a língua sateré-mawé não é pré-requisito.



Na visão da cultura ocidental, os materiais pedagógicos concentram a expressão do conhecimento científico já sistematizado e consolidado, com plena aceitação pela sociedade. Logo, eles instrumentalizam o trabalho docente, isto é, o trabalho de preparação das novas gerações de cidadãos para agir no mundo. O uso desses materiais em formato impresso e outros formatos aportam discursos a serem compreendidos e reconstruídos pelos sujeitos localizados em tempo e espaço específicos a cada utilização, buscando simplificar a linguagem científica e estabelecer uma relação dialógica com o aluno, a fim de proporcionar uma melhor compreensão das práticas que lhe deram origem. Para dar suporte ao trabalho do professor, esses materiais traduzem o conhecimento já construído sobre o mundo em linguagens verbais e não-verbais, a fim de facilitar o ensino-aprendizagem, trazendo, assim, o mundo para dentro de sua sala de aula ou onde quer que as atividades de ensino sejam realizadas.

Isso permite ao aluno compreender e refletir sobre os conteúdos aos quais é exposto e sobre os quais deve operar de modo crítico, aproximando-o da realidade concreta, por meio da linguagem.

Em que pese a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre o papel da escola e sua realidade, em qualquer contexto, o foco deste trabalho foi, contudo, o material pedagógico, em uma ampla concepção, incluindo elementos que transcendem o uso quase exclusivo do material didático impresso – o livro didático –, importante recurso didático e norteador de práticas pedagógicas, mas, muitas vezes, limitante.

### **3.1 O que são materiais pedagógicos?**

O uso dos materiais pedagógicos se insere no planejamento de ensino e nas sequências didáticas a desenvolver em sala de aula, com vistas a dar sentido ao fazer docente, sendo referidos na literatura respectiva como todo e qualquer elemento de apoio usado pelo professor para fundamentar suas práticas pedagógicas no contexto da sala de aula; citamos como exemplo: brincadeiras, jogos, livros pedagógicos e parapedagógicos, dicionários, gramáticas, material dourado, ábaco, entre outros. Esses materiais constituem um conjunto de recursos pedagógicos sobre diversos suportes com o objetivo de ensinar.

A prática da sala de aula é constituída pelo sistema didático formado

[...] por meio de diferentes recursos, a saber: a) material didático, b) fitas de áudio, c) fitas de vídeo, d) textos autênticos (didatizados), e) textos pedagógicos, f) ilustrações etc. Considerando esse sistema tripolar da sala de aula (professor-aluno-objeto de conhecimento), o material didático tem uma

função de extrema importância, na medida em que, muitas vezes, é ele o único referencial do professor em sua ação pedagógica (SCHNEUWLY, 1994, p. 09).

Cabe destacar que esses materiais não têm vida própria, dada a sua natureza de mediadores. Eles são instrumentos de trabalho do professor que deles faz uso, assim como o médico o faz em relação a bisturi, medicamento, estetoscópio, agulhas de sutura, luvas, máscaras e a maca para desenvolver seu trabalho. Considera-se que o material didático impresso para o ensino da linguagem é

[...] um recurso para apresentação de material (oral e escrito); uma fonte de atividades para a prática do aprendiz e interação comunicativa; uma fonte de referência para alunos quanto à gramática, ao vocabulário, à pronúncia etc; uma fonte de incentivo e idéias para atividades de linguagem em sala de aula; um currículo (onde se refletem os objetivos de aprendizagem já determinados); um recurso para aprendizagem auto-direcionada ou trabalho de auto-acesso; um suporte para professores menos experientes que ainda precisam ganhar em confiança (CUNNINGSWORTH, 1995, p. 7).

Importantes mediadores do conhecimento, os materiais pedagógicos representam a diferença entre a prática pedagógica marcada pela monotonia ou pelo dinamismo, razão pela qual este tema mereceu destaque na pesquisa, pois a produção e a escolha de materiais pedagógicos estão diretamente relacionadas ao processo de formação do professor (CAMPOS, 2001).

Há uma forte tensão entre o conhecimento que vem sendo construído no plano da formação dos docentes sateré-mawé e suas práticas tradicionais de ensino às novas gerações, pois se detectam discursos que destacam a dimensão teórica dos conhecimentos construídos, valorizando certo tipo de material, o livro didático, atribuindo-lhe aura quase sagrada e o *status* de guardião de conhecimentos hermeticamente fechados em si mesmos.

Os livros didáticos assumem, então, um caráter de entidade e de autoridade, o que explica sua aceitação e uso de modo acrítico pelo professor indígena. Na reprodução da visão tradicional de ensino historicamente imposta à escola urbana o professor é mero reproduzidor de conhecimentos que existem *a priori*, sem uma autoria docente investida do poder sustentado pelo saber. O estudo apontou que essa visão com base em apriorismos é o que sustenta, nas escolas sateré-mawé, o uso de materiais pedagógicos desatualizados ou constituídos de saberes prontos e imutáveis, o que só cabe em uma tendência pedagógica tradicional, na qual esses materiais perdem seu caráter histórico e social. A cultura é dinâmica (GEERTZ, 1978) e está sempre se

renovando, portanto, não faz sentido usar materiais pedagógicos desatualizados, que mostram um dado momento histórico já modificado. Constatou-se também que outras vozes sugerem, porém, que prevalecem metodologias próprias de ensino, como forma de resistência às imposições da visão tradicional urbana de educação; esta posição tem permeado as negociações de validação do fazer pedagógico indígena com as autoridades locais da educação.

Os materiais pedagógicos impressos e o livro didático, sobretudo, ainda representam uma forte tendência na escola sateré-mawé, mas já é possível perceber sinais de novas tendências que reconhecem uma grande variedade de materiais. No discurso coletivo, vem à tona uma tendência sustentada pela Epistemologia Genética, de uma nova compreensão do objeto e a necessidade de sua redefinição. Essa ideia é corroborada pelo pensamento de Demo (1993), para quem o melhor livro didático é o próprio professor e nada o substitui na tarefa de elaborar, produzir, analisar e escolher essa importante ferramenta de mediação em suas práticas. Essas capacidades implicam, contudo, um “saber-fazer” técnico, que se soma à capacidade de construir conhecimentos sobre o mundo. É necessário também conhecer o conjunto de ofertas que as políticas públicas nacionais colocam-lhes à disposição, a fim de adaptá-las, pois a aula se torna mais atraente e produtiva para professor e aluno (SILVA, GIORDANI e MENOTTI, 2014).

Assim, o único mediador didático insubstituível é o próprio professor, que deve ser investido do poder conferido pelo saber, para produzir, ao se fazer necessário, os textos e atividades em língua materna e em segunda língua, como indica o seguinte trecho do discurso coletivo sateré-mawé, quando não são encontrados textos adequados: *“Eu produzo texto na minha língua sobre conceito de remédio, ou seja, ervas medicinais. Depois, trabalho com ortografia, estrutura das palavras, formação das palavras”*.

Deste modo, além da importância de avaliar a qualidade e a relevância dos conteúdos, o professor sateré-mawé demonstra saber desenvolvê-los com uma linguagem adequada às capacidades cognitivas e lingüísticas dos estudantes, pois os livros não precisam ser comprados para ter valor. Só quem sabe as necessidades e dificuldades dos alunos é o professor, portanto, ele precisa ser capaz de produzir materiais para atender as demandas que surgirem ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Todavia, esta postura ainda não é assumida pelas instâncias públicas que controlam a organização do processo educativo na área sateré-mawé.

Os materiais pedagógicos são ferramentas para a expressão dos conhecimentos culturais e científicos sistematizados e consolidados no seio de uma sociedade. Plenamente aceitos pela sociedade, esses materiais instrumentalizam o trabalho docente, isto é, a tarefa de preparar as novas gerações de cidadãos para agir no mundo que, no caso dos Sateré-Mawé, isto se dá entre dois mundos simbólicos (BHABHA, 2003), em espaços de “entre-lugares” simbólicos, de onde emerge a *intercultural*, isto é, os processos de criação que podem ser potencializados nos *limiars* das *situações limites* (FLEURI, 2003, p. 32).

Os livros didáticos têm sido os principais materiais pedagógicos impressos a apoiar o trabalho docente, mas seu uso indiscriminado não é aconselhável, pois trata-se de um produto cultural e, neste caso, é fundamental perguntar-se, ao fazer uma escolha, se os conteúdos, as propostas de métodos e técnicas de ensino dialogam com a cultura do povo concernido no processo educativo, a fim de que o estudante indígena perceba-se sujeito do processo de ensino-aprendizagem, pois, em relação a este aspecto nas escolas sateré-mawé, afirmam-se em pesquisas já realizadas que

A adoção desses livros os conduz a um ensino descontextualizado, já que a maioria dos livros pedagógicos distribuídos são produzidos em diferentes regiões do Brasil, principalmente no sudeste, sem levar em conta a realidade do interior do Amazonas, onde estes alunos e professores vivem (FRANCESCHINI; CARNEIRO; SILVA, 2012, p. 9).

Isso tem provocado significativas lacunas no processo de educação escolar dos Sateré-Mawé, pois os conhecimentos ancestrais e a língua sateré-mawé foram desvalorizados historicamente, para favorecer o aprendizado da cultura envolvente e da língua portuguesa como único meio de comunicação e, uma vez que esse povo não domina a língua portuguesa, tem sido por ela dominado.

### **3.2 Materiais pedagógicos específicos e diferenciados produzidos para a escola sateré-mawé**

A escola é um fenômeno relativamente recente do qual os Sateré-Mawé ainda estão em processo de apropriação, pois o modelo de escola da cultura urbana tem sido imposto a este povo pelas autoridades de educação que se têm mostrado inflexíveis quanto à existência de outros modos de organização, desenvolvimento e avaliação escolar, diferentes daqueles aos quais já se acostumaram, mesmo, diante da histórica

ineficiência dos métodos de ensino-aprendizagem escolar, ancorados na tendência didática tradicional e apoiados em uma forte visão etnocêntrica.

Os Sateré-Mawé estão em processo próprio de reconstrução de suas escolas e, portanto, em reformulação de suas práticas educativas, desenvolvendo ações que lhes permitam dotá-las de novos sentidos e que reflitam a coerência de seus projetos em relação ao projeto de sociedade que se vem construindo a cada encontro pedagógico, do qual participam todos os comunitários. Nesse processo mostra-se necessária a produção de novos materiais que dialoguem com a cultura desse povo e permita que o jovem aprendiz indígena se reconheça nos planos da identidade e cultura étnica (LARAIA, 2001).

Até meados do século passado, a língua sateré-mawé era ágrafa e a cultura era repassada às novas gerações pela oralidade, tarefa atribuída aos anciãos que guardavam e difundiam o patrimônio cultural expresso em narrativas mitológicas e nos conhecimentos necessários à produção cultural de artefatos para o uso cotidiano. Com a documentação da língua sateré-mawé, há bem pouco tempo, a aquisição e apropriação da modalidade escrita desta língua se impuseram até mesmo aos professores, hoje, investidos de novos papéis, inclusive, além de ensinar a língua, o de substituir os anciãos na tarefa de narrar suas histórias e difundir dos conhecimentos ancestrais no espaço da escola.

Pertencente ao tronco Tupi-Guarani, a língua Sateré-Mawé apresenta fortes influências das línguas Nheengatu, Aruak e Karib, portanto, híbrida em sua origem. Deste modo, não pode ser reduzida à condição de artefato para tradução de conhecimentos produzidos em apenas uma das línguas obrigatórias no ensino. Calvet (2002, p. 35) afirma que o mundo é plurilíngue e “o plurilinguismo faz com que as línguas estejam sempre em contato. O lugar desse contato é o indivíduo (bilíngue, ou em situação de aquisição) ou a comunidade”. Do mesmo modo, Santos (2006) considera que o mundo é *multi* ou *pluri* ao invés de *universo* e tal fato inviabiliza qualquer atitude discriminatória em relação às culturas que as línguas representam.

O professor sateré-mawé deve fomentar reflexões, espírito crítico e criatividade, com vistas ao aumento de sua capacidade de entender e produzir textos escritos em língua materna e em português (FARIA, 2000), para orientar o aprendizado da comunicação oralmente nestas línguas em situações de contato interétnico. Assim, a aquisição de conhecimentos locais e apropriação de uma base teórica consistente são a condição para a elaboração e produção de materiais pedagógicos coerentes com a

realidade deste povo, na perspectiva do construtivismo, que considera o conhecimento como o produto da ação do sujeito sobre o objeto em interação com o meio e o complexo conjunto de variáveis em sua fluidez.

Os materiais pedagógicos, objetos de estudo deste trabalho, resultam da atividade de cognição para a qual se mobilizam conhecimentos multidisciplinares, fazendo parte do conjunto de variáveis e contingências que proporcionam a construção do conhecimento e sua apropriação pelo estudante sateré-mawé. A linguagem desses materiais é uma variante na qual o autor deixa uma abundância de traços de subjetividade, uma vez que o caráter dialógico é intencionalmente evidenciado, com a finalidade de aproximá-lo do seu leitor, o aprendiz ou aluno. Como a abordagem de ensino da língua portuguesa nas escolas é predominantemente tradicional, isto é, sem interação, a passagem a esse tipo de registro da língua mostra-se problemática, na medida em que o professor sateré-mawé não domina completamente as estruturas da modalidade escrita de sua língua materna, tampouco aquelas da língua dominante.

#### **4 Conclusão**

Há uma razoável quantidade de materiais pedagógicos já produzidos pelos professores sateré-mawé, em sistema de colaboração com professores de diferentes instituições de ensino superior e das secretarias de educação às quais se vinculam as escolas sateré-mawé.

Não se pode desprezar, contudo, o fato de que a cultura não se cristaliza e o homem está sempre em movimento, construindo, desconstruindo e reconstruindo conhecimentos. Esses materiais apresentam a produção cultural de um tempo e espaço, que se transforma pela ação dos sujeitos. Muitos desses materiais são cartilhas destinadas à leitura da expressão cultural e foram produzidos há mais de quinze anos, sem nunca terem passado por processos de revisão ou de atualização.

Nisso se reflete a necessidade de revisão dos materiais produzidos e de novas produções de atualização do conhecimento construído, com vistas a dinamizar as práticas educativas, incentivando os professores intelectuais sateré-mawé a novas produções, com base na evolução dos conhecimentos já consolidados. Para tanto é fundamental que se operem transformações nas atitudes e nas concepções de profissionais não-indígenas dos órgãos públicos, responsáveis pelo sistema de educação escolar indígena na área pesquisada.

## REFERÊNCIAS

- BECKER, Fernando. Palestra-vídeo. RS:UNISINOS.2013. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=tKjf0xy6S6E](https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=tKjf0xy6S6E). Acesso em 10/03/2014.
- \_\_\_\_\_. **Ensino e construção de conhecimento**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG Editora, 2003.
- CAMPOS, Maria Tereza Rangel Arruda . **Materiais pedagógicos e formação do professor**. Boletim 2001. Programa Ensino Médio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <[www.tvebrasil.com.br/salto](http://www.tvebrasil.com.br/salto)>. Acesso em: 23 jan. 2013.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade** . Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p.283-350: **Culturas híbridas, poderes oblíquos**.
- CUNNINGSWORTH, A. 1995, P. 7 *apud* VILAÇA, Márcio L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. UNIGRANRIO. Volume VIII, Número XXX. Jul-Set 2009. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/653/538>. Acessado em 23/05/2014.
- DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FARIA, A. L. G de. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Atlas, 2000.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FRANCESCHINI, Dulce do Carmo; CARNEIRO, Denize de Souza; SILVA, Jose de Oliveira dos S. da. **O ensino da língua portuguesa em comunidades sateré-mawé**. *Anais do SIELP*. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GEERTZ, Clifford. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- LIBÂNEO, Luís C. **A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas**. Porto de Galinhas: ANPED, 2012.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000. Tradução de Bedel Orofino Schaeffe.
- PIAGET, J. e GRECO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.
- SAHLINS, Marshall. 2003. **Cultura e razão prática**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006. Coleção para um novo senso comum; v. 4.
- SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: Schneuwly, Bernard & Dolz, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.
- SILVA, E. L. da.; GIORDANI, E. M.; MENOTTI, C. R. **As tendências pedagógicas e a utilização dos materiais pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem**, 2014, p.1-22. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/qMP2rpp.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/qMP2rpp.pdf). Acesso em 26/05/2014.
- TEIXEIRA, Pery. (org). **Sateré-Mawé - retrato de um povo indígena**. Manaus: Fundo de População das Nações Unidas para Infância, 2005.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WEIGEL. Valéria A. C. M. **Escolas de branco em malocas de índio**. Manaus: EDUA. 2000.