



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO MUSEU
NACIONAL**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E LÍNGUAS
INDÍGENAS**

**FORMAÇÃO DOCENTE E METODOLOGIA DE ENSINO DA LÍNGUA
TICUNA: UM ESTUDO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO NÍVEL
FUNDAMENTAL AO MÉDIO**

Manoel Jovelino Fortes Filho

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO MUSEU
NACIONAL**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E LÍNGUAS
INDÍGENAS**

**FORMAÇÃO DOCENTE E METODOLOGIA DE ENSINO DA
LÍNGUA TICUNA: UM ESTUDO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA DO NÍVEL FUNDAMENTAL AO MÉDIO**

Manoel Jovelino Fortes Filho

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Mestrado
Profissional em Linguística e
Línguas Indígenas da Universidade
Federal do Rio de Janeiro como
requisito para a obtenção do Título
de Mestre em Linguística e Línguas
Indígenas.

Orientadora: Profa. Dra. Jaqueline dos Santos Peixoto

Linha de pesquisa: Descrição, Análise e Documentação de Línguas Indígenas

Rio de Janeiro

2024

F738f Fortes Filho, Manoel Jovelino
Formação docente e metodologia de ensino da língua Ticuna: um estudo da educação escolar indígena do nível fundamental ao médio / Manoel Jovelino Fortes Filho. -- Rio de Janeiro, 17 de dezembro de 2024.

107f.

Dissertação (Mestrado) – apresentada a Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Mestrado Profissional em Linguística e Línguas indígenas – PROFLLIND, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Jaqueline dos Santos Peixoto

1. Ensino escolar indígena. 2. Bilinguismo. 3. Ensino Fundamental I. 4. Ensino médio. 5. Formação de Professores. 6. Língua Ticuna. I. Peixoto, Jaqueline dos Santos. II. Título.

CDD 498



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO MUSEU
NACIONAL

**MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E LÍNGUAS
INDÍGENAS**

**FORMAÇÃO DOCENTE E METODOLOGIA DE ENSINO DA
LÍNGUA TICUNA: UM ESTUDO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA DO NÍVEL FUNDAMENTAL AO MÉDIO**

Manoel Jovelino Fortes Filho

Banca Examinadora

Presidente: Profa. Dra. Jaqueline dos Santos Peixoto (PROFLLIND- MN-
UFRJ)

~~Prof. Dr. Gean Nunes Damulakis Proflind/MN UFRJ~~

Profa. Dra. Maria de Fátima Sousa de Oliveira Barbosa (Profletras/FL -UFRJ)

Profa. Dra. Profa. Dra. Beatriz Protti Christino

~~Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos Castro/UNIRIO~~

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, a Professora Doutora Jaqueline dos Santos Peixoto, pela sua colaboração de gratidão e paciência, carinho, confiança, esperança e porque soube me encaminhar durante toda essa trajetória.

Ao Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas do Museu Nacional (PROFLIND-MN), por proporcionar a capacitação necessária para o desenvolvimento de minha dissertação e pela complementação de minha formação por meio da transmissão do conhecimento necessário para atuar na educação escolar indígena.

Ao Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) pelo apoio institucional recebido durante todo o período do Mestrado.

Aos meus pais Manoel, Maria e a minha querida esposa Marilete, pelo amor, carinho, incentivo, paciência, por terem me apoiado nos momentos difíceis que passei no decorrer dessa conquista e porque fizeram tudo ao seu alcance para que pudesse conseguir meus objetivos.

Aos meus irmãos Vaudinier, Valdeci, Valmira e Maria da Conceição, que foram os sustentáculos em casa durante minha ausência, pelo prestimoso carinho, amor e confiança que me propuseram nesta caminhada.

Por fim, a Deus, nosso pai todo poderoso, por ter me concedido o Dom da Vida, a ele serei eternamente grato.

Por tudo isso será sempre grato a todos!!!

DEDICATÓRIA

Aos meus Pais **Manoel, Maria** e também a minha querida esposa **Marilete** que sempre me acompanhou (ram) nos momentos difíceis (in memoriam) por terem me incentivado nessa conquista, pela confiança, carinho e amor, dedico essa conquista como gratidão. Depois dedico, por minha perseverança e força de vontade de querer vencer na vida.

Quem é Manoel Jovelino?



Manoel Jovelino Fortes Filho (Alto Rio Solimões-AM, 1981) é indígena da etnia Ticuna, 43 anos, nasceu na Comunidade Indígena São João de Veneza, município de Benjamin Constant-AM. É Professor do PSS do Estado há 8 (oito) ano, “contratado”. Formou-se em PEDAGOGIA pela UFAM em 2017. Especializou-se em LETRAMENTO DIGITAL pela UEA em 2019, Cursando Curso de Mestrado em Linguística e Línguas Indígenas pela UFRJ 2020. De família humilde “pobre”, começou a estudar muito cedo no ensino fundamental com 6 anos de idade em 1987. Estudou, porém não conseguiu seu objetivo mais cedo devido à falta de condição e motivação familiar.

RESUMO

FORTES FILHO, Manoel Jovelino. **Formação docente e metodologia de ensino da língua Ticuna: um estudo da educação escolar indígena do nível fundamental ao médio** Rio de Janeiro, 17 de dezembro de 2024. 107f. Exame de Mestrado (Mestrado Profissional - PROFLLIND) - Pós-Graduação em Linguística e Línguas Indígenas, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A pesquisa tem como objetivo analisar a formação docente e os métodos de ensino-aprendizagem da Língua Ticuna (LT), língua indígena isolada, falada na região da tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru, na formação de alunos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio a partir de nossa experiência docente na Escola Municipal Indígena Maravilha, que atende à Pré-escola e ao ensino Fundamental I, e na Escola Estadual Indígena Professor Gildo Sampaio Megatanücü, que atende ao Ensino Médio, ambas localizadas no município de Benjamin Constant, estado do Amazonas. Trata-se em parte de uma proposta de pesquisa-ação que visa promover o ensino-aprendizagem da Língua Ticuna nas aldeias e nas cidades, e investigar o material didático utilizado para a sua promoção. Para tanto, são discutidas metodologias de ensino modernas, que visam ao desenvolvimento de habilidades e capacidades por meio de atividades lúdicas que promovam a aprendizagem criativa e motivem os alunos nas ações didáticas. A metodologia de ensino de língua indígena é mostrada com atividades baseadas no estudo da estrutura sonora da palavra na alfabetização e nos primeiros anos do Ensino Fundamental e no domínio da formação de palavras a partir da sua estrutura silábica no Ensino Médio. Atividades como essas são cruciais para criar as condições de favorecimento da leitura e escrita de textos cada vez mais complexos.

Palavras-chave: Ensino escolar indígena. Bilinguismo. Ensino Fundamental I. Ensino Médio. Formação de Professores. Língua Ticuna.

ABSTRACT

FORTES FILHO, Manoel Jovelino. **Teacher training and teaching methodology for the Ticuna language: a study of indigenous school education from elementary to high school** Rio de Janeiro, December 17, 2024. 107f. Master's Exam (Professional Master's Degree - PROFLLIND) - Postgraduate in Linguistics and Indigenous Languages, Federal University of Rio de Janeiro.

The research aims at analyzing teacher training courses, as well as the teaching-learning methods applied to Ticuna Language (TL) classes. Ticuna is an isolated indigenous language, spoken at the Triple Frontier region, along the junction of Basil, Colombia and Peru. The methods analyzed here were the ones employed in the training of students from Elementary to High School, and are based on our teaching experience in the Escola Municipal Indígena Maravilha (pre and elementary education), and the Escola Estadual Indígena Professor Gildo Sampaio Megatanücü (high-school education); both these schools are located in the municipality of Benjamin Constant, in the state of Amazonas. This work constitutes a Research-Action proposal that aims at promoting the teaching-learning of the Ticuna Language in the area villages and cities and investigate the teaching materials used to promote it. To this end, up-to-date teaching methodologies are discussed, whose objective is to develop skills and capabilities through playful activities promoting creative learning and motivating students. The indigenous language teaching methodology is exemplified through proposed activities that focus on the study of the sound structure of the language words for the first years of Elementary School and in mastering the formation of words based on their syllabic structure in High School. Activities like these are crucial in order to favor the reading and writing of increasingly complex texts.

Keywords: Indigenous school education. Bilingualism. Fundamental Level I. Secondary Level. Teacher Formation. Ticuna language.

DEAGÜ ARÜ DEÉTCHI

FORTES FILHO, Manoel Jovelino. **Cuagü Nguẽẽtaeruũ rü nhumatchi nama i ticunaga arü ngu': wüi ngu' i yigüãẽi i cuaũ ticunagü arü nawa i norü ügü nhumatchi ngaũ e cua'** Tatü ya taunecü arü Tauemacü arü ügü, 17 ya Tauemacü arü ngu' ya 2024. 107f. wüi i dau i cua' i tagü'ũ arü (Tagü'ũ i cua' i Puracütanüügü-PROFLLIND) – cua'gü i taũ nawa i nagagü rü nhumatchi nagagü i toómatchigü i duũ nawa i deagüũ “maĩyugüga” Nguẽpataũ táũne ya Ta'tü ya taunecü arü Tauemacü arü ügü.

Ngema nhaã ngu' rü nüũ na ngema i nüũ na cua'tchaũ i **Cuagü i Nguẽẽtaeruũgü rü nhumatchi tümaarü puracügü na nhuãcü namaã ta puracüé i ngema tümagagü i ticunaga** (LT), ticunagüga i nügümaã wüi ca', ngema nawa ti deagüũ i tamaẽpü tatücumü i maẽĩwa Taguca'ã'gü (Brasil), Dau'queca'ãgü (Colombia e Perú), nguetanüũ arü ngu'wa i norü ügü nhumatchi norü ngaũ rü to'rü cuawa na nguẽẽtaeruũ tiĩgüũã ya Nguẽpataũ ya meẽtchinewa, ya buegü rü nhumatchi yiema marü yaeira'égü nawa nguene, nhumatchi ya nguẽpataũ Megatanücü, yima nguetanüũ marü ngaũwa nguẽ nawa nguene, yima taregü ya nguẽpataũ rü IÃNE ya BÉYAMI anewa ni'ĩ na ngemagüũ. Rü wüi i NGU'GU ni'ĩ ya dea na nüũ ya ú'ũ na nhunhaãcü yi'ĩ i ticunagüca' na i nguũ i ngema natchica i TICUNAGÜTANÜWA nhumatchi IÃNE, rü nhumatchi na'ca' i ngu'ũ i ngema puracüru'ũ i ĩgüũ i ngema namaã napuracüéĩ. Ngemaãcü rü, nagu ni deagü i puracütchiga i ngewacaũ, i ngema nüũ i ú i ngema nacüma nhumatchi porá i puracügü arü ngaũwa i ãmücüãcü i ngema aicümaãcüütchi nüũ i ú na nguetanüügüũ na taãẽẽgüũca'. Ngema cua' i ticunagüga arü nguẽẽtae rü inana we' i na nagaca' na i nguũ deagüwa i na i aufabetchiza rü norü ügü i na i ngu'ũwa ni'ĩ i na'ca' i nguũ na ngemaãcü na nüũ i cuaũ ngeguma marü yeamara cungugu i nüũ cucuaũca' na nawa cue dea nhumatchi nawa cu wüeta.

Palavras-chave: Maiyugü arü nguẽẽtaetchiga. Tare nagawa cue deaütchiga. Ngú' arü ügütchiga I. Ngú' arü Ngaũ arü ügütchiga. Ticunagü arü cuagü i Nguẽẽgü.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

LBD – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LT – Língua Ticuna

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Principais Povos Indígenas Falados no Brasil.....	23
Mapa 2 – Distribuição da População Indígena do Brasil.....	24
Mapa 3 – Região da Tríplice Fronteira (Brasil, Colômbia e Peru).....	25
Mapa 4 – Origem do Povo Ticuna.....	26

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Denominações das duas metades que dividem a sociedade Ticuna.....	31
Quadro 2 – As vogais da língua Ticuna.....	47
Quadro 3 – Correspondência grafema, fonema e sons da fala.....	48
Quadro 4 – Fonemas consonantais.....	59
Quadro 5 – Fonemas Obstruintes.....	60
Quadro 6 – Sistemas de contrastes consonantais.....	63
Quadro 7 – Correspondência grafema, fonema e sons da fala.....	63
Quadro 8 – Estrutura interna das palavras.....	86
Quadro 9 – Combinação consoante-vogal.....	87
Quadro 10 – Silábicas Gráficas em Ticuna.....	88
Quadro 11 – Encontros vocálicos e consonantais.....	93

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 O POVO, A CULTURA E SOCIEDADE E LÍNGUA TICUNA.....	20
2.1 O povo Ticuna.....	20
2.2 Aspectos sociais e culturais do povo Ticuna.....	30
3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR TICUNA.....	37
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	39
5 METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	42
6 MATERIAL DIDÁTICO DESENVOLVIDO PARA A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	47
6.1 Ensino das vogais da língua Ticuna e seus significados.....	47
6.2 Ensino das consoantes Ticuna e seus significados.....	59
7 METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO.....	83
7.1 Ensino da estrutura sonora vocálica, consonantal e silábica das palavras.....	85
8 ANÁLISE DOS RESULTADOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA JUNTO AOS PROFESSORES.....	97
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS.....	102
APÊNDICE – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES SOBRE ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E PRÁTICAS PROFISSIONAIS.....	105

1 INTRODUÇÃO

Meu trabalho tem como objetivo analisar a formação docente e os métodos de ensino-aprendizagem da Língua Ticuna (LT) na formação dos alunos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, a partir da experiência própria como docente na escola Municipal Indígena Maravilha, que atende à pré-escola e ao Fundamental I, e na Escola Estadual Indígena Professor Gildo Sampaio Megataücü, que atende ao ensino médio, localizadas no município de Benjamin Constant, estado do Amazonas. O que motiva o meu trabalho nessa linha de pesquisa é o desejo que o Ensino da Língua Ticuna seja realmente valorizado e não desvalorizado. Quero dizer com isso que a LT seja ensinada em qualquer espaço Institucional, seja, Municipal, seja Estadual, seja Federal, por um Professor Indígena. Meu desejo é que o Ensino da LT entre em vigor conforme a letra da Lei da LBD (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para que seja obrigatório o seu ensino nas Cidades e não só nas Aldeias. Por isso, que estou realizando minha pesquisa nessa língua, para ajudar a promover o ensino-aprendizagem da Língua Ticuna nas aldeias e nas cidades, e investigar o material didático utilizado para a realização desse interesse.

Graças a minha experiência pessoal como Professor Ticuna, pude perceber que a maioria dos Professores da etnia não está trabalhando conforme queremos. E sim de outras maneiras, como, por exemplo, ensinando os alunos apenas para aprenderem nomes das Plantas, Animais, Peixes e outros. Queremos que o ensino escolar incorpore o ensino das tradições, da cultura, da sociedade, enfim, do povo Ticuna.

Para levar a língua e a identidade étnica para o ensino escolar, conforme a minha experiência, trabalho das seguintes formas: **A)** ensinar aos alunos a conhecerem a sua identidade (sua história/origem e quem são eles); **B)** alfabetizar/letrar cada um, para conhecerem a Tonalidade, o Som e a Pronúncia de cada letra, ensinado, no caso: VOGAIS, CONSOANTES, ALFABETO, SÍLABAS, e outros assuntos. Desta forma, acredito que estou

motivando os alunos, e eles dizem que desta forma têm o maior aproveitamento no desenvolvimento do conhecimento do ensino da língua indígena. E assim ambos, Professor e alunos, trabalhamos juntos, trocamos conhecimentos, o Professor aprende com os alunos, alunos aprendem com o Professor. Por tanto, vivemos hoje uma mudança de época; o domínio da ciência com a qual se trabalha, pressuposto da atividade pedagógica do Professor, não é suficiente para a atividade docente; a capacidade de leitura da realidade é imprescindível neste processo e a ação educativa não tem um fim em si mesma e sim na transformação da sociedade. Por isso, o ensino escolar precisa estar voltado para a realidade social e cultural dos alunos, particularmente, para os conhecimentos e ensinamentos indígenas.

Apesar de competência técnica em sala de aula, percebo que os Professores muitas vezes estão mais preocupados com “passar” o conteúdo de uma maneira mais tranquila e organizada. Percebo que falta uma reflexão sobre o porquê de fazerem aquilo que fazem, se aquilo que ensinam representa uma seleção de um universo muito mais amplo de possibilidades, e como a contextualização do que ensinam pode facilitar a implementação de certos tipos de práticas didáticas.

Os profissionais técnicos são aqueles que buscam solucionar problemas por meio da aplicação da teoria e da técnica ou da especificidade que possuem dos conhecimentos sistemáticos e científicos. Muitos deles, infelizmente não estão levando para as suas práticas o que queremos. Precisamos de um professor reflexivo, crítico e pesquisador de sua prática, o que implica estar envolvido em questões mais complexas, e discutir sobre a totalidade de sua ação educativa e não apenas sobre a tecnicidade. Assim, voltar-se para a qualidade de seu ensino, relacionar teoria à prática, perceber como seus alunos estão aprendendo e se aprendem. O ensino da LT deve ser norteado por questões como: o que se está ensinando, qual o contexto cultural e social no qual os alunos e professores estão inseridos, e qual a participação de cada um, Professor, aluno, comunidade, no processo do ensino.

No contexto descrito acima, recortamos o ensino da Língua Ticuna com os alunos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio em escola indígena no município de Benjamin Constant. A educação escolar indígena caracteriza-se por problematizar enfaticamente a relação entre sociedade, cultura e escola,

reassociando a escola a todas as dimensões da vida social e estabelecendo novos sentidos e funções a partir de interesses e necessidades particulares a cada sociedade indígena. Assim, *a escola indígena será específica a cada projeto societário e diferenciado em relação a outras escolas*, sejam de outras comunidades indígenas, sejam das escolas não-indígenas. A escola indígena se caracteriza por ser *comunitária*, ou seja, espera-se que esteja articulada aos anseios de comunidade e os seus projetos de sustentabilidade territorial e cultural. Dessa forma, a escola e seus profissionais devem ser aliados da comunidade, trabalhar a partir do diálogo e da participação comunitária, definindo, desde o modelo de gestão e o calendário escolar – o que deve estar em conformidade com as atividades rituais e produtivas do grupo - até os temas e os conteúdos do processo de ensino-aprendizagem.

Os *direitos linguísticos* dos povos indígenas, de que os processos de aprendizagem escolares sejam feitos nas línguas maternas dos educandos, trazem a atenção para a realidade sociolinguística da comunidade onde está inserida a escola e para os usos das línguas tanto no espaço comunitário quanto no escolar. Essa realidade linguística é marcada pela utilização de diferentes línguas. Chamamos a isso de *bilinguismo* ou *multilinguismo* na escola indígena, visto que em algumas regiões, falantes e comunidades indígenas usam no dia a dia, além de duas ou três línguas maternas, o português e as línguas usadas nos países com os quais o Brasil faz fronteira. O bilinguismo ou multilinguismo dos povos indígenas no Brasil fazem surgir as seguintes questões?

- Como acontece o bilinguismo na escola?
- Como acontece o planejamento do processo ensino aprendizagem da Língua Ticuna para os alunos do ensino fundamental e médio?
- Quais são as metodologias que são utilizadas pelo professor no ensino da Língua Ticuna?

Para que os indígenas possam viver melhor, é necessário aprender a ler e escrever com mais facilidade, tanto em na Língua Ticuna quanto na Língua Portuguesa. Num lugar onde as crianças e mesmo os adultos têm pouco

contato com a leitura e a escrita, o Professor passa a ter um papel muito importante porque, muitas vezes, ele é a única ligação entre os alunos e o mundo da leitura e da escrita. Daí a importância da integração Professor, aluno e comunidade.

Embora o art. 78 da Constituição Federal de 1988 afirme que a educação escolar para os povos indígenas seja intercultural e bilíngue para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, e para que haja a valorização da participação indígena na sociedade nacional, muitos índios Ticuna não têm conseguido se expressar como deveria ser em Português e em Ticuna. Por isso, escolhi estudar um pouco sobre o ensino da Língua Ticuna em uma escola indígena localizada em Benjamin Constant com os alunos que fazem o 1º ano do Ensino Fundamental, porque nós indígenas queremos que a escola tenha a sua autonomia e seu direito garantido, conforme a LDB nº 9.394/96, aprovada em 20 de dezembro. Lamentavelmente, na maioria das vezes, a educação indígena e os direitos que cabem à educação são negados para indígenas.

Com esta pesquisa, queremos saber no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamentos jurídicos próprios e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. Além disso, pretendemos compreender como está acontecendo o processo de ensino-aprendizagem da Língua Ticuna, porque a nossa língua é muito importante para garantir que nós indígena tenhamos um valor maior. O acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem da língua Ticuna fornece os elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena, com a qual o ensino preserva a realidade sociolinguística de cada povo.

Informamos assim nossos objetivos com a realização desta pesquisa:

- Analisar a formação docente e os métodos de ensino aprendizagem da Língua Ticuna na formação dos alunos do Ensino Fundamental à Ensino Médio em uma Escola Indígena no municipal de Benjamin Constant.

- Verificar a formação docente e os métodos (planejamento, objetivo, conteúdos, procedimentos de ensino – individualizante, socializante e ou sócio-individualizante, recursos e avaliação) de ensino aprendizagem da Língua Ticuna na formação dos alunos do Ensino Fundamental e Médio em uma Escola Indígena municipal e Estadual.

Em resumo, a pesquisa tem como objetivo analisar a formação docente e os métodos de ensino-aprendizagem da Língua Ticuna (LT) na formação dos alunos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, a partir de minha experiência docente na escola Municipal Indígena Maravilha, que atende à pré-escola e ao Fundamental, e na Escola Estadual Indígena Professor Gildo Sampaio Megatanücü, que atende ao Ensino Médio. Para tanto, são propostas tanto atividades voltadas para a exploração da estrutura sonora da palavra, a partir da relação entre sons e letras, para a alfabetização, na pré-escola, quanto para a formação de palavras, a partir da estrutura silábica. Os dois tipos de atividades estão diretamente relacionados. O desenvolvimento da alfabetização e letramento dos alunos nas séries iniciais e o domínio da combinação de sílabas para formar palavras mais longas e complexas, que prepara o aluno para a leitura e produção de textos cada vez mais longos e complexos. A fim de desenvolver um ensino mais lúdico, dinâmico e colaborativo, também são abordadas na pesquisa algumas propostas de metodologias de ensino modernas com o objetivo de descobrir como podem ser empregadas na Educação Escolar Indígena para promover o ensino diferenciado, comunitário, intercultural e bilíngue. Para a avaliação das atividades de intervenção pedagógica propostas com o objetivo de desenvolver a aprendizagem e para a avaliação das práticas profissionais, é elaborado um questionário para os professores responderem.

2. O POVO, A CULTURA E SOCIEDADE E LÍNGUA TICUNA

2.1 O povo Ticuna

Esta seção trata a Origem do povo Ticuna “ser humano” (norü ügütchiga = Ngutapa), por diferentes perspectivas mitológica, religiosa e científica, e a língua Ticuna.

Mitologia Ticuna diz:

(...) No princípio havia um homem chamado Ngu'tapa e sua esposa Mapana. Ele sempre vivia caçando na floresta e sua esposa ficava cuidando da casa e preparando a comida/alimentação. O Ngu'tapa nunca teve paz com sua esposa, vivia em constante discussão por motivo de a mulher (era estéril) não poder gerar filho.

A história Ticuna diz (criação do ser humano / veio da pesca/o povo pescado):

O povo pescado por Yo'i: Tetchi arü ngu'i jogou a borra do jenipapo no igarapé Eware. A borra se transformou em piracema. Yo'i tinha feito um cercado no igarapé, para esperar a piracema. Assim por diante... No dia seguinte, foi até o igarapé para ver se os peixinhos já tinham aparecido. Yo'i queria pescar aqueles peixes para que eles se transformassem em gente. Pescou então, porém se transformavam em animais como: queixada porco do mato todos com seu par, e outros (estes eram pescado com a isca de tucumã).

Yo'i pensou que para pescar gente precisaria arranjar outra isca, experimentou com macaxeira, e os peixes que saiam logo se transformavam em GENTE. Assim pescou muita, muita gente. E foi assim que começou a origem dos Ticuna. Eles vieram da Borra do jenipapo que se transformou em peixe e depois foram pescados.

Quem são os Ticuna?

Os **Ticuna** são um povo ameríndio: que significa (*o indígena americano*). O povo Ticuna pode ser encontrado no triplice fronteira localizada entre o Brasil, Peru e o Trapézio Amazônico, na Colômbia. Segundo o senso de 2010, os Ticuna somavam-se quase 50 000 indivíduos, sendo por isso o maior grupo indígena do Brasil. A história oral relatada pelos próprios Ticunas conta eles eram índios que habitavam a terra firme e as cabeceiras dos igarapés. Viviam em constante guerra com outras tribos e aldeias ticunas, sempre liderados por um *tó-i* (chefe militar). O principal inimigo dos Ticuna no período de guerra foi o povo Omágua (*awane* na língua Ticuna) que dominava boa parte da várzea e possuía uma supremacia militar, em relação aos seus vizinhos.

A Bíblia (Teologia) nos diz (criação do Homem / veio do pó da terra):

Deus disse: Façamos o homem a nossa imagem e semelhança, e presida aos peixes do mar, e às aves do Céu, e aos Animais selváticos, e a toda a terra, e a todos os répteis, que se movem sobre a terra. E criou Deus o homem à sua imagem; criou à imagem de Deus, e criou-os varão e fêmea. E Deus os abençoou, e disse: Crescei e multiplicai-vos, e enchei a terra, e sujeitai-a, e dominai sobre os peixes do mar e sobre as aves do Céu, e sobre todos os animais que se movem sobre a terra. (Gênesis 1-26:28).

A Ciência diz (origem do ser humano / veio de um ancestral primata):

Segundo a ciência, os humanos surgiram na África Oriental há cerca de 2,5 milhões de anos, no final do plioceno (época da era cenozoica em que surgiram os primeiros hominídeos), período que compreende de 5 a 2 milhões

atrás. Eram, provavelmente, *Homo habilis* evoluídos do *Astralopithecus*, nosso ancestral primata.

Autodenominação (*Magüta*)

Segundo os registros da tradição oral, foi Yo'í [um dos principais heróis culturais] que pescou os primeiros Ticuna das águas vermelhas do igarapé Eware (próximo às nascentes do igarapé São Jerônimo). Estes eram os Magüta (literalmente, “conjunto de pessoas pescadas com vara”; do verbo magü, “pescar com vara”, e do indicativo de coletivo -ta), que passaram a habitar nas cercanias da casa de Yo'í, na montanha chamada Taiwegüne.

Mesmo hoje em dia, este é para os Ticuna um local sagrado, onde residem alguns dos imortais e onde estão os vestígios materiais de suas crenças (como os restos da casa ou a vara de pescar usada por Yo'í).

A LÍNGUA TICUNA

É uma língua tonal, considerada geneticamente isolada que apresenta complexidades em sua fonologia e em sua sintaxe. É uma língua amplamente falada em uma área extensa por numerosos falantes (acima de 40.000) cujas comunidades se distribuem por três países: Brasil, Peru e Colômbia, por aproximadamente 70.000 pessoas falantes da língua nativa. Em outras palavras, a língua Ticuna é falada em uma área extensa por numerosos falantes cujas comunidades indígenas se distribuem por três países.

No lado brasileiro, o número de comunidades ascende a um alto número de aldeias (cerca de 100) contidas em diversas áreas localizadas em vários municípios do estado do Amazonas (entre os quais estão Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá, Jutai, Fonte Boa, Tonantins, Beruri). A maior parte das aldeias encontra-se ao longo/ nas proximidades do rio Solimões.

O mapa a seguir identifica os principais povos indígenas que habitam o Brasil.

Mapa 1 – Principais Povos Indígenas Falados no Brasil



Fonte: <https://veredastempo.blogspot.com/2020/10/mapa-principais-nacoes-indigenas-do.html>. Acessado em 21 de junho de 2023.

O próximo mapa mostra como a população indígena está distribuída no território brasileiro:

Mapa 2 – Distribuição da População Indígena do Brasil



Fonte: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20506-indigenas.html>. Acessado em 21 de junho de 2023

O próximo mapa **identifica a localização das regiões onde é falada a língua Ticuna, no Brasil e fora do Brasil.**

Mapa 3 – Região da Tríplice Fronteira (Brasil, Colômbia e Peru)

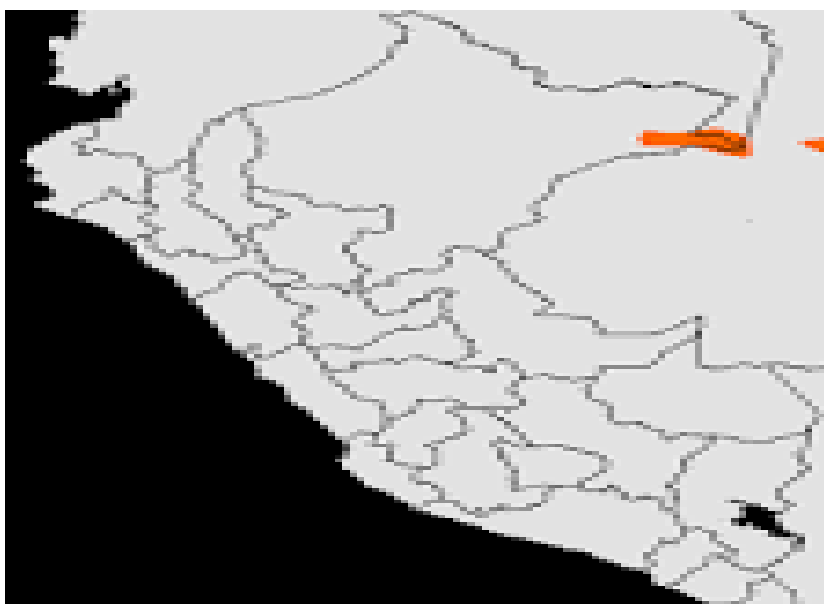


Fonte: <https://pin.it/6PHpFZy> Acessado em 21 de junho de 2023

Onde estão localizados os povos Ticuna?

Localização. “De acordo com seus mitos, os Ticuna são originários do igarapé Eware, situado nas nascentes do igarapé São Jerônimo (Tonatü), tributário da margem esquerda do rio Solimões, no trecho entre Tabatinga e São Paulo de Olivença”.

Mapa 4 – Origem do Povo Ticuna



Ticuna ou Tikuna é uma língua falada por aproximadamente 40 000 pessoas no Brasil, Peru e na Colômbia. É a língua nativa dos Ticuna. O Ticuna é geralmente classificado como uma língua isolada, entretanto pode estar relacionada à língua yuri, já extinta (CARVALHO, 2009).

Como já dito, língua Ticuna é amplamente falada em uma área extensa por numerosos falantes (acima de 30.000) cujas comunidades se distribuem por três países: Brasil, Peru e Colômbia. No lado brasileiro, o número de comunidades ascende a um alto número de aldeias (cerca de 100) contidas em diversas áreas localizadas em vários municípios do Estado do Amazonas (entre os quais estão Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo, Amaturá, Santo Antônio do Içá, Jutai, Fonte Boa, Tonantins, Beruri). A maior parte das aldeias encontra-se ao longo nas proximidades do rio Solimões.

Nas aldeias que se encontram do lado brasileiro, o uso intensivo da língua Ticuna não chega a ser ameaçado pela proximidade de cidades (quando é o caso) ou mesmo pela convivência com falantes de outras línguas no interior da própria área Ticuna: nas aldeias, esses outros falantes são minoritários e acabam por se submeter à realidade Ticuna, razão pela qual, talvez, não representem uma ameaça do ponto de vista linguística.

A partir de Rodrigues (1994), é possível dizer que as línguas indígenas no Brasil, com relação aos povos indígenas, possuem um processo de documentação e estudo. Contudo o número de povos indígenas e de línguas indígenas faladas no Brasil diminuiu desde o início da colonização europeia. Para o período de 1900 a 1957, Darcy Ribeiro mostra, por exemplo, que de um total de 230 povos Indígenas se extinguíram 87, ou seja, 37,8% (RIBEIRO, 1957, p.18).

Cestmir Loukotka (1968) incluiu os nomes de línguas referidas na literatura, das quais nada se chegou a conhecer, a maioria delas já extintas. Outras, embora documentadas de alguma forma no passado, também se extinguíram. O autor obtém, para o território brasileiro, o impressionante número de 532 nomes de línguas extintas.

Uma das consequências do contato dos indígenas no Brasil foi o surgimento das línguas gerais, que se desenvolveram a partir de pidgins e crioulos. As línguas gerais são continuações das línguas indígenas que passaram a ser faladas pelos filhos mestiços de homem europeus e mulheres indígenas. O processo de constituição das línguas gerais deve ter envolvido uma sucessão de fases. Para facilitar a comunicação entre os colonizadores e os povos indígenas, começou a se desenvolver um sistema linguístico já no início do contato, caracterizado como um período em que os homens europeus eram poucos e viviam nas comunidades indígenas ou próximos a elas. Assim, passaram a usar eles mesmos a língua indígena como segunda língua, e os filhos mestiços (mamelucos e caboclos) cresceram imersos na língua indígena. Duas línguas gerais se desenvolveram no Brasil, a língua geral paulista e a língua geral amazônica. A língua geral paulista é a língua da colonização entre os séculos XVI e XVIII, e tem como língua de base o Tupi. A língua geral

amazônica é a língua da colonização da região norte, que tem como língua de base o tupinambá. Língua geral amazônica alcançou no século XVIII grande expansão geográfica, tendo sido a língua dominante desde o Maranhão até o Alto Amazonas e ao longo dos principais afluentes deste rio. Sua expansão pelo Alto Rio Negro chegou à Venezuela, a Colômbia e, pelo Solimões, chegou ao Peru. A língua geral amazônica hoje mais conhecida como nheengatu (língua boa ou língua verdadeira) é uma das línguas oficiais do município de São Gabriel da Cachoeira, noroeste do estado do Amazonas, Alto Rio Negro. A língua geral amazônica, dominante na penetração portuguesa nessa região, é hoje língua franca nas relações entre os brancos e índios de diversas línguas e mesmo nas relações entre indígenas.

Devido à extensão territorial e o número de falantes, o povo ticuna é um dos poucos que pode se deslocar por toda a sua área na região norte se comunicando na língua nativa. O território tradicional dos Ticuna abrange principalmente as áreas próximas aos rios Solimões, Amazonas e Japurá, na região do Alto Solimões, no estado do Amazonas.

Segundo o próprio IBGE, o censo de 2010 foi a primeira vez que o Estado investigou o número de etnias indígenas no Brasil. A maior população indígena do país está no município do Amazonas, segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010. A população da etnia Ticuna tem 46.065 mil pessoas, outros povos indígenas, inclusive a numerosa população guarani-kaiowá com 43.401 pessoas. Assim, as estimativas anteriores que apontavam a etnia Ticuna como a segunda maior população indígena do país, perdendo para a etnia guarani waiowá, foram superadas.

Segundo o IBGE (2010), dos mais de 46 mil indígenas Ticuna, 39.349 mil vivem em terras indígenas, localizadas na região do Alto Rio Solimões. Entre as 15 etnias com maior população do país, outras quatro também estão no território do Amazonas: yanomami (que também ocupa o território do Estado de Roraima), saterémawe, munducuru e mura.

Com o censo (2010), a pesquisa sobre a população indígena no Brasil deixa assim de ser restrita a estudos da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A inclusão na metodologia do IBGE da investigação sobre o número de etnias

indígenas representa um avanço. Como aponta a pesquisa, foram encontradas 305 etnias, das quais o Ticuna representa 6,8% da população indígena.

O Censo 2010 permitiu mostrar que, segundo o IBGE, o Brasil já possuía seis terras indígenas com mais de 10 mil indígenas, 107 entre mais de mil e 10 mil, 291 entre mais de cem e mil e 83 com até cem indígenas. Estas terras representam 12,5% do território brasileiro. A terra com maior população indígena é a dos povos índios Yanomami, localizada no Amazonas e em Roraima, com 25,7 mil pessoas, representando 5% do total. Os dados do censo revelam que a população indígena brasileira cresceu 205% em 20 anos. O IBGE conseguiu diagnosticar que a população indígena de 294 mil pessoas, em 1991 passou em 2000 para uma população de 734 mil, e em 2010, para 896,9 mil indígenas. Na época do Censo 2010, 63,8% dos indígenas do Brasil eram residentes de área rural.

Particularmente, no estado do Amazonas, houve um aumento de 32% na população indígena entre 2000 e 2010. Em 2000, a população era de 113.291 indígenas. Em 2010, a população indígena foi de 160.680 mil pessoas.

O IBGE informou que atualmente aprimorou a investigação sobre a população indígena no país. Incluiu dados sobre pertencimento étnico e introduziu critérios de identificação internacionalmente reconhecidos, como a língua falada no domicílio e a localização geográfica. Assim, o censo de 2022 atualizou os dados em relação à população indígena do Brasil, de modo mais particular a Ticuna. A população Ticuna é estimada em 46.045 pessoas pelo censo de 2020.

2. 2 Aspectos sociais e culturais do povo Ticuna

Os Ticuna configuram o mais numeroso povo indígena na Amazônia brasileira e de todo o território nacional (Censo, 2010). Com uma história marcada pela entrada violenta de seringueiros, pescadores e madeireiros na região do rio Solimões, foi somente nos anos 1990 que os Ticuna lograram o reconhecimento oficial da maioria de suas terras. Hoje enfrentam o desafio de garantir sua sustentabilidade econômica e ambiental, bem como qualificar as relações com a sociedade envolvente mantendo viva sua riquíssima cultura. Não por acaso, as máscaras, desenhos e pinturas desse povo ganharam repercussão internacionalmente.

A sociedade Ticuna está organizada em um sistema de clãs. Uma sociedade organizada em clãs forma uma estrutura social em que os indivíduos são agrupados em unidades sociais baseadas em laços de parentesco ou ancestralidade comum. Cada clã é composto por pessoas que se consideram descendentes de um ancestral em comum, geralmente traçando suas linhagens até um ancestral remoto. Assim, a sociedade Ticuna está dividida em duas metades exogâmicas (só se pode casar com um membro da outra metade) não-nominadas, cada qual composto por seus próprios clãs. Cada metade exogâmica é identificada por nomes de árvores, animais terrestres e insetos (metade A) e aves (metade B). Estes grupos clânicos patrilineares (isto é, o pertencimento ao clã é transmitido de Pai para filho) são reconhecidos por um nome que é geral a todos, *ki'á* (nacaã). Em português, os índios traduziram por NAÇÃO.

O conjunto de clãs ou nações identificadas são identificadas por nomes de aves forma uma metade, enquanto as demais, identificadas por nome de plantas, formam a outra metade. Mesmo os clãs Onça e Saúva (ver o quadro a seguir algumas identificações), um mamífero e um inseto, são associados à metade “planta” por razões descritas na mitologia Ticuna.

A condição de membro de um clã confere a um indivíduo uma posição social, sem a qual não seria reconhecido como Ticuna. Cada clã Ticuna é constituído por outras unidades, os subclãs. Nesse sistema social, cada indivíduo pertence simultânea e necessariamente a várias unidades sociais (metade exogâmica, clã e subclãs), uma vez que elas estão contidas umas nas outras. O quadro 1 mostra um pouco da complexidade das relações da sociedade Ticuna a partir de algumas de suas unidades sociais:

Quadro 1 – Denominações das duas metades que dividem a sociedade Ticuna

Metade plantas		Metade aves	
Clãs	Subclãs	Clãs	Subclãs
Avaí / Aru E	<i>'a-ru:</i> (auaí grande) Aru <i>'ai' s'anari</i> (jenipapo do igapó)	Arara / Ngo'ü	<i>ño'ĩ</i> (vermelha) Ngo'ü
Buriti / Téma	<i>'tema</i> (buriti) Téma	Mutum / Ngu'nü	<i>ñu?në</i> (n) (mutum cavalo) / Ngu'nü / Wa'yu' <i>ai'veru:</i> (urumutum)
Saúva / Naiyüü	<i>'nai</i> (n) <i>yëë</i> (saúva) Naiyüü	Japó / Barü	<i>ba'ri</i> (japó) Barü
Onça / Ai	<i>'keture</i> (maracajá) Ai	Tucano / Taú	<i>tau:</i> (tucano) Taú
		Manguari / Cowa	<i>ñau:</i> (n) a (manguari) Cowa

É importante notar que as designações em língua Ticuna se referem aos subclãs, enquanto para os clãs são usados nomes regionais (alguns neologismos). Como já foi dito, as metades exogâmicas não são nomeados, mas aqui neste quadro forma indicadas pelos termos “plantas” e “aves”, fazendo alusão a um modo de classificar os clãs a partir de classes botânicas e zoológicas. A língua participa assim da organização da sociedade, além de estar presente em todas as manifestações culturais.

A língua para o povo Ticuna é sua identidade. Ela preserva a sua cultura tradicional. Muitos pesquisadores querem aprender a falar a língua, mas para aprender a língua Ticuna é preciso acompanhar os verdadeiros falantes da língua Ticuna. A língua Ticuna é amplamente falada como língua nativa por numerosos indivíduos em uma grande área que se estende por vários municípios do Estado do Amazonas (Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá, Jutaí, Fonte Boa, Tonantins, Beruri). Entre suas características esta

A autodenominação

(Magüta) segundo os registros da tradição oral, foi Yo'i (um dos principais heróis culturais) que pescou os primeiros Ticunas das águas vermelhas do igarapé *EWARE* (próximo às nascentes do igarapé São Jeronimo). Estes eram os Magüta (literalmente, “conjunto de pessoas pescadas com vara”; do verbo magü, “pescar com vara”, e do indicativo de coletivo *-ta*), que passaram a habitar nas cercanias da casa de Yo'i, na montanha chamada *Taiwegüne*. Mesmo hoje em dia, este é para os Ticuna um local sagrado, onde residem alguns dos imortais de sua crença (como os restos da casa ou vara de pescar usada por Yo'i).

O mito de criação: *Origem do povo Ticuna “o surgimento do ser humano”*
(*norü ügütchiga = Ngu'tapa*)

Mitologia Ticuna diz:

Antes de o mundo existir, Ngu'tapa já existia. Ele não teve Pai nem Mãe. Mapana, a sua mulher de Ngu'tapa se criou junto com ele. Naquele tempo, a terra ainda estava se formando. O mato era baixinho e o rio ainda tinha pouca água. Lá eles viviam. Passaram-se muitos anos. Ngu'tapa e Mapana nunca habitaram juntos. Nunca tiveram filhos. Uma dia, quando o mato já estava crescendo, Ngu'tapa foi caçar com Mapana. No caminho eles começaram a brigar. Ngu'tapa agarrou sua mulher e lhe deu uma surra. Depois disso, amarrou Mapana num pau, de braços e pernas abertos. Deixou ela ali e seguiu para caçar no mato.

Vieram as cabas e formigas, e morderam a sua periquita. Ela sofreu muito. Então apareceu o pássaro cançã e se sentou no alto do pau onde ela estava amarrada. Mapana disse para o cançã:

- Vovó, pode me dessamarrar?

O pássaro gritou.

- Co, co, co, cou!

- Vovó, venha me desamarra. Aquele desgraçado me prendeu aqui para me matar – ela falou de novo.

O cançã se transformou em gente e, chegando mais perto, perguntou:

- O que lhe aconteceu, minha neta? Se voce quiser se vingar de Ngu'tapa, está aqui a caba. Ela pegou a caba e guardou. A casa de caba era muito grande, mais parecia pequena. O cançã falou ainda:

- Você não pode ficar aí. Tem que esperar o seu marido num lugar onde ele não possa te vê.

Depois disso, o cançã se transformou em pássaro e foi embora.

Demorou um pouco e Ngu'tapa voltou da caçada. Vinha tocando flauta e pulava numa perna e noutra, cantando:

- Por onde anda Mapana?! As cabas e as formigas morderam periquita a dela! Tcheruru, Tcheruru-u-u-u... Tcheruru, Tcheruru-u-u-u... – assim dizia. Mapana estava escondida num tronco de árvore, esperando Ngu'tapa passar. Escutou esse canto e se preparou. Quando ele chegou, ela jogou a casa de caba em cima dele e acertou-lhe os dois joelhos. Ngu'tapa caiu e não se levantou mais. Mapana o deixou ali mesmo e foi embora.

Ngu'tapa foi se arrastando até em casa. Desde que as cabas ferraram, seus joelhos começaram a enchar. (...) No principio havia um homem chamado Ngu'tapa e sua esposa Mapana. Ele sempre vivia caçando na floresta e sua esposa ficava cuidando a casa e preparando a comida/alimentação. O Ngu'tapa nunca teve paz com sua esposa, vivia em constante discussão por motivo de que a mulher (era estéril) não poder gerar filho.

Por tanto, aí surgiu o nascimento dos 4 (quatro) irmãos. 2 (dois) homens e 2 (duas) mulheres.

O nascimento dos 4 (quatro irmãos): Quando Ngu'tapa chegou em casa, foi logo se deitar na rede. Mapana viu o marido chegar, mas não ligou. Não queria mais saber dele. Quando anoiteceu, Ngu'tapa sentiu muita dor nos joelhos. Sofreu muito e chorou.

Depois de uma semana, os joelhos cresceram. Começaram a ficar transparentes e aparecia o que tinha lá dentro. Ele olhou num dos viu dois pessoas. No outro viu outras duas pessoas. No dia seguintes, Ngu'tapa já podia enxergar num joelho um rapaz fazendo sua zarabatana e uma moça tecendo *buré*. E no outro joelho a mesma coisa.

Depois disso, passou mais um dia e os joelhos se abriram. Ngu'tapa olhou de seus joelhos saíram dois homens com suas zarabatanas e duas mulheres com seus cestos. Do joelho direito, pulou YO'I e sua irmã MOWATCHA e do esquerdo IPI e sua irmã AICÜNA. Aí Ngu'tapa ficou bom.

A história Ticuna diz: (criação do ser humano / veio da pesca/o povo pescado).

O povo pescado por Yo'i: Tetchi arü ngu'i jogou a borra do jenipapo no igarapé Eware. A borra se transformou em piracema. Yo'i tinha feito um cercado no igarapé, para esperar a piracema. Assim por diante... No dia seguinte, foi até o igarapé para ver se os peixinhos já tinham aparecido. Yo'i queria pescar aqueles peixes para que eles se transformassem em gente. Pescou então, porém se transformavam em animais como: queixada porco do mato todos com seu par e outros, (este eram pescado com a isca de tucumã).

Yo'i pensou que para pescar gente precisaria arranjar outra isca, experimentou com macaxeira, e os peixes que saiam logo se transformavam em GENTE. Assim pescou muita, muita gente. E foi assim que começou a origem dos Ticuna eles vieram da Borra do jenipapo que se transformaram em peixe e depois foram pescados.

(a) Falar sobre o contato do povo Ticuna com a sociedade branca.

A primeira referência aos Ticuna remonta aos meados do século XVII e se encontra no livro *Novo Descobrimento do Rio Amazonas*, de Cristobal de Acuña.

Segundo Curt Nimuendajú, o etnólogo alemão que em 1929, fez sua primeira viagem ao alto Solimões, os Ticunas são citados pela primeira vez como os inimigos dos Omáguas. Conforme citado por Nimuendajú, “os primeiros contatos com os brancos datam do final do século XVII, quando jesuítas espanhóis, vindos do Peru e liderados pelo Padre Samuel Fritz, criaram diversos aldeamentos missionários às margens do rio Solimões”. [...] entre outros dados, como já extintos já na primeira metade do século XIX pelos naturalistas viajantes, que foram aldeados juntamente com os Omágua e os

Ticuna, dando lugar a uma população ribeirinha mestiça. (OLIVEIRA, 2002, p. 280).

Desde a instalação da missão jesuíta espanhóis até a consolidação de posse desta região por Portugal, no século XVIII (com a construção de uma fortaleza em Tabatinga), os espanhóis e os portugueses vinham disputando a hegemonia no Alto Solimões. Os temidos Omágua (também conhecidos como **Cambeba**), de tradição guerreira, quase foram exterminados neste processo, seja por contraírem doenças ou por sua participação na querela entre os dois Estados colônias.

Com o tempo, os europeus não quiseram ou não conseguiram povoar a região antes habitada pelos Omágua, e os Ticuna passam a ocupar esse espaço, descendo dos altos igarapés, onde conseguiram se esquivar do contato mais intenso. [...] A atuação da Igreja Católica-por meio da província apostólica do Alto Solimões, inaugurado pelos capuchinhos em 1910-gerou uma infraestrutura de saúde e educação pouco desprezível, visto que Belém do Solimões é hoje uma das maiores aldeias Ticuna. Durante a década de 1960, também missionários batistas americanos chegam ao Alto Solimões com o objetivo de catequizar os índios. Em uma época em que os “patrões” ainda dispunham de autoridade, principalmente por serem considerados os donos da terra onde moravam os Ticuna, utilizaram como uma das estratégias de mobilização da população indígena da região a compra de terras, que disponibilizaram para os que quisessem viver junto, compartilhando os ensinamentos de sua religião.

3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR TICUNA

A educação escolar indígena é uma modalidade de ensino que vem recebendo um tratamento especial por parte do Ministério da Educação, alicerçada em um novo paradigma educacional de respeito à interculturalidade, ao multilinguismo e a etnicidade.

Incumbido de coordenar as ações educacionais no país, por força do Decreto Presidencial 26/91, em articulação com as secretarias estaduais e municipais de educação, o Ministério da Educação vem implementando uma política nacional de educação escolar indígena, atendendo preceitos legais estabelecidos na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação.

Nessa legislação, estabeleceu-se como competência do Ministério da Educação a coordenação das ações de educação escolar indígena no país, por meio da definição de diretrizes curriculares para a oferta de educação escolar aos povos indígenas, assistência técnico-financeira aos sistemas de ensino para oferta de programas de formação de professores indígenas e de publicação de materiais didáticos diferenciados e elaboração de programas específicos para atendimento das necessidades das escolas indígenas, visando à melhoria nas condições de ensino nas aldeias.

A implementação dessa política tem como objetivo assegurar a oferta de uma educação de qualidade aos povos indígenas, caracterizada por ser comunitária, específica, diferenciada, intercultural e multilíngue. Esta deverá propiciar aos povos indígenas acesso aos conhecimentos universais a partir da valorização de suas línguas maternas e saberes tradicionais, contribuindo para a reafirmação de suas identidades e sentimentos de pertencimento étnico.

Formar professores indígenas, membros de suas respectivas etnias, para que assumam a docência e a gestão das escolas em terras indígenas, é o principal desafio para a consolidação dessa nova proposta de escola indígena.

O interesse pela temática surgiu da necessidade de analisar e compreender, sob um olhar pedagógico, as práticas educacionais na escola Ticuna. Anteriormente há muitos Professores Indígenas que já foram e que ainda estão aí, e por vir à trabalhar na educação escolar indígena, pois a

metodologia trabalhada pelos professores não está no alcance como queremos.

Durante a minha trajetória da infância dentro e fora do ensino da educação e desde a graduação em PEDAGOGIA, percebi que o ensino ensinado por Professores não satisfaz a evolução do conhecimento aos educandos, por isso realizei pesquisas e buscar obter conhecimento acerca da etnologia indígena, pois, para mim, sempre foi um fascínio realizar trabalhos com povos indígenas.

Historicamente, a educação escolar veio capitaneada por um sistema que objetivava o enfraquecimento da cultura indígena e da sua língua, buscando integrar os povos indígenas a sociedade nacional. Como forma de resistência à extinção de sua cultura, os índios no Brasil lutaram em prol de seus direitos, a terra, a saúde e, especificamente, a educação escolar diferenciada.

O estudo apresenta uma reflexão acerca da educação indígena Ticuna nas Escolas Municipal e Estadual e que tem como objetivo contextualizar as práticas educacionais de ensino da língua materna nas escolas municipal e estadual indígena no município Benjamin Constant, Alto Rio Solimões- AM.

A escola é um instrumento que pode contribuir para o fortalecimento desses valores culturais. Os dados levantados nesta pesquisa me permitem ressaltar que o processo da educação Ticuna passou por significativos avanços em seus parâmetros curriculares, porém, existem obstáculos que precisam ser superados para que haja uma educação escolar que satisfaça as perspectivas dos próprios Ticuna.

Porque o ensino da Educação Escolar Ticuna, tem que ser das seguintes formas: **a)** o professor, ele tem que ter o domínio da disciplina e dos conteúdos; **b)** alfabetizar os educandos da Educação Infantil, Ensino Fundamental à Ensino Médio; **c)** ensinar os educandos a conhecer as letras e por que estudar a língua materna, e todos os processos do cotidiano da cultura e sociedade dos povos.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A criança, ou seja, os alunos são um sujeito social e histórico que estão inseridos em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele (BRASIL, 1994a).

A criança, assim, não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura (FARIA, 1999). Nessa perspectiva, a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce (VYGOTSKI, 1991).

Entretanto, o professor precisa escrever, para aluno ver como se escreve. Mas precisa também deixar o aluno fazer suas tentativas sozinho e em dupla. Os alunos precisam saber mais do que as letras e palavras, precisam aprender a escrever textos. Por isso é importante que o professor trabalhe vários textos com os alunos, lendo-os, incentivando-os a escreverem por conta própria.

Os textos usados nas disciplinas de Matemática, Ciências, Geografia e História são materiais que podem e devem ser aproveitados para o estudo da língua portuguesa. Ao estudar a vida e o trabalho na sua aldeia, os alunos podem escrever listas de nomes dos objetos que as pessoas usam, dos animais que possuem etc., mas conhecendo os números dos substantivos (singular/plural), as regras das linguagens gramaticais (passado, presente, futuro), e os verbos tanto na língua portuguesa quanto na língua Ticuna.

O **Manual da Escrita**, o livro **Werigü arü ae** – “O canto dos pássaros”, o **Livro das Árvores**, e livros que contam histórias de outros lugares devem ser usados em todas as aulas de língua Ticuna/Português pelos alunos e professores para aprender e ensinar a ler e escrever.

Hoje estão em curso às primeiras experiências de formação de docentes indígenas em nível de licenciatura, dando seguimento aos cursos de magistério indígena, que promoveram a escolarização básica e a formação específica de professores indígenas em diferentes regiões do país.

A escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios ainda não sabem para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola. Agora, nós índio, estamos começando a discutir a questão (KAINGANG apud FREIRE, 2004, p. 28).

A escola para índios no Brasil começa a se estruturar a partir de 1549, quando chega ao território nacional a primeira missão jesuítica enviada de Portugal por D. João III. Composto por missionários da Companhia de Jesus e chefiado pelo padre Manuel da Nóbrega, a missão incluía entre seus objetivos os de converter os nativos à fé cristã.

No processo catequização, os missionários jesuítas procuraram antes se aproximar dos indígenas, para conquistar sua confiança e aprender suas línguas. A princípio, para ensinar os índios a ler, e escrever e contar, a doutrina cristã, os missionários jesuítas percorriam as aldeias em busca, principalmente, das crianças.

Bilinguismo

Bilinguismo é o termo que define a habilidade de um indivíduo de se comunicar em duas línguas, sendo que uma língua pode predominar em relação à outra. Os linguistas usam o termo "bilinguismo equilibrado" para designar a fluência completa (entender, falar, escrever e ler) em duas línguas.

Foi apenas a partir de 1962 que os estudos de E. Pearl e W. Lambert, realizados com alto rigor científico e metodológico, comprovaram a superioridade intelectual dos bilíngues; superioridade esta que diz respeito a uma maior flexibilidade cognitiva, resultante da constante passagem de um sistema linguístico a outro.

"Quem fala duas línguas pensa só em uma e traduz mentalmente para a outra." (E. Pearl e W. Lambert)

A grande maioria das pessoas que são bilíngues pensa nas duas línguas. Elas não precisam traduzir mentalmente de uma para a outra, como a maioria das pessoas que só falam uma língua imagina.

“Crianças bilíngues serão ótimos tradutores quando crescerem.”

Falso. Nenhum estudo mostra uma relação entre bilinguismo e facilidade (ou dificuldade) para traduzir.

“Uma pessoa bilíngüe de verdade nunca mistura as línguas. Quem confunde uma língua com outra não fala nem uma nem outra direito.” Os bilíngües misturam as línguas às vezes e é por isso que muita gente duvida de que realmente consigam separar uma da outra. Em geral, não se trata de confusão ou dificuldade de separar as línguas. Na maioria dos casos, os bilíngües usam uma palavra da outra língua quando não acham tradução direta ou quando querem causar efeito.

Crianças pequenas que estejam aprendendo as duas línguas podem misturar um pouco durante algum tempo, mas isso tende a se normalizar com a continuidade do aprendizado das línguas.

“Os bilíngües têm dupla personalidade.” Bilingüismo não leva à dupla personalidade. O que acontece é que os bilíngues assumem atitudes diferentes quando falam uma ou outra língua devido às diferenças culturais relacionadas a essas línguas. Quando um bilíngue fala português, ele se comporta de acordo com o padrão de comportamento das pessoas que falam português com ele.

Ao falar alemão, não terá apenas que mudar de língua, mas também de atitude ao se comunicar em um meio "alemão". Isso não tem nada a ver com a personalidade do indivíduo, e sim com o ambiente social em que se encontra.

5 METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Exemplos de metodologias ativas que todo professor precisa conhecer

1. Aprendizagem baseada em problemas

A Aprendizagem baseada em problemas é uma das metodologias ativas mais difundidas. Para ser posta em prática, ela precisa ser dividida em três grandes etapas:

1. **Compreensão sobre o problema:** os estudantes precisam entender qual é o problema. Só que tal compreensão deve ser atingida de modo conjunto entre os colegas, não individualmente.
2. **Conflito cognitivo:** nessa etapa, deve haver um conflito, uma espécie de dificuldade, que é necessária para o aprendizado do conteúdo;
3. **Resolução:** após identificar o problema e se deparar com algumas dificuldades, é necessário encontrar, também, uma resolução, de modo conjunto. Para isso, é necessário que haja a aceitação de diferentes vozes sobre o mesmo fenômeno.

Essa metodologia incentiva o trabalho em equipe e a interação entre os membros da turma.

Por isso, a ideia é que os problemas simulem situações cotidianas, que podem ser vivenciadas pelos estudantes.

2. Aprendizagem baseada em projetos

A Aprendizagem baseada em projetos demanda da criança a elaboração de um projeto, como o nome já diz.

Só que ele deve ser desenvolvido por conta do estudante, sob a supervisão e orientação do professor.

Desse modo, espera-se que o discente consiga desenvolver habilidades sócio-emocionais, como a proatividade e a colaboração, ao mesmo tempo em que adquire repertório e aprende conteúdos.

Nessa metodologia, o estudante aprende a analisar e a resolver problemas por meio de etapas e ações coordenadas.

Ele entende a importância de definir e seguir um plano de ação, com prazos e metas, por exemplo.

Outra característica dessa metodologia é que ela pode ser realizada em grupo ou individualmente.

O recomendado é que, sempre que possível, ela seja aplicada em equipe, de modo que os estudantes possam desenvolver outras habilidades, como a capacidade de coordenar e de colaborar.

3. Sala de aula invertida

A sala de aula invertida é uma das metodologias ativas mais utilizadas, sendo aplicada em diferentes etapas do ensino.

Nesse caso, o professor deixa de explanar e explicar os conteúdos e passa a vez para os próprios estudantes.

São os famosos “seminários”, em que as crianças se reúnem em grupos e devem pesquisar sobre determinado tema ou fenômeno para explicar ao restante da turma, tirando as dúvidas que surgirem.

O intuito é fazer com que os estudantes assumam posturas mais ativas na sala de aula, interagindo com os colegas, respondendo perguntas e participando ativamente.

4. Gamificação

Outra metodologia ativa utilizada e cada vez mais difundida é a gamificação. Ela é definida pela aplicação de jogos em situações de ensino e aprendizado.

Podem ser jogos mais tradicionais, como os de tabuleiros ou de atividades físicas, até mais modernos, como os de computador ou de aplicativos.

De modo geral, essa é uma metodologia que gera bastante engajamento entre os estudantes, que se sentem desafiados e estimulados a melhorar para atingir determinado nível ou obter algum ganho ou vantagem.

Outra função é incentivar e ensinar a turma a persistir até o final. Há, então, vários modos de gamificar os conteúdos ensinados em sala de aula.

5. Estudo de caso

O estudo de caso integra o rol das metodologias ativas porque ele coloca os estudantes como sujeitos centrais para a compreensão e resolução do caso apresentado e discutido.

Em geral, é utilizado quando há a necessidade de o estudante obter uma técnica prática, e não apenas o conhecimento teórico, sobre determinada função.

Na aula de literatura, por exemplo, pode ser a elaboração de um poema com rimas ricas e de outro com rimas pobres, para que entendam a diferença entre eles.

Ou, na disciplina de educação artística, pode ser a elaboração de um quadro ou de uma escultura em argila, para que se aprenda determinadas técnicas de composição.

As principais formas de **intervenção pedagógica** se dão por meio de reforço e revisão de conteúdos, exercícios contínuos de fixação, a adoção de

novas estratégias para explanação de conteúdo e projetos dinâmicos e lúdicos que envolvam os alunos desde a construção até a finalização.

As principais formas de **intervenção pedagógica** se dão por meio de reforço e revisão de conteúdos, exercícios contínuos de fixação, a adoção de novas estratégias para explanação de conteúdo e projetos dinâmicos e lúdicos que envolvam os alunos desde a construção até a finalização.

A proposta pedagógica (PP) é um direito da comunidade escolar garantido por lei. Seu papel é mostrar, revelar, registrar tudo aquilo que a escola crê, faz e espera do aprendizado de seus alunos e como ela fará para que esse aprendizado seja alcançado.

A PP passou a fazer parte da realidade das escolas a partir de 1996, com a implementação da **Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**, documento que organiza a educação no Brasil com base na Constituição Federal. Até então, as escolas não eram obrigadas a apresentar as propostas em um documento formal.

Entretanto, com a LDB, a proposta pedagógica tornou o acesso à informação mais democrática, aumentando a participação da comunidade escolar nas decisões.

Por seu caráter democrático, a PP não deve ser um documento extenso e prolixo, mas um material acessível a todos, com linguagem adequada e distribuído para toda a comunidade escolar. Qualquer pessoa deve ser capaz de, ao ler a proposta pedagógica da escola, entender quais são os objetivos da instituição e como a escola vai fazer para conquistá-los.

São as principais ações de intervenção pedagógica atualmente

Aulas de revisão de conteúdos-chave.

Conteúdos em *microlearning*.

Gamificação.

Sala de aula invertida.

Plataforma digital de aprendizagem.

Aprendizagem baseada em projetos.

Aprendizagem baseada em problemas.

Aprendizagem entre pares.

Proposta pedagógica para o ensino fundamental

- 1 Quais as etapas de elaboração da proposta pedagógica?
- 2 Contextualização da escola.
- 3 Diagnóstico educacional.
- 4 Missão, visão e valores.
- 5 Bases legais.
- 6 Plano de Ação.

As intervenções sugeridas para melhorar o desenvolvimento do aprendiz

Melhore a interação entre alunos, pais e professores.

Pergunte aos alunos o que melhorar.

Aposte na inovação.

Capacite a sua equipe.

Mude o método de ensino.

Meu objetivo é mostrar como as pedagogias modernas caracterizadas por metodologias ativas podem ser empregadas no Ensino Escolar Indígena. O emprego dessas metodologias pode motivar os alunos a se envolverem com seu próprio processo de aprendizagem. O envolvimento com a escola pela aula também deve se estender a toda comunidade indígena. O conhecimento do cotidiano e a sabedoria dos anciões da comunidade são fundamentais para a criação de um ensino humanista, que se preocupe com as necessidades sociais dos alunos, dos professores e da comunidade.

6 MATERIAL DIDÁTICO DESENVOLVIDO PARA A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

6.1 Ensino das vogais da língua Ticuna e seus significados

Pe ngué pa Nguetanü Ügü!
Na cuawa pe gugüŭca.

Não sou àquele que você pensa!
Sou àquele que você não imagina.”

A língua Ticuna possui seis vogais orais grafadas como **A E I O U Ü**, seis vogais nasais grafadas como **Ã Ë Ĩ Õ Ũ ũ**, e seis vogais laríngeas **A' E' I' O' U' Ü'**. O ensino das vogais da língua Ticuna é feito nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A seguir apresentamos o quadro as vogais do Ticuna:

Quadro 2 – As vogais da língua Ticuna

Vogais orais			Vogais nasais			Vogais laríngeas		
ɪ	ɨ	u	ɪ̃)	ɨ̃)	u)	ɪ'	ɨ'	u'
e	a	o	E	a)	o)	e'	a'	o'

A seguir fornecemos as correspondências entre grafemas, fonemas e sons das consoantes da língua Ticuna:

Quadro 3 – Correspondência grafema, fonema e sons da fala

Grafemas	fonema	Sons	Exemplos
I	ɪ	ɪ	Iru / banana maçã
Ī	ɪ)	ɪ)	Īpata / casa
I'	ɪ'	ɪ'	I'turí / bem- ti-vi
Ü	ʏ	ʏ	Üü / fogo
Û	ʊ)	ʊ)	Ûca / rato
Ü'	ʏ	ʏ	Ü'ta / urucum
E	E	E	Eta / paxiúba
Ē	e)	e)	Ēne / periquita
E			Ngue / canoa
E'	e'	e'	E'na? / será?
A	A	A	Arureé / chocalho de Avaí
Ā	a)	a)	Ātape / cobra
A			ma'Û / vida
A'	a'	a'	Não há...
O	O	O	Ocara / caruaçu ou tilápia
Õ	o)	o)	Õna / comida
O			noë / vovó
O'	o'	o'	O'i / vó

U	U	U	Ui / farinha
Û	u)	u)	Û / caminhar
U'	u'	u'	Não há...

A escrita em Ticuna é fonológica. Isso quer dizer que a escrita é sistema em que os símbolos usados para representar a língua correspondem diretamente a fonemas, ou seja, unidades sonoras da língua. Cada símbolo ou letra é associado a uma unidade sonora própria, o que cria uma correspondência entre letra e fonema. Em Ticuna, o sistema gráfico de representação das palavras tende a ter regras de correspondência entre letras e sons mais diretas. Isso contrasta o sistema ortográfico da língua Ticuna com o sistema ortográfico da língua portuguesa, por exemplo, em que a mesma letra pode representar diferentes sons dependendo do contexto. O som de /s/ pode ser escrito como **S** 'sala', **SS** 'massa', **SC** 'nascer', **SÇ** 'nasço', **XC** 'exceto', **X** 'próximo'. A correspondência entre letra e fonema é importante para o ensino porque permite desenvolver nas crianças o conhecimento metalinguístico necessário para a aprendizagem da escrita. O objetivo é levar as crianças a descobrirem as correspondências entre letra/fonema/som e a perceberem que alguns sons são representados de forma diferente. Particularmente, as vogais nasais podem ser representadas como dígrafos nasais ou como orais. As vogais nasais são representadas como dígrafos nasais quando ocorrem depois de consoante oral e são representadas como orais quando ocorrem antes de consoante nasal. Utilizamos as metodologias ativas por meio da gamificação do ensino para desenvolver as habilidades e competências necessárias para que o educando entenda as regras do sistema ortográfico.

Antes de tudo, precisamos ensinar a pronúncia do SOM de cada letras que representa as vogais (...). Bem, podemos trabalha de várias maneiras: a) Com uso de cartão ilustrada com as LETRAS. b) Com a imagens de objetos que começam com cada VOGAL. c) Mostrar cartão enquanto pronuncia a VOGAL correspondente. d) Apontar para as LETRAS e peça às crianças

que repitam os SONS das vogais à medida que as encontra. e) Caligrafando: (vamos praticar? Cubra a letra A. f) Escrevendo as Letras A com Giz de cera e assim sucessivamente. Este ensino é para 1º ano do Fundamental e por isso vai se modificando a metodologia do professor conforme a série da turma com qual vai ser trabalhada.

E vem aí a metodologia que acompanha as seguintes atividades e práticas sistematizadas:

1º para *educação infantil*: o estudo dos **sons** das letras que representam as vogais e o domínio das habilidades necessárias para a grafia das letras por meio de atividades de coordenações motoras com letras tracejadas por exemplo;

2º para *1º ao 5º anos*: escolher a temática do conteúdo com qual seria trabalhado: Caligrafando as letras tracejadas e ilustradas, elaboração do pequeno texto com as letras; (reconhecimento das letras, sons, encontro vocálico, ortografia, número dos substantivos pronomes pessoais e palavras, textos, sílabas e outros.

As três classes de vogais em Ticuna (vogais orais, vogais nasais e vogais laríngeas) são grafadas por 8 símbolos gráficos que representam seis letras **A E I O U Ü** e dois diacríticos til (nasal) e apóstrofo (laríngeo).

Vogais Ticuna (ORAL)

A E I O U Ü.

Vogais Ticuna (NASAL)

Ã Ë Ì Ñ Ò Û Ü.

Vogais Ticuna (LARÍNGEAS)

A' E' I' O' U' Ü'

A aprendizagem das vogais requer como dissemos acima o desenvolvimento de habilidades neuropsicomotoras que implicam o domínio das propriedades espaciais e visuais relacionadas ao domínio da representação dos sons da língua em símbolos gráficos até o desenvolvimento de competências ligadas à compreensão de um sistema ortográfico alfabético. Iniciamos por isso o estudo dos sons das letras que representam as vogais. Exemplificamos esse estudo por meio das vogais nasais:

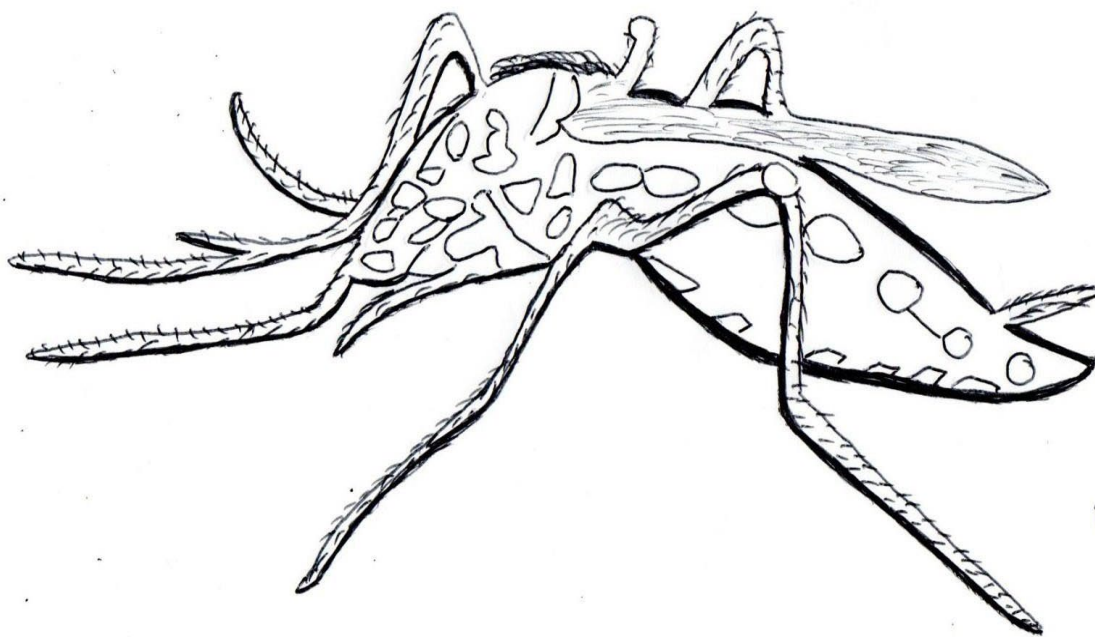
Ã Ë Ì Ñ Ò Û Ü Ü

O ensino das vogais nasais requer explicitar para os alunos o mecanismo de sua produção. As vogais nasais por serem vogais em que o ar sai pela boca e pelas fossas nasais, são chamadas de vogais anasaladas **“em ticuna, todas elas são nasaladas”**. Exemplos: **ã, e, i, õ, u** (fã, bonde, dente, lindo, nunca). Mesmo as que não tenha o til (~) são pronunciadas como se tivesse. Portanto, Segundo a pesquisa, **Ã/ã** é uma **A** latina com um til (~) sobrescrito. Em português, representa uma vogal nasal, normalmente transcrita no Alfabeto Fonético Internacional como [ẽ]. Como é um caractere tipicamente do português, é usado às vezes como um símbolo da língua portuguesa. Antes de tudo, a VOGAL **Ã** é um FONEMA cujo correspondente sonoro é produzido pela passagem de AR vindo dos nossos pulmões, a qual passa livremente pela *boca*

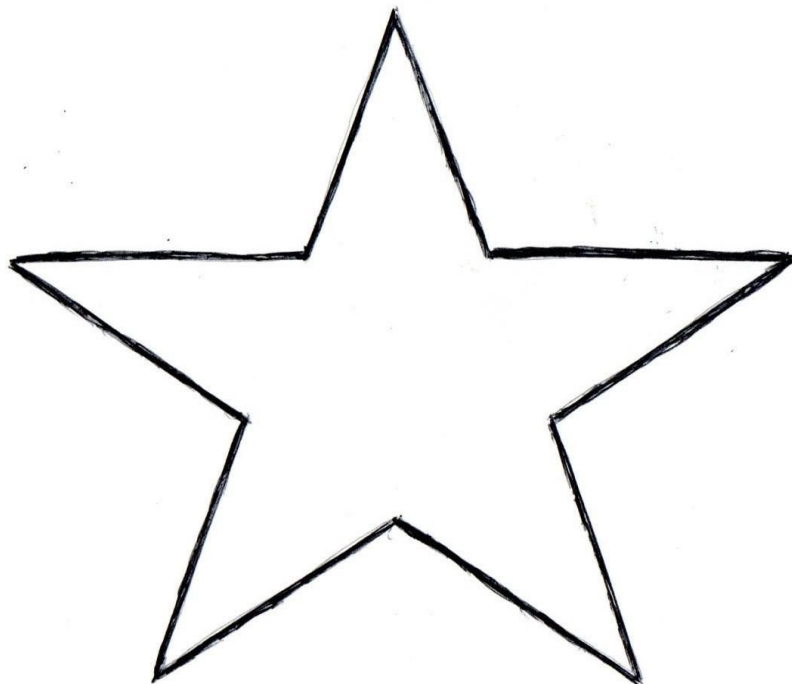
ou pelo *nariz*, fazendo vibrar as pregas vocais. A vogal **Ã** por ser vogal em que o AR sai pela BOCA e pelas FOSSAS NASAIS, é chamado de vogal nasal.

Em seguida à produção das vogais, mostramos sons de imagens de seres e objetos que comecem com o som da vogal correspondente e solicitamos que as crianças forneçam exemplos também:

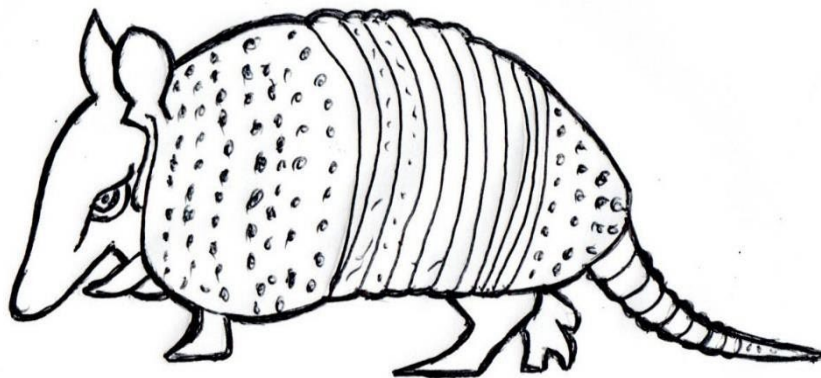
Ã=Ã **Carapanã**



Ê=Ê'TA
Estrela

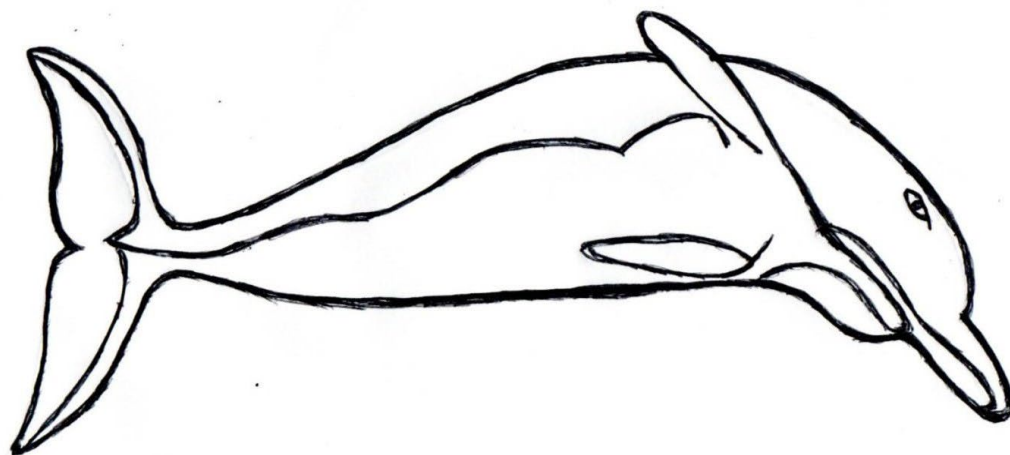


ĩ=ĩ'cũ
Tatu

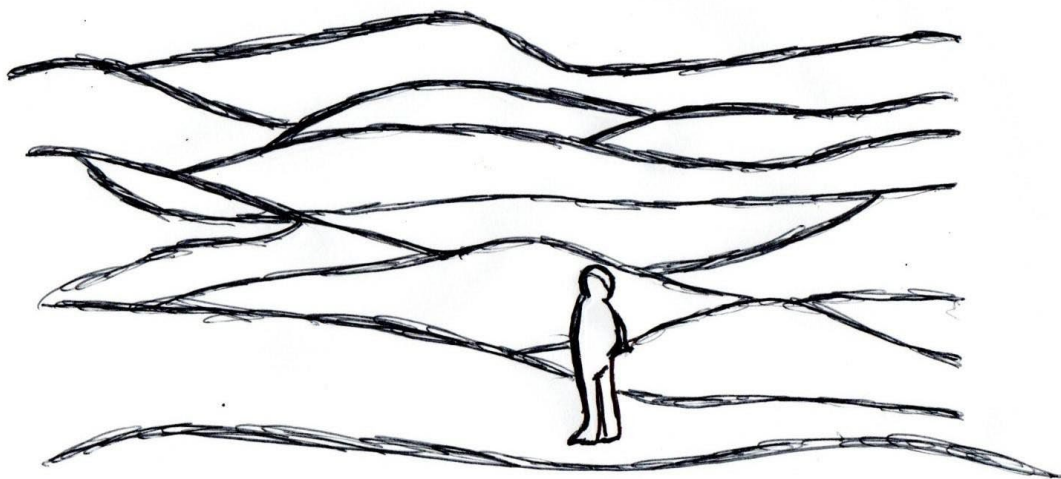


Õ=ÕMATCHA

Boto



$\tilde{U}=\tilde{U}$
Andar



Ü=Ü'Ü

Fogo



Ũ=ũCA

Rato



6.2 Ensino das consoantes Ticuna e seus significados

A língua Ticuna possui 16 consoantes representadas em seu sistema ortográfico.

B-C-D-F-G-NG-M-N-NH-P-Q-R-T-TCH-W-Y

As 16 consoantes ortográficas da língua Ticuna correspondem aos seguintes sons consonantais encontrados na língua:

Quadro 4 – Fonemas consonantais

Labial	Coronal		Dorsal
	[+anterior]	[-anterior]	
π	τ	χ	κ /
β	δ		γ
F			
μ	ν	ɰ	N
ω	P	φ	

As consoantes nasais μ, ν, ɰ, N ocorrem antes de vogal nasal. A literatura (Rodríguez, 2004/2005) interpreta então as consoantes nasais da língua como produto de uma regra de nasalização regressiva da consoante oclusiva. Assim:

Quadro 5 – Fonemas Obstruintes

Fonema	Realização	Letra	Exemplo
/β/	[μ]	M	MAË = CABA = uma espécie de inseto que ferra
/ð/	[v]	N	NACA'Ã = CLÃ = identidade ou nacionalidade
/ʃ/	[ʃ]	NH	NHAÃTCHI¹ = CORRER ou ENCOLHER
/ɣ/	[N]	NG	NGAWE = CUIA = fruto da cuieira

A consoante **f** surge no sistema fonológico como consequência do processo de transformação da sequência fonológica /k+u/ antes das vogais responsável pela mudança de /kue/, /kui/, /kuObsta/ em /fe/, /fi/, /fa/, respectivamente (MONTES, 2004).

F: FENEECÛ = CAÇADOR = que caça.

¹ Porém a palavra **nhaãtchi** em português é considerado **homonímia** e **polissemia**, que acontecem quando uma mesma palavra assume dois ou mais significados.

Por última, a consoante / ocorre no encontro em hiato de vogais com qualidades sonoras diferentes. Na escrita, a consoante oclusiva glotal é representada pelo grafema ' (apóstrofo). Assim:

O'i = vovô

De'á = água

E'é = sujo

Û'a'cũ = sol

Cua'ãtchiruũ = exemplo

Ma'ũ = vida

Ni'ĩ = é

Te'é? = quem?

Ta'acũ? Que?

ai'epewa = lá dentro

Ta'acũca'? = para quê?

O símbolo de apóstrofo também é utilizado no sistema de representação gráfica para indicar a qualidade laríngea da vogal:

De'tchi = pirarucu

O'rewa = tamanduá-mirim (Tamandua)

O'wü = breu anani

A'wü = espécie de um sapo

I'turi = bem-ti-vi

Wo'recũ = moça-nova

Tcho'rü = meu

Nhu'ma = hoje/agora

Dau'tchitawa = no centro

ẽ'tcha = pássaro noturno

to'wewa = à esquerda

nhu'maũtchitama = agorinha

Tü'cüŭ? = por quê?

Cu'naã = tchau, até logo

Assim, em termos das unidades segmentais que opõem o sentido de palavras diferentes, a língua Ticuna possui o seguinte sistema de contraste:

Quadro 6 – Sistemas de contrastes consonantais

Labial	Coronal		Dorsal
	[+anterior]	[-anterior]	
π	τ	χ	κ
β	δ	—	γ
ω	P	φ	

A seguir fornecemos as correspondências entre letras, fonemas e sons das consoantes da língua Ticuna:

Quadro 7 – Correspondência grafema, fonema e sons da fala

Letra	Fonema	Som	Exemplo
B	β	β	Bawe / tartaruga
M		μ	Meētchi / linda de mais
C	κ	κ	Cucutü / lagartixa
Q			Queture / gato-maracajá
D	δ	δ	Daruta / pica-pau rei
N		ν	Noë / vô
F	κυ	f	Feneecü / caçador
G	γ	γ	Gaütchi / tirar do curral
NG		N	Nguga / mutum

P	π	π	Puracü / trabalho
R	P	P	taRa=terçado²
T	τ	τ	Tamaepü / três (3)
TCH	χ	τΣ	Tchawü / milho
W	ω	ω	Woratchia / melancia
Y	φ	φ	Yatü / homem
NH)	Nhaã / essa

A escrita do Ticuna é fonológica. Mas isso não impede que incorpore características fonéticas da língua. A escrita fonética é um sistema de representação que visa refletir com precisão os sons da fala. Ela é projetada para capturar e representar as realizações dos fonemas — as menores unidades de som em uma língua — de forma detalhada. Nesse sentido, a escrita da língua representa as consoantes nasais **M, N, NH, NG** que somente existem no sistema fonético da língua. Como no ensino das vogais, o ensino das consoantes em Ticuna é organizado em etapas que visam desenvolver na criança as habilidades e competências necessárias para o processo de aprendizagem da escrita. Bem, antes de tudo. O primeiro passo desse método é fazer com que os alunos conheçam as 16 CONSOANTES, pois temos diferentes maneiras de ensinar, apresentar as letras de maneira clara, enfatizando a forma e o som de cada uma. Através de cartazes, escritas, pinturas, desenhos, imagens e figuras, pois cada letra é aprendida como um fonema (unidade de som), que, juntamente com outro, forma sílabas e palavras. Primeiramente, são ensinados os sons de cada uma das letras e suas formas, em seguida as sílabas para que, desta forma, o aluno possa ter o

² **R no início marca de tópico** (não há palavras em Ticuna que começa com a letras R). No meio da palavra, encontramos várias ocorrências WaiRa=açaí; ToRi=tracajá; WoRatchia=melância etc.

conhecimento básico da compreensão do estudo da estrutura sonora. Um aspecto importante que precisa ser destacada é que o ensino da língua Ticuna é baseada no ensino da língua portuguesa. O português é tanto a metalinguagem utilizada para refletir sobre a gramática Ticuna quanto a língua de contato utilizada nas interações interpessoais com os não indígenas. A consequência é que, durante o processo de aprendizagem, os alunos são levados a comparar as diferenças entre os dois sistemas gramaticais. Particularmente, os alunos são levados a refletir sobre as semelhanças e diferenças entre as duas gramáticas para tornar assim ensino mais eficiente, significativo, e evitar inclusive a transferência da língua materna (primeira língua) na língua estrangeira (segunda língua). O ensino das duas gramáticas também facilita a aprendizagem da segunda língua, na medida em que os alunos são levados a perceber os padrões, as estruturas e o vocabulário da outra língua.

Etapas do Ensino das Consoantes:

1. Integre o aprendizado do alfabeto com atividades que associem letras e palavras.
2. Ensine as letras em ordem de frequência de uso, priorizando aquelas mais comuns.
3. Evitar ensinar letras reversíveis, como 'b' e 'd', ao mesmo tempo.
4. Associe letras a objetos do cotidiano para facilitar a memorização

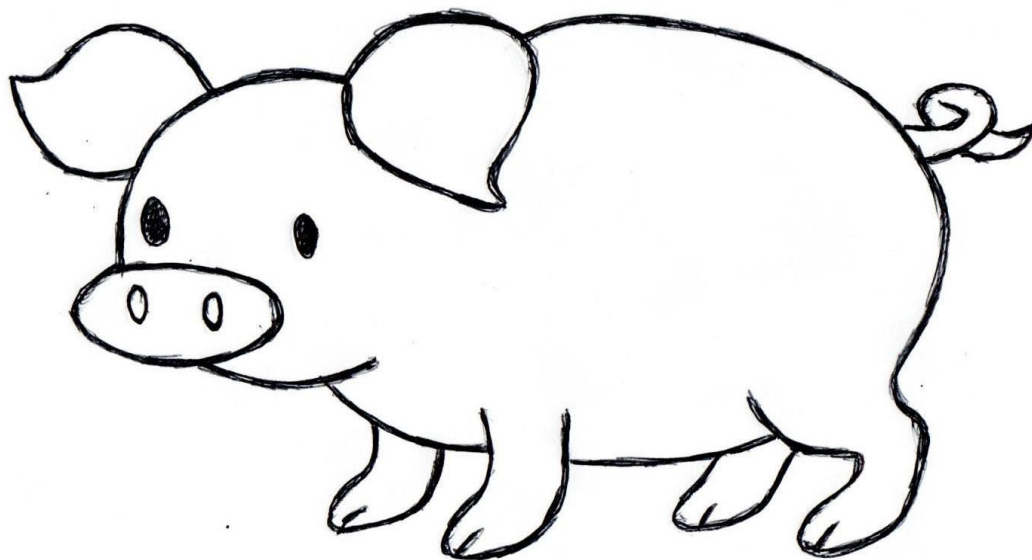
A atividade a seguir tem como objetivo apresentar as letras por meio da associação entre a letra e seu som na palavra. Essa atividade também tem por objetivo desenvolver no aluno as habilidades motoras necessárias para o domínio da escrita:

Vamos conhecer as letras e colorir as imagens

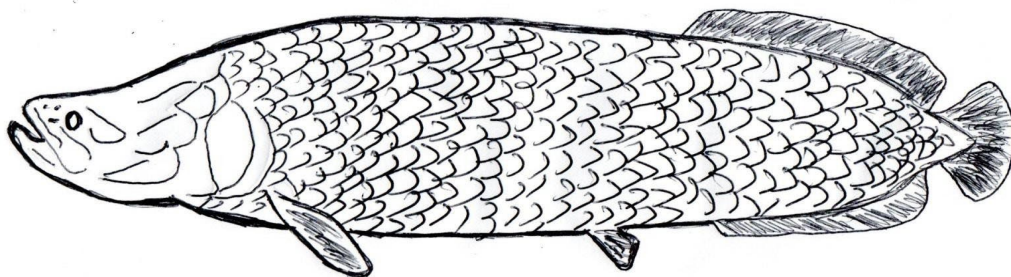
B de Berure (mel)



C de Cutchi (porco)



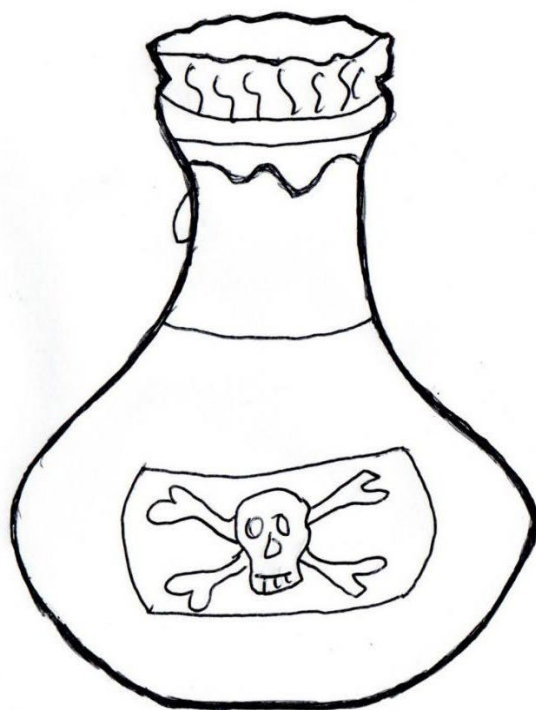
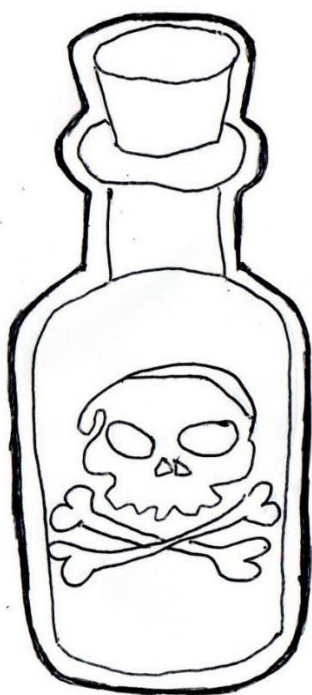
D de De'tchi (Pirarucú)



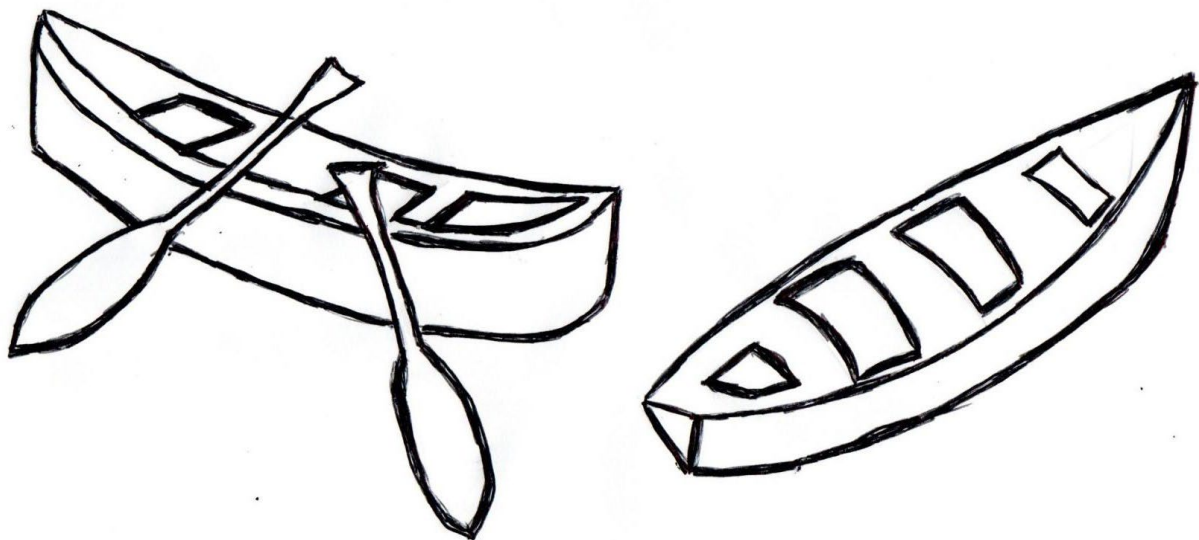
F de Feneecü (Caçador)



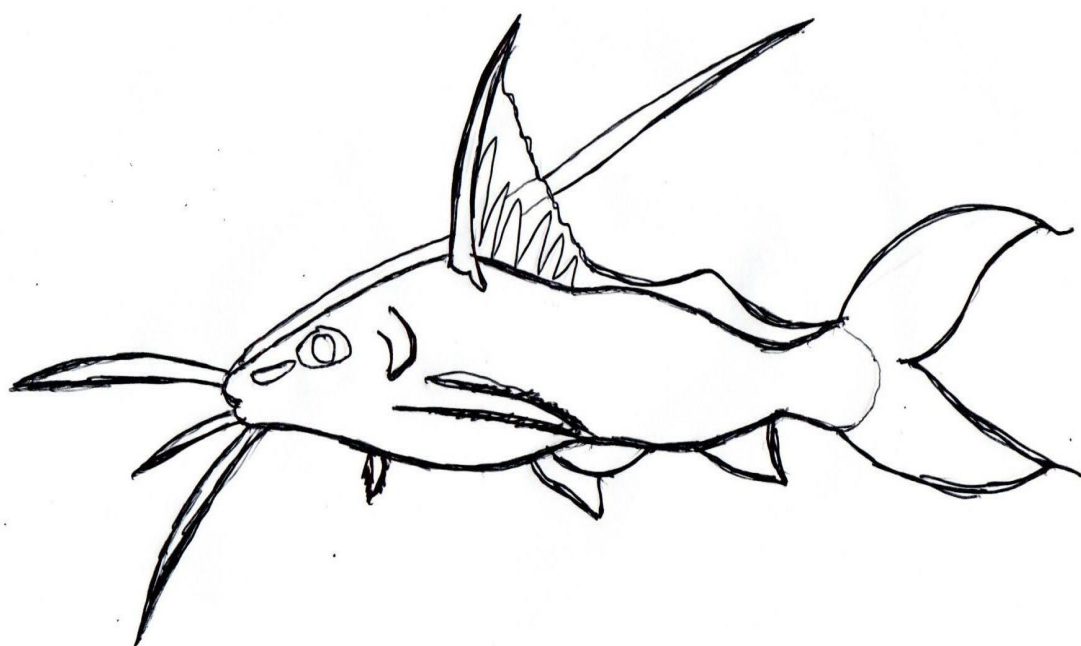
G de Gure (Veneno)



Ng de Ngue (Canoa)



M de Mõni (Mandin)



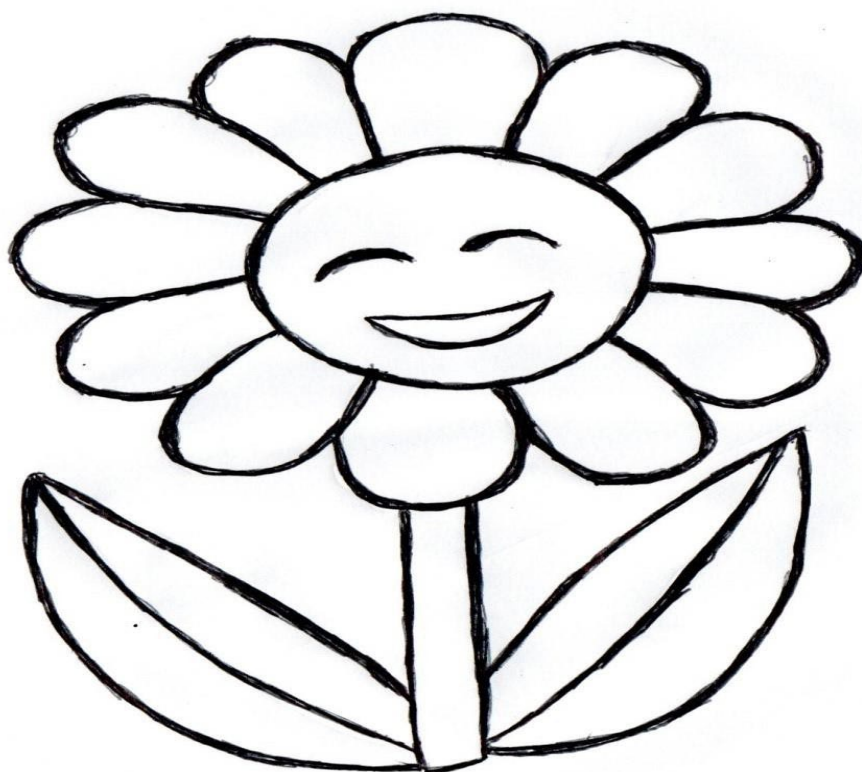
N de Nõ'ẽ (Vovó)



Nh de Nho'ẽ (Tururí)



P de Putüra (Flor)



Q de Queture (Gato- maracajá)

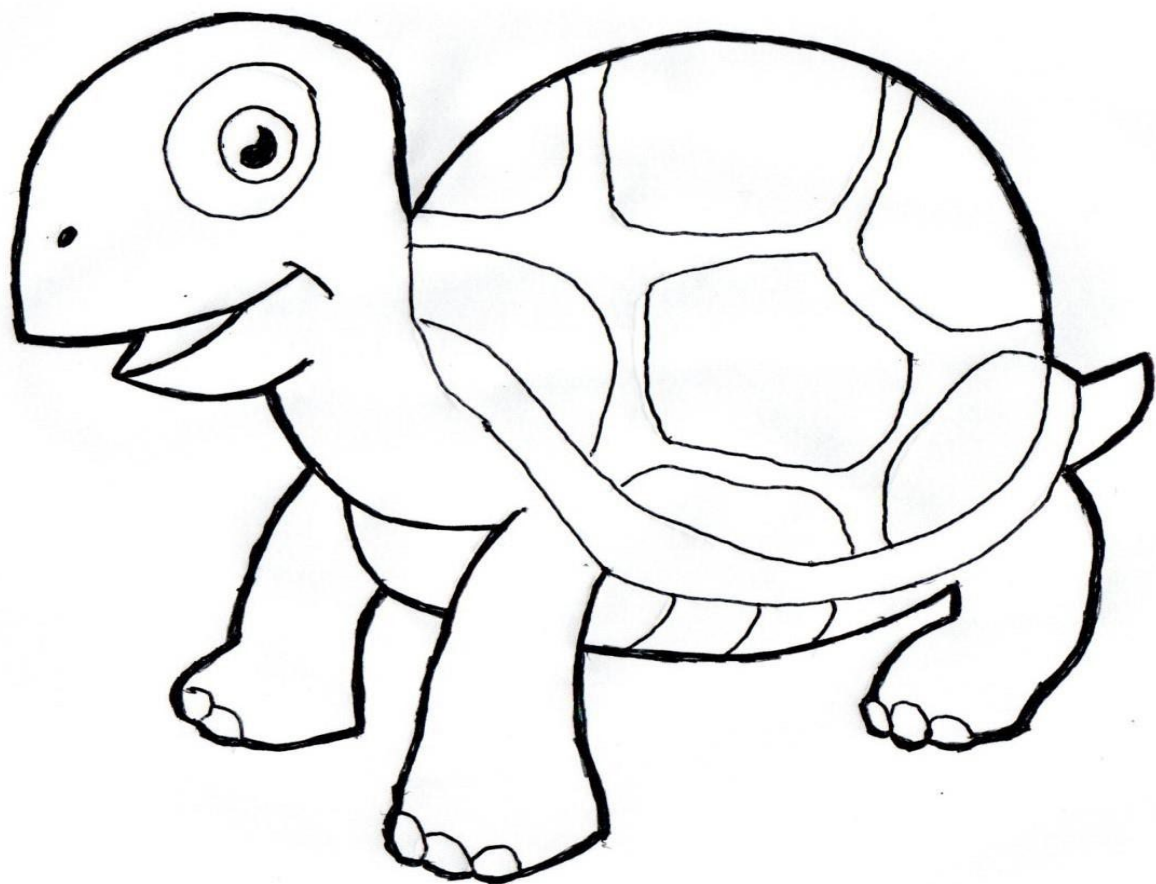


R é apenas
preposição nas
palavras indígenas
mas pode
implementar as
palavras

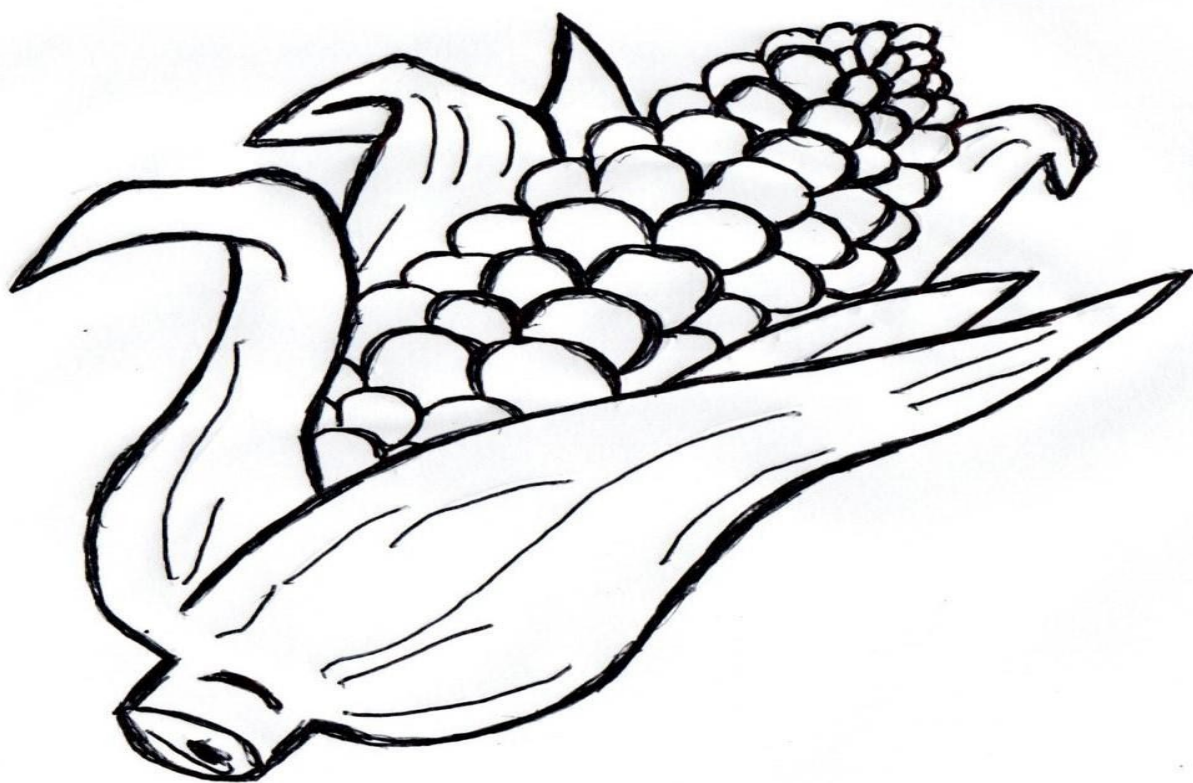
Ex.: Puracü (Trabalho)



T de Torí (Tracaja)



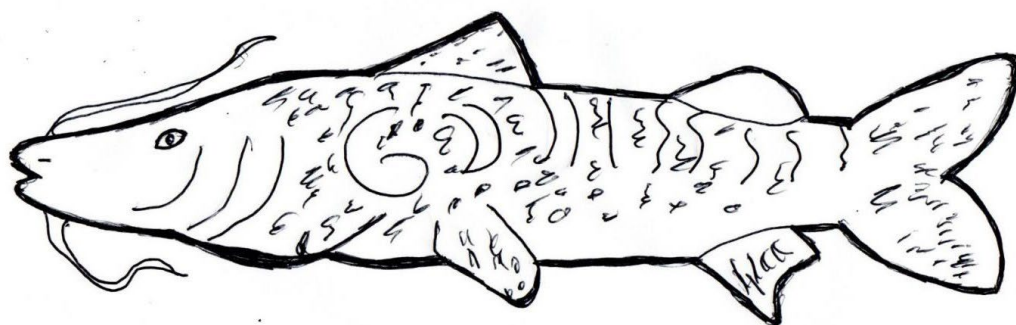
Tch de Tchawü (Milho)



W de Waira (Açaí)



Y de Yuta (Surubim)



7 METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO

Trata-se de uma proposta de intervenção, desenvolvida com todos os alunos e professores das escolas indígenas da turma onde foi feita a pesquisa (Ensino Fundamental e Médio), no município de Benjamin Constant, Alto Rio Solimões, Estado do Amazonas. A pesquisa foi feita na escola Municipal Indígena Maravilha (Pré-escola e o Fundamental I), e no colégio Escola Estadual Indígena Professor Gildo Sampaio Megatanücü (Ensino Médio). Para dar sustentação à proposta de intervenção, a partir das observações e registros formais junto à coordenação, percebeu-se a necessidade de uma intervenção junto aos professores, aos quais foram convidados a participar de uma reunião e, assim, puderam falar a respeito de suas necessidades ou dificuldades relativas ao ser professor, a relação professor-aluno e, principalmente, a relação quanto a sua prática pedagógica.

Para desenvolver a proposta de intervenção, serão realizadas oficinas que ocorrerá em um único turno, possibilitando que todos os professores pudessem participar. Os professores serão convidados a participar e, caso viessem, estarão aceitando a participar da intervenção.

As oficinas serão aplicadas em quatro momentos a seguir:

- ♣ Primeira Oficina: Educação e relações interpessoais: a relação professor-aluno;
- ♣ Segunda Oficina: Abordagens de ensino em contexto de aprendizagem: o cotidiano da sala de aula;
- ♣ Terceira Oficina: Metodologias ativas;
- ♣ Quarta Oficina: Ser professor na contemporaneidade: aplicação de práticas pedagógicas inovadoras.

Os oficinais permitirão documentar a visão dos professores a respeito dos desafios enfrentados na educação escolar indígena. A troca de experiências e a colaboração permitirá o compartilhamento de práticas pedagógicas mais eficazes e o enfrentamento coletivo dos desafios. A reflexão sobre a prática pode indicar áreas de melhoria e explorar estratégias para

aprimorar o ensino e a aprendizagem dos alunos. As oficinas criam um ambiente de apoio aos professores para a implementação prática de novas estratégias educacionais e para a adaptação de abordagens inovadoras ao contexto específico da sala de aula.

7.1 Ensino da estrutura sonora vocálica, consonantal e silábica das palavras

O planejamento curricular da escola indígena Gildo Sampaio Megatanücü tem como objetivo desenvolver o conhecimento metalinguístico sobre a estrutura sonora vocálica, consonantal e silábica das palavras (formas livres e dependentes). Para tanto, atividades lúdicas (jogos e músicas) são propostas para que os alunos reconheçam através dessas atividades as consoantes, vogais e sílabas que compõem a palavra. Desta forma cada um dos aprendizes é estimulado a desenvolver o conhecimento metalinguístico da estrutura sonora da língua a alcançar a compreensão do sistema de representação por meio de símbolos gráficos. O ensino-aprendizagem é então norteado pelos seguintes pressupostos teórico-metodológicos:

- ✚ Possibilitar os alunos a interagir com diversos saberes e usufruir dessa aprendizagem no decorrer de sua vida;
- ✚ Preparar para a escrita das vogais, consoantes e sílabas para completar e reescrever as palavras; identificar as vogais, consoantes e sílabas por meio da Imagem, do Som e da Escrita para colorir as fichas; completar as lacunas do alfabeto e escrever a Letra Inicial das figuras, aumentando o repertório de palavras.

Com base nos pressupostos acima, os alunos são instruídos a pronunciar e reconhecer as vogais, as consoantes e as sílabas e, ainda a identificar para saber quantas vogais, consoantes e sílabas há nas palavras. A estrutura sonora das palavras é identificada por meio de cores, como no exemplo a seguir. A proposta é que Pais e Professores possam utilizar o material didático criado na escola, em casa ou em sala de aula, e proporcionar aos alunos uma aprendizagem mais agradável que estimule a criatividade, na medida em que os alunos são incentivados a propor atividades e ações que envolvam a estrutura sonora das palavras.

Um exemplo de atividade em que os alunos são instruídos a refletir sobre a estrutura sonora interna das palavras em Ticuna é mostrado a seguir.

Quadro 8 – Estrutura interna das palavras

Palavra	Letras	Vogais	Consoantes	Sílabas
Arawiri 'sardinha'	A ¹ r ² a ³ w ⁴ i ⁵ r ⁶ i ⁷ (7 letras)	A ¹ a ² i ³ i ⁴ (4 vogais)	r ¹ w ² r ³ (3 consoantes)	A ¹ - ra ² -wi ³ -ri ⁴ (4 sílabas)
Aru 'avaí'	A ¹ r ² u ³ (3 letras)	A ¹ u ² (2 vogais)	r ¹ (1 consoante)	A ¹ - ru ² (2 sílabas)
Ai 'onça'	A ¹ i ² (2 letras)	A ¹ i ² (2 vogais)	(0 consoantes)	(nenhuma sílabas) é monossílabo
Amücü 'brincar'	A ¹ m ² ü ³ c ⁴ ü ⁵ (5 letras)	A ¹ ü ² ü ³ (3 vogais)	m ¹ c ² (2 consoantes)	A ¹ - mü ² - cü ³ (3 sílabas)
Amatü 'pintura'	A ¹ m ² a ³ t ⁴ ü ⁵ (5 letras)	A ¹ a ² ü ³ (3 vogais)	m ¹ ü ² (2 consoantes)	A ¹ - ma ² - tü ³ (3 sílabas)

A atividade acima estimula que os alunos façam a correspondência entre a estrutura sonora das palavras e os símbolos gráficos representados por letras, vogais, consoantes e sílabas utilizados para representá-las. É promover uma atividade ao mesmo tempo intuitiva em que os alunos recorrem ao conhecimento prévio sobre a estrutura sonora da língua e lúdica em que os alunos empregam cores para identificar as unidades internas das palavras.

Como dissemos anteriormente, a língua Ticuna possui 16 consoantes representadas em seu sistema ortográfico. Assim:

B-C-D-F-G-NG-M-N-NH-P-Q-R-T-TCH-W-Y

As 16 consoantes se combinam às vogais para formar as sílabas da língua. As sílabas são a reunião *de fonemas ou grupo de fonemas pronunciados numa só emissão de voz*. Assim, as sílabas são formadas por

consoante + vogal. É exemplo dessa combinação na língua portuguesa: **Va-ca** ou V+A=VA e C+A=CA, que vai formar a palavra **vaca** e possuirá duas sílabas. Outro exemplo é **Ma-ca-co**, a palavra macaco possui três sílabas. Em Ticuna o exemplo é a palavra **Tcha-wü** ‘milho’, que possui duas sílabas e a palavra **Tche-ne-ma** ‘camaleão’, possui três sílabas.

As sílabas em Ticuna são constituídas de consoantes acompanhadas com uma vogal que formam as sílabas.

Ex.: b- c- d- f- g- ng- nh - m- n- p- q- r- t- tch- w- y. (a - e - i - o - u - ã - õ - ü).

Quadro 9 – Combinação consoante-vogal

Consoantes	Vogais
B	a
M ³	e
C	i
Q	o
D	u
N	ü
F	
G	
NG	
P	
R	
T	
TCH	
W	
Y	
NH	

O padrão esquemático da sílaba em Ticuna é (C)V (consoante-vogal; vogal). O quadro a seguir mostra como as 16 consoantes da língua se combinam às vogais para formar as sílabas.

³ As consoantes **M**, **N**, **NH**, **NG** somente ocorrem quando formam sílaba com vogal nasal.

Quadro 10 – Silábicas Gráficas em Ticuna

BA	BE	BI	BO	BU	BÜ
CA			CO	CU	CÜ
DA	DE	DI	DO	DU	DÜ
FA	FE	FI	FO	FU	FÜ
GA			GO	GU	GÜ
GU	GUE	GUI			
NGA	NGE	NGI	NGO	NGU	NGÜ
MA	ME	MI	MO	MU	MÜ
NA	NE	NI	NO	NU	NÜ
NHA				NHU	NHÜ
PA	PE	PI	PO	PU	PÜ
QUA	QUE	QUI			
RA	RE	RI	RO	RU	RÜ
TA	TE	TI	TO	TU	TÜ
TCHA	TCHE	TCHI	TCHO	TCHU	TCHÜ
WA	WE	WI	WO	WU	WÜ
YA	YE	YI	YO	YU	YÜ

O quadro acima mostra que a escrita em Ticuna incorpora regras de grafia do sistema ortográfico do português. Notadamente, os dígrafos **gu** e **qu** do sistema ortográfico do português são empregados no sistema ortográfico do Ticuna para representar as consoante oclusiva surda /k/ e sonora /ɣ/ quando formam sílabas com as vogais /ɛ/ e /i/. A seguir são fornecidos exemplos de algumas palavras iniciadas pelas sílabas gráficas acima:

b = barü 'igaçaba/pote'

c = cauré 'japim'

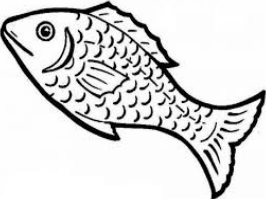
d = dene 'cana'

f = feneecü ‘caçador’
g = gure ‘veneno’
ng = ngawü ‘caititu ou porco do mato’
nh = nhaã ‘essa’
m = ma’ré ‘casca do caracol’
n = nane ‘arma ou flecha’
p = putüra ‘flor’
q = queture ‘gato-maracajá’
r = Rita ‘nome próprio’
t = tara ‘terçado’
tch = tchapatu ‘sapato’
w = waira ‘açai’
y = yatü ‘homem’

No exercício a seguir, são abordados os conceitos de consoante, vogal e sílaba ortográficas da gramática Ticuna. Os exercícios da língua Ticuna empregam a língua portuguesa como metalinguagem, ou seja, para explicar ou esclarecer aspectos da estrutura linguística da primeira. O objetivo do exercício abaixo é desenvolver o conhecimento das sílabas ortográficas por meio da reflexão sobre as vogais e consoantes da língua. Com isso, pretende-se aprimorar a compreensão das estruturas ortográficas da língua e desenvolver a habilidade de escrever de forma clara e correta, conforme o sistema ortográfico.

Atividade com as três classes de vogais, (Letras, Vogais, Consoantes e Sílabas)

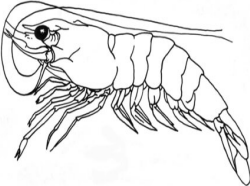
1. Escreva em ordem 6 palavras com as vogais Orais? (A E I O U Ü)

a)  _____, a palavra a seguir tem quantas Letras?

Tem quantas letras Vogais?

Tem quantas letras Consoantes?

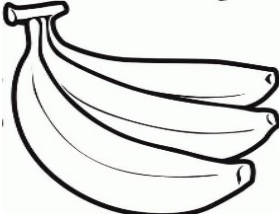
Tem quantas Sílabas?

b)  _____, a palavra a seguir tem quantas Letras?

Tem quantas letras Vogais?

Tem quantas letras Consoantes?

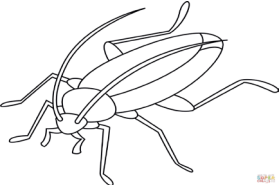
Tem quantas Sílabas?

c)  _____, a palavra a seguir tem quantas Letras?

Tem quantas letras Vogais?

Tem quantas letras Consoantes?


Tem quantas letras Sílabas?

d)  _____, a palavra a seguir tem quantas Letras?

Tem quantas letras Vogais?

Tem quantas letras Consoantes?


Tem quantas letras Sílabas?

e)  _____, a palavra a seguir tem quantas Letras?

Tem quantas letras Vogais?

Tem quantas letras Consoantes?

Tem quantas Sílabas?

f)  _____, a palavra a seguir tem quantas Letras?

Tem quantas letras Vogais?

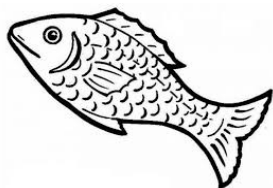
Tem quantas letras Consoantes?

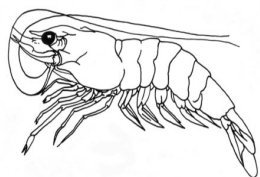
Tem quantas Sílabas?

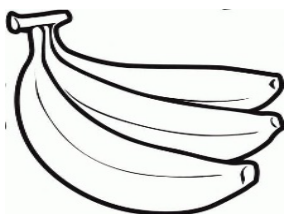
O aprimoramento das relações ortográficas e linguísticas da gramática Ticuna no que diz respeito aos estudos das sílabas é exemplificado pela próxima atividade. A proposta é que os alunos desenvolvam a percepção de sua habilidade de perceber as diferenças entre escrever e pronunciar as palavras. A ideia é levar os alunos ao reconhecimento e identificação das vogais, consoantes e estrutura silábica. Os alunos devem ser capazes de identificar o conceito de encontro consonantal em uma palavra, compreendendo que se trata de dois ou mais SONS consonantais juntos em uma mesma sílaba. Para que desta forma o aluno possa reconhecer os segmentos vocálicos e consonantais que formam as sílabas das palavras. Os alunos são levados a compreender que um aspecto importante da língua Ticuna são as semivogais W e Y que em termos linguísticos possuem a mesma distribuição das consoantes da língua. A intenção subjacente à atividade é que os alunos percebam o comportamento linguístico diferenciado dos encontros vocálicos formados pelos ditongos crescentes na língua.

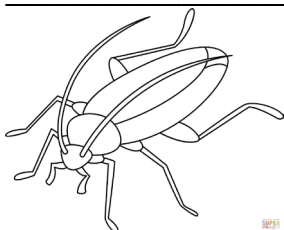
Atividade com (Encontro Vocálico, Encontro Consonantal)

1. Diga se há os Encontros Vocálicos nas seguintes palavras e circule.

**ARAWIRI**

**ENÜ**

**IRU**

**ORAWE**

**O'REWA**

**Ü'Ü**

O objetivo de atividades como a ilustrada acima é a identificação dos encontros vocálicos e consonantais em Ticuna. Em Ticuna, os encontros consonantais são um fato do sistema ortográfico que representam os dígrafos na língua:

Quadro 11 – Encontros vocálicos e consonantais

Encontros vocálicos em Ticuna	Encontros consonantais em Ticuna
A'i (onça)	Tchawü (milho)
Woratchia (melancia)	woratchia (melancia)
Waiyu (beber)	Ngowa (mocura)
Baïtae (batizando)	Ngué (canoa)
Boruá (bacaba)	Tchiru (andorinha)

A seguir, apresentamos uma atividade de língua Ticuna feita com os alunos do Ensino Médio. É uma atividade baseada na importância de atividades de formação de palavras a partir da estrutura silábica. Essa atividade está diretamente relacionada ao desenvolvimento da alfabetização e letramento dos alunos nas séries iniciais. Atividades como essa ajudam na compreensão da estrutura fonológica da língua e são fundamentais para o aprendizado da leitura e da escrita. Nesse sentido, o ensino baseado na estrutura sonora das palavras pode facilitar o reconhecimento de padrões linguísticos. Ao trabalhar a formação de palavras pela divisão silábica, os alunos aprendem a identificar padrões fonológicos (sons das sílabas) e ortográficos (escrita das palavras), o que torna a leitura mais fluída e a escrita mais precisa. Também permite desenvolver habilidades fonológicas para a representação das palavras. A atividade de formar palavras com base nas sílabas fortalece a consciência fonológica, que é a habilidade de perceber, identificar e manipular sons. Isso é crucial para o reconhecimento de palavras, a sua decodificação (transformar letras em sons) e a ortografia correta.

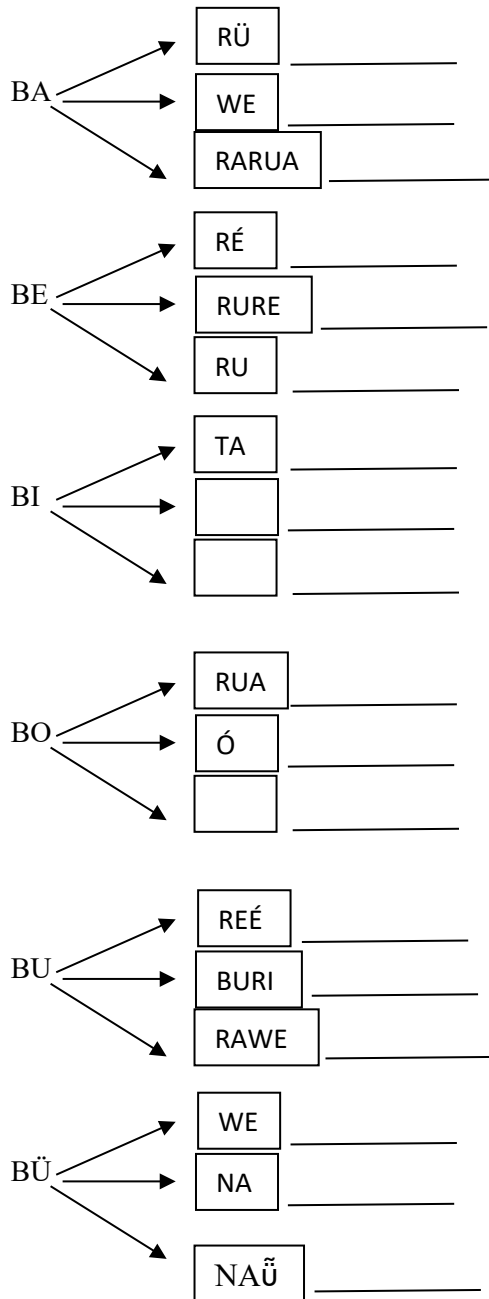
Estimula a memória e o raciocínio lógico. A combinação de sílabas para formar palavras fortalece a memória e o raciocínio lógico, à medida que é necessário recordar as sílabas, associá-las de forma correta e, muitas vezes, refletir sobre as regras ortográficas que governam a língua. As atividades com sílabas apoiam a integração entre escrita e leitura. Atividades com sílabas não só auxiliam na construção de palavras, mas também reforçam a relação entre a fala, a leitura e a escrita. Os alunos desenvolvem uma compreensão mais clara de como os sons e as letras se conectam. Com isso, desenvolvem a fluência verbal. A prática da formação de palavras também ajuda a familiarização com a sonoridade e a fluência verbal, melhorando a pronúncia e a capacidade de comunicação oral. Por fim, leva a facilitação da leitura de palavras mais complexas. O domínio da formação de palavras a partir das sílabas facilita a decodificação de palavras mais longas e complexas, o que prepara o aluno para a leitura de textos mais avançados.

Portanto, as atividades de formação de palavras a partir da estrutura silábica são fundamentais não só para a alfabetização, mas também para a promoção de uma base sólida que favorecerá a leitura e a escrita ao longo de toda a vida escolar do aluno também no Ensino Médio.

Atividade da língua Ticuna

1. Nügüwa nawüñ nhumatchi dea nawa na ü:

Tradução: Ligue e forme palavras:



2. Cü dea naü namaã ya daa silabagü quadriüwa ngemagünemaã:

Tradução: Forme palavras usando as sílabas que estão nos quadrinhos:

¹ DA	² RU	³ MA	⁴ TCHA	⁵ TA
⁶ CO	⁷ WA	⁸ DO	⁹ Ë	¹⁰ WÜ

- a) 4 – 3 _____
- b) 1 – 2 – 5 _____
- c) 6 – 10 _____
- d) 3 – 9 _____
- e) 8 – 10 _____
- f) 6 – 7 _____

8 ANÁLISE DOS RESULTADOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA JUNTO AOS PROFESSORES

Para finalizar a intervenção proposta no capítulo **7 METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO**, os professores serão convidados a responder um questionário (APÊNDICE I) que aborda aspectos de como se sentiram ao realizar atividades de intervenção e o que teria acrescentado e/ou modificado nas suas práticas pedagógicas e profissionalismo, no geral.

Para isso, será realizada uma reunião, alguns dias após a última oficina, com todos os docentes participantes da intervenção em que serão discutidos todos os avanços, satisfações, pontos positivos e negativos. Além disso, os alunos também serão indagados verbalmente sobre possíveis mudanças das práticas adotadas pelos professores em sala de aula e, se isso, melhorou a aprendizagem deles e a dinâmica de aula oferecida.

Outra forma de avaliar a o processo ensino-aprendizagem pós-oficina, é por meio das notas alcançadas nas provas finais do módulo, que foram consideravelmente maiores que as anteriores.

As reflexões grupais permitem florescer a compreensão de que educar é muito mais do que transmitir conhecimentos; é pensar no educando como um ser integral, buscar formas de chegar ao aluno e construir espaços para um aprendizado significativo. Quando o aprendizado significativo está presente, atinge todos os âmbitos de vida e reflete-se também na melhora das relações interpessoais em sala de aula.

Assim sendo, podemos constatar que os professores aceitam a mudança e consideram importante implementar, na escola, um processo de formação no cotidiano escolar. Percebe-se, pois, que o projeto de formação dos professores emerge dos desafios da prática. Participando desses encontros de formação, observa que os projetos se calcavam, fundamentalmente, na discussão dos desafios da prática pedagógica em busca de caminhos alternativos.

A prática pedagógica tem sua importância para a formação acadêmica, articulando a teoria e a prática na construção de um currículo ampliado, pois, é

capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada por meio da constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa.

A pesquisa-ação é uma metodologia de pesquisa qualitativa flexível e adaptável ao contexto ou realidade de um grupo, que tem aplicação em diferentes áreas. Isso acontece porque visa resolver problemas reais e promover mudanças significativas seja em práticas sociais, educacionais, organizacionais ou outras áreas. A Pesquisa-ação é realizada por meio da identificação de problemas, e a partir daí ocorrem o planejamento e implementação de ações para sua solução. A implementação das ações envolve pesquisadores e participantes da pesquisa que devem refletir sobre os resultados alcançados e buscar novas soluções e ajustes nas intervenções propostas. A busca por soluções coletivas permite a integração entre todos os envolvidos, pesquisadores, participantes da pesquisa e comunidade. Por isso, nossa proposta de utilizar a pesquisa-ação como forma de intervenção na teoria e prática educacional de professores para melhorar as práticas pedagógicas, trabalhando em conjunto para identificar dificuldades de aprendizagem dos alunos e desenvolver estratégias para solucioná-las.

O objetivo da aplicação do **QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES SOBRE ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E PRÁTICAS PROFISSIONAIS (Apêndice I)** é compreender a experiência dos professores ao aplicarem atividades de intervenção para solucionar problemas no processo de ensino-aprendizagem. As respostas servirão para identificar o impacto dessas práticas na sua abordagem pedagógica e profissionalismo, assim como áreas em que poderiam ser feitos ajustes ou melhorias.

Por fim, os resultados obtidos por meio da aplicação da proposta de intervenção e do estudo aqui apresentado pretendem contribuir para compreensão das relações que ocorrem no cotidiano escolar entre professor-aluno e professor-professor, além de apontar as consequências dessas relações e dar pistas para a superação do fracasso escolar.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentei neste trabalho uma proposta de metodologia do ensino da língua Ticuna a partir da formação docente, de pedagogias modernas de ensino e da aplicação de propostas de intervenção para solução de problemas relacionados ao ensino-aprendizagem dos alunos. O contexto de minha pesquisa é a Escola Municipal Indígena Maravilha, que atende à Pré-escola e ao ensino Fundamental I e o no colégio Escola Estadual Indígena Professor Gildo Sampaio Megatanücü, que atende ao Ensino Médio, ambas localizadas no município de Benjamin Constant, estado do Amazonas. Minha experiência docente nessas duas escolas me possibilitou compreender questões relacionadas ao ensino de língua Ticuna e a criar metodologias de ensino-aprendizagem que estimulem os estudantes Ticunas a refletirem sobre a natureza da língua da sua etnia.

Baseei minha experiência docente em metodologias sintéticas de ensino de língua. Nas metodologias sintéticas, os estudantes aprendem a partir das partes e não do todo. Assim, o ensino de língua Ticuna parte dos segmentos vocálicos e consonantais, sílabas, palavras e textos. Dessa forma, a metodologia de ensino de língua indígena é baseada no estudo da estrutura sonora da palavra, na alfabetização e nos primeiros anos do Ensino Fundamental; e no domínio da formação de palavras a partir da sua estrutura silábica, no Ensino Médio. A partir do estudo da estrutura sonora das palavras, os alunos serão levados ao estudo e à decodificação de estruturas mais complexas.

Um aspecto crucial do ensino de línguas indígenas é ser baseado na língua hegemônica, em meu caso, o português. No ensino bilingue, a língua portuguesa aparece como metalinguagem utilizada para a reflexão da gramática da língua materna. A estudo dos aspectos gramaticais da língua Ticuna também são baseados nas propostas pedagógicas da língua portuguesa. A consequência é o estudo comparativo entre as duas línguas em contato. Acredito que quando os alunos têm uma base de conhecimento comparativo entre línguas, aprender uma nova língua pode se tornar mais fácil. Isso ocorre porque o processo de aprendizagem é mais eficiente quando o

aluno já tem um referencial linguístico para se apoiar, além de habilidades transferíveis de outras línguas aprendidas. Também o ensino comparativo entre línguas em contato pode ser uma ferramenta poderosa para o aprendizado linguístico, a preservação da língua étnica e a promoção de um ambiente educacional mais inclusivo e consciente das diversidades linguísticas. Essa abordagem não só facilita a aquisição de novas línguas, como também promove a compreensão intercultural, essencial no mundo globalizado atual.

Por fim, proponho aos professores a realização de oficinas para o desenvolvimento de propostas de intervenção pedagógicas por meio de pesquisa-ação, a fim de possibilitar a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a proposta de ações que solucionem os problemas de ensino-aprendizagem dos estudantes.

O engajamento dos professores com propostas de intervenção torna possível deparar com a compreensão do senso comum que tende a julgar que, para ser professor, basta assimilar certo conteúdo, preparar-se para apresentá-lo, dirigir-se à sala de aula e efetivar a docência, sem considerar que o magistério requer constantes tomadas de decisões, acerca das questões que se efetivam a todo instante no interior de uma sala de aula.

As reflexões grupais por meio de oficinas permitem florescer a compreensão de que educar é muito mais do que transmitir conhecimentos; é pensar no educando como um ser integral, buscar formas de chegar ao aluno e construir espaços para um aprendizado significativo. Quando o aprendizado significativo está presente, atinge todos os âmbitos de vida e reflete-se também na melhora das relações interpessoais em sala de aula.

Assim sendo, os professores que aceitarem as mudanças em suas práticas pedagógicas e considerem importante implementar, na escola, um processo de formação no cotidiano escolar estarão melhores preparados para lidar com os desafios da educação. O projeto de formação dos professores faz surgir desafios a partir da prática. Por isso, a participação em oficinas, encontros de grupo, pode ajudar a superação dos desafios do cotidiano escolar, principalmente daqueles que são inerentes ao ensino bilíngue. Nossa proposta se fundamenta na discussão dos desafios da prática pedagógica sempre em busca de caminhos alternativos.

Portanto, a prática pedagógica tem a sua importância para a formação acadêmica, articulando a teoria e a prática na construção de um currículo ampliado, pois, é capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica mais abrangente por meio da constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa dos povos originários do Brasil.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (org.) Caminhos da profissionalização do magistério – Campinas: Papyrus, 1998.

ALMEIDA, Daniela R.; SILVA, Antônio M. B.. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR. *Cobenge, Passo Fundo*, v. 34, n. 12, p.204-212, 23 set. 2006.

BRITO, Antonia Edna. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de C; CARVALHO, Marlene A. (Orgs.) Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 208p.

CARVALHO, Fernando Orphão de. On the genetic kinship of the languages Tikúna and Yuri. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica* Vol. 1, N° 2: 247-268. 2009.

CARVALHO, Marline Conceição Vieira de. As práticas pedagógicas em sala de aula e a qualidade do processo ensino-aprendizagem: Estudo de caso: Escola secundária de Achada Grande. 2009. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, Cidade da Praia, 2009. Disponível em: <http://www.bdigital.unipiaget.cv:8080/jspui/bitstream/10964/88/1/As%20pr%C3%A1ticas%20pedag%C3%A1gicas.pdf> Acesso em: 03 maio 2015.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

CORDEIRO, Valdete Jane. Prática pedagógica no processo ensino-aprendizagem: um estudo de caso na escola profissionalizante Senac/Concórdia, SC. *Educação Profissional*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 3, p.35-42, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/363/artigo7.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

CRUZ, Giseli Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. *Educar*, Curitiba, v. 5, n. 29, p.191-205, abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602007000100013&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 abr. 2015.

DONATO, Sueli Pereira; ENS, Romilda Teodora. A DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA: ENTRE SABERES DOCENTES E PRÁTICAS. Educação em Massa, São Paulo, v. 2, n. 2, p.32-45, set. 2011. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/192_353.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2015.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 17° ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GALVÃO, Zenaide. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A prática do bom professor. Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 1, n. 1, p.65-72, out. 2002. Disponível: <http://www.researchgate.net/profile/Zenaide_Galvao/publication/237693203_ED>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Características Gerais dos Indígenas**. Censo 2020. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_gerais_indigenas/default_caracteristicas_gerais_indigenas.shtm> Acessado em: 21 de julho de 2023.

PEIXOTO, J. dos S. O contato do português com as línguas indígenas brasileiras: considerações sobre o desenvolvimento de L2. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica** / Ana Suely Arruda Câmara Cabral, Editora – Brasília: Laboratório de Línguas e Literaturas Indígenas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, v. 12 (2020), pp. 41-68. ISSN: 2176-834X - e-ISSN: 2317-1375 [<https://www.periodicos.unb.br/index.php/ling/issue/current>]

LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

LOUKOTKA, Čestmír. **Classification of South American Indian languages**. Edited by Johannes Wilbert. Los Angeles: UCLA Latin American Center. 1968.

MONTES, María Emilia. **Lengua ticuna: resultados de fonología y morfosintaxis**. FORMA Y FUNCIÓN 17, páginas 145-178, 2004.

RIBEIRO, Darcy, **Culturas e línguas indígenas do Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1957.

RODRIGUES, A. D. **Línguas brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. 2ª edição. Edições Loyola, São Paulo, 1994.

RODRÍGUEZ, María Emilia Montes. **Fonología y dialectología del tikuna**. AMERINDIA n°29/30, 2004-2005.

SOARES, Marília Facó. **Língua/linguagem e tradução cultural: algumas considerações a partir do universo Ticuna.** In Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Ciências Humanas, Belém, v. 3, n. 1, p. 51-63, jan.-abr. 2008.

SOARES, Marília Facó. Língua Ticuna (ou Tikuna). In **Povos Indígenas no Brasil.** Consultado em 14 de julho de 2022.

SOARES, Marília Facó. *O supra-segmental em Tikuna e a teoria fonológica. I: "Investigação de aspectos da sintaxe Tikuna.* Campinas: UNICAMP. 2000. **Marcação de caso e atribuição de caso em Tikuna.** *Cadernos de Estudos Lingüísticos* (18): 79-114, jan/jun 1990.

UCAO_FICA_ESCOLAR_A_PRTICA_DO_BOM_PROFESSOR/links/53fe47820cf23bb019be4745.df>. Acesso em: 21 mar. 2015.

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES SOBRE ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E PRÁTICAS PROFISSIONAIS

Parte 1: Dados Demográficos

- 1. Qual é a sua área de atuação?**
 - Educação Infantil
 - Ensino Fundamental I
 - Ensino Médio
 - 2. Quantos anos de experiência você tem como professor?**
 - Menos de 5 anos
 - Entre 5 e 10 anos
 - Entre 10 e 20 anos
 - Mais de 20 anos
 - 3. Você é professor indígena ou não indígena**
 - Indígena
 - Indígena
 - 4. Você leciona língua indígena e/ou língua portuguesa**
 - Língua indígena
 - Língua portuguesa
 - Língua indígena e língua portuguesa
-

Parte 2: Experiência com Atividades de Intervenção

- 4. Você já aplicou atividades de intervenção pedagógica em sua prática de ensino?**
 - Sim
 - Não
- 5. Se sim, quais problemas você buscou solucionar com essas atividades de intervenção? (Marque todas as que se aplicam)**
 - Dificuldades de aprendizagem
 - Comportamento inadequado dos alunos
 - Falta de engajamento dos alunos
 - Desafios na comunicação e interação com alunos
 - Baixo desempenho em avaliações
 - Outro (Especificar): _____

6. Como você se sentiu ao aplicar essas atividades de intervenção?

- () Confiante e preparado
- () Inseguro e com dificuldades
- () Frustrado
- () Satisfeito com os resultados
- () Outros sentimentos (Especificar): _____

7. As atividades de intervenção foram eficazes na resolução dos problemas que você havia identificado?

- () Sim, completamente eficazes
- () Parcialmente eficazes
- () Não muito eficazes
- () Não, não foram eficazes

8. Se você não obteve os resultados esperados, o que você acha que poderia ter sido diferente? (Marque todas as que se aplicam)

- () As atividades não estavam adequadas ao nível dos alunos
 - () A abordagem pedagógica escolhida não foi a mais apropriada
 - () Faltou acompanhamento contínuo
 - () Não houve o envolvimento adequado dos alunos
 - () Outros fatores (Especificar): _____
-

Parte 3: Modificações e Aprendizados

9. Após realizar atividades de intervenção, você sente que houve algum impacto em sua prática pedagógica?

- () Sim, definitivamente
- () Em parte, mas há muito a melhorar
- () Não percebi impacto significativo

10. O que você aprendeu durante a aplicação das atividades de intervenção que considera relevante para o seu crescimento profissional? (Marque todas as que se aplicam)

- () A importância de ajustar a metodologia ao perfil dos alunos
- () Como lidar com as dificuldades individuais dos alunos de forma mais eficaz
- () A necessidade de maior planejamento e acompanhamento

- A importância de um bom relacionamento com os alunos
- Como adaptar os recursos didáticos para diferentes contextos
- Outro (Especificar): _____

11. Que aspectos você acredita que poderia melhorar em sua abordagem pedagógica ao aplicar atividades de intervenção?

- Melhorar o planejamento das atividades
- Explorar mais a personalização das atividades para os alunos
- Investir em formação contínua sobre novas abordagens pedagógicas
- Trabalhar mais na motivação e engajamento dos alunos
- Estabelecer estratégias de avaliação mais eficazes
- Outros (Especificar): _____

12. Em relação ao seu profissionalismo, como você considera que sua experiência com as atividades de intervenção impactou seu trabalho?

- Fortaleceu minha confiança e competência profissional
- Aumentou a percepção de que preciso melhorar certas habilidades
- Me fez repensar minha abordagem e buscar novas formas de ensino
- Não teve impacto significativo em meu profissionalismo

Parte 4: Sugestões para Melhorias

13. Que mudanças você sugeriria para melhorar o desenvolvimento e a aplicação de atividades de intervenção nas escolas?

- Mais apoio institucional e recursos
- Maior capacitação e formação contínua para os professores
- Melhor comunicação entre os membros da equipe pedagógica
- Incentivo à troca de experiências entre professores
- Outros (Especificar): _____

14. Você gostaria de adicionar algum outro comentário ou sugestão sobre a implementação de atividades de intervenção pedagógica em sua prática?

Agradecemos a sua participação! Suas respostas são fundamentais para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e apoiar o desenvolvimento profissional dos educadores.