



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO



Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA NA ALDEIA DE CAMPO ALEGRE: UM
ESTUDO DO BILINGUISMO INTERCULTURAL
NO CONTEXTO DA ETNIA TICUNA**

por

BENES COELHO CURICO

(Mecürana)

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

Orientadora: Profa. Doutora Marília Lopes da Costa Facó Soares

Rio de Janeiro,

Dezembro

2019

Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA NA ALDEIA DE CAMPO ALEGRE: UM
ESTUDO DO BILINGUISMO INTERCULTURAL
NO CONTEXTO DA ETNIA TICUNA**

por

BENES COELHO CURICO

(Mecürana)

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

Orientadora: Profa. Doutora: Marília Lopes da Costa Facó Soares

Linha de pesquisa: Língua, Cultura e Sociedade

Rio de Janeiro,

Dezembro

2019

- C975 Curico, Benes Coelho (Mecürana)
A prática pedagógica da educação escolar indígena na aldeia de Campo Alegre: um estudo do bilinguismo intercultural no contexto da etnia Ticuna / Benes Coelho Curico (Mecürana). -- Rio de Janeiro, 2019. 119f. ; il. (color.), map.
- Orientadora: Profa. Dra. Marília Lopes da Costa Facó Soares
Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Rio de Janeiro: Museu Nacional, Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas - PROFLLIND, 2019.
- 1.Bilinguismo. 2. Interculturalidade. 3. Oralidade. 4. Escrita. 5. Educação escolar indígena. 6.Língua Ticuna. I. Soares, Marília da Costa Facó. II.Título.

CDD 498

Museu Nacional-Universidade Federal do Rio de Janeiro

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA NA ALDEIA DE CAMPO ALEGRE: UM
ESTUDO DO BILINGUISMO INTERCULTURAL
NO CONTEXTO DA ETNIA TICUNA**

**Benes Coelho Curico
(Mecürana)**

Orientadora: Profa. Dra. Marília Lopes da Costa Facó Soares

Dissertação de Mestrado submetida ao Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Linguística e Línguas Indígenas.

Examinada por:

Presidente - Profa. Dra. Marília Lopes da Costa Facó Soares (PROFLLIND- MN- UFRJ)

Profa. Dra. Elizabeth Fernandes de Macedo (PROPED - UERJ)

Profa. Dra. Beatriz Protti Christino (PROFLLIND- MN- UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagorio (PROFLLIND- MN- UFRJ) (suplente)

Profa. Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella (PROPED - UERJ) (suplente)

Dedicatória

Às Escolas Municipais Indígenas Ticuna Bilingues
Interculturais do município de São Paulo de
Olivença (AM).

Toda língua é tão bilíngue em si mesma, tão multilíngue em si mesma, que se pode ser estrangeiro até mesmo na própria língua.

Eckert-Hoff (2011:182¹; apud Fortes (2012))

¹ ECKERT-HOFF, “Sujeitos entre-línguas, entre-culturas em contextos de imigração no sul do Brasil: uma questão de bilinguismo? In: UYENO, E. Y.; CAVALLARI, J. Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras. Campinas: Pontes, 2011. p. 177-193.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo fôlego da vida e pelas bênçãos recebidas e por estar hoje aqui e ter a oportunidade de chegar aonde cheguei, pois sem ele não temos luz, saúde, alegria e, principalmente, a fé que nos move para buscar e alcançar o almejado. Obrigada, meu Deus Querido.

À minha família, pai, mãe, irmãos, sobrinhos e parentes que sempre me apoiaram e deram força nesta jornada de estudos e dedicação.

A meus filhos Fabricio Curico Manoel (Nunecü rü Metchipacü) e Jaime Costodio Manoel Junior (Üecü rü Dauecü), ao meu amado esposo, Jaime Costodio Manoel (Üecü rü Daecü), pela incentivo e apoio à minha querida mãe Maria Coelho Guerreiro (Mereena), pela vida e pelas orações diárias para me dar coragem e proteção de Deus.

Aos gestores das escolas Municipais Ticuna **Tchüegune**² e **Moruãpü**³, professores: Laurito Emilio Costodio e Firmario Olesio Macário, pela colaboração e contribuição para com este trabalho

À professora Maria Elza e aos professores Epitácio Morango, Jurandir Luciano, Gedeão Ambrosio e Luiz Macário, pelas entrevistas a mim concedidas, nas quais expuseram suas ideias acerca da Educação nas suas comunidades e pelas lutas diárias por uma Educação Escolar Indígena diferenciada e bilíngue.

A Beatriz Protti Christino, professora do Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas (PROFLLIND), do Museu Nacional (MN), e do Departamento de Letras Vernáculas, da Faculdade de Letras, ambos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Agradeço-lhe por me orientar nos primeiros momentos deste trabalho científico.

A Marília Lopes da Costa Facó Soares, professora e Coordenadora do Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas (PROFLLIND-MN/UFRJ), pela luta e dedicação que teve e vem mantendo por nós, professores Ticuna do Alto Solimões. Meus sinceros agradecimentos pela orientação científica que tem me dado e pela

¹**Tchüegune**: (**Tchü** ‘movimento de subida; o que sobe’ + **egü, egu** ‘movimento de rotação’ + **ne** ‘sufixo formador de nome referente a terra, lugar, espaço, tempo (ambiente, de modo geral)’). Nome de uma montanha encantada, que fica planando e em movimento de rotação acima dos mortais. Na mitologia Ticuna, essa montanha nunca é atingida por nenhum mortal; apenas os imortais (os encantados) ficam lá (Cf. SILVA, 2019, nota 11)..

²**Moruãpü**: (Mõru ‘espécie de ave (papagaio) que na mitologia Ticuna era mulher do Moë’ + **ãpü** ‘montanha’) ‘Montanha encantada onde as pessoas imortais se encantaram’ (Idem, ibidem).

contribuição com o conhecimento que levarei comigo para a minha comunidade, Escolas Indígenas e outras instituições de ensino.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas (PROFLLIND-MN/UFRJ) que nos ministraram as disciplinas obrigatórias e optativas. Muito obrigada pelo conhecimento adquirido.

Enfim, a todos os colegas e amigos cujos nomes não citarei, para não correr o risco de esquecer algum deles, mas que contribuíram e me deram força, coragem para vencer mais uma batalha. Afinal, a nossa vida é cheia de surpresas e, como todo ser humano, vivemos em sociedade e, sem amigos e colegas que ganhamos na nossa vida, não somos ninguém.

CURICO, Benes Coelho. **A prática pedagógica da educação escolar indígena na aldeia de Campo Alegre: um estudo do bilinguismo intercultural no contexto da etnia Ticuna**. Rio de Janeiro, UFRJ, Museu Nacional, 119 fls. Dissertação de Mestrado em Linguística e Línguas Indígenas.

RESUMO

A presente dissertação pretende mostrar, para a comunidade acadêmica e outras instituições interessadas nesta pesquisa, como um povo de língua, cultura e tradições vem preservando seus saberes através dos tempos e como esta resistência perpassa caminhos e trajetórias, para lidar com uma sociedade capitalista. Este trabalho, dentro do campo linguístico, visa ainda a demonstrar como os Ticuna da aldeia de Campo Alegre, no estado do Amazonas, no Brasil, fazem o uso de sua língua materna (L1) e da língua Portuguesa (L2) na comunicação, convívio social e manifestações, em campos como: políticas públicas, educação, cultura, saúde e religião. Seu objetivo geral é compreender o uso de duas línguas, uma autóctone e outra alóctone – respectivamente, a língua Ticuna e a Língua Portuguesa -, na aldeia mencionada, analisando-se a forma como essas línguas transitam e modificam o meio social, com suas peculiaridades e diversidades sociolinguísticas, econômicas, culturais e educacionais. Os objetivos específicos são três: (i) conhecer, por meios bibliográficos, os primeiros contatos linguísticos da sociedade Ticuna nos tempos da colonização; e, na atualidade, lançando-se mão da pesquisa de campo; (ii) analisar a língua do povo Ticuna como objeto de expressão e identidade, observando-se os desafios que a mesma enfrenta na sociedade envolvente atual; (iii) verificar as possíveis mudanças ocorridas nos usos da língua Ticuna na Comunidade de Campo Alegre; (iv) identificar preliminarmente fenômenos linguísticos transitórios existentes numa sociedade dita bilíngue, observando-se o histórico de contato linguístico e algumas funções de usos linguísticos na vida social dos moradores da comunidade investigada. Os resultados alcançados na pesquisa apontam para a posição de que o bi/multilíngüístico, de forma geral, não seja uma faceta da cultura e prática coloniais, , precisando ser desenvolvido com base em uma relação simétrica de poder, na qual a preservação dos costumes e das línguas tem que ser valorizada pelos próprios interessados em manter viva sua cultura, suas línguas.

Palavras-chave: Bilinguismo. Interculturalidade. Oralidade. Escrita. Educação escolar indígena. Língua Ticuna.

CURICO, Benes Coelho. **Pedagogical practice of indigenous school education in the village of Campo Alegre: a study of intercultural bilingualism in the context of the Tikuna ethnicity.** Rio de Janeiro, UFRJ, Museu Nacional, 119pp. Master's Thesis in Linguistics and Indigenous Languages.

ABSTRACT

This dissertation aims to demonstrate to the academic community and other interested institutions how a people with language, culture, and traditions have been preserving their knowledge through the ages, and how this resistance runs through paths and ways to deal with a capitalist society. It also aims to demonstrate how the Tikuna in the village of Campo Alegre in the state of Amazon, Brazil, use their mother tongue (L1) and the Portuguese language (L2) in communication, social life and expression in fields such as public policies, education, culture, health, and religion. It's general goal is to understand the use of two languages in the village, one indigenous and the other alien – the Tikuna language and the Portuguese language, respectively - by examining how these languages transit and modify the social environment, with its peculiarities and sociolinguistic, economic, cultural, and educational diversity. Its specific goals are: (i) to gain knowledge on the first linguistic contacts of the Tikuna society in the times of colonization by bibliographic means, and through field research in the present days; (ii) analyze the Tikuna language as an object of expression and identity, observing the challenges it faces in today's society; (iii) check the possible changes which might have occurred in the use of the language in Campo Alegre; (iv) preliminarily identify transient linguistic phenomena in a so-called bilingual society, observing the history of linguistic contact and some functions of linguistic uses in the social life of the residents of the community. The findings of the research show that bi / multilingualism, in general, is not an aspect of colonial culture and practice, and needs to be developed based on a symmetrical relationship of power, in which the preservation of customs and languages must be valued by those interested in keeping their culture, their languages alive.

Keywords: Bilingualism. Interculturality. Orality. Writing. Indigenous school education. Tikuna language.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEM	- Associação dos Batista de Evangelização Mundial
CEEI-	Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena
CNE-	Conselho Nacional de Educação
CONEEI	- Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
FUNAI-	Fundação Nacional do Índio
GMEEI-	Gerência Municipal de Educação Escolar indígena
IBGE-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISA	– Instituto Socioambiental
MEC-	Ministério da Educação
OGPTB	– Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues
PNAIC	- Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PPP-	Projeto Político Pedagógico
RCNEI-	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SAEB	– Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEMED-	Secretaria Municipal de Educação
SEMESP-	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação.
SIL-	Summer Institute of Linguistics
SPI-	Serviço de Proteção ao Índio
TEE-	Território etnoeducacional
ÛMATÛTAE	- Grupo dos Escritores e Pesquisadores Indígenas Ticuna
UEA-	Universidade Estadual do Amazonas
UFRJ-	Universidade Federal do Rio de Janeiro
FEM	Feminino
NOMLZR	Nominalizador

SUMÁRIO

	Páginas
PRIMEIRAS PALAVRAS	15
APRESENTAÇÃO	17
1- INTRODUÇÃO	20
2- PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	30
3- PANORAMA SOCIO-HISTÓRICO E ASPECTOS SOCIAIS: QUEM FORAM E COMO VIVEM OS TICUNAS NA ATUALIDADE	36
3.1- Um breve histórico dos primeiros contatos linguísticos dos Ticuna com os não indígenas.	36
3.2- Agrupamento: a organização social das primeiras aldeias	40
3.3- A comunidade de Campo Alegre: histórico e atualidades	44
4- RECONFIGURAÇÃO DA SOCIEDADE TICUNA: LÍNGUA COMO UM PRODUTO SOCIAL	53
5. CONCEITO DE CULTURA COMO PONTO DE PARTIDA PARA ENTENDER A INTERCULTURALIDADE	58
6- ASPECTO EDUCACIONAL: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA BILÍNGUE E INTERCULTURAL DA COMUNIDADE DE CAMPO ALEGRE: COMUNITARIA, ESPECÍFICA E DIFERENCIADA	64
7- A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES BILÍNGUES TICUNA: DESAFIOS E CONQUISTAS	79
8- INTERFERÊNCIA LINGÜÍSTICA: MUDANÇAS TRANSITÓRIAS E INTERFERÊNCIA NA ORALIDADE DA LÍNGUA TICUNA VERSUS LÍNGUA PORTUGUESA.	88
9- CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES FINAIS. PERSPECTIVAS.	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
ANEXOS	113
A. ROTEIRO DAS ENTREVISTAS.	
B. - QUESTIONÁRIO APLICADO AO GESTOR	

**C. FOTO: JORNADA PEDAGÓGICA NA ESCOLA MUNICIPAL INDIGENA TICUNA
MORUAPÜ**

D. MAPA: ALDEIAS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO DE OLIVENÇA- AM

PRIMEIRAS PALAVRAS

Pensar em uma educação escolar indígena para este século, nos dias atuais, nos leva a um desafio que, enquanto pesquisadores e profissionais da área da educação, devemos enfrentar: saber e entender o que realmente estamos fazendo e como estamos contribuindo para a educação do nosso povo. Até onde estamos inspirados e preparados para a fazer acontecer o que as instituições governamentais e os sistemas, como a escola local onde atuamos e ministramos aulas, querem que façamos, para transmitir o que as leis que regem a educação escolar indígena exigem que seja, na educação do povo? para entender a palavra bilinguismo intercultural que ora perpassa todas as escolas indígenas do Brasil e na especificidade de cada uma?

A educação escolar indígena no Brasil vem sendo implementada, desde a década de 1990, com o objetivo de garantir a alteridade dos povos indígenas. O marco desse tratamento recente é a Constituição Federal brasileira de 1988 e uma série de leis, decretos, portarias e resoluções subsequentes, que passaram a garantir uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, cujo fundamento é o reconhecimento da diversidade étnica, linguística, histórica e sociocultural, bem como da autodeterminação dos povos indígenas. As experiências escolares observadas entre o povo Ticuna do Município de São Paulo de Olivença, ao longo de anos, revelam a existência de “dois mundos” significativamente diferentes, um por ser o de um povo que tem sua cultura, suas línguas e costumes, outro por ser aquele de um povo que está em constante contato com o povo não indígena, no seu convívio social como também no escolar - caso raro recentemente, devido ao fato de os professores serem todos do mesmo povo. São eles que ministram aulas desde a Educação Infantil ao final do Ensino Fundamental e de qualquer maneira tentam pôr em prática o que se pede nos princípios da Educação Escolar Indígena, uma educação pautada nos direitos e deveres e outrora respeitada e valorizada pelos poderes legislativos e executivo - a educação específica e diferenciada.

Como todo povo que passa por transição e mudanças econômicas, sociais e linguísticas, o povo Ticuna enfrenta entraves, como a introdução de culturas diferentes - o que causa certas mudanças na sua forma de pensar, de falar e de agir. E como todo povo que passa pela colonização tenta preservar a qualquer custo suas diferenças e seus

costumes, o povo Ticuna lança mão da escola, que se tornou um modelo que pode reavivar a história, o mito, as tradições e os costumes, as diferenças do multiculturalismo, da interculturalidade e do bilinguismo, para enfrentar estes tempos de mudanças sociais em que também estão inseridos os indígenas.

APRESENTAÇÃO

Apresento aqui a minha trajetória como cidadã, professora e aluna do Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas (PROFLLIND), realizado na cidade do Rio de Janeiro, no Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Os seguintes conteúdos estão relacionados à minha vida acadêmica: a minha formação como professora, as atividades técnico-científicas e culturais, a prestação de serviço especializado à sociedade, as minhas experiências como docente em salas de aula, as atividades administrativas, os títulos, as homenagens, a aprovação em concursos, as aventuras na produção do conhecimento e outras atividades prestadas à sociedade, as considerações a meu respeito como docente e os sonhos futuros.

Eu, Benes Coelho Curico (**Mecürana**⁴), do povo Ticuna, filha de Nicanor Tamaio Curico (Kokama) e Maria Guerreiro Coelho Ticuna (**Mereena**⁵). Nasci no dia 24 de março de 1981, na comunidade indígena Ticuna de Cuchillo Cocha, Caballo Cocha, Município do Peru, fronteira com Brasil e Colômbia.

Aos 3 anos de idade, vim com minha mãe para o Brasil, mais especificamente para a aldeia de Filadélfia, Município de Benjamin Constant. Ingressei na escola com 6 anos de idade e cursei até a 2ª série primária do Ensino Fundamental na Escola Municipal Ebenezer, em Filadélfia. Depois, meus pais transferiram-me para a Escola Municipal Sofia Barbosa, situada no bairro de Bom Jardim, comunidade não indígena que liga a aldeia Ticuna de Filadélfia à cidade de Benjamin Constant. Foi nessa escola que terminei o primário.

No ano de 1996, estudei na Escola Estadual “Cel. Raimundo Cunha”, na cidade de Benjamin Constant, onde, em 1999, vim a terminar o ginásio. No ano de 2000, fui transferida para a Escola Estadual Imaculada Conceição, localizada na mesma cidade, tendo cursado aí até o 1º ano do Ensino Médio.

⁴ **Mecürana**: (**me** ‘bonito’ + **cura** ‘cauda’ + **na** ‘NOMLZR FEM’) ‘Aquele que tem cauda bonita’ (**Ngünücüã**: ngunü ‘mutum’ + **cüã** ‘origem, clã’; clã de Mutum)

⁵ **Mereena**: (**me** ‘bonito’ + **ree** + ‘cacho’ + **na** ‘NOMLZR FEM’) ‘Aquele que tem cachos bonitos’ (**Arucüã**: aru ‘avaí’ + **cüã** ‘origem, clã’; clã de Avaí).

De 2001 a 2002, fui morar no município de São Paulo de Olivença, onde dei continuidade aos estudos na Escola Estadual Nossa Senhora da Assunção. Concluí o Ensino Médio nesta cidade, onde resido atualmente.

No final do ano de 2002, concorri ao concurso público diferenciado da Prefeitura de São Paulo de Olivença, tendo sido aprovada para ocupar uma vaga de professora para as escolas indígenas do Município de mesmo nome.

Em 2003, assumi o cargo de professora, mas exercendo função administrativa dentro da Secretaria Municipal de Educação, como Supervisora Educacional Indígena. Passei 8 (oito) anos trabalhando com professores Ticuna. Meu trabalho consistia em passar orientação aos professores Ticuna e realizar atividades como planejamento escolar, gestão e outras relacionados à educação do município.

No ano de 2006, faço a minha graduação em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas (campus na cidade de São Paulo de Olivença).

No período de 2009 a 2010, assumo a sala de aula na aldeia de Campo Alegre. Passei aí 2 (dois) anos, contribuindo com a educação diferenciada e específica na escola Ticuna **Moruãpü**.

Em 2010, concorro a outro cargo, pela via de concurso público municipal em área urbana e passo para a minha segunda ocupação de cargo professora do ensino infantil.

De 2011 a 2013, trabalho na escola municipal indígena Kokama, numa comunidade chamada Colônia dos Pescadores, também na cidade de São Paulo de Olivença.

No ano de 2012, ingresso na Pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Institucional, na Faculdade Kurios, instituição privada também na cidade de São Paulo de Olivença.

No ano de 2014, fui trabalhar na Escola Municipal Indígena Kambeba Ivan Balieiro, onde lecionei por 01 (um) ano.

Em 2015, recebo convite da Secretaria Municipal de Educação para trabalhar no setor administrativo. Assumi, então, pela segunda vez, devido à experiência, o cargo de Supervisora de Educação Indígena Ticuna - cargo que exerci até 2017. No mesmo ano,

concorro a uma vaga no Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas (PROFLIND-MN/UFRJ), realizado na cidade do Rio de Janeiro, tendo conseguido me classificar para a segunda turma.

No ano de 2018, recebo convite do novo prefeito municipal de São Paulo de Olivença para assumir, mais uma vez, o cargo técnico administrativo na Secretaria de Educação, agora como Coordenadora Pedagógica de Educação Escolar Indígena das três etnias do município, Kambeba, Kokama e Ticuna, trabalho em que estou atualmente.

Para além da Secretaria de Educação de São Paulo de Olivença, também adquiri experiências: participei de conferências de Educação Escolar Indígena como formadora de professores indígenas e não indígenas, palestrante, orientadora educacional, dentre outros na parte da Educação.

Quanto às experiências profissionais e à busca do conhecimento científico, pela experiência, devo enfatizar que o curso de Linguística me trouxe experiências inigualáveis para enriquecer o saber e o conhecimento nessa área científica, que nos mostra a importância da mesma na manutenção das línguas e as mudanças que vêm ocorrendo no cenário político-educacional. A importância desta disciplina merece destaque no mundo acadêmico e social. A aventura na busca do conhecimento é abrangente, visto que, como professora e pesquisadora, devemos seguir em frente para que não nos percamos de nós mesmos, nem uns dos outros.



INTRODUÇÃO

O presente trabalho é o resultado do convívio, da observação, da pesquisa científica e acadêmica, com meu povo na sua totalidade, da busca de entender como vivem as pessoas, como se organizam na sua estrutura social econômica e educacional. Do ponto de vista anterior e atual, houve um desenvolvimento que os Ticuna tiveram após anos de contato. Mostro como estão hoje, tecendo primeiro breves comentários sobre a História do povo Ticuna, desde a formação das primeiras aldeias até o local específico que é o alvo da nossa pesquisa - a aldeia de Campo Alegre, localizada no município de São Paulo de Olivença-AM.

Ticuna é um povo milenar que já habita há séculos na região amazônica, precisamente no Alto Solimões. Seu primeiro contato com a sociedade envolvente ocorreu no século XVII, primeiro com os espanhóis e, mais tarde, com os portugueses. Os registros das viagens feitas pelos espanhóis contam que o Ticuna é um povo robusto e guerreiro que habitava margens de rio e as cabeceiras dos igarapés. Foi avistado pela primeira vez por Gaspar de Carvajal (1541 /1542)^{6 7} e, ainda, por Pedro Teixeira (1637)

⁶ De acordo com Melatti (s.d., p. 3), Frei Gaspar de Carvajal era um dos religiosos que estava entre os acompanhantes de Francisco de Orellana. Foi ele quem “escreveu a crônica de toda a descida do grande rio”.

⁷ Ver Carvajal, Gaspar de, Alonso de Rojas y Cristóbal de Acuña (1941).

e por Paul Marcoy⁸ nas suas viagens pelo Amazonas (Marcoy [1847] (2001) p.28), à beira do rio Atacuary⁹, nas margens do Yacanga e Yanayaquina¹⁰.

Marcoy, ao encontrar um casal Ticuna que descia o rio Atacuary, assim os descreve (Idem, p. 28-30) :

“Na manhã seguinte, ao invés de descer para o Amazonas, continuamos a subir o curso do Atacuary...

...apareceu de repente uma pequena canoa tripulada por dois Ticunas, um homem e uma mulher. O homem remava e a mulher guiava com um remo; no centro do seu barca, uma simples casca de noz, via-se um cacho de banas e algumas raízes comestíveis meio cobertas por folhas. Como eles vinham remando na nossa direção, pudemos observá-los à vontade.

A cor desses nativos lembrava a do mogno velho. Uma longa e desordenada cabeleira cobria-lhes os ombros. O homem tinha as duas bochechas decoradas com marcas de tatuagem de um azul escuro, feita com o sumo de Pseudo-Anil indigofera, cujo desenho assemelhava-se um pouco às letras chinesas das caixas de chá. Ele trazia ao pescoço um colar de três ou quatro voltas feito com dentes de macacos montados numa armação de vime; uma braçadeira de algodão tecido, ornada com um maço de plumas amarelas e encimada por uma crista feita com as penas longas da arara, estava amarrada em cada braço logo abaixo do ombro; ligas de material semelhante, mas sem o pompom ou crista, cingiam suas pernas acima dos tornozelos e uma curiosa faixa ao redor da cintura completava o seu

⁸ De acordo com Casanueva (1995, p. 677), Paul Marcoy é o pseudônimo do francês Laurent Saint-Cricq (1815-1887), que integrou a expedição científica à Amazônia organizada pelo governo francês e a cargo do conde Francis Castelnau, entre 1843 e 1847. Paul Marcoy prolongou mais tarde, a título pessoal, suas explorações por essa região, quase desconhecida, na época, pelos europeus. O relato de Marcoy resultante da expedição científica da qual fez parte se inicia no Peru (em XXX) e termina em Belém, no Brasil. Ainda segundo Casanueva (Idem, p.678), o relato integral de Marcoy está destinado, fundamentalmente, à travessia peruana, contendo 11 (onze) etapas dedicadas ao Peru e apenas 01 (uma) ao Brasil.

⁹ Também conhecido como Atacuari, esse rio percorre o Departamento de Loreto, no Peru.

¹⁰ Rios apresentados por Marcoy como tributários do Atacuary.

atavio. A mulher não tinha nem as marcas hieroglíficas na face nem as ligas nos braços. Usava um colar de contasvermelhas de vidro obtido por seu marido nas transações com os brasileiros. Uma faixa de algodão tecido ornava a parte inferior de suas pernas e uma tira de mesmo material, não muito larga, cobria sua cintura.

[Ver imagem na página a seguir]



Retrato de um Índio Ticuna.

Considerando o longo período de resistência da língua Ticuna, podemos dizer que, desde os primórdios do contato com espanhóis e portugueses, o povo Ticuna tenta

a todo custo preservar sua cultura e sua língua. Essa língua é mencionada e ouvida por Paul Marcoy (Idem, p.30), que a percebe como possuindo uma articulação gutural (mais “pareciam usar a garganta do que a língua”).

Segundo a maioria dos estudos linguísticos - e aqui citamos Soares (2005) e Rodrigues (1986, 2013), além de Curt Nimuendaju¹¹ (1952) -, a língua Ticuna é uma língua tonal e isolada, não fazendo parte, de modo comprovado, de nenhum tronco linguístico ou família linguística com outros membros.

Apesar de 380 anos de contato, o povo Ticuna continua a resistir às influências de todos os lados. Neste nosso trabalho, abordaremos, principalmente, a **mistura de códigos** (*code mixing*) e a **mudança/troca de código** (*code switching*) (ver capítulo 8). Essa última, de certa forma, vem interferindo na forma de falar de moradores e professores Ticuna da comunidade de Campo Alegre que são bilíngues, principalmente entre as pessoas com mais anos de contato com a língua portuguesa (a segunda língua - L2). Como a visão maior do povo Ticuna é a preservação da língua materna como meio de poder e identidade étnica, faz-se necessário compreender a interação social do grupo com a sociedade envolvente, falante de diferentes variedades de Português (inclusive como estrangeiros) - o que abordaremos no decorrer deste trabalho.

Note-se que a Língua Portuguesa é uma língua dominante introduzida há séculos no meio do povo indígena na parte da Amazônia que veio a ser brasileira, e que nisso foi precedida pelo Nheengatu, língua geral, no meio social de indígenas e, entre esses, também dos Ticuna, como meio de dominação, como bem demonstra Bessa Freire em seu livro intitulado *Rio Babel: a história das línguas na Amazônia* (cf. Freire, 2011). Atualmente, o que mais se questiona, por parte dos pais dos alunos indígenas, no contexto indígena em que os Ticuna se fazem presentes, é o monolinguismo se perpetuar, tornando a sociedade monolíngue para sempre. Do ponto de vista desses pais,

¹¹ “Nimuendajú, Curt (1883-1945), etnólogo brasileiro de origem alemã, um dos pioneiros nos estudos relacionados às comunidades indígenas no Brasil. Nasceu Curt Unkel, em Jena, Alemanha, em 1883. Sem formação acadêmica, chegou ao Rio de Janeiro, em 1903. Dois anos depois, fixou residência em São Paulo e começou a dedicar-se às pesquisas sobre os povos indígenas. Naquele mesmo ano, entrou em contato com os apapocuvás, um subgrupo guarani do interior de São Paulo, cujo cacique o adotou como filho e lhe deu o nome Nimuendajú (“aquele que criou seu lar”). Fonte: Enciclopédia® Microsoft® Encarta. (2000).

seria necessário que o bilinguismo recebesse maior atenção nas questões educativas. Para tanto, atualmente, tem-se discutido, em termos do sistema educacional, o fato de que as escolas indígenas tenham seu próprio currículo, contextualizado em face das realidades locais, preparando-se as futuras gerações para se comunicarem não só entre si, mas também com não indígenas em diferentes espaços de usos linguísticos.

Diante dos usos linguísticos, sua função e outros aspectos marcam o cenário da língua como quadro principal para estudos em sociolinguística, em uma perspectiva que acompanha as mudanças que ocorrem nas formas de pensar, de saber e produzir conhecimentos.

Assim, em uma sociedade como a Ticuna, que, com o passar dos séculos, resistiu e vem resistindo às grandes mudanças sociais, econômicas, culturais e linguísticas, é importante refletir sobre como este povo tem em sua base uma linguagem própria e luta por uma educação melhor.

Desta forma, neste trabalho, pretendemos mostrar, para a comunidade acadêmica e outras instituições interessadas nesta pesquisa, como um povo de língua, cultura e tradições vem preservando seus saberes através dos tempos e como esta resistência perpassa caminhos e trajetórias, para lidar com uma sociedade capitalista. Este trabalho, dentro do campo linguístico, visa ainda a demonstrar como os Ticuna da aldeia de Campo Alegre fazem o uso de sua língua materna (L1) e da língua Portuguesa (L2) na comunicação, convívio social e manifestações, em campos como: políticas públicas, educação, cultura, saúde e religião.

Ao longo dos anos de trabalho com a educação escolar indígena municipal no Município de São Paulo de Olivença, a experiência tem nos motivado a conhecer e buscar, dentro da área da sociolinguística, como o povo que mantém a sua língua há séculos se comporta no uso da linguagem e recorre aos mais variados elementos da comunicação, seja no meio das políticas públicas, seja em seu próprio ambiente, na vida comunitária. Assim, torna-se importante saber como essa língua transita no meio da sociedade envolvente e como deve ser tratada a questão do bilinguismo. Como nos diz Marcos Bagno (1999): “É que de todos os instrumentos de controle e coerção social, a linguagem talvez seja o mais complexo e sutil”. Para construir uma sociedade tolerante com as diferenças, é preciso exigir que as diversidades nos comportamentos linguísticos sejam respeitadas e valorizadas.

Diante do exposto, ao mostrar nosso trabalho ao público acadêmico, enunciamos a importância do povo Ticuna na história da Região Amazônica e seus desafios para na atualidade. Os Ticuna são o povo mais numeroso da Amazônia Brasileira (e muito provavelmente do Brasil), isso sem considerar a Amazônia Peruana e Colombiana, onde também existem várias comunidades Ticuna. São especialmente numerosos no município de São Paulo de Olivença/AM-Brasil, onde está o berço da civilização *Magüta*¹² (autodenominação). Tendo sido pescados no rio *Eware*, local sagrado, preservam em suas memórias a “Mitologia da Criação e da Origem do mundo e dos deuses Ticuna”. Atualmente, no município de São Paulo de Olivença, uma grande população Ticuna vive em 48 comunidades, de acordo com seus costumes e tradições.

Um dos primeiros pensadores a abordar o conceito de cultura foi Tylor em 1871 *apud* Laraia (2001, p. 16) no seu livro intitulado “Cultura um Conceito Antropológico”, em que vê a “cultura como sendo todo o comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética, como diríamos hoje.” O mesmo autor (2001, p. 16) completa ainda, ressaltando que “*cultura é de extrema utilidade para a compreensão do paradoxo da enorme diversidade cultural da espécie humana*”.

Neste sentido, o que nos leva a compreender que a cultura é também a língua falada por um povo, os usos que ela realiza tanto na oralidade quanto na escrita nos levam a refletir que a herança social consiste em ideias que podem ter se desenvolvido muito antes de nascermos.

A cultura nos distingue daqueles com que não interagimos. O isolamento de um grupo, sociedade ou outra organização social significa outra visão de mundo única, o que implica refletir sobre a integração com os indivíduos.

Aprendemos a cultura e não julgamos verdadeiramente outra maneira de ver o mundo. Nascemos numa família, e a cultura que possuímos em comum torna-se fundamental para o modo de pensar. Exemplo disso é quando ingressamos em organizações sociais como uma escola, uma irmandade religiosa ou em uma empresa: acabamos aprendendo aí um certo jeito de pensar e, se quisermos nos ajustar, passamos a acreditar nessas culturas que aprendemos.

¹² ‘Conjunto dos pescados com vara (povo pescado com vara)’.

A língua, por fazer parte do aspecto cultural, nos remete a pensar que não existe uma “língua com e sem poder”. Esse poder pode ser usado para o bem e para calar outras consideradas fracas, de menor prestígio, causando genocídio e o glotocídio, pois uma sociedade que mantém a sua língua viva e a usa para diversas situações e finalidades tem plena liberdade de expressar suas tradições linguísticas e culturais.

O uso social de uma língua numa sociedade é primordial pelos seguintes motivos: a língua é um elemento que faz parte do conjunto de manifestações culturais, e fica difícil pensá-la sem fazer parte deste universo.

Afinal nossas ideias a respeito do mundo são aprendidas dos outros por meio de interação em família, escolas e em todas formas de organização social. Elas têm como alicerce a vida em grupo. Procuramos o apoio do grupo para aquilo em que acreditamos, testamos as ideias uns com os outros, aceitamos inconscientemente ideologias que são sustentadas pelas pessoas com quem interagimos e que são importantes para nós. Assim sendo, nota-se também que a crença é incentivada pelo fato de que as organizações sociais são importantes para a identidade dos indivíduos e os efeitos de sentidos entre eles. As ideias comuns a todos na organização social penetram em nós e tornam-se parte do pensamento, constituindo a base de nossos atos.

Nessa perspectiva, a língua é um sistema de signos históricos e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, compreendê-la é aprender que a sociedade não se resume em uma só, mas em diferentes sociedades, cada qual com suas línguas, crenças, tradições e que, de qualquer forma, também estão sujeitas às mudanças sociais, devidas ao contato com outros povos.

Portanto, a língua de uma sociedade é fruto do desejo humano, é aquilo que esta considera sua identidade, sua cultura, sua maneira de ver o cosmo, enxergar o mundo, sua criação; enfim, as relações sociais estabelecidas pelos homens, ao longo da história, é algo que engrandece a sua subjetividade e ideologias para que este transite na sociedade à qual pertence, a fim de fazer valer os seus pensamentos, pois a existência humana é um fenômeno que se define pela língua e que, sem essa identidade, de nada valeria a função social linguística expressa na vida de um povo.

Os parágrafos precedentes deixam claro o nosso modo de pensar e o nosso posicionamento sobre a língua de um povo. Nesta dissertação, está em foco o povo Ticuna, mais especificamente os moradores da aldeia de Campo Alegre que são as lideranças como professores, pastores, enfermeiros, alunos e outros moradores. Neste trabalho, nosso objetivo geral é compreender o uso de duas línguas, uma autóctone e outra alóctone –

respectivamente, a língua Ticuna e a Língua Portuguesa -, na aldeia Ticuna de Campo Alegre, analisando a forma como essas línguas transitam e modificam o meio social, com suas peculiaridades e diversidades sociolinguísticas, econômicas, culturais e educacionais. Nossos objetivos específicos são três: (i) conhecer os primeiros contatos linguísticos da sociedade Ticuna nos tempos da colonização por meio bibliográficos e da atualidade na pesquisa de campo; (ii) analisar a língua do povo Ticuna como objeto de expressão e identidade, observando os desafios que a mesma enfrenta na sociedade envolvente atual; (iii) verificar as possíveis mudanças ocorridas nos usos da língua Ticuna na Comunidade de Campo Alegre; (iv) identificar preliminarmente fenômenos linguísticos transitórios existentes numa sociedade dita bilíngue, observando o histórico de contato linguístico e algumas funções de usos linguísticos na vida social dos moradores da comunidade investigada.

Para elaboração deste trabalho, lançamos mão da pesquisa de campo de cunho etnográfico, visto que ocorreu em um território indígena demarcado, com acompanhamento de aulas em uma instituição de ensino bilíngue. A aldeia na qual realizamos a pesquisa – Campo Alegre - fica a 50.3 KM quilômetros do município de São Paulo de Olivença. Para o deslocamento, utilizamos lanchas locais, que saem na semana do todo mês, de segunda a sábado da aldeia de Campo Alegre e de Santa Rita do Weil e vice-versa, transportando cargas e passageiros. A saída se dá às 7h da manhã do porto do Município e às 5h da manhã dos portos intermediários das comunidades vizinhas. Ressaltamos que a pesquisa de campo foi fundamental para a realização deste nosso trabalho.

Esta dissertação está organizada em 09 (nove) capítulos. Além desta Introdução e do capítulo voltado para os pressupostos teóricos, apresentamos outros 06 (seis). No terceiro capítulo, realizamos um breve panorama sócio-histórico, abordando o agrupamento, a organização social das primeiras aldeias, o modo como vivem os Ticunas na atualidade, em especial aqueles que moram na comunidade que é alvo da pesquisa: Campo Alegre. Estão presentes aí o histórico dessa comunidade e informações, descrições referentes a seu momento atual. O capítulo 4 está voltado para a reconfiguração da sociedade Ticuna, tendo-se aí a língua como um produto social. No capítulo 5, consideramos o conceito de cultura como ponto de partida para entender a interculturalidade. A partir daí, direcionamos o nosso olhar, no capítulo 6, para a educação escolar indígena bilíngue e intercultural da comunidade de Campo Alegre; para a prática pedagógica dos professores bilíngues Ticuna, no capítulo 7. Esses últimos capítulos alimentam o capítulo 8, dedicado à interferência linguística, momento em que focalizamos mudanças transitórias e a interferência na oralidade Ticuna em face da Língua Portuguesa. O nono e último capítulo contém nossas considerações e reflexões finais, além de apontar perspectivas. Complementando os capítulos, estão 04 (quatro) anexos: o roteiro das entrevistas; o questionário aplicado ao gestor escolar; a foto que registra a Jornada Pedagógica na Escola Municipal Indígena Ticuna Moruãpü; e o mapa das aldeias do Município de São Paulo de Olivença, no estado do Amazonas.

Capítulos e anexos confluem para a nossa abordagem dos aspectos culturais educacionais importantes para a compreensão do que seja o bilinguismo intercultural entre os Ticuna da comunidade de Campo Alegre.

2- PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Pensar em uma educação escolar indígena neste século e nos dias atuais nos leva a um desafio que, enquanto pesquisadores e profissionais da área da educação, devemos conhecer, assim como devemos entender o que realmente estamos fazendo para contribuir com a educação do nosso povo. Até onde estamos inspirados e preparados, para fazer acontecer o que as instituições governamentais - como a escola local onde atuamos e ministramos aulas - querem que façamos, para transmitir o que as leis que regem a educação escolar indígena exigem que seja na educação do povo? Até que ponto estamos inspirados e preparados para entender a expressão bilinguismo intercultural, que ora perpassa todas as escolas indígenas do Brasil?

São vários os teóricos que já escreveram e discutiram conceitos sobre o bilinguismo e a interculturalidade. Para entendermos parte deles aqui, colocaremos as concepções de alguns daqueles que melhor se aproximam das nossas explicações e entendimento e, à medida que falamos dessas concepções, buscaremos manter uma relação de reflexão e proximidade com a realidade em que se situa o nosso estudo. Os autores teóricos em que nos baseamos são: Canclini (2006), Hamers e Blanc (2000), Megale (2009), Paula (1999), Grosjean (1994). O traço comum entre esses autores está na atenção que dão à questão da cultura de povos, dentro de suas concepções, visões de organização da sociedade em sua totalidade, em um contexto de mudança, ou seja, visões da organização social que sofreu mudanças e continua em mudança. Nos textos desses autores, são importantes, para este nosso trabalho, as discussões sobre fronteiras, território geográfico e social, relações de intercâmbio, negociação, conflitos, empréstimos recíprocos, interculturalidade, educação, bilinguismo.

A leitura de Nestor Garcia Canclini (Canclini, 2006) nos leva à afirmação de que, hoje,

todas as culturas são de fronteiras. Todas as artes se desenvolvem em relação com as outras artes, o artesanato migra de campo para a cidade, os filmes, os vídeos e canções que narram acontecimentos de um povo são intercambiados com outros. Assim, as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento. (Canclini, op. Cit.)

Em outros termos, esse é um processo de deslocamento que implica uma desterritorialização, em que as práticas culturais perdem as suas relações com o seu

território geográfico e social. Cancline (2006) mostra a interculturalidade como mistura entre sociedades, o que acontece quando os grupos entram em relação de intercâmbio. Para o mesmo autor, isso implica que os diferentes se encontram no mesmo mundo e devem conviver em relação de negociação, conflitos e empréstimos recíprocos. Essa é uma base teórica importante para que possamos abordar a Educação Escolar Indígena.

Falar em Educação Escolar indígena é estar ciente de uma educação pautada na diferença social, no sentido de povo(s) com culturas, línguas e concepções diferentes.

De fato, é isso que as aldeias vivenciam cotidianamente, com outras culturas que circulam na aldeia e na educação. Conforme Paula (1997, p.78), *“antes de a escola ser intercultural as sociedades indígenas já estão se relacionando com a sociedade não indígena desde o momento do contato. E o modo como ocorre esta relação se reflete no cotidiano da escola.”*

Entendido desta forma, podemos dizer que a interculturalidade está ligada à questão do conhecimento. Conhecimento esse adquirido e emprestado, para que haja interação entre os indivíduos que se unem por uma causa benéfica, social ou para manipular.

Laraia (2009, p.45) sustenta que o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que antecederam.

Foi através de lutas e busca de aperfeiçoamento e desenvolvimento pelos quais passamos que conquistas surgiram, para hoje a educação ser um símbolo social que mantém a civilização em pé de igualdade, em prol da busca, aperfeiçoamento dos saberes e igualdade de direito entre as camadas sociais.

Assim, a interculturalidade, como explicitamos, é a troca entre sociedades, de modo a se aprender com o outro, para depois somar (hibridizar?) os valores, a ética, a moralidade e o bom senso, desmistificando o etnocentrismo, que ora ainda vigora na maioria das escolas. A escola é que dá continuidade a esses valores, aos conhecimentos diferenciados do povo, moldando os saberes, para que não haja discriminação entre os diferentes costumes, e ela funcione como a sociedade, a organização maior que funcione a educação do seu povo.

Desde a constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de 1996, a realidade das escolas experimentou mudanças significativas. Passaram a ocorrer mudanças no que diz respeito ao conhecimento das variedades de contextos e

línguas, e ao direito dos alunos e de suas comunidades a uma educação que respeite e atenda seus interesses.

Começemos pelo Currículo das escolas, para que as mesmas ensinem e administrem não só sua história, mas conheçam a história do povo que as cerca e - por que não? - sua língua no currículo.

Como bem nos demonstra Bagno (2006, p.144), *“a língua permeia tudo ela nos constitui enquanto seres humanos. Nós somos a língua que falamos. A língua que falamos molda nosso modo de ver o mundo, molda a língua que falamos.”*

A Escola Bilíngue e Intercultural, neste sentido, molda a personalidade de um ser humano, ele é guiado pelo que aprende fora e dentro do convívio familiar e escolar. A consolidação do ensino de mais língua na escola indígena é o esperado, como é o caso das escolas Ticuna, aqui postas como referência.

Devo enfatizar que a Universidade Estadual do Amazonas já está, em seu curso de ensino superior, ofertando aos professores da região curso em Licenciatura intercultural - uma formação que lhes permita construir sua proposta educacional de base antropológica, linguística. Desta forma, com a formação recebida, os professores e a escola e todos os envolvidos na educação só fazem com que a educação do povo possa existir, ou seja, por meio das leis cumpridas, reforçando-se o que já está na LDB, Plano Nacional de Educação Escolar Indígena, como o Currículo, que é parte da construção do conhecimento de forma global e coletiva. Os conteúdos devem estar inter-relacionados, partindo sempre do etnoconhecimento de cada povo, intensificando as dimensões interculturais. A metodologia é parte integrante do currículo, e deve ser sempre pensada a partir do sistema educacional próprio de cada etnia (CIMI (1993, p.9)).

Atualmente, essas leis já estão sendo postas em prática na maior parte do Amazonas, principalmente no município de São Paulo de Olivença. As escolas já trabalham a proposta mencionada dentro do seu currículo, sendo que estas que estão trabalhando, ao nosso ver, ainda precisam melhorar e aperfeiçoar-se mais, para que as mudanças ocorram nos sistemas educacionais.

A própria LDB destaca, em seu artigo 26, que os currículos de ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura da economia e da clientela (Brasil,1996).

Assim, pensar o currículo intercultural significa adotar um profundo respeito a identidade étnica e racial, o que significa o reconhecimento ético dos elementos implícitos na dimensão estética e na complexidade dessa construção.

Currículo, interculturalidade e bilinguismo estão ligados, pois a escola indígena já diz que o currículo é diferenciado e que haverá também o ensino de línguas estrangeiras no seu curso.'

Diante desse pensamento, frisamos o tema bilinguismo, como está sendo trabalhado nas escolas indígenas Ticuna, quando a educação escolar é bilíngue e intercultural como já vimos acima.

A propósito do bilinguismo, recorreremos, para melhor compreensão, a Harmers e Blanc (2000) . Bilinguismo é um fenômeno complexo e deve ser estudado como tal, levando-se em consideração variados níveis de análise individual, interpessoal, intergrupar, social. Ou seja o bilinguismo representa uma afinidade de quadros diferentes, os quais remetem à esfera social política, econômica, à aceitação e valorização de cada uma das línguas faladas e das culturas com as quais esses quadros se relacionam, pela via da exposição e da experiência com a língua, pela interação e integração a uma outra cultura.

Segundo Moura (2009), a complexidade dos contextos bilíngues e plurilíngues no Brasil e no mundo está relacionada à própria complexidade social expressa em uma serie de fenômenos que tornam o mundo cada vez mais conectado às migrações mais frequentes e às diversidades mais aparentes. E essa complexidade social se perpetua cada vez mais na vida social de uma comunidade.

Grosjean (1994) salienta que o conceito de bilinguismo é baseado conforme o uso, ou seja, em conformidade aos sujeitos que utilizam duas ou mais língua ou mais dialetos em sua rotina. Esse é o caso do povo Ticuna da aldeia de Campo Alegre, o qual procura falar a língua portuguesa e o espanhol para se comunicar com as culturas diferentes que circulam no local, seja por meio da venda em comercio, como venda de roupas, utensílios ou vendas de produtos perecíveis, seja por se fixarem no local. Há também o forasteiro que aprende a língua materna (L1) dos Ticuna - A Língua Ticuna -, para se comunicar com a população, estabelecendo-se, assim uma troca de língua nos dois sentidos.

Ainda sobre bilinguismo, lançamos mão de Fishman e Lovas (1970) e também Buther e Hakuta (2004) (ver capítulo 6). E, por ser compatível com os temas do

bilinguismo e da interculturalidade, recorreremos a gêneros textuais, na esteira de Marcuschi (2002) e Schneuwly e Dolz (2004) (ver capítulo 7).

A nossa pesquisa foi realizada dentro de um olhar crítico e construtivo acerca dessa diferença que todas as escolas indígenas de São Paulo de Olivença adotaram no seus currículos escolares bilíngues e interculturais. Como método de pesquisa, teve a observação participativa, em que o sujeito participa das atitudes e atua com os demais na realidade da escolas ou da comunidade investigada. Também, para a nossa pesquisa, usamos o método bibliográfico, para entender os estudos feitos e analisados por outros pesquisadores que nos fizeram e tiraram-nos dúvidas e embasaram nossa pesquisa, apontando-nos caminhos como forma de provar e também as possíveis buscas que não cessam. Para mim, ficou claro que, a cada ano temos mais a nos instigar, em busca das mudanças que ocorrem no cenário político, social, territorial e educacional.

Entrevistas foram também o foco da nossa pesquisa para entender a visão dos moradores acerca da realidade e do tema em questão - o que pensam, o que querem, como um povo de identidade e cultura próprias, para melhorar sua sociedade. E, como dissemos na Introdução a este trabalho, utilizamos a pesquisa de campo de cunho etnográfico.

Quanto à escola, a introdução da L2 se baseia no ensino intercultural, como já mencionamos; portanto, os educadores interculturais precisam ter consciência de que o saber curricular é produzido social e historicamente, e o seu fazer individual, de acordo com seus pressupostos sobre o saber, tem importância para o aprendizado em sala de aula (Young (1998, p,18)).

Os professores são os grandes responsáveis por implementar ou completar a introdução de uma língua estrangeira na educação. Do ensino infantil até o ensino médio, como manda o currículo das escolas Ticunas.

De acordo com Megale (2009, p.94), quando pelo menos duas línguas estão em contato na sociedade, a relação de poder entre os grupos etnolinguísticos influenciarão o desenvolvimento da identidade cultural da criança e, portanto, em todo contato haverá uma identidade em construção. Sem dúvida, haverá isso, visto que os bilíngues, de forma geral, poderão ter mais chances de desenvolver aptidões na trocas linguísticas.

Por mais que não saibam ler ou escrever, a oralidade também faz parte, em tudo, do mercado livre de falar e se comunicar.

Quanto ao desenvolvimento das crianças, estas terão mais oportunidade de conhecer a leitura do mundo em duas ou mais línguas, dependendo da escola e seu currículo, visto que, na atualidade, falar, interpretar e escrever bem em duas ou mais línguas já se configura como um padrão de identidade cultural mais eloquente com a sociedade que hoje se forma, no sentido de haver mais oportunidade no mercado de trabalho e disputas por projeto e ações que podem beneficiar a própria comunidade que também está em fase de contato com várias culturas. Enfim, tornar-se bilíngue não é deixar de lado também sua cultura, sua língua, mas sim fortalecer-se, para ajudar seu povo em busca de novos caminhos e novos horizontes.

3. PANORAMA SOCIO-HISTÓRICO E ASPECTO SOCIAL: QUEM FORAM E COMO VIVEM OS TICUNAS NA ATUALIDADE

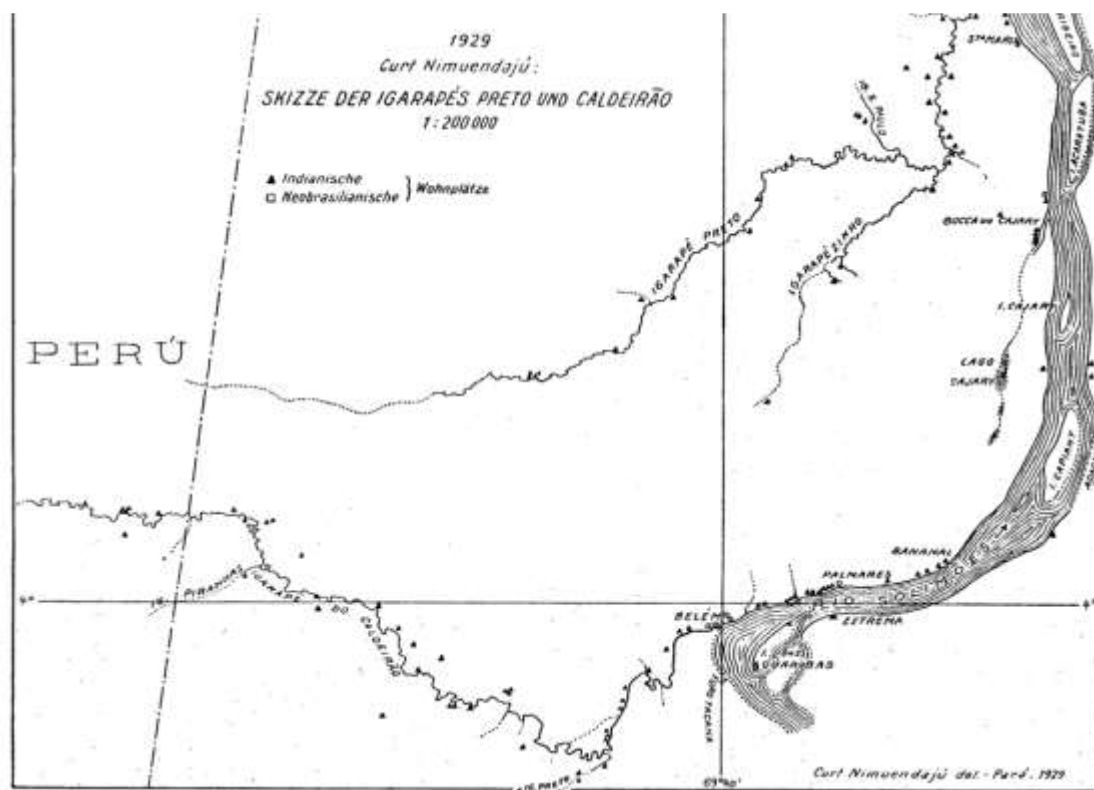
3.1 Um breve histórico dos primeiros contatos linguísticos dos Ticunas com os não indígenas.

Os primeiros contatos dos Ticunas com os brancos datam de quase 300 anos atrás quando, no último quartel do século XVII, uma parte da tribo foi levada para as aldeias da missão jesuítas dirigidos pelo padre Samuel Fritz. Com o fracasso da missão e posterior atuação dos índios, os Ticunas convertidos ao cristianismo preferiram abandonar as antigas aldeias já então transformadas em vilas e retornar aos seus locais tradicionais, ou fixar-se nas periferias dos núcleos urbanos. Segundo Leonardi (1996), quando o índio se recusava a trabalhar ou se revoltava opondo resistência ao processo de escravização completa ou parcial, ele era duramente castigado, perseguido e reprimido. Isso de fato veio a levar a óbito vários Ticunas que se recusavam a trabalhar na lavoura e nas grandes explorações da borracha.

Conforme Oliveira Filho (1982), a própria história mostra que a penetração maciça dos brancos no antigo território tribal Ticuna ocorreu no século XIX motivada pelas altas cotações da borracha no mercado internacional e pelo surto extrativista que, desde 1850, foi responsável pela ocupação sucessiva de diferentes áreas do Vale das Amazonas.

E o uso da Língua Portuguesa para os aldeados, livres e fugitivos serviu como sobrevivência para estar inserido no meio dos brancos, para trabalhar no extrativismo da borracha por obrigação aos patrões (comerciantes, seringalistas) e para manter o comércio entre eles, cuja finalidade era fazer com que os indígenas passassem a atuar como produtores de bens de interesse comercial para o mercado regional e como consumidores de mão de obra barata para abastecer o mercado de trabalho, como Curt Nimuendaju (1929) *apud* Schröder (2013), relata no artigo *Primeira viagem aos Ticunas* publicado em 1930, no qual os Ticunas eram considerados uma espécie de propriedade, pois os brancos se consideravam proprietários do Rio Solimões.

Figura 1. Mapa publicado no original, com o seguinte título: “Esboço dos igarapés Preto e Caldeirão”. Locais residenciais: ▲ = Indígena; □ = Neobrasileiro. (afluentes esquerdos do rio Solimões, entre Tabatinga e São Paulo de Olivença).



Fonte: Nimuendajú, Curt. Besuch bei den Tukuna-Indianern. Ethnologischer Anzeiger, Stuttgart, v. 2, n. 4, p. 188-194, 1930. Tradução de Peter Schröder. Revisão do português por Mônica Gusmão.

Segundo Melatti (2019), o processo da descaracterização cultural dos Ticunas se deu sob a égide dos barracões dos seringalistas com a imposição dos aviamentos, onde as escolhas e o acompanhamento contábil escapavam ao poder do índio, como relatou o senhor Adércio Costodio Manoel (**Üeciü**, clã de onça), de 88 anos, morador da comunidade de Campo Alegre, que traz em suas memórias o trabalho de seus pais nos seringais e as lutas diárias que enfrentava nas mãos dos patrões. Com as constantes penetrações no seu habitat atrás do ouro branco, os Ticunas se viram obrigados a trabalhar como mão de obra dos senhores seringalistas, servindo de “capachos” para os patrões. De fato, podemos dizer que a língua portuguesa já era, nessa situação, uma necessidade de se estar inserido no meio social que ora se formava - o que perdura até os dias atuais nas escolas como currículo e horas semanais obrigatórias.

Com a queda da era da borracha em meados de 1930 a 1950 e com a entrada dos missionários nortes americanos no Brasil, os Magüta que restaram, povo disperso,

começaram a se aglomerar num só local, formando aldeias cujo principal objetivo era aceitar o evangelho Judaico Cristão pregado pelos protestantes. Assim, a população foi aumentando e crescendo. Apesar do contato com os brancos, entre os Ticunas era raro o homem ou a mulher casar com o branco. A sociedade Ticuna sempre fora conservadora em relação ao status e ao pertencimento e preservação dos clãs, fato esse que, até os dias atuais, perdura em todas as comunidades, embora a influência da sociedade envolvente seja marcante nas mesmas. Porém, existem mulheres que estudavam fora da comunidade e sempre quebravam a regra tradicional de convivência grupal. As lideranças já antecipavam sua advertência de que o não índio não é fiel aos costumes da sua esposa índia: quando introduzida uma educação tradicional aos seus filhos, a maioria desses não índios rechaça e abandona aquela família, trazendo problema à sociedade local. Por tradição, entre os Ticuna, a língua materna é primordial em todos os aspectos de convivência na educação da família, na criação dos filhos e o repasse dos costumes. Desse modo, a linguagem de contato linguístico sempre fora a língua Ticuna, que falavam desde sua infância, ou seja, a população sempre se comunicou entre si na língua L1, a língua materna.

Como nos demonstra o etnólogo alemão naturalizado brasileiro, Curt Nimuendaju em 1929 (cf. Nimuendaju, 1977), quando estivera nos meios dos Ticunas,

“...apesar de já bastante influenciado pela civilização, mas ainda conservava muitos elementos de sua cultura antiga. Os seus chamados “capitão” são intérpretes que repassam todos os negócios que faziam com os brancos aos seu povo.”

Sendo assim, o capitão servia de intérprete para seu povo visto que, naquela época, a população Ticuna só falava sua língua ou raramente compreendia a língua portuguesa. Assim, só o que mais compreendia era o bilíngue, aquele que tinha o poder para se comunicar com os brancos. Como já mencionado acima, os costumes ainda prevalecem, do mesmo jeito que Curt escreveu, nas comunidades pequenas com pouco contato linguístico, apesar das décadas de contato. O cacique ainda é o interlocutor entre os políticos, para buscar benefício para seus comunitários, pois, como pessoa eleita pelos moradores, é a única que, ao ver dos moradores, sabe falar e entender a língua portuguesa, ou seja, é o mais apto na comunicação nas duas línguas.

No caso de Campo Alegre até os dias atuais também acontece o mesmo: o cacique é aquele que representa os comunitários perante a sociedade envolvente, com ajuda de professores e outras pessoas letradas e bilíngues. A comunidade já tem pessoas letradas e falantes de duas línguas, mas ainda escolhem pessoas mais velhas para serem representantes, independentemente do grau de escolaridade ou ausência de escolaridade. A obtenção de bens e realizações se dá, assim, por meio dos representantes Ticunas bilíngues como vereadores eleitos pelos comunitários que se aliam ao governo local e, junto com o cacique, somam forças para apresentar projetos para o desenvolvimento da comunidades, ora fazendo pedidos escritos para ajuda dos comunitários para construção de igrejas, ora para pavimentação de rua, saneamento básico, dentre outros.



Vereador Ticuna entregando materiais permanentes para os comunitários de Campo Alegre.

Foto: Benes Coelho Curico

A imagem acima representa os comunitários da aldeia com seu representante político, que defende seus interesses na câmara dos vereadores, felizes pela ajuda que os políticos conseguiram para que os trabalhos comunitários por bairro se realizem (trabalhos específicos: retirar madeira, plantar ou fazer roçado). Como acontece com todo povo indígena, para eles, o seu representante tem que buscar ajuda na capital para conseguir recursos para beneficiar as famílias, para que o dinheiro não fique apenas para o representante, mas sim para que o mesmo distribua o que ele conseguiu com os seus eleitores.

Para a maioria dos Ticunas, hoje, a representação legislativa se configura na representação maior: os políticos do poder legislativo são seus maiores representantes, junto com o cacique da aldeia. Tudo que conseguem como projetos, reivindicações dos políticos, pavimentação de ruas, construção de escolas, postos de saúde, enfim, o que as políticas públicas fazem na aldeia é obtido através da representação para a qual é eleito um representante do povo no poder legislativo. Atualmente, quase em todo município onde vivem membros da Ticuna já existem representantes Ticuna na Câmara dos Vereadores. O que antes era distante, hoje já tem espaço social no meio dos não indígenas, bem como significa conquista, como é o caso da sala de Gerência Municipal de Educação Escolar Indígena (GMEEI) na maioria dos municípios. A representação pelo próprio Ticuna também encontra espaço dentro da secretaria Municipal de Educação, como é o caso de São Paulo de Olivença, onde há uma equipe formada na área da pedagogia e em outras áreas do conhecimento, que ali estão para auxiliar os professores, a gestão e todos os envolvidos na educação escolar indígena dos povos Ticuna, Kokama e Kambeba.

3.2- Agrupamento: a organização social das primeiras aldeias

A partir de 1942, quando o serviço de proteção aos índios (SPI) começou a atuar no Alto Solimões, a situação começa a mudar, a se modificar. O SPI aglomera os Ticuna que saíram das matas, dos seringais e leva-os para uma fazenda chamada Umariçu, localizada atualmente no Município de Tabatinga, na fronteira entre Brasil, Peru e Colômbia. Essa área, adquirida pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), deu início à primeira terra indígena Ticuna. Mais tarde, começaram a fundar outras aldeias, descendo o rio Solimões.

Na década de 1950, com a criação da primeira escola pelos postos indígenas, o contato linguístico entre índios e brancos vem a prevalecer por meio da educação formal, com a escola passando a se encarregar pelo uso social da língua portuguesa nas aldeias formadas. De fato, a primeira professora que os índios tinham era uma não indígena, só vindo a ocorrer mudanças no cenário bilíngue mais tarde.

A entrada de religiões de diferentes orientações entre os Ticuna teve efeitos diferenciados. A esse respeito, Paladino (2006, p. 34) no diz que

A partir da segunda metade do século XX, os Ticuna atravessaram distintos processos de conversão religiosa que tiveram sentidos e efeitos fundamentais nas suas vidas, não apenas circunscritos a espaços ou a momentos de seu cotidiano, mas também afetando e modificando profundamente certas instituições e relações que os estruturavam.

E, ao falar da conversão religiosa (Idem, ibidem) , toma emprestado de Oliveira Filho (1977) duas expressões importantes, que são as “linhas de urbanização” e o “caráter salvacionista”:

Oliveira Filho (1977) definiu “duas linhas de urbanização” entre os Ticuna do Alto Solimões decorrentes da conversão religiosa, e que adquiriram para eles – como desenvolve este autor – um caráter salvacionista: uma é ligada à Igreja Batista e a outra é vinculada ao Movimento da Santa Cruz.

A linha de urbanização de caráter salvacionista ligada à Igreja Batista nos interessa de perto, porque diz respeito à aldeia Campo Alegre, que é o local da nossa pesquisa. E é de Santa Rita do Weil, um vilarejo próximo à aldeia Campo Alegre, que vêm as primeiras notícias sobre a missão Batista e a própria fundação de Campo Alegre:

Missionários da Igreja Batista Regular norte-americana (Association of Baptists for World Evangelism) chegaram à região do Alto Solimões, em inícios dos anos 50 do século XX, com a intenção de fundar missões religiosas para converterem a população local. Escolheram para isso dois lugares que eram vilarejos na época: Santa Rita do Weil, no município de São Paulo de Olivença, e Santo Antonio de Içá, a atual sede do município que tem o mesmo nome, onde instalaram as primeiras igrejas batistas (Paladino (2006, p. 34-35, com apoio em Oliveira Filho (1977) e Macedo (1996, 2000)).

Os pastores, além da igreja, fundaram também uma escola nesse povoado, ensinando aos “brancos” e aos índios alguns rudimentos do português escrito e os princípios da religião cristã. (Paladino (2006, p. 35-36).

A segregação imposta aos indígenas pelos regionais não-indígenas e/ou a própria vontade dos indígenas de formarem uma nova comunidade, com “escola” e “igrejas” próprias, foi o que levou à criação da aldeia Campo Alegre:

Segundo os informantes ticuna de Macedo (1996), a proposta teria surgido do primeiro capitão da comunidade, um chefe de família extensa que era irmão e cunhado, respectivamente, daqueles dois primeiros Ticuna que freqüentavam o povoado de Santa Rita do Weil e que tiveram contato com os pastores. O capitão virou um intermediário entre os missionários e os índios, e teria pedido aos primeiros ajuda para formar uma nova aldeia, que chamaram de Campo Alegre. . (Paladino (2006, p. 37).

Com a entrada das missões religiosas batistas e a influência, mais tarde, da presença norte americana via *Summer Institute of Linguistics*, / Instituto Linguística de Verão (SIL), que é também uma entidade de face missionária protestante, essas assumem funções que seriam do estado, sendo repassadas a elas um trabalho que esse último não fazia por falta de conhecimento para cuidar e dar assistência ao povo indígena bilíngue. Desta forma, a religião protestante passa a cuidar, ou seja, a catequisar os sobreviventes do extrativismo da borracha, fundando igrejas nas aldeias. Em busca da vida espiritual, os Ticunas se aglomeram: através da religião, vão juntando diversos Ticunas com os seus denominados clãs, vindo estes de igarapés longínquos para buscar o evangelho, esse que tomava espaço na sociedade que então se formava.

De modo geral, os Ticunas tomaram espaço cada vez maior e, à medida que a famílias aumentavam, formavam novas famílias e migravam rio abaixo, criando aldeias maiores a começar por Belém do Solimões, atualmente localizada no município de Tabatinga; Campo Alegre, atualmente localizada no município de São Paulo de Olivença; Nova Itália localizada no município de Amaturá; e Vila Betânia, localizada

no município de Santo Antônio de Içá. De qualquer forma, os “brancos” que introduziram a religião na maioria das aldeias Ticuna e lá implantaram suas igrejas, constataram que, além das religiões norte-americanas, muitos Ticuna foram convertidos ao catolicismo e à religião da Santa Cruz.

Vejam-se abaixo os principais clãs constatados por Curt Nimuendaju, em relatório de viagem feita para o SPI, em 1929 (ver Nimuendaju, 1977), quando estivera no Solimões, principalmente na área do município de São Paulo de Olivença. Segundo Curt Nimuendaju (op. cit.):

A organização social interna da tribo apresenta dois grupos rigorosamente exogâmicos, cujos nomes não consegui averiguar, cada um constituído por alguns clãs (keá), que não se encontram localizados. O pertencimento das crianças é decidido por descendência paterna. Constatei os keá seguintes:

A:

Nayï' (saúva – *Atta cephalotes*)
O'i (onça – *Felis onça*)
Aru (árvore cujos frutos servem para maracás: *Auahy*)
Nã'i (árvore em geral)
Tëma (miriti [buriti] – *Mauritia flexuosa*)
Cëë (acapu – *Vouacapoua* sp.)
E (jenipapo – *Genipa* sp.)

B:

Táu (tucano – *Rhamphastos* sp.)
Tuyuyu (tuiuiú – *Tantalus loculator*)
Aiwéru (urumutum – *Crax* sp.)
Kóurë (japiim – *Oriolus* sp.)
Noï (arara – *Ara macao*)
Ngunã (mutum – *Crax* sp.)
Barï (japu – *Cassicus* sp.)
Kówa (maguari – *Ardea cocoi*)
Ngaüa (socó – *Ardea* sp.)
Ê/ça (urubu-rei – *Gypagus papa*)
Dyawirú (jaburu – *Mycteria americana*)
Máyu (piury – *Crax* sp.)

Estes clãs foram os principais catalogados pelo etnólogo entre os Ticuna, em áreas na qual se inclui aquelas constantes no mapa exibido anteriormente na Figura 1.

As aldeias eram formadas por grupos e divididas por clãs que formaram as primeiras aldeias para formar uma comunidade maior e buscar se organizar não mais dispersos como conta a história, mas mais aglomerados como atualmente estão na organização social. maioria dessas comunidades tem escolas próprias e postos de saúde nas suas respectivas aldeias e também as igrejas que ficaram e permanecem até hoje.

3.3- A comunidade de Campo Alegre: histórico e atualidades



Senhor Adércio Custodio Manoel, filho do fundador da aldeia de Campo Alegre. E ex cacique de Campo Alegre entre os anos de 1970 a 1992.

Foto: Benes Coelho Curico.

Conforme narrativa do senhor Adércio Custodio Manoel, ex-cacique da comunidade de Campo Alegre, e dos comunitários, estes já viviam nas mediações do igarapés da Rita. Na margem direita, já se encontrava a comunidade de Santa Rita do Well, que pertencia aos primeiros proprietários de terra. Naquela época, a maioria dos Ticuna estava nas mãos dos patrões, como trabalhadores escravos. Na década de 1950, uma missão norte americana denominada ABEM - Associação dos Batista de Evangelização Mundial, chegou nesta localidade com a intenção de evangelizar os indígenas brasileiros no alto Solimões, em um período em que os Ticunas passavam por crise de identidade e de pertencimento. Uma das iniciativas humanas que esses missionários tiveram para com a população foi a de comprar uma área exclusiva para moradia, para, desta forma, alcançar seus objetivos, que era o de catequizar na religião cristã. Quando a notícia se espalhou nas redondezas, muitos Ticuna isolados ou que se encontravam nas mãos dos patrões, aproveitaram a oportunidade de fugir para localidade livre. Percebe-se, nesta migração espontânea, que muitos desses Ticunas

associaram esses missionários ao seu herói mítico Yoi, que chegara da viagem de tempo passados. A partir daí, surgirá a aldeia ao molde ocidental, que as populações Ticuna aprenderam e usam, em determinados momentos, como uma estrutura social no seu modo de organizar as comunidades dentro do sistema capitalista. Nota-se que os clãs vão conviver de forma pacífica, por questão ideológica da religião protestante.

Nesta seção, ressaltaremos a fundação da comunidade Ticuna de Campo Alegre, a qual é tema da pesquisa, bem como sua fundação e os tipos de moradores que ali residem, sua cultura, a religião na qual estão mergulhados, suas crenças praticadas no cotidiano.

Segundo a pesquisa e a ata da fundação a nós outorgada, a comunidade Ticuna de Campo Alegre, localizada na margem esquerda do rio Solimões, foi fundada no dia 8 de setembro de 1965.

Os primeiros responsáveis por reunir as pessoas e iniciar a formação de uma comunidade foram o senhor Genésio Costódio Manoel, clã de onça, e Miguel Gonçalves Ataíde, clã de Japó, com o objetivo de formar grupos de pessoas para o evangelho, que se propagara naquele momento e que até os dias atuais prevalece.

Neste mesmo ano, houve a continuação da igreja Batista Regular, feita pela própria população. Já no ano de 1970, o missionário Robert Wrigth chegou na terra da comunidade indígena Ticuna de Campo Alegre pela primeira vez, permanecendo por um bom tempo, dando auxílio para o povo na evangelização.

Os Ticunas escolhidos pelos missionários para serem os membros majoritários como diáconos da religião da igreja Batista Regular foram os senhores Genésio Costódio Manuel e Miguel Gonçalves Ataíde. O Norte-Americano nomeou o senhor Genésio Costódio Manuel como o primeiro cacique da comunidade, porque o mesmo sempre estivera à frente dos trabalhos da aldeia e tinha facilidade de entender a língua portuguesa.

Em setembro de 1973, o senhor Genésio Costódio Manuel, 1º cacique da comunidade, ficou doente e veio a falecer. Em seu lugar ficou seu filho, Adércio Costódio Manoel, juntamente com o Senhor Milton da Silva (**Ümaücü**, nação de Avaí), como o 2º cacique, ambos escolhidos pelos membros da igreja.

Quando o senhor Adércio Costódio era cacique, viajava para outros estados ou até para fora do país, pois lutava juntamente com outros caciques em prol do povo

Ticuna, e pelas terras a serem então demarcadas e situadas a margem do rio Solimões, Eware I e Eware II.

Em 1975, o senhor Milton abandonou o cargo para formar uma outra comunidade, pois não aguentava mais ameaças de morte que recebia de um morador, tendo entregado suas funções para o senhor Nelson Pedrosa Mariano, para assumir a responsabilidade.

No dia 06 de junho de 1999, como cacique da comunidade, o senhor Nelson Pedrosa Mariano realizou uma reunião para escolher seu vice. Nessa reunião, foi eleito, com 280 votos, o senhor Henrique Emilio Felix Marques.

No dia 07 de maio de 2003, acabou o mandato do senhor Nelson Pedrosa Mariano e de Henrique Emilio Marques. No mesmo dia, houve eleição para escolher os novos caciques. Foram eleitos, como 1º cacique, o senhor Gilson Jerônimo Manoel, com 180 votos, e Abraão Romualdo como vice cacique. Ambos permaneceram 8 (oito) anos como caciques.

No dia 08 de novembro de 2008, houve eleição para escolher o novo cacique. O senhor Henrique Emilio Feliz Marques e Raimundo Macário Onório tomaram posse no dia 19 de janeiro de 2009, às 16.00 horas da tarde, na Igreja Batista Regular.

Quando a comunidade foi formada, já havia os próprios professores indígenas, os quais eram os senhores: Quintino Emilio Marques e Édson Costódio (filho de Genésio C.), da comunidade de Campo Alegre. Na época dos pioneiros, não havia escolas, ambos os professores mencionados ensinavam nas próprias casas, o quadro era feito de sapopema de curupira, pintado com comatê (tinta natural), o giz era feito de argila colorida e pedaço de carvão.

Quanto à Fundação da primeira escola, essa foi no dia 15 de setembro de 1975. Com o incentivo dos professores pioneiros, a população se reuniu na igreja com o objetivo de construir a primeira escola indígena Ticuna de Campo Alegre. No final, foi decidido que a população ficasse responsável de buscar os materiais de construção da escola na mata como tábuas, palhas, paxiúba e barrote. Dessa maneira, a escola ficou pronta, recebendo o nome de Escola São Raimundo I, com uma sala.

No dia 31 de dezembro de 1979, os professores e alunos iniciaram uma outra construção, esta com duas salas, devido ao aumento do número de alunos. A escola

denominou-se São Raimundo II. Em março de 1980, foi construída a escola Dom Pedro I, com quatro salas, devido ao aumento da população.

Durante a administração do Prefeito José Cruz da Silva, pela primeira vez foram contratados pela prefeitura professores Ticuna: Rainha Costódio Firmino, Quintino Emilio Marques, Florinda Costódio Manoel, Carlindo Manduca Mariano e Manoel Ovídio.

No ano de 1982, foi construída a escola Municipal São Sebastião Dias da Silva, que recebeu este nome em homenagem ao prefeito que a construiu, sendo diretor da escola o senhor Carlindo Manduca morador local.

Em 1986, houve concurso para a Funai e os professores, entre contratados e efetivos, foram: Rainha Costódio Firmino, Quintino Emilio Marques, Florinda Costódio Manoel, Carlindo Manduca Mariano e Manoel Ovídio.

No ano de 2001, o senhor Quintino Emilio assumiu a direção da escola municipal São Sebastião Dias da Silva

Em 1998, o cacique Adércio Costódio recebeu um convite para fazer uma apresentação da cultura Ticuna, no município de Tefé. O cacique, por sua vez, convidou o senhor João Rosindo, Adolfo Tomás e dona Mavita Sebastiao para preparar a apresentação. Estes fariam a apresentação com um grupo que se denominava **Tchüegune**, que significa ‘montanha sagrada’¹³, mas esse grupo não participou do encontro e, assim, o nome **Tchüegune** foi dado à escola Municipal São Sebastião Dias da Silva, em homenagem a este grupo.

Em 2005, a escola entrou em reforma. Foi entregue à comunidade pela prefeitura no dia 25 de julho de 2005, com o nome Tchüegune reconhecido e oficializado pela prefeitura e Ministério da Educação e Cultura (MEC). Essa escola passou a se chamar Escola Municipal Ticuna Tchüegune, na direção do professor Jose Costódio Marques e na gestão do prefeito Hamilton Lima de Carmo Fermin prefeito daquela época.

¹³ Ver nota 1.

A Escola Municipal Indígena Tchüegune compõe-se de seis salas de aulas. Está situada no centro da comunidade de Campo Alegre, na área demarcada como Eware I, pertencente ao município de São Paulo de Olivença

O primeiro diretor da escola Tchüegune foi Quintino Emilio Marques. Após vieram Carlindo Manduca, José Costódio Marques, Luciana da Silva, sendo o atual gestor professor Laurito Emilio Marques.

Muitos professores lecionaram nessa escola. São eles: Atermisia da Silva Rosinda, Darciano Manduca Bibiano, Davi Bonifácio Caitano, Djanira Zera Manduca, Edilson Almeida, Felix Pinto Gomes, Geraldino Felix Gustavo, Hilda Tomas do Carmo, Jacine Pedro Tomás, José Costódio Marques, Lourdes Afonso da Silva, Nailson Pissango Salvador e Rainha Costódio Firmino (FUNAI).

Como professores de apoio, citamos aqui: da FUNAI, Manoel Abílio Ovídio e Elias Fidelis Thomas, Secretário da Escola Municipal Ticuna Tchüegune, Assis Tomás Marques.

Em 9 de setembro de 1994, deu-se início à construção de mais uma Escola situada na rua Samuel Bibiano nº 257, bairro Jataí, em Campo Alegre; porém, por motivo de força maior, não foi possível concluir a obra no mesmo ano e, conseqüentemente, na mesma gestão. Foi, então, na gestão do prefeito Alcides Müller que a obra foi concluída por completo.

Com isso, no dia 24 de junho de 1997, a comunidade passou a receber mais uma escola pública, que está inaugurada com o nome de Escola Municipal Indígena Ticuna Moruãpü, nome de uma montanha santa¹⁴, aceito por todos. No dia 15 de abril de 1997, iniciou-se o ano letivo com doze professores municipais, entre eles sete professores bilíngues e cinco professores não indígenas, com quadro de matrícula inicial de 239 alunos, sendo 151 alunos da 1º a 4º série e 88 alunos da 5ª série do ensino fundamental.

Neste mesmo ano, a comunidade teve uma página virada na sua história, com perspectiva de letrar sua sociedade e manter uma igualdade a todos sem distinção.

Em 09 de março de 1999, fui designada uma professora pela Secretaria Municipal de Educação para assumir a função de gestora da escola, sendo sete

¹⁴ Ver nota 2.

professores bilíngues e quatro não indígenas, já esperados pela comunidade com o quadro de matrícula inicial de 317 alunos, de 1º a 6º série, todos contratados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação Fundamental (FUNDEF). Nesse mesmo ano, os trabalhadores eram coordenados pela professora e diretora Maria de Fátima Teixeira, auxiliada pelo secretário João Muraiare.

Em 08 de março de 2003, chegaram novamente cinco professores não indígenas que, somados aos bilíngues, levaram a quadro de doze professores, sendo o quadro inicial de matrícula de 365 alunos, de 1º ao 7ª série do ensino fundamental. Os trabalhos pedagógicos da escola eram coordenados pelo professor e diretor Hilton Neres Fermin, auxiliado pelo secretário da escola João Muraire, porém, no final do mês de maio do mesmo ano, o professor e diretor Hilton Neres Fermin, por motivos profissionais, teve que se ausentar e como a escola não podia ficar sem Gestor a SEMED, através de uma ação conjunta com os professores Ticuna da época, nomeou o professor Rocildo Rabelo Rocha, para assumir o cargo de Gestor da escola como os trabalhos administrativos e pedagógicos e sócio recreativo da referida escola.

Atualmente, na comunidade Ticuna de Campo Alegre, há duas escolas Municipais e todas elas funcionam nos turnos matutinos e vespertino, atendendo a uma demanda de alunos desde a Educação infantil até o Ensino Fundamental II. Também há uma Escola Estadual Indígena, chamada Genésio Custodio Manuel em homenagem ao primeiro fundador da Aldeia. As escolas são administradas pelos próprios moradores da comunidade, ou seja, por Ticuna, e não mais como nos anos anteriores, quando quem assumia eram pessoas não indígenas. Os professores também são todos moradores da mesma comunidade e do mesmo povo, todos bilíngues, como foram autodenominados pela Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues (OGPTB).

Campo Alegre é vista como a comunidade que mais cresceu tanto na população como na economia, saúde e educação, pois os moradores têm uma vida voltada para pequenos comércios de vendas de produtos também industrializados e pessoas empregadas na prefeitura e pelo governo do estado principalmente na categoria professores e agentes de saúde comunitários como médicos e outros especialistas que prestam serviços na comunidade.

Atualmente, Campo Alegre, na sua extensão, possui ruas de concreto, principalmente nas ruas de principal acesso. Tem três casas comunitárias, as quais

servem aos moradores para festejar as datas comemorativas da igreja, aniversários, reuniões e outros eventos, pois a aldeia é bem festeira e tem um povo bem receptivo com seus visitantes. Ela tem duas escolas municipais, uma quadra poliesportiva que também serve para promover eventos como apresentações de danças culturais, conferências de educação, de teologia e encontros com outras aldeias. Tem um polo de Saúde para atender a comunidade local, assim como as vizinhas. Possui uma igreja que fica bem no centro da aldeia. Atualmente, o poder público está trabalhando numa feira comunitária para que os agricultores vendam seus produtos na própria aldeia, visto que na aldeia a economia gira em torno dela mesma, pois, como a mesma fica no meio de outras aldeias, a tendência é as comunidades menores venderem seus produtos em Campo Alegre. Também podemos ver pequenos comerciantes Ticuna e peruanos que moram e têm comércio de roupas, calçados, utensílios e produtos industrializados. Quanto ao saneamento básico, ainda é péssimo. Em época de seca, a aldeia fica isolada por água, havendo apenas acesso por terra.

A maior parte dos seus jovens já terminou o ensino médio na própria aldeia. Muitos que não têm condição de sair da aldeia ficam desempregados ou trabalhando nos ofícios dos pais, e casam cedo, formando novas famílias – o que, de certa forma, também

está despertando nas lideranças locais parcerias com a FUNAI, governo federal, estadual e municipal, que, com seus representantes, dialogam e traçam políticas partidárias e sociais para o futuro desses cidadãos. Abaixo algumas das ruas principais e locais pavimentados da aldeia.

As ruas pavimentadas da aldeia de Campo Alegre



Igreja Batista Emanuel

Escola municipal Tikuna Moruãpü

Campo Alegre é uma aldeia em processo de crescimento populacional que, aos poucos, busca por dias melhores para sua população, seja na saúde, na educação, no esporte e nas festas comemorativas. Não mais uma aldeia tão tradicional como era anos ou décadas atrás, mas uma aldeia que, aos poucos, passa por um processo de colonização pelos próprios moradores que têm maior capital, ou seja, que são funcionários do município, estado e órgãos federais. Para a maioria, viver bem é ter acúmulo de bens, tipo casas de alvenaria, ter saneamento básico, escolas de alvenaria

com ar condicionado, mini-hospital para atender a população. Enfim, o que o não indígena tem, também querem. Usufruir do bom e do melhor sem deixar de ser o que são: senhores de suas próprias identidades.

4- RECONFIGURAÇÃO DA SOCIEDADE TICUNA: LÍNGUA COMO UM PRODUTO SOCIAL

A língua de um povo sempre caracterizou seus moradores como uma sociedade de destaque em qualquer meio ou espaço. Através do modo de falar, organizar e representar uma população se destacou ou destaca sua supremacia.

Em toda a história da humanidade, a língua sempre foi um conjunto de regras que ditou e fez grandes conquistas sobre outras nações. O chamado Livro sagrado que guarda todas as relíquias do povo que existiu e os atualmente existentes nos mostra, em um dos seus livros, a existência de uma civilização que, no princípio, falava apenas uma língua e, com isso, demonstrava poderio e soberba para com seu criador, edificando uma torre para alcançar a divindade. Porém, Deus, vendo tal atrevimento, destrói a torre e divide as pessoas, confundindo todas elas com diferentes línguas para não se entenderem e assim espalharam-se pelo mundo.

Falando-se de forma geral, podemos usar essa imagem para as sociedades originárias das Américas. Mas também podemos usar essa imagem para referir o povo Ticuna e, nesse caso, também não seria diferente: quando o deus *Yoi*, segundo a mitologia Ticuna, após ter pescado seu povo no igarapé *Eware*, observando o comportamento das pessoas, pensou na melhor forma de organizar os indivíduos em clãs, com o objetivo de organizá-los, de fazê-los compreender os valores, a ética, a moral e a marcação de território. O que nesses primórdios não era, talvez, compreendido, mas *Yoi*, ao fazer isso, de qualquer forma estava praticando as políticas públicas.

Entendemos políticas públicas como soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegações e que influenciam a vida dos cidadãos, ou seja, de uma forma ainda mais abrangente, pode - se dizer ‘o governo escolhe fazer ou não fazer’. Pensando e compreendendo assim, podemos dizer que as civilizações antigas já usavam essa arma para organizar e ter influências sobre outras através da linguagem dos gestos e ordens ditas com poderio, justamente com propósitos de formar sociedades capaz de moldar os indivíduos e formar o que chamamos de civilização.

No município de São Paulo de Olivença, Amazonas- Alto Solimões na comunidade Ticuna de Campo Alegre, o povo, assim como em outras comunidades de aldeias maiores, tem mais contato linguístico com outras culturas, como é o caso das comunidades Ticuna das fronteiras Umariáçu, Filadelfia e Belém do Solimões. O poder social dominante impõe suas regras, o que termina por acarretar um sistema de governo igual ao das áreas urbanas. As políticas públicas também moldam as civilizações e isso se reflete no modo de organização e na divisão de trabalho dos povos que têm sua cultura diferente. Nossa experiência e inserção em um grupo indígena nos permite dizer que, quando os homens possuem pouca divisão do trabalho em sua vida em comum, existe entre eles um tipo de solidariedade baseada na semelhança entre pessoas. Numa comunidade indígena, por exemplo, todas as pessoas fazem praticamente as mesmas coisas e tarefas: caçam, pescam, fazem cestos e participam dos rituais religiosos e outros. A única divisão que geralmente existe, além da presença de indivíduos destacados como chefe ou curandeiro, é a divisão do trabalho sexual das tarefas entre homens e mulheres. Nesse tipo de sociedade, o indivíduo está totalmente imerso na consciência coletiva que dirige o seu comportamento e praticamente não há margem para a iniciativa individual. Ele é obrigado a seguir normas do grupo sem contestação e ainda existem comunidades mais fechadas, isoladas, que vivem e se organizam desta maneira.

No caso da aldeia de Campo Alegre, esses costumes e tradições de comunidades mais fechadas, aos poucos está se dissipando, visto que a modificação cultural e os costumes estão sendo moldados aos poucos pelo contato linguístico e pelas próprias políticas públicas que, de certa forma, interferem na vida e cultura local do povo Ticuna. Ao considerarmos a modificação cultural, não queremos dizer que a civilização deixou de ser Ticuna - sempre será- , mas fazemos referência a certas formas de mudanças nas suas convivências ,como mudanças de hábitos ocorridas com as penetrações de outras culturas no meio da organização social Ticuna.

Atualmente, com o crescimento demográfico da comunidade e a entrada do capitalismo, todo o poderio tradicional tende a seguir rumos contraditórios aos tempos dos antepassados.

A política de certa forma tem interferido diretamente nos modos de vida, de pensar e organizar a sociedade. O que ainda não se paga neste contexto é imposto sobre

a terra, por essa ser demarcada e ser indígena. A interferência tem sido vista nas crenças tradicionais, nas expressões culturais importantes na manutenção dos costumes, da identidade e também da linguagem.

O trabalho coletivo nessas aldeias tornou-se raro, como é o caso, por exemplo, da prática do ajuri, trabalho coletivo tradicional na sociedade Ticuna, visto que para os moradores o trabalho se tornou mais individual e sua produção serve apenas para o sustento familiar e para a venda entre si, para fazer circular a economia na própria comunidade. Assim, a caça, a pesca e os produtos agrícolas produzidos pela população não são mais socialmente distribuídos. Cada qual cuida do que lhe pertence, os produtos são todos comercializados para venda, restando pouco para a família. São, então, consumidos pelos próprios moradores que comercializam seus produtos com outras comunidades vizinhas, que levam e vendem para os moradores locais.

Para atender melhor as políticas públicas, construíram na aldeia uma pequena feira comunitária, onde são comercializados os produtos agrícolas - o que, de certa forma, envolve o uso da linguagem, que é produto também de comércio, pois é através dela que comercializam, vendem e enunciam as mercadorias.

A prática coletiva de limpar a comunidade não existe mais. O cacique da comunidade não mais tem prestígio como antes, quando convocava a comunidade e todos trabalhavam para o bem-estar da própria comunidade. Hoje tornou-se comum o cacique passar semana atrás das autoridades municipais na zona Urbana como vereadores e prefeitos, para conseguir máquinas roçadeiras para limpar a comunidade e contratar alguém e pagar pelo serviço, gerando dessa maneira a dependência aos governantes.

A coletividade deu espaço ao individualismo. É claro que todos ficam beneficiados com a limpeza da comunidade, mas, se tardar o atendimento das políticas públicas, a comunidade vira um caos. *“Ninguém trabalha de graça, para isso que colocamos vereadores no poder para nos ajudar e cuidar da nossa comunidade”* - palavra do cacique da comunidade.

Diante deste quadro faz-se necessária a compreensão das mudanças que estão ocorrendo. É visível que os costumes estão se modificando e que o crescimento econômico toma conta de todo povo em maior contato com a população abrangente.

Aos poucos, as ideias dos homens que mantêm o poder socioeconômico avançam sobre a população, moldando-a conforme seus interesses sociais e políticos.

O egoísmo toma conta da capacidade de cada um. O que prevalece é a busca de riqueza, como foi na fala de um dos comerciantes Ticuna durante a entrevista: **“Yima dinheruacü rü cori niĩ, tchama rü ta nũmarũũ ta tchiĩ.** *‘Quem tem dinheiro é cori e eu quero ser cori’.*

Todo esse processo se reflete na sociedade mais jovem estudada e letrada. À medida que os Ticunas fazem as escolhas de melhorar ou buscar outra forma de vida, o povo torna-se promissor nas suas próprias escolhas. Seria o desenvolvimento chegando nos lugares mais longínquos, mudando os modos de culturas? De quem seria a culpa nesse processo de transformação cultural Ticuna? Será que a educação mal compreendida também contribui com isso?

Como em toda matéria viva e que evolui, na comunidade de Campo Alegre - hoje com 3.411 habitantes, segundo estatística do Polo Base Indígena (2019) -, a maior parte dos seus habitantes, com idade entre 15 a 45 anos, sabe ler e escrever, segundo o senso escolar da Secretaria Municipal de Educação. Esses não são mais tão adeptos aos costumes e as tradições dos pais ou ancestrais e não praticam mais os rituais sagrados do povo. O olhar se diferencia e distancia cada vez mais da sua origem e essência. Cativado pela integração ao novo estilo de vida oferecido para o desenvolvimento da comunidade, o cacique e os comunitários articulam políticas partidárias e públicas, elegendo vereadores para defender os interesses da comunidade e levar o progresso a comunidade.

Campo Alegre é basicamente uma comunidade em fase de crescimento social que busca sua emancipação política econômica. E como não falar das línguas que ali circulam? Português, Ticuna e Espanhol falado por peruanos que circulam com suas ‘vendas e produtos’, enfim, se instalaram no meio dos Ticunas para ali residirem. A língua circula como um produto social, à medida que trocam conversas para vender, chamar atenção e oferecer os produtos para venda e propaganda. Neste caso, citamos Bordieu (1993), que vê a língua como um capital cultural de seus falantes. Ele afirma: *“há um mercado linguístico sempre que alguém produz uma enunciação para receptores capazes de alivia-los e colocar preço nela”* (Idem, pág.79). Este aspecto é

bem visto neste tipo de linguagem, a língua circula como uma troca e venda de informação para quem vende e compra o produto oferecido.



Foto: Laurito Emilio Marques

Imagem dos Ticunas de Campo Alegre vendendo seus produtos na Comunidade de Santa Rita do Well.

Podemos notar que a comunidade Ticuna de Campo Alegre ainda vive do seu roçado de subsistência, como plantio da banana, macaxeira, mamão, abacaxi, produção de farinha, mas tudo em pequena escala, servindo apenas para alimentação própria da família e uns também para venda, além da venda de peixes que também faz parte da economia do povo.

Toda essa circulação de venda e comércio acontece no Distrito de Santa Rita do Well, comunidade próxima de Campo Alegre, recentemente identificada com oS Kokama, como também com peruanos comerciantes que se instalaram no local, movimentando o comércio onde a maioria das comunidades Ticuna leva seus produtos para troca e venda, e a linguagem circula junto com aqueles que a usam e fazem dela um comércio de informações. Pessoa (2007) considera que língua e sociedade são duas realidades que se inter-relacionam de tal modo que é impossível conceber-se a existência de uma sem a outra. É no seio da sociedade, com suas particularidades e afinidades que as falas fluem, que a interação ocorre. E a língua, como um produto social, está extremamente ligada à sociedade que a pratica com seus semelhantes do mesmo povo, nacionalidade, estrangeiros, produzindo conhecimentos que circulam no meio da sociedade. Como frisa Trudgill (2000), é por meio da função da linguagem que o homem estabelece relacionamentos, sedimenta suas descobertas e registra os fatos históricos.

5. CONCEITO DE CULTURA COMO PONTO DE PARTIDA PARA ENTENDER A INTERCULTURALIDADE

Toda civilização, desde os primórdios, acredita e tenta, segundo suas crenças, explicar como surgiram e quais foram seus ancestrais, como viveram de onde vieram e quais são os costumes; enfim, a cultura a qual pertencem. Como demonstram vários teóricos, a Cultura determina boa parte do que faz o indivíduo e permite a continuidade, a estabilidade e a previsibilidade entre as pessoas. Sendo uma perspectiva comum do mundo, Cultura é a linguagem da ciência social, é aquilo sobre o que as pessoas acabam por concordar, seu consenso, sua realidade, suas ideias compartilhadas uns com os outros.

Segundo Mello (1999)¹⁵, podemos assim entender que:

Uma linguagem não é apenas um sistema de sons, um conjunto de unidades significativas dispostas em uma cadeia morfossintática. É muito mais do que um instrumento de comunicação. Uma língua é um comportamento social e como tal está intrinsecamente ligada a vida, a cultura e a história de um povo. São os falares, os modos de ser, os valores as crenças que fazem com que os povos sejam diferentes ou semelhantes, porém singulares (Idem, p.23)

Neste sentido, fazer parte de uma cultura é ter em comum com várias pessoas certas ideias sobre a verdade política, autoridade, felicidade, liberdade de falar de se expressar, a música, entre outras coisas em comum. Nas ruas, nas palavras escritas, faladas, seja nas escolas, no campo de futebol, na família, na pescaria, nos roçados ou na universidade, o indivíduo desenvolve perspectiva, pois à medida que compartilha experiências e troca saberes, ele se torna mais semelhante a outro, como também se diferencia crescentemente das pessoas que se encontram fora da sua interação. Desenvolve uma linguagem comum entre os que compartilham a cultura, consolidando a solidariedade e excluindo os de fora.

¹⁵ Mello, Heloísa Augusta Brito de. *O falar bilíngue*. Goiânia: Ed. da UFG, 1999 (apud Whattier e Hübner (2009)).

Essa é uma característica também comum a todas as classes sociais: “*sejam elas de maior ou menor prestígio*”, todos têm uma forma de ver o mundo segundo seus costumes e crenças. Podemos perceber que o Brasil é um dos países com maior número de povos nativos vivendo cada qual com seus pensamentos, sua organização social e sendo ameaçados de qualquer forma pelo capitalismo, pelo poder público e pelas políticas públicas que adentram do contexto de vida dos nativos. Vista também como um conjunto de valores e objetivos, vale ressaltar que a cultura também se compõe de ideais a respeito das coisas, pelos quais vale a pena se empenhar. Afinal, os ideais são ideias como aspirações, finalidades como um todo organizado e aceito pelo grupo, estando também vinculados a ideologias - ideologias estas de grande relevância para se entender o papel da sociedade nas questões que nos ocupam. E, para entender o papel da sociedade, é preciso saber por que exercemos funções segundo diferentes padrões.

Neste contexto valor é visto como quem somos, o que somos, o que aprendemos com a sociedade onde crescemos e seguimos para sermos representados; valor é aquilo que é repassado pelos ancestrais como, por exemplo, as crenças nos mitos na maneira de expressar os pensamentos, aquilo em que acreditamos, a família; enfim, aquilo a que damos valor dentro de uma cadeia de sustentação social.

Os Mitos foram colocados como um desses elementos dentro de uma cadeia de sustentação social, pois, para cada civilização, ele conta a origem do mundo, os deuses que fizeram a criação do mundo e formaram seres vivos, de acordo com a sua semelhança, e instruiu a humanidade conforme as suas crenças.

Os Ticunas por exemplo, o povo mais numeroso do Brasil, somam hoje, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE,2010), cerca de 50.000 pessoas, vivendo no Alto Solimões, estado do Amazonas (Brasil) e nas divisas entre o Brasil, o Peru e a Colômbia¹⁶. Como todo povo indígena que tem contato constante com a sociedade abrangente, esse tende a salvar e a lutar pelas suas memórias e, principalmente, por sua língua nativa, que ainda resiste aos contatos linguísticos e também, de certa forma, passa por certas modificações com o passar dos anos, devido ao grau de contato com outras culturas diferentes da sua. Principalmente as comunidades maiores, como é o caso da comunidade de Campo Alegre, onde já não se

¹⁶ As áreas ocupadas pelos Ticuna no interior do Peru e da Colômbia não foram computadas aqui.

pratica a tradicional festa da moça nova, devido à proibição imposta pela Religião protestante que se instalou na aldeia.

As festas sagradas dos encantos e da pureza ficaram para trás, no sentido de não haver mais as festas tradicionais como a festa da moça nova toda vez que uma menina vira mulher, mas a festa vive na memória das pessoas mais antigas da aldeia. A religião protestante tem ganhado espaço e com ela estão indo os costumes e valores deixados pelos antepassados, os quais são omitidos pelos próprios moradores, não sendo alcançados, desta forma, os objetivos antes cumpridos e repassados aos filhos e geração futura. As pessoas estão se tornando adeptas de outros valores que pregam a religião que também, ao nosso ver não deixa de ser Cultura, mas é algo que está tomando espaço e moldando uma sociedade, pois é sabido que tudo muda conforme a necessidade ao longo do tempo. A entrada da energia elétrica e, com ela, da tecnologia que adentra aos poucos na vida do morador moderno, modificando sua forma de ver e buscar outra forma de sobreviver. Como bem frisa Weber (1996), a sociedade moderna é cada vez mais racional. Há uma tendência crescente a escapar à ação tradicional e substituí-la pela ação racional: a aplicação do conhecimento para resolver problemas. Este é o significado de tecnologia. Embora em toda sociedade humana ela tenha existido, a vida moderna é inteiramente tecnológica e, sempre que novas tecnologias são introduzidas, ocorre mudança na sociedade.

Quanto à língua, que também não deixa de ser cultura, essa ainda resiste ao tempo fortemente falada dentro de lares, na igreja, nas famílias na escola, na interação com seus pares e professores, situações e lugares onde é repassada e aprendida, em partes do que é essencial para se viver em sociedade e a língua originária ser mantida, para que não venha enfraquecer e falecer, no sentido de o cidadão aderir à língua de contato que se perpetua no meio social. A linguagem traz em si muito do que é necessário para entender a essência da vida em grupo, pois sem ela não há entendimento, não há reunião com o povo, não há esclarecimento sobre o dia a dia da comunidade, do trabalho em família, enfim, no que é valioso para a comunidade, até mesmo para contar piadas para o outro e narrar fatos que ocorrem em determinado local ou tempo.

Como já mencionamos, em outros entendimentos língua também é cultura, veiculando conjuntos de verdades orais e/ou escritas, dependendo da sociedade que assim a julga e nela acredita, pois cada sociedade desenvolve sua cultura.

A escola instituição mantenedora está sendo o local onde se repassa aos alunos, através do currículo, a história, a mitologia, e o ensino da escrita e leitura da língua materna, tudo isso através de professores formados na área de pedagogia intercultural bilíngue, para ensinar o significado de pertencer a um povo, da identidade que o torna específico no meio das sociedades.

No que diz respeito à interculturalidade, Walsh (2006, p. 21; 2019, pág. 9) afirma:

[...] mais do que um simples conceito de interrelação, a interculturalidade assinala e significa processos de construção de conhecimentos 'outros', de uma prática política 'outra', de um poder social 'outro', e de uma sociedade 'outra', formas diferentes de pensar e atuar em relação e contra a modernidade/colonialidade, um paradigma que é pensado através da prática política (WALSH, 2006, p. 21).

Os moradores de Campo Alegre não mais praticam seus ritos, como o principal, que é a festa da moça nova, mas a escola desenvolve, dentro da proposta Curricular intercultural e bilíngue, projetos que valorizam e mantêm os costumes e as tradições através de Danças Culturais e Feiras Culturais, para reavivar a memória dos ancestrais e a valorização da cultura como um todo, que tem sua identidade guardada no tempo e viva nas toadas e misturas de sons e músicas feitas pelos alunos artistas, que compõem as letras das músicas, com o objetivo de preservar no tempo toda uma cosmologia, segundo suas crenças e valores.

Enfim, falar de cultura é deixar viver os costumes as tradições de um povo. Se a calarmos, matamos uma civilização, como ocorreu há vários décadas, séculos com outras sociedades que a colonização matou e mesmo hoje está matando, de outra forma.



Foto:Laurito Emilio Marques (PROJETO CULTURAL)

Apresentação das danças culturais da Escola Tchüegune Ticuna de Campo Alegre.

Resistência é o nome. Enquanto houver a linguagem, ainda haverá histórias para se contar, memórias para escrever, as ideologias de um povo para expressar. Como podemos demonstrar, um trecho das toadas Ticunas, onde o mito contado de geração a geração é cantado na voz de jovens cantores e alunos aprendizes das escolas Municipais Indígenas Ticuna Tchüegune e Moruãpü, em Campo Alegre. A música que se segue é exemplo disso.

Tanatü i üünegüü

Yoi Ipi Mowatcha rü Aicüna

üünegüü nhaã naãnewa maeü

i nuã bueü pogütagü arü yaeruü

Ngutapa rü Ma'pana Baia Baia

i Pupunari Yoi Ipi Mowatcha

Rü Aicuna Etüena i ümatütaeruü

İcu Tooena rü Ticunagüca i yueü duü gü

Rü magüta naca ĩgüü rü poraü i nhama i naãne

Arü yora i ĩgüü. (música Lisani Rosindo, Emilio Deätüna)

Os deuses do povo Ticuna
Yoi, Ypi, Mowatcha e Aicüna
encantados vivendo neste mundo,
que nasceram aqui e cuidam do povo pescado
Ngutapa e Ma'pana, Baia , Baia
a Pupunari, Yoi, Ipi, Mowatcha
e Aicüna, Etüena, a pintora
Tooena, a que foi sacrificada pelo povo,
que são do povo Magüta, que tem
força sobrenatural neste mundo.
Donos da terra.

Nos lares, no contato direto dos mais jovens com a família, o pai ou a mãe já não sentam no terreiro debaixo do luar ou na cozinha, antes de dormir, para contar a história dos guerreiros do povo. A televisão e outros aparelhos estão retirando aos poucos os costumes, mas a escola está para divulgar e narrar, através de professores artistas, toda a história a contar e recontar aos seus alunos, através de danças e músicas, os feitos de seu povo.

É este tipo de projeto que está amparando por lei os conhecimentos e os saberes indígenas e que faz com que haja a participação dos comunitários para prestigiar a história do povo através de dramatizações, cantos e danças, juntamente as bebidas tradicionais, que a escola exige para os comunitários como uma forma de deixar vivos a tradição e os costumes e incentivar os pais dos alunos a produzir artesanatos e preparação de comidas típicas para a venda. E toda a arrecadação das vendas é para manutenção da escola ou compra de material que as políticas públicas deixam de ofertar às escolas.

6- ASPECTO EDUCACIONAL: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BILÍNGUE E INTERCULTURAL DA COMUNIDADE DE CAMPO ALEGRE: COMUNITÁRIA, ESPECÍFICA E DIFERENCIADA

Partindo da Educação, se faz necessário situarmos, conhecermos e reconhecemos os processos que colaboraram com genocídios de culturas, assim como os avanços ocorridos desde a época da colonização, quando a educação escolar surge como escola civilizatória e catequizadora, até as conquistas dos direitos constitucionais, que têm consequências sobre o modo como a escola veio sendo moldada e trabalhada até os dias atuais.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, (RCNEI) a Escola é Bilíngue, por ser amparados pela Constituição Brasileira e outras leis que dão suporte à Educação Escolar do povo indígena, por ser uma educação voltada para uso de duas ou mais língua na comunidade e estabelecimento, por haver professores que falam a L1(língua materna), L2 (segunda língua ou mais) e por ser símbolo importante mesmo para os que são monolíngues, mas que usam a língua de seus ancestrais como símbolo poderoso para o qual confluem muitos de seus traços identificatórios.

O RCNEI é de base intercultural, pois assume que se deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística, e promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas, históricas diferentes, não considerando uma cultura superior a outra, estimulando o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidade étnica diferentes.

A Escola é Comunitária, porque é conduzida pela comunidade indígena de acordo com os projetos da comunidade. Nada é feito sem o acordo dos comunitários, incluindo-se a liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos e momentos para a educação escolarizada.

A Escola é Específica e Diferenciada, porque é concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena.

Candau e Russo (2010) e Sousa (2013) retratam etapas do desenvolvimento de educação escolar indígena, da educação dos povos indígenas no Brasil. A primeira situa-se no período do Brasil Colônia, como já temos comentado, quando a

escolarização dos povos originários esteve exclusivamente a cargo dos missionários jesuítas e pode ser caracterizada por uma violência etnocêntrica explícita de imposição da cultura hegemônica sobre os nativos. A segunda fase se iniciou por ocasião das primeiras escolas estatais bilíngues voltadas aos povos indígenas. Pela primeira vez, outras línguas conviveriam no espaço escolar, mas raras e preciosas exceções, essas escolas viam o bilinguismo apenas como uma etapa de transição necessária: um modo para alfabetizar e “civilizar”.

Na terceira fase, em fins da década de 1960 e início dos anos 1980, organizações governamentais e não governamentais surgem voltadas para a defesa da causa indígena, emergindo no cenário indígena marcadas pela busca dos seus direitos perante os governantes e a formação de movimentos para garantir o seu espaço diante do capitalismo e das mudanças e para buscar uma educação formal para seus povos. Nesse período, foram introduzidos materiais didáticos alternativos e programas de educação bilíngues que, apesar de não buscarem uma melhor integração dos grupos à sociedade nacional reconheciam os direitos desses povos de fortalecer e manter a cultura local. O bilinguismo deixa de ser visto apenas como instrumento civilizatório para ser considerado de importância fundamental para a comunidade dos próprios grupos minoritários.

E por fim, na nova configuração, o bilinguismo deixa de ser visto apenas como estratégia de transição ou meio de manutenção de uma cultura ameaçada, para ser inserido em um discurso mais amplo, onde a perspectiva intercultural pressiona o modelo escolar clássico e inclui nela não apenas diferentes línguas, mas sobretudo diferentes culturas.

Diante das três fases, prezaremos e abordaremos neste trabalho um pequeno trecho da terceira fase da educação escolar indígena: o seu desenvolvimento na organização do povo indígena Ticuna no Amazonas, especificamente no Solimões de forma geral, na visão de projeto da Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues (OGPTB), que foi uma das organizações que formou professores bilíngues para atuar nas suas respectivas comunidades, de acordo com as novas leis que as lideranças e movimentos indígenas conquistaram e conseguiram implementar perante instâncias governamentais deste país. Em suma, um pouco da história da educação do povo de Campo Alegre antes da OGPTB.

Em 1986, surge a Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues (OGPTB) que passa a formar vários professores leigos no magistério indígena de acordo com as leis e o Decreto Nº26 (04-02-1991) do Ministério da Educação, que passou a coordenar as ações referente a Educação Escolar Indígena. Dentre os professores bilíngue escolhidos pelas comunidades estavam os de Campo Alegre que passaram a estudar no magistério indígena e, depois, realizaram uma graduação em áreas de conhecimento através de parcerias com a Universidade Estadual do Amazonas (UEA)

Foi um marco histórico na educação escolar uma das conquistas do povo indígena Ticuna que não era mais leigo e que, sim, tinha entre seus membros pessoas aptas a assumir a educação escolar indígena, em conformidade com todas as leis que amparam a educação escolar indígena. Neste projeto piloto, no Solimões houve produção de materiais didáticos e paradidáticos que foram trabalhados pelos próprios professores em formação, assim como houve também a criação da Proposta Curricular das Escolas Ticunas, tudo isso com a participação dos professores e lideranças - o que, a partir deste momento, cria, na educação do povo Ticuna, um norte para adotar a Educação Escolar Indígena bilíngue intercultural nas escolas indígenas Municipais e, recentemente, também nas escolas Indígenas Estaduais dos municípios.

Voltando no tempo e focalizando a história e os avanços no município de São Paulo de Olivença, na aldeia maior de Campo Alegre antes da OGPTB, a década de 70 e 80 também foi marcada pelo surgimento da primeira escola bilíngue organizada pelos próprios moradores com o incentivo dos missionários norte-americanos que se instalaram por mais de dez anos no local. Depois, houve a formação para professores bilíngues oferecida pelo CIMI (Conselho Missionário Indigenista), com o objetivo de formar pessoas letradas e alfabetizadas nas duas línguas - língua Ticuna e língua Portuguesa. Mais tarde, veio o contrato como professor pela prefeitura, depois pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), até chegar o projeto de Formação no magistério indígena e, em seguida, o ingresso no ensino superior.

Hoje a comunidade possui três escolas: Duas Municipais Indígenas Ticuna: Escola municipal Ticuna Moruapu e Tchuegune e uma Escola Estadual chamada Genésio Costodio Manoel. Nas escolas Municipais são ministradas aulas para a educação infantil, as séries iniciais do 1º ao 9º ano, e na Escola Estadual Indígena o

ensino médio. Essas escolas foram construídas para atender a demanda de alunos filhos da comunidade e das vizinhas, como também de Ticunas que advêm de outras comunidades, onde o funcionamento ocorre nos turnos matutino, vespertino e noturno, e, recentemente, curso profissionalizante para os alunos que estão terminando o ensino médio.

Nos últimos anos, a Educação no Município deu espaço para o concurso público diferenciado para docentes da mesma etnia, pois, antes de haver professores formados, os não indígenas tomavam a maior parte das vagas oferecidas, como também a direção das Escolas. Segundo Oliveira (2009/2016), tais avanços passaram a ocorrer devido, sobretudo, a uma mudança no posicionamento do estado ou município a respeito da população indígena, que teve como pressuposto a Constituição Federal de 1988, na qual se asseguraram garantias constitucionais aos povos indígenas referentes não somente aos direitos sobre suas terras, como também a preservação e a prática dos seus costumes e línguas nativas.

Quanto à organização social, administrativa, o currículo das escolas também vem obedecendo à Constituição brasileira de 1988, as Diretrizes educacionais, Resoluções que por lei obrigam as escolas indígenas a construir seus próprios Currículos de acordo com etnia, línguas e organização. São ofertadas no currículo as disciplinas nacionais, como também há a disciplina específica Língua Ticuna (L1) e Arte Ticuna, para fortalecer a língua materna e a cultura do povo, sendo estas ministradas pelo professor bilíngue morador do próprio local, assim como regulamenta a Resolução nº 05 do Conselho Nacional de Educação (CNE), ao lado do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI), das Diretrizes para Política Nacional de educação escolar indígena de 1993, onde a maioria das escolas indígenas está amparada. Moreira (1995, pag.10) afirma que:

O currículo como forma de política cultural demanda alçar categorias sociais, culturais, políticas e econômica à condição de categoria primária para compreensão da escolarização contemporânea e suas possibilidades emancipatórias.

Devo enfatizar que apesar de o currículo estar amparada por lei, o Conselho Municipal de Educação local ainda não apresentou documentos referentes ao funcionamento da Matriz Curricular para a Educação Escolar Indígena. A maioria das escolas dentro do território Ticuna em São Paulo de Olivença não possui o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o regimento das escolas está em processo de tramitação, mas, de certa forma, ambos estão funcionando, visto que as leis amparam, e estão respeitados pelos governantes locais - isso segundo a Subsecretaria de Educação, que foi incluída na pesquisa.

É neste sentido que surge o tema do trabalho, quando buscamos, dentro da pesquisa científica, verificar a atual situação do povo das escolas indígenas bilíngues e os usos da língua, bem como os desafios que perpassam a comunidade nos dias atuais.

Também esclareceremos que, segundo a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, todas as escolas indígenas do Município de São Paulo de Olivença estão pautadas, conforme princípios educacionais e as Diretrizes para as escolas indígenas, em leis que amparam a educação diferenciada. Um exemplo é a Resolução número 05 de junho de 2012, que define, no seu título II, os princípios da educação escolar indígena na organização, na participação de representantes das comunidades, na definição de modelo da organização e gestão escolar, incluindo:

- a) estruturas sociais;
- b) práticas socioculturais religiosos e econômicos;
- c) formas de produção de conhecimentos, processos próprios e métodos de ensino e aprendizagem;
- d) usos de materiais didáticos pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

Com relação a este último item, há uma dúvida e muitas vezes controvérsia em todos os níveis de ensino, ou seja, a maioria dos professores indígenas no Amazonas e no restante do Brasil ainda caminha devagar, perante as conquistas alcançadas por lei. Ainda não conseguiram conquistar e cumprir por completo o seu papel com a própria sociedade, no que se refere à publicação de materiais didáticos para seu povo.

Rangel (2002, p. 103), ao referir-se sobre material didático, diz que “qualquer instrumento que utilizemos para fins de ensino e de aprendizagem é um material didático”. Diante dessa afirmativa, concordamos com a afirmação de que todo material

pedagógico produzido pelo professor em sala de aula com seus alunos, com os que a escola possui, tais como globo terrestre, prancha, livros diferenciados, bilíngues, todos são materiais didáticos que, quando usados com objetivos diversos nas áreas do conhecimento, são riquíssimos para exploração dos conhecimentos e o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos educandos.

Ao contrário, nas duas escolas Municipais Ticuna, apesar de essas serem umas das maiores, com 415 alunos, a escassez de material pedagógico bilíngue e intercultural não é vista como precariedade. Ao questionar o professor, a resposta é que os alunos do outros turnos rasgam o material produzido pelos alunos, quando expostos nas paredes da sala de aula. Outra resposta foi não há recursos disponibilizados pela Secretaria de Educação para tais objetos, do tipo material didático. O trabalho dos professores bilíngues se restringe a um ensino “tradicional” pautado, num ensino onde o professor é o centro do saber e os alunos recebem e memorizam. Não foram vistos cartazes ou outros materiais com os trabalhos dos alunos. Os poucos que achamos estavam fixados nas paredes das salas de aula, como já mencionado. O professor usa com frequência a lousa branca para escrever e os alunos copiam. Também menciono que, dentre os professores que lecionam nas escolas, são todos formados e graduados em áreas como: Matemática, Língua portuguesa, História, Geografia pela Organização Geral dos professores Bilíngue como também em Língua Portuguesa, História e Pedagogia Intercultural pela Universidade do Amazonas (UEA).

Ao nosso ver, os materiais didáticos diferenciados já deveriam fazer parte das secretarias da escola ou arquivados na sala dos professores, visto que não há biblioteca na Escola, para assim servirem de exemplares para a comunidade, alunos e os próprios professores.

Nesse sentido, convém lembrar que um material didático, qualquer que seja ele, deve desempenhar, nos exercício de suas funções, determinados papéis. Segundo Rangel (2002), tais papéis são:

- propiciar e orientar uma interação adequada entre o professor e o aluno, em torno do objeto a ser assimilado (a compreensão de um texto, um conceito, um tipo de raciocínio, um modo de fazer);
- favorecer - independentemente do seu grau de especialização - uma interlocução pedagogicamente eficaz entre os sujeitos envolvidos no processo, de forma que a

apresentação, o reconhecimento e a assimilação do objeto possa se dar por meio do diálogo, exatamente como no exemplo da construção coletiva da noção de referente possível para uma determinada palavra;

- promover uma aproximação adequada dos sujeitos e em especial do aprendiz, em relação ao objeto;
- colaborar significativamente para que os sujeitos envolvidos atinjam os objetivos estabelecidos para situação em questão.

Segundo demonstram os últimos dados do censo escolar 2015, do Ministério da Educação (MEC), pouco mais da metade, 53,5% , das escolas indígenas tem materiais didáticos específicos para o grupo étnico, enquanto que as outras não possuem acervos.

Ao nos concentrarmos na realidade das escolas Ticuna, podemos ver que essas fazem parte do restante de porcentagem que, de certa forma, precisa ter seu material ou livros didáticos. Como bem retrata a coordenadora do Laboratório de Línguas e Literaturas Indígenas da Universidade de Brasília (UNB), Ana Suelly Arruda Câmara Cabral , “material didático não adianta, os professores têm que ter formação adequada para usar esses materiais. Uma escola pode ter muitos materiais para ensino das línguas nas escolas indígenas, mas se não tiver treinamento, se os professores não souberem como fazer, não adianta ter material, que não vai servir para a educação escolar indígena”

Parafraseando as palavras da coordenadora do laboratório mencionado, quando essa fala da formação de professores para produzir livro ou materiais didáticos, temos que é preciso haver a formação e a informação de pessoas especialistas na área da linguística, pois, ao nosso ver, como já mencionamos acima sobre a formação acadêmica dos professores bilíngues, talvez não seja suficiente ensinar aos professores a produzir seu material, devido às dificuldades de “*como, onde devo começar*”. E também incentivo a própria escola a organizar, fazer oficina com seus professores. Afinal, toda escola tem esse direito outorgado por lei, para produzir livros dentro do perfil sociocultural, sociolinguístico e escolar dos aprendizes, conforme as características da escola e de seu projeto Político Pedagógico - o que não está sendo cumprido pelas escolas, talvez por desconhecer tais direitos. Foi observado que os professores compram cartilhas de língua portuguesa e com esses materiais dão aula. O conteúdo não só é repassado aos alunos na língua Ticuna como também fazem a

tradução da mesma cartilha, o que não deixa de ser material didático: afinal, está sendo usado pelo professor e alunos bilíngues.

Sobre a questão bilíngue que envolve a escola, numa entrevista com o professor da escola Moruapü, perguntamos sobre o que é ser professor bilíngue e como trabalhar nas duas línguas. Ele nos disse:

ser bilíngue é falar duas línguas, a língua portuguesa e a língua materna. Eu sou professor alfabetizador de matemática e, ao lecionar, trabalho com duas línguas na minha explicação, pois acredito que todo professor deve trabalhar meio a meio ou seja, 50% língua portuguesa e 50% na língua materna

Macnamara propõe que “um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa” (Macnamara, 1967 apud Harmer e Blanc 2000:6). Notoriamente é isso, o professor de uma escola bilíngue tem de ser apto e ter domínio das línguas para ministrar suas aulas e ensinar seus alunos com proficiência nas duas línguas, para que, mais na frente, não tenham dificuldade de ler e escrever e, principalmente, interpretar em ambas línguas. Devo deixar claro que a escola Ticuna pesquisada está no processo de bilinguismo aditivo, onde não há perda da língua materna, e sim aquisição de uma outra língua no que se refere ao ensino-aprendizagem dos alunos e a como isto está sendo feito nas escolas bilíngues interculturais.

Neste contexto, ao se pensar numa escola bilíngue, logo pensamos em uma instituição de ensino que divide sua matriz curricular entre dois idiomas que devem ser ensinados aos alunos que nela estudam. Quanto ao ensino ministrado nessa escola, deve ser um ensino voltado ao desenvolvimento das funções comunicativas. O aluno, além de adquirir consciência cultural, poderá ampliar os horizontes e ter mais acesso a informações e aperfeiçoamentos para estar no futuro disputando o mercado de trabalho. Hoje, no mundo onde vivemos, não estamos distantes da globalização e das tecnologias, e o aluno, a escola e os professores devem estar preparados para aproveitar as oportunidades que lhes são propostas.

A educação bilíngue intercultural implica que os diferentes se encontram no mesmo mundo e devem conviver em relação de negociação e empréstimos recíprocos.

Nesse mundo, acontece a inclusão de vários conhecimentos, que são centrados e que estão para serem expandidos e ensinados e repassados para os alunos bilíngues, de modo a formar alunos receptivos, comunicativos, ligados na realidade que os cerca dentro da sua aldeia, porém com conhecimento da realidade dos outros povos, sabendo lidar com as diferenças do outro. Não podemos negar que as escolas indígenas são bilíngues e interculturais. E isso deve estar claro para a comunidade, para os professores, que são os heróis que assumem a reponsabilidade de fazer acontecer o processo de implantar e ensinar a aplicabilidade de saberes indígenas e saberes ocidentais, sem deixar de preservar a sua cultura.

Não podemos fechar os olhos para a realidade a que estamos expostos, pois, à medida que avança a sociedade e os conhecimentos acompanham a evolução, é dever da escola cumprir sua tarefa frente aos desafios que se perpetuam na formação do cidadão como ser pensante que busca sua emancipação através da educação, que busca melhorar a vida, ser igual às classes que comandam a sociedade, não sendo um alienado e um mero expectador do seu próprio povo, mas um cidadão que contribua com seu povo, que traga a semente da sabedoria e some com sua gente. Afinal, todo indígena estuda para ser alguém, ser um líder do seu povo que defende as aspirações, as necessidades e representa seu povo perante a sociedade dominante.

Ao referirmo-nos à escola na prática pedagógica, ao corpo humano na estrutura, as nossas escolas indígenas precisam melhorar mais. O poder público que é mantenedor das intuições também deve ter um olhar mais diagnosticado ao público que, de qualquer forma, contribui com o Estado. É importante frisar que a formação para professor indígena é essencial, visto que, para que as mudanças ocorram no cenário educacional indígena, é preciso que haja não só a valorização dos profissionais na sua carreira, como também se oferte ao docente mãos de obra que realmente acompanhem a realidade da globalização onde os povos indígenas de contatos se enquadram. A começar com o uso das tecnologias nas escolas para os alunos. Essa é escassa, visto que o governo não investe nesses tipos de atendimento, que são essenciais na formação de novos leitores e aprendizes. Essa escassez se vê no município de São Paulo de Olivença, na comunidade de Campo Alegre, talvez pelo atraso em atendimentos com energia elétrica anteriormente, e também nas comunidades mais longínquas, pois, ao nosso entender, uma Educação diferenciada não é apenas o que os Referencias Curriculares apontam, mas uma educação que, além de ser bilíngue e intercultural, promova

habilidades de interpretação que desenvolvem pensamentos e visão de mundo usando as tecnologias, pois, no ensino, elas ajudam o trabalho pedagógico dos professores.

Alunos expostos desde cedo às tecnologias e ao uso das duas línguas tem vantagem de pensamento sobre os demais aprendem mais cedo como processam e assimilam mais rápido as propostas determinadas pelo ensino metodológico do professor. Como bem exemplificou o professor de Língua Ticuna, Faustino Macário Ângelo (Üücü rü I´tchicucü, clã de Jenipapo):

A tecnologia ajuda o professor a ser bilíngue também, pois esses pares tecnológicos estão presentes no nosso dia a dia.

Ao se referir à tecnologia, o professor se refere à televisão, que é bem usada na comunidade, ao rádio, ao notebook e, recentemente, ao celular, que fazem parte da realidade de algumas famílias. À indagação é: como trabalhar com as mídias nas escolas, se estas últimas não dispõem e não fazem uso das mesmas? Ou se não há apoio para as escolas e professores?

Respondendo à indagação: recentemente, 11 escolas indígenas ganharam, através do governo federal, programas de internet chamados escolas conectadas e que ainda serão instaladas nas aldeias para beneficiar a escola, a comunidade nas suas necessidades, facilitando a vida dos comunitários para se comunicarem com a realidade do mundo. Na educação, também serão distribuídos computadores para as escolas, para acesso dos alunos e dos professores.

Com essas novas tecnologias, as escolas indígenas bilíngues, interculturais, tornarão mais fortes os saberes diferentes, saberes esses que vão além do conhecer, estudar outras culturas, de falar e escrever, e que incluem como pensar numa escola conectada com o mundo tecnológico.

Cancline (2006) mostra que a interculturalidade reporta a confrontação e a mistura entre sociedades, o que acontece quando os grupos entram em relações e intercâmbios. E como forma de haver esse intercambio, claro, sem ignorar o ensino voltado para o tradicional, a tecnologia amplia mais a produção do conhecimento, tanto do docente como do discente. Como afirma Fleuri (2003), a educação deixa de ser uma formação de conceitos de valores e atitudes a partir de uma relação unidimensional conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes. A educação passa a ser

construída pela relação tensa e intensa entre sujeitos diferentes, criando contextos interativos e, conseqüentemente, formativos. Podemos dizer que tudo isso se chama impactos culturais.

Como bem observa o professor de língua Ticuna Faustino Ângelo, ao falar das crianças que atualmente passam por esse impacto, que passam horas diárias vendo televisão, antes mesmo de saber ler e escrever: *“hoje as crianças aprendem assistindo desenhos e até imitam sua fala e tentam compreender a fala dos personagens”*.

Para Satori (2001), a televisão dá margem a um novo tipo de formação, centralizado exclusivamente na capacidade de ver. Ela produz imagens e apaga conceitos e, dessa forma, atrofia a capacidade de abstração e, com ela, a compreensão das coisas. É neste contexto que, ao se falar e praticar o bilinguismo, as escolas indígenas devem preparar seu ensino para além de uma didática tradicional, superar as relações etnocêntricas, presentes no contextos macrossocial e microssocial, e contribuir para formar cidadãos interculturais que saibam entender o significado das diferenças existentes em meio à diversidade que compõe o mundo globalizado. Para isso, os professores bilíngues e interculturais devem manter uma atitude reflexiva, ética e crítica, alinhando - se a perspectivas do mundo moderno.

Para Rocha (2007), criança aprende línguas mais facilmente do que um adulto e quanto mais iniciar este processo melhor tem levado o início do seu aprendizado cada vez mais cedo. Ainda acrescenta que o objetivo da educação bilíngue é promover a aquisição de duas línguas. E isso significa que o aluno tem em sua vida a predominância da língua do local onde mora, porém a escola cria um ambiente de inserção para que haja o aprendizado efetivo de uma segunda língua. Com esse tipo de educação, novos elementos e novas competências são desenvolvidos, principalmente no aspecto linguístico e cultural do indivíduo.

Considerando a realidade da escola em área Ticuna, podemos dizer que a questão dos materiais didáticos pedagógicos bilíngues não é simples: segundo o gestor



de escola, os livros usados pelos professores e alunos são enviados pelo Ministério da Educação e os livros paradidáticos, produzidos pela OGPTB, já estão esgotados, devido ao tempo, sendo que muitas escolas já não possuem estes acervos, que contam a História e a arte do povo, dentre outros assuntos. Alguns exemplares dos que restaram podem ser vistos abaixo:

Alguns dos exemplares de livros paradidáticos produzidos pela OGPTB

Fonte: Benes Coelho Curico.

Devemos enfatizar que, depois de vários anos, em 2018, as Secretarias Municipais de Educação dos sete municípios do Alto Solimões receberam do Ministério da Educação, através da ex- assessora Jussara Freire Gruber, os exemplares do último livro paradidático produzido, intitulado Livros dos Peixes, que conta, segundo a mitologia Ticuna, a história dos peixes e outros animais - principal fonte de alimento do Ticuna. Estes exemplares foram distribuídos em todas as escolas Ticunas, com uso previsto para as bibliotecas e consulta pelos professores e alunos, e pela comunidade em geral. O livro em questão é para ser usado como material de trabalho interdisciplinar, tanto nas séries iniciais do ensino quanto nas séries finais do ensino fundamental. Em 2016, grupos de professores e lideranças dos sete municípios se reuniram no



Livro paradidático intitulado o livros dos peixes, um dos últimos livros produzidos pela OGPTB.

município de Benjamim Constant, na aldeia de Filadélfia para discutir e propor caminhos para pensar em livros didáticos na língua Ticuna. E, no meio desta reunião, houve concordância com relação aos objetivos que foram considerados plausíveis para todos os municípios. Dentre os presentes, estavam linguistas Ticunas, cursando

Mestrado na área de Linguística, além de outros, que trabalharam por municípios, para colher materiais suficientes e fazer análise da variação linguística junto ao próprio povo e chegar a uma conclusão a respeito das variedades da língua, antes de os materiais didáticos irem para a gráfica.

Segundo Sansão Ricardo Flores, um dos professores Ticuna bilíngues representante do grupo **ÜMATÜTAE**, constituído por professores, linguistas Ticunas, todo o material resultante da elaboração de livro didático para a língua Ticuna foi enviado a Manaus para aprovação pelo Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena, para apreciação por especialistas e para o Ministério da Educação. No entanto, dois (02) anos se passaram e nenhuma notícia dos livros chegou, como também nenhuma dessas instâncias deu explicação, por enquanto, a nenhum município dentre aqueles envolvidos, os quais somam ao todo quase 11 mil alunos e professores à espera desses materiais. Entre os municípios envolvidos, estão: São Paulo de Olivença, Benjamim Constant, Tabatinga, Amaturá, Santo Antonio de Içá e Tonantins.

Diante deste quadro atual e os desafios da educação escolar indígena bilíngue e intercultural do povo Ticuna, podemos notar a grande lacuna que ainda está em aberto. A língua Ticuna, que caminha junto com a língua Portuguesa desde a educação infantil, até o ensino médio, ainda não alcançou o patamar que deveria ter nas comunidades ditas bilíngues interculturais.

Ao nos referirmos, de forma geral, à função social da língua e ao modo como está sendo usada pelas escolas e pela sociedade de Campo Alegre, em um quadro de bilinguismo e interculturalidade, devemos comentar que, no cotidiano dos moradores Ticuna com familiares, amigos, compadres ou outros parentes, a língua predominante é o Ticuna, a língua materna, L1, sendo ela usada oralmente, seja na ‘voz de ferro’ ou na ‘boca de ferro’, como eles dizem, o meio de comunicação usado na aldeia, por meio do qual divulgam as reuniões, visitas de médicos, visitantes e a vinda dos políticos que marcam presença nas festas e comemorações da comunidade. Na igreja, o uso social da língua se dá de duas formas: na língua Ticuna e na língua portuguesa, isso pelos membros mais novatos, alunos aprendizes de Teologia. O missionário lê um trecho da bíblia sagrada em língua portuguesa e depois traduz para a língua Ticuna, para facilitar ao ouvinte a palavra de Deus – em uma tradução que, de certa forma, é como a pessoa

interpreta. Os pastores e as pessoas mais velhas usam a bíblia sagrada traduzida na língua Ticuna, para facilitar a interpretação.

Quanto aos cânticos e canções de louvor e às orações, alguns dos membros ainda adotam a harpa cristã, um livreto escrito em língua portuguesa pelas igrejas catequizadoras. Isso ocorre poucas vezes, pois a maioria das canções de adoração são escritas e cantadas na língua materna.

E para esclarecermos mais sobre o bilinguismo e a pesquisa em parte de um grupo social, como é o caso do povo de Campo Alegre, temos que retomar estudiosos, já mencionados nos primeiros capítulos, que focalizaram a sociedade bilíngue numa perspectiva sociolinguística. Fishman e Lovas (1970)¹⁷ (apud, Megale, 2005:8) propõem uma definição para Educação Bilíngue com base em três grandes categorias: “intensidade, objetivo e status”. Dentro da categoria intensidade, são identificados quatro tipos de programas bilíngues. O primeiro deles é denominado **bilinguismo transicional**. Nele, a língua materna é utilizada apenas como veículo facilitador na transição para uma segunda língua. O segundo programa é denominado **bilinguismo monoletorado**. Neste programa, a escola utiliza as duas línguas em todas as atividades, mas a criança é alfabetizada apenas na segunda língua. O terceiro programa é o **bilinguismo parcial biletorado**, em que ambas as línguas são utilizadas tanto escrita quanto oralmente, mas as matérias são divididas de tal forma que a língua materna é utilizada apenas para as chamadas matérias culturais, como história, artes e folclore, enquanto a segunda língua é utilizada para as demais matérias. O quarto programa é o **bilinguismo total biletorado**, no qual todas as habilidades são desenvolvidas nas duas línguas, em todos os domínios. (Megale (2005, p. 8)).

De acordo com nosso entendimento, acreditamos que o tipo de Bilinguismo que se perpetua na escola, na comunidade estudada, é o bilinguismo parcial biletorado, em que ambas as línguas são utilizadas tanto na modalidade escrita quanto na oral, a caminho do total biletorado, pois na verdade é isso que os pais querem: que os professores façam o seu ensino para que as crianças tenham um desenvolvimento e a aquisição da segunda língua não seja tortuosa durante o processo educativo. Lopez

¹⁷ Fishman, J.A. & Lovas, J. Bilingual education in sociolinguistic perspective. *TESOL Quarterly*, 4, 215-22, 1970.

(2007) (apud Nascimento, 2012, p. 154-155) define, em substância, a educação bilíngue intercultural como: *uma proposta educativa alternativa alinhada com os povos indígenas e suas reivindicações, que está inscrita na luta contra o colonialismo, o racismo e a discriminação e que, por sua vez, busca contribuir com a construção de uma democracia pluralista que reconheça e aceite a heterogeneidade étnica, sociocultural e linguística, e que considere a diversidade como um valor. Trata-se, portanto, de uma educação crítica, libertadora, participativa e flexível, que pretende responder às particularidades socioculturais e sociolinguísticas das regiões e comunidades nas quais se aplica, assim como também as necessidades, expectativas e demandas específicas das famílias e educandos com os quais se envolve.*

Emancipadora - diz Paulo Freire - no sentido de ser para todos, não havendo discriminação entre as sociedades, uma escola bilíngue intercultural fortalece a construção de identidades dinâmicas abertas e plurais. Além disso, potencializa o processo de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternos, e estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social de construção de sociedade, onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais.

7- A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES BILÍNGUES TICUNA: DESAFIOS E CONQUISTAS

Tendo como referência o bilinguismo e a interculturalidade, neste capítulo adentramos a realidade da escola municipal da comunidade - a Escola Municipal Indígena Ticuna Moruapü, que atende as modalidades da educação infantil e as séries finais do Ensino Fundamental. Como já mencionado, esta escola segue as leis que embasam a educação escolar indígena. É uma escola intercultural bilíngue, nela atuam professores oriundos da própria comunidade, todos Ticuna. Quanto aos alunos matriculados, também são Ticuna que falam a língua materna, L1. A escola reflete conquistas dos indígenas através de lutas, perseveranças diante das políticas sociais que perpetuam o nosso Brasil, do qual fazemos parte.

Falamos aqui das práticas pedagógicas dos professores Ticuna da Escola Moruapü, do modo como ministram suas aulas, os tipos de metodologia que a escola adota, para que o ensino-aprendizagem dos alunos tenham resultados positivos, diante dos desafios de educar os cidadãos ou um povo. Como todo processo educativo, em cada escola, cada professor tem suas peculiaridades no ato de ensinar e mediar conhecimentos, enquanto falantes de duas línguas, como determinam a instituição e as leis.

Segundo nossas observações, durante a coleta de dados e as entrevistas com o gestor da escola, percebemos que os professores que ministram aulas na educação infantil e que seguem até o 5º ano do Ensino Fundamental, apesar de a escola ser bilíngue, valorizam mais a língua materna. Escrevem na lousa os termos referentes a disciplinas como matemática, história, geografia, ciências e a própria língua portuguesa: na disciplina de língua portuguesa, os professores escrevem, na lousa, palavras e frases em português; e nas aulas das outras disciplinas, escrevem nomes de lugares (aulas de geografia), acontecimentos e datas históricas (aulas de história) operações matemáticas, fórmulas (aulas de matemática), fenômenos (ciências). No entanto, ao transmitir o conteúdo das disciplinas, dando explicações, se restringem à oralidade na língua materna. Raramente há leitura em português. Sem considerar que isso seja errado, consideramos importante o professor trabalhar a língua L1 e , também, fazer sua metodologia de trabalho em duas línguas.

Isso revela que o professor bilíngue também enfrenta dificuldades na sua forma de planejar e executar suas aulas. As dificuldades enfrentadas pelos professores bilíngues (já com ensino superior em pedagogia intercultural), segundo entrevistas a nós dadas, vêm da falta de fluência ou domínio da língua portuguesa, o que dificulta escrever os planos de aula exigidos pela Secretaria Municipal de Educação e pela própria escola. A insegurança nos usos da língua portuguesa gera, no professor, o medo de errar ao entregar os planos de aula (que são sempre em português). Observamos que a não proficiência na L2 também causa dificuldade na hora de ministrar as aulas que seriam nas duas línguas¹⁸, sendo que o próprio discente tem dificuldade de ler, interpretar textos diferentes e longos na língua portuguesa.

Na casa, esses alunos falam apenas Ticuna e na convivência com as outras crianças também, diferentemente dos pais, que estão sempre em contato com outras pessoas de diferentes línguas no seu convívio dentro fora da aldeia. Neste caso, somente a escola pode proporcionar-lhes esse direito, que a própria lei maior, as resoluções e diretrizes educacionais complementam, para formar um cidadão autônomo e conhecedor de diferentes realidades.

Neste posicionamento, a escola é uma das instituições encarregadas de dar continuidade ao maior patrimônio de um povo e, para isso, também tem que se encaixar dentro dos padrões do sistema educacional. E a própria aldeia exige uma escola preocupada com o desenvolvimento dos alunos, de modo a fazer com que aqueles que nela estudam sejam capazes de usar seus pensamentos, seus conhecimentos intelectuais, seus entendimentos, sustentando a sua visão de mundo.

É sabido que numa sociedade que usa majoritariamente a língua de seu próprio povo (povo originário), como é o caso dos Ticuna aqui mencionados, fica difícil, no começo, lidar com o impacto do ensino de mais uma língua. Esse é um processo que deve ser tratado com bastante cuidado. Esse cuidado veio junto com uma reclamação dos pais, numa reunião pedagógica em que exigiram do professor o trabalho nas duas línguas, o que entendemos como exigência por igualdade de direitos linguísticos:

¹⁸ Lembramos que professor (a) da educação infantil e do Ensino Fundamental I é o único que trabalha com todas as disciplinas do currículo da escola. As aulas das *séries* mais avançadas, como do 6^a ao 9^o ano do Ensino Fundamental, costumam ser ministradas pelos professores indígenas que estudaram desde pequenos na cidade e depois retornaram às suas aldeias. Esses têm mais facilidade de falar nas duas línguas com seus alunos.

“Queremos que os professores que dão aula aos nossos filhos sejam mais preocupados, cautelosos na sua maneira de ensinar, tem que ensinar nas duas línguas língua Ticuna e língua portuguesa, pois até agora não vi meu filho pronunciar nenhuma palavra na língua portuguesa.” (Palavra de um pai durante a entrevista).

Isso nos levou a compreender que os pais dos alunos se preocupam com o ensino- aprendizagem dos filhos, como também deixou claro que a importância das duas línguas é essencial para a manutenção da própria cultura Ticuna . Segundo os pais, aos lhes perguntar sobre falar a língua portuguesa, a resposta obtida foi:

“precisamos que nossos filhos aprendam a se comunicar, a escrever bem na língua portuguesa, para que não sintam dificuldade quando se deslocarem para a cidade para fazer provas, concursos, vestibulares e ingressar nas faculdades e entrar no mercado de trabalho como todo mundo”.

E termina falando: “para isso que a escola é bilíngue e intercultural”.

Gadotti (2000a, p.8), ao se referir à escola deste século e à perspectiva emancipadora da educação, à sua ação em favor dos excluídos, sem discriminar o pobre, diz: “...cabe à escola... produzir, construir e reconstruir conhecimento elaborado... Ela não pode distribuir poder, mas pode construir e reconstruir conhecimentos, saber, que é poder.” Ela não pode distribuir poder, mas pode construir e reconstruir conhecimentos, saber, que é poder.”

Com esta filosofia de pensar a escola hoje, para membros de povos originários, essa se tornou o local não só de aprender a se comunicar, quando nos referimos ao ensino da língua para facilitar a convivência com outras culturas, mas também o local que é, para muitos Ticuna, aquele onde seus descendentes irão ser doutores, professores, administradores...; enfim, pessoas com outros olhares, outras percepções. A educação destes tempos neste novo milênio tem que ser uma educação que realmente atenda a essas aspirações e, ao mesmo tempo, forneça os elementos para que se possa refletir sobre as exigências do sistema educacional e, inclusive, agir relativamente a esse sistema.

Do nosso ponto de vista, deveríamos começar por uma educação pública de qualidade. Conforme Dourado (2007, p.12), o conceito de qualidade da educação é polissêmico. Do ponto de vista social, a educação é de qualidade quando contribui para a equidade do ponto de vista econômico, caso em que a qualidade refere-se à eficiência no usos dos recursos destinados à educação.

Valorizar e investir mais na educação pública nas universidades, para que essas possam ensinar tudo aquilo de que um profissional precisa, para sair preparado, conforme a área de conhecimento envolvida. Teria que haver mais formações voltadas para cada grupo, de acordo com suas especificidades. Ensinar a pessoa a refletir, a pensar e a ser professor. Este seria o caminho para se estar habilitado a embarcar na canoa chamada educação. Isto poderia ter consequências positivas sobre o ensino, a discussão das metodologias que o professor aplicará no seu cotidiano, junto aos seus alunos, no convívio do dia a dia.

Assim, diante do que observamos no convívio da escola, nas turmas analisadas, vimos que há também dificuldades do professor bilíngue que estão nele mesmo. Como frisam Buther e Hakuta (2004), há os bilíngues balanceados, que são aqueles que apresentam competência linguística equivalente tanto em uma língua quanto em outra, o que resulta em proficiência equivalente nas duas línguas em jogo; e há os bilíngues dominantes, que correspondem aos indivíduos que possuem competência maior em uma de duas línguas (de modo geral, a língua nativa, L1). Esse último seria o caso dos professores observados em nossa pesquisa: apesar de a escola ser bilíngue, encontramos predominância do Ticuna, língua materna; essa é mais forte na sua expressão e no modo de aplicação das metodologias de ensino.

Há ainda uma outra situação, que é aquela relacionada ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. A Secretaria Municipal de Educação, ao aplicar as provas internas do município, para avaliar o avanço do ensino-aprendizagem dos alunos do 3º ano do ensino fundamental na Língua Portuguesa e o 9º ano das séries finais no ano de 2018, localizou como dificuldade e grande problema as notas baixas obtidas pelos alunos, principalmente, nas provas de língua portuguesa. Tal fato levou a Secretaria Municipal de Educação e gestores professores a realizar uma averiguação. A conclusão aproximada foi a de que os alunos são e estão mal alfabetizados nas duas línguas - a língua portuguesa e língua Ticuna. Os alunos ainda não conseguiram incorporar e

interpretar os usos na língua em questão, o que causa baixo rendimento na educação da aldeia e do município. Devo enfatizar que essas provas serão a preparação deste ano de 2019 para as provas do governo federal, como as olimpíadas de Língua Portuguesa e de Matemática, e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que é realizado de dois em dois anos por amostragem de alunos.

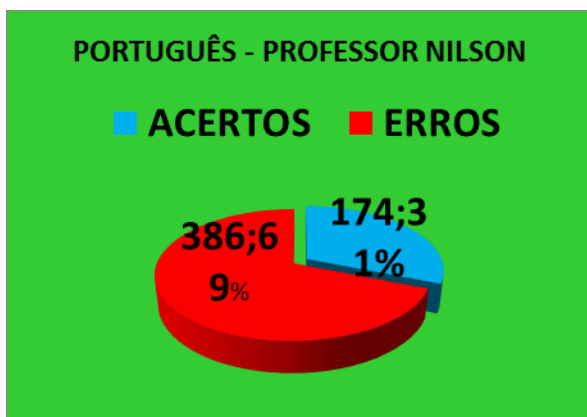


Gráfico 1. Língua Portuguesa

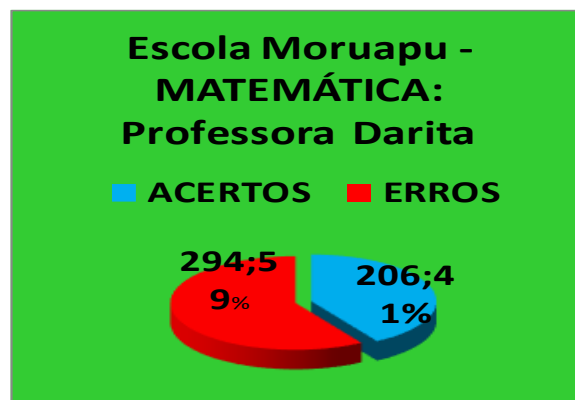


Gráfico 2. Matemática

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo de Olivença.

O gráfico 1 acima nos mostra a real situação da prova realizada com as turmas do 3º ano do Ensino Fundamental na língua portuguesa, com indicação clara de situação bastante sensível relativamente ao desempenho dos alunos na Língua Portuguesa. Já o gráfico 2 se refere a Matemática, sendo também indicador de situação bastante crítica, pois se o aluno não lê e não interpreta, como poderá chegar a suas conclusões?

Diante dos problemas e desafios encontrados pela Secretaria Municipal de Educação, o gestor da escola e os técnicos do departamento de apoio às escolas indígenas deslocaram-se até a aldeia, levando, para os professores, formação como oficinas e metodologia que complementariam as metodologias de trabalho desses professores. Alfabetizar, letrando com gêneros textuais da realidade deles e com a realidade regional e nacional, como pode ser visto abaixo.





Exemplos de gêneros textuais apresentados pelos técnicos de educação da Secretaria Municipal de São Paulo de Olivença junto aos professores Ticuna bilíngues.

O recurso aos gêneros textuais possui a sua justificativa: falar neles é pensar nos contextos ambientais no qual estamos inseridos, dentro da sociedade de comunicação oral e escrita, a linguagem. Através dela podemos interagir com semelhantes nas ações que realizamos no nosso cotidiano, ouvir, falar, discutir, palestrar e dar opinião. A linguagem envolve a nossa ação e assim surgiram os gêneros textuais. Esses estão inseridos na nossa vida, nas maneiras de ver e enxergar, de expressar e agir.

Bagno (2002, p 54) associa letramento à noção de gêneros textuais, uma vez que a aquisição da língua (vista como fenômeno social) dá se num continuo de relações de modalidade (oral e escrito) e de formas de discurso (gêneros textuais), pois os gêneros são produtos que surgem da necessidade da comunicação e experiência humana.

Em 2013, surge no nordeste o Programa Pacto Nacional de Alfabetização na idade Certa (PNAIC), um dos programas federais que levou, através de suas formações, principalmente para a alfabetização, fatores educativos e metodologias de ensino, entre as quais a de como alfabetizar os alunos com gêneros textuais de acordo com idade e série. Também há exemplos trazidos de outras regiões sobre como trabalhar com sequências didáticas de formas interdisciplinar, com os conteúdos escolares numa dimensão que acompanhe a realidade das crianças e seja adaptada pelos técnicos da Secretaria de educação de São Paulo de Olivença. Apesar de o programa não vir para as escolas com ensino diferenciado, como é o caso das escolas indígenas, esse foi estendido aos professores Ticuna, que também têm contribuído com a capacitação de

professores recém-formados no ensino médio, como também com a aprendizagem dos alunos.

Diante das formações recebidas já pelo programa, segundo a Secretaria Municipal de Educação, essas só fizeram reforçar a necessidade da formação e adequá-la à realidade do povo Ticuna, visto que a cultura local é rica em conhecimentos culturais e fazer o resgates dos gêneros dentro da cultura facilitaria o entendimento, assim como também reforçaria o que já conhecem e sabem para melhor procedimento.

Autores como Marcuschi (2002), Schneuwly e Dolz (2004), que trabalharam com gêneros textuais em sala de aula, constituíram-se, para a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo de Olivença, em uma oportunidade de lidar com a língua nos seus mais diversos usos do cotidiano, principalmente quando a linguagem está em construção e incorporação por ambos os lados no espaço escolar, onde o professor possui papel organizacional e mediador importante, no processo de ensino-aprendizagem. O quadro abaixo representa a proposta provisória de agrupamento de gêneros realizada por Schneuwly e Dolz (2004, p.60-61), os quais também foram trabalhados na oficina mencionada, Neste quadro, foram inseridos alguns gêneros que circulam com frequência na sociedade Ticuna e na sociedade envolvente.

Exemplos de Gêneros Escritos e Orais

Conto maravilhoso / Conto de fadas / Fábula / Lenda / Narrativa de aventura / Narrativa de ficção científica / Narrativa de enigma / Narrativa mítica / Sketch ou história engraçada Biografia romanceada / Novela fantástica Conto / Crônica Literária / Adivinha / Piada

Documentação e memorização das ações humanas. relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo

Relato de experiência vivida / Relato de uma viagem / Diário íntimo / Testemunho / Anedota ou caso / Autobiografia / Curriculum vitae /... Notícia/ Reportagem / Crônica social / Crônica esportiva / ... / Histórico/ Relato histórico / Ensaio ou perfil biográfico / Biografia.

Diante do que foi apresentado e proposto, a expectativa é a de que o professor possibilite aos alunos a oportunidade de eles produzirem conhecimentos, expressando através de textos o que já adquiriram; que ele trabalhe a compreensão de textos adequados a cada situação de interação comunicativa, envolvendo os alunos em situações concretas de uso da língua, de modo que consigam, de forma criativa e consciente, desde cedo, trabalhar as realidades que os cercam.

O professor e o aprendiz teriam, assim, a consciência de que a Escola é um autêntico lugar de comunicação e as situações escolares “são ocasiões de produção e recepção de textos” (Schuneuwly e Dolz, 2004, p.78) - textos esses que os professores e os discentes produziram em duas línguas (L1 e L2), para facilitar a compreensão, o que pode ser trabalhado da alfabetização até os anos finais do ensino médio. Ao trabalhar os gêneros textuais dentro do contexto da realidade local do aluno, o professor aproxima o aluno da leitura e escrita nas duas línguas fazendo-o compreender desde cedo as funcionalidades que cada uma tem, levando-o a apropriar-se das diversidades existentes na elaboração de um texto coeso e coerente.

Hamers e Blanc (2000, p. 29) afirmam que, de um lado, se as línguas forem suficientemente valorizadas, o desenvolvimento cognitivo das crianças derivará um benefício máximo de experiência bilíngue, que atuará como uma estimulação enriquecida levando a uma maior flexibilidade cognitiva em comparação com os pares monolíngues. Por outro lado, se o contexto sociocultural for tal que a língua materna seja desvalorizada no ambiente que circunda a criança, seu desenvolvimento cognitivo pode ficar atrasado em comparação com seus pares monolíngues; em caso extremo, a criança bilíngue pode não estar apta a superar esse atraso.

Gadotti (2000, p. 9) afirma que o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno, que é o sujeito da própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz e para isso precisa também ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos.

Sendo esse mediador, ao professor cabe buscar metodologias de ensino que facilitem o processo ensino/aprendizagem tanto para o aluno quanto para si mesmo, na perspectiva intercultural e bilíngue, pois ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo, conviver e ter consciência e sensibilidade na missão que exerce para formar cidadãos capazes de entender sua cultura, língua, valores que definem uma sociedade.

Dentro dessa visão procurou-se definir, para melhor compreensão dos professores, o que são gêneros textuais. As definições utilizadas foram as de Marcuschi (2002:22E). Esse autor, que foi mencionado no capítulo 2 desta dissertação (referente a pressupostos teóricos), concebe os gêneros textuais da seguinte maneira:

1. são realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;

2.constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas.

3.abarcam um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdos, composição e função.

4.são exemplificados por: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, aula expositiva, romance, reunião de condomínio, listas de compras, conversas espontânea, cardápio, receita culinária, inquérito policial etc....

Os gêneros foram apresentados aos professores sob uma ótica nacional, regional e local, e foram contextualizados de acordo com o conhecimento dos professores bilíngues, como observamos nas imagens mais acima.

Enfim, é o início de um trabalho que a escola e todos os envolvidos procurarão seguir, praticar e estudar, para que tenham resultados não só na parte da linguagem oral e escrita, mas também como um todo, de modo interdisciplinar e intercultural . Nesse caso, é preciso que os professores, os coordenadores, a família conheçam, acompanhem o trabalho pedagógico do professor e da escola na educação do filhos. Pois, na escola indígena pensada segundo essa concepção e de acordo coma as resoluções, diretrizes que embasam a educação escolar indígena, sempre tem que haver a presença da família para dar apoio não só aos filhos, mas também à escola, aos professores que vivem nesse círculo chamado educação.

8- Interferência linguística: mudanças transitórias e interferência na oralidade da Língua Ticuna versus Língua Portuguesa.

Este capítulo visa a mostrar como o indivíduo bilíngue que convive numa comunidade majoritariamente falante de uma única língua indígena (e suas variedades internas) se comporta perante o uso linguístico de duas línguas.

Devo enfatizar que aqui o nosso estudo está direcionado aos moradores jovens entre 15 e 50 anos com mais contato com outras línguas e culturas diversas, o que inclui líderes de igreja, técnicos de enfermagem, enfermeiros, professores e outros moradores da aldeia em parte atuantes na escola.

É sabido - como já visto em Clanclini (2006) - que um povo que convive com outros povos sempre exhibe uma mistura dinâmica de culturas, o que resultará em sujeitos bilíngues, multilíngues e com caracteres que moldam a forma de pensar e falar do sujeito.

No caso Ticuna, isso é bem visível nas aldeias de maior contato com outras culturas, pois nessa circulação que o Ticuna faz, deslocando-se da sua aldeia para estudar na cidade, participar de encontros, estudar teologia... enfim, sair, indo para lugar distante e seguindo carreira profissional, ele se molda e está fazendo mudanças na sua forma de expressar, pois, à medida que há mais contato e passa mais tempo fora da sua aldeia, já traz consigo palavras novas no seu vocabulário, o que acaba de qualquer forma introduzindo no seu discurso com seu próximo. Também não podemos ignorar a mídia, que também tem interferido e aos poucos toma conta da realidade dos cidadãos e das pessoas que, por mais longe que estejam, não mais estão sós e isoladas. As tecnologias e o desenvolvimento corroboram essa mestiçagem de línguas e comportamento linguístico, que acabam por fazer parte da diversidade existente, o que deixa claro que nenhum povo que participa desta grande massa em transformação e evolução está livre e não sofrerá e passará por mudanças, seja na sua cultura, no seu modo de vestir, na educação, enfim, na sua organização social.

Poplack (1983) já nos dizia que o contato linguístico é um fenômeno presente não somente em português, mas também em qualquer outra língua, por meio do qual as línguas variam e mudam. Essas variações e mudanças podem ser vistas na morfologia,

na sintaxe, no léxico, na semântica das línguas, por efeito de fenômenos conhecidos como mistura de códigos, alternância de códigos ou translinguismo.

Segundo Singh (1985) e Bokamb (1988) (apud PORTO, 2007), o *code-mixing* (mistura de códigos) deve ser interpretado como uma mistura de unidades linguísticas de dois ou mais sistemas ou subsistemas gramaticais dentro de um mesmo enunciado em vários níveis fonológico, lexical, gramatical e ortográfico.

Para Salgado e Dias (2010, p.145), a mistura de códigos mostra-se útil e produtiva para que sejam atendidos os objetos comunicacionais pretendidos. Já Poplack (2004) defende que as alternâncias de código, tanto entre sentenças quanto no interior de sentenças, devem ser classificadas, respectivamente, como *code-switching* (alternância de código) intersentencial e intrassentencial.

Blom e Gumperz (1972) caracterizam a **alternância de códigos linguísticos**, mais conhecida como **code-switching**, por meio da referência ao discurso, e não à sentença. Assim: existe alternância de código, quando um interlocutor alterna entre diferentes línguas, ou variedades linguísticas de um mesmo idioma, no contexto de um único discurso. Multilíngues - falantes de mais de uma língua, às vezes utilizam elementos de vários idiomas ao conversarem entre si. Desse modo, a *alternância de códigos linguísticos* é o uso de mais de uma variedade linguística de forma consistente com sintaxe e fonologia de cada variedade. Ambos os autores identificaram dois tipos de códigos que mostramos aqui para melhor compreensão: (i) a mudança situacional, onde há uma clara relação entre o uso da língua e o contexto social ; e (ii) a mudança metafórica, que diz respeito aos efeitos comunicativos do discurso, isto é a intenções e aos sentidos que o falante quer imprimir à sua fala. Damos abaixo exemplos de mudança situacional e mudança metafórica.

A) Exemplos de mudança situacional:

- a) uma criança brasileira momentaneamente passa do português para o inglês, para incluir ou provocar um colega que não fala português;
- b) uma criança usa sistematicamente o inglês para incluir ou provocar um colega que não fala português;
- c) uma criança brasileiras sempre usa o inglês nas interações informais com os colegas.

B) Exemplo de mudança metafórica:

- a) um professor alterna a língua para regular o comportamento das crianças ou para sinalizar uma sequência de aula;
- b) as crianças mudam de língua para negociar com a professora uma solicitação ou um pedido.

Na situação de mudança situacional (exemplos em A), se compararmos com as crianças Ticuna na aldeia, não iria ocorrer esse tipo de mudança situacional, visto que na escola ainda predomina o uso da língua Ticuna. Apesar de essa ser bilíngue e intercultural, os professores falam com seus alunos somente na L1. Isso nos primeiros anos de escolaridade dos alunos. Em compensação, num grupo de adultos falantes de duas línguas, como, por exemplo, da língua Ticuna e da Língua Portuguesa, há a ocorrência dessa mudança situacional, como já temos observado entre os moradores de Campo Alegre. O exemplo que podemos dar é o seguinte: ao se comunicarem com seus representantes, como o prefeito, que sempre circula na aldeia, eles falam na língua portuguesa, mas, quando não querem que o prefeito ouça os planos que estão, falam na língua Ticuna - e isso muitas vezes gera interesse e dúvidas na pessoa que não entende a língua.

Quanto à mudança metafórica (exemplos em B), essa diz respeito aos efeitos comunicativos do discurso, isto é, às intenções e aos sentidos que o falante quer imprimir à sua fala. Em relação à mudança metafórica, diríamos que os professores Ticuna que têm maior proficiência na língua portuguesa a fazem sempre na sua sala de aula, alternando a língua, para dizer um bom dia e dar as explicações sobre os trabalhos ou os conteúdos, a fim de que os alunos tenham compreensão do que está sendo solicitado ou ordenado e, assim, vão se acostumando com a língua portuguesa no dia a dia.

No que diz respeito à negociação da criança na língua portuguesa, essa não ocorreria, visto que as crianças falam somente Ticuna.

Heller (1988) afirma que a alternância de língua é sempre uma modalidade de fala marcada, porque quebra a expectativa de que apenas uma única língua é usada na interação.

Acreditamos que essa mestiçagem quebra mesmo tal expectativa. Ao concordar com Heller, estamos confirmando que, ao alternar as línguas, quebra-se o paradigma de uma única língua, visto que se introduz um código a mais no léxico e na semântica da frase das orações. E isso faz a diferença na fala de um bilíngue, sem mesmo ele

perceber as misturas que faz dos códigos ao falar e se expressar em público ou quando encontra outro bilingue para conversar. A existência da alternância de códigos está demonstrada nos dados que coletamos durante a pesquisa na aldeia de Campo Alegre. Exemplos das sínteses das formas de português imbricadas na falas dos Ticunas bilíngues podem ser vistas nos quadros (X e Y) adiante. Vale ressaltar que os quadros foram constituídos a partir de produções orais, coletadas por nós durante determinados eventos/ situações, por meio de gravações discretamente realizadas, de modo a não comprometer a espontaneidade da expressão dos falantes. Após ouvir os áudios, passamos as produções orais coletadas para a representação escrita, guardando fidelidade ao que de fato foi dito pelos falantes.

QUADRO X ALTERNÂNCIA E MISTURAS DE CÓDIGOS NA ORALIDADE DOS FALANTE NATIVOS.
Professora falando com seus alunos de uma turma de alfabetização.
1. Ngiã <i>patipaumagü</i> erü tana <i>ganhari</i> . ‘Vamos bater palmas, porque ela ganhou.’
2. Penamonta i wüi ñpata. ‘Vocês montam uma casa’
3. <i>Primeiro dia</i> ni’ĩ , pa <i>alunugü</i> . ‘É o primeiro dia, alunos’.
4. <i>Primeiro dia de aula</i> ni’ĩ nuã i ngemagüũ ‘É o primeiro dia de aula que estamos aqui’
Dirigente da igreja
5. Tama <i>nanaconsegui</i> nanañnügüũ i cori arü ore ‘Não conseguem ouvir a palavra do senhor’
6. Tchamatama tchananega i cori muepücüna. ‘Eu mesmo nego o senhor várias vezes’.
Vereador
7. <i>Sempre</i> nasaudiã i tchorü <i>familia</i> . ‘A minha família sempre tem saúde’.
8. Moũ <i>a tarde</i> rü tchataegu. ‘Amanhã à tarde vou voltar’
Professor
9. Tchorü <i>atitude</i> rü tauguma i tchanata i nhaã nacüma ‘Minha atitude não deixa eu abandonar o costume.
Agente de Saude
10. Nangema i <i>documento</i> i tcha <i>falsificaĩ</i> ‘Existe documento que falsifiquei / Tem um documento que falsifiquei’
Moradora da comunidade
11 Tchautchametüwa <i>dentrowa</i> nangema i <i>algo</i> arü maũwa rü cori cuna naca naca. ‘Dentro do meu rosto tem algo na vida que o senhor te pergunta’.

Pastor da igreja
12. <i>Sempre</i> nuã tchaũgu rü nua peũ itchidau ‘Sempre quando venho aqui, eu venho ver vocês’
13. Tchorü <i>esposa</i> rü peũ tarümoë rü tümaca tchaca ya tchorü <i>papai</i> . ‘Minha esposa saúda vocês e chamo meu papai’
Alunos jovens
14. Nu’ũ tchireũ taã yi’ iũ i <i>foto</i> tchaucanaã narütau, pa <i>professor</i> ngeãta cuca tchana <i>envia</i> natürü cü <i>tamanho</i> ta wii ni’ĩ moũ cuca tcha <i>enviagüĩ</i> . ‘Estava bem aqui a foto, pensei que tivesse desaparecido, professor. Vou enviar para você (para ti), mas - hein!?!- o tamanho te enviarei (enviarei para você) amanhã’.
15 Marü nüũ tchadau <i>vida</i> marü nüũ tchadau i ngeã <i>inscrição</i> notürü tchaã tauta tcharütü nücu cuũ. ‘Já vi vida, já vi essa inscrição, mas eu não farei, você (tu) entendeu?’

Podemos observar no quadro acima as misturas de códigos que ocorrem nas falas de bilíngues que, muitas vezes, não percebem essas misturas na sua própria fala diárias com seus alunos e semelhantes. Entretanto, é visível que formas, palavras da língua portuguesa se combinam a formas, palavras da língua Ticuna. O modo como essas combinações ocorrem já nos permite identificar preliminarmente fenômenos linguísticos transitórios existentes na comunidade de Campo Alegre. Ao lado das palavras diretamente levadas da Língua Portuguesa para frases/ sentenças Ticuna e que aí se mantêm como palavras plenas, há aquelas palavras que, com origem no português, são tomadas como base de novas formas complexas na língua nativa, as quais recebem morfologia Ticuna. Sem ser recente¹⁹, esse é um processo que atualmente se amplia.

Tal fato nos faz entender que, apesar de a comunidade utilizar intensivamente a língua Ticuna, com uma maioria que usa somente essa língua, aos poucos adentram na sua realidade as expansões de outra língua antes não falada, acompanhada de culturas diferentes que, refletindo-se na sociedade Ticuna, aos poucos moldam ou mudam sua forma de pensar e falar, o que, de certa maneira, também é introduzido aos poucos na escola.

¹⁹ Marília Facó Soares (comunicação pessoal).

No Quadro Y abaixo, está uma amostra de formas, palavras e expressões da língua portuguesa introduzidas em produções linguísticas presentes no quadro anterior:

QUADRO Y - AMOSTRA DE FORMAS, PALAVRAS DE PORTUGUÊS IMBRICADAS NAS FALAS DE TICUNAS BILÍNGUES ²⁰	
Professora alfabetizadora	
1. <i>patipauma...</i> (<i>patipaumagü</i>)	... <i>ganhari</i> (tana <i>ganhari</i>)
2... <i>monta</i> (Penam <i>onta</i>)	
3.Primeiro dia	alunu... (<i>alunugü</i>)
4.Primeiro dia de aula	
Dirigente da igreja	
5.... <i>consegui</i> (nana <i>consegui</i>)	
6... <i>nega</i> (tchanan <i>nega</i>)	
Vereador	
7.Sempre ... <i>saudiã</i> (<i>Sempre nasaudiã</i>)	Família
8.a tarde	
Professor	
9.atitude	
Agente de saúde	
10.documento	... <i>falsifica..</i> (tcha <i>falsificaü</i>)
Moradora da comunidade	
11.dentro... (<i>dentrowa</i>)	algo
Pastor da igreja	
12.Sempre	
13.esposa	Papai
Alunos jovens	
14.foto professor <i>envia</i> (tchana <i>envia</i>)	tamanho ... <i>envia..</i> (tcha <i>enviagüü</i>).
15.vida	inscrição

²⁰ As reticências indicam que formas em português, muitas vezes “Ticunizadas”, entram na constituição de palavras com morfologia característica da língua Ticuna. Quando é o caso, colocamos, entre parênteses, ao lado da forma da língua portuguesa em destaque, a palavra completa em Ticuna da qual faz parte essa forma encontrada na produção oral de bilíngues e que é proveniente do português.

No quadro acima expusemos uma parte do léxico em que aparecem misturas que foram catalogadas na conversa de bilíngues. Ao lado da existência das mesclas que observamos, existem, na língua Ticuna, possibilidades de expressão, por meio de formas, palavras da própria língua, de significados, ideias próximas àquelas manifestadas em palavras do português que entraram no processo de mistura de códigos e que foram mostradas nos Quadros X e Y. Comparem-se os dados a seguir (produzidos totalmente em Ticuna) com aqueles que, constantes dos Quadros X e Y mostrados mais acima, se imbricaram na produção oral em Ticuna. Os dados a seguir foram produzidos por mim mesma, a partir das minhas observações durante a coleta de dados dentro de igrejas, na sala de aula, entre jovens e lideranças.

1.Ngiã ta camegü erü tanayau (tüna nanguũ)

‘Vamos bater palmas, porque ela pegou (ela alcançou)’

2.Penaü wüi ya ãpata.

‘Façam aí uma casa’.

3.Norü ügü niĩ i nguneũ , pa ngueũgü.

‘É o início do dia, alunos’

4.Norü ügü i nguneũ ni’ĩ i nuã i ngemagüũ

‘É o início do dia que estamos aqui’.

5.Tama nü’ũ nanguũ nanaĩnügü’ũ cori arü ore.

‘Não conseguem obedecer à palavra do senhor’

6.Tchama tama tamanaga tchaĩnü.

‘Eu não vou obedecer’.

7.Guũguma namatanü i tchautanüũ.

‘Todos os amigos estão tristes’.

8.Moũ yaunecü ta tchãtaegu.

‘Amanhã à tarde retornarei (voltarei)’

9.Tchorü tchaucüma rü tauguma itchamata i nacüma.

‘Ainda não deixei meu costume’.

10.Nangema i napane (imatüũ) doraacü tcha ü’ũ.

‘Tem o documento (escrito) que eu fiz na mentira’.

11.Tchauchametüwa aiepawa nangema i ngemaũ arü maüwa rü cori cuna naca.

‘Dentro do meu rosto tem algo na vida e o senhor te pergunta (questiona)’

12.Guũguma nuã tchaũgu rü nuã peũ itchidau.

‘Toda vez que venho, eu venho ver vocês’

13.Tchorü tchamücü rü peũ tarümoẽ tûmaca tchaca ya tchorü ba’i.

‘Minha companheira (mulher) saúde a vocês e chamo o meu pai.’

14.Nu’ũ tchireũ taã yi’ũ i natchicünaã tchaucanaã narütau, pa nguereũ ngeãta cuca tchayamu naturü norü ta i moũta cuca tchimuguũ.

‘Estava bem aqui a foto, pensei que tivesse desaparecido, professor. Vou enviar pra você, mas o tamanho enviarei para você amanhã’.

15.Marü nü’ũ tchadau maũ, nüũ tchadau i ngema nhaã wücutchigaã i i’ũ, notürü tchaã tauta tcharüü.

‘Já vi vida, já vi essa inscrição, mas eu não farei, você entendeu?’

Apesar das possibilidades que a própria língua Ticuna oferece, pudemos observar com clareza que as misturas de códigos estão sendo frequentes na fala de várias pessoas, o que tende a aumentar, devido ao contato de abrangência maior com a língua majoritária. E, como em todo contato linguístico, as palavras, as formas linguísticas também são transformadas, isso também faz com que a comunidade se acostume com esse tipo de falar, trazendo novas formas de expressar que, também, ao nosso ver, possivelmente venha aos poucos a enfraquecer uma língua e uma cultura nativa.

Como Almeida Filho (2002, apud Nascimento,2008, p.115) nos demonstra, durante o contato com a L2, o sujeito vai se constituindo e acrescentando novos aspectos à sua identidade. E dentro do contexto escolar, como observamos, certos professores com mais proficiência na língua Portuguesa introduzem, na sua conversa com seus alunos ou com outros pares, a mistura de códigos, nos momentos da sua conversa formal em sala de aula. Neste contexto, as crianças que não falam ainda a língua portuguesa tendem a se acostumar e a compreender o que a professora fala ao transmitir a explicação numa conversa informal. Também devo registrar que, apesar de os falantes bilíngues que vivem plenamente a cultura Ticuna fazerem a mistura/alternância de códigos na oralidade, na escrita as palavras mescladas são direcionadas de forma ortográfica conforme foram organizadas e escritas na língua Ticuna , as quais eles consideram corretas no currículo escolar, pois, como disciplina obrigatória, o professor de língua Ticuna tenta manter ainda as palavras na sua língua, não havendo, nesta situação, mesclagens nas palavras ou nas frases gramaticais da língua Ticuna.

9- CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES FINAIS. PERSPECTIVAS.

Neste trabalho, procuramos explicar e entender o que nos motivou a pesquisar um tema de grande relevância, pois como professores, eternos pesquisadores e, ainda, lideranças de aldeia temos um compromisso com a educação do nosso povo. Entender e buscar através da pesquisa acadêmica e científica nos fez compreender a história de um país como Brasil, com vários povos de línguas culturas e conhecimentos ancestrais. Tudo isso resumido em determinadas indagações. Quem somos nós? O que procuramos e o que queremos quando se fala em territórios etnoeducacionais? Até onde chegamos e o que nos espera no futuro? Essas foram algumas das indagações que nos motivaram a buscar entender um processo que precisa ser estudado, para que possam ser apresentados, discutidos, mediados e possivelmente colocados em prática os resultados de seu estudo. A apresentação de resultados aqui envolve não apenas as instituições que hoje são ainda as encarregadas, no âmbito do sistema de governo, pela aplicação de propostas e diretrizes educacionais para as escolas indígenas como um todo; mas também as lideranças, as representações dos povos indígenas e os próprios professores indígenas, mediadores, na prática do conhecimento, diante do aluno.

Começamos este trabalho com a história do povo Ticuna de forma geral e, depois, adentramos a educação escolar indígena, mostrando como essa veio ganhando espaço na realidade da aldeia pesquisada, para tentar entender, compreender o convívio da população bilíngue, como vivem, como assimilam o que se passa na realidade de um povo que está em contato constante com outras culturas e como isso se reflete na vida pessoal e educacional da população.

Campo Alegre é uma das aldeias que mais recebe benefício nas questões de políticas públicas e é vista pelas pessoas de fora como ponto de referência dentre as aldeias que existem no município de São Paulo de Olivença, devido ao maior número de população o qual também tiram vantagem nas políticas eleitorais. A maior parte dos representantes legislativos são filhos da aldeia e a maior parte de profissionais formados na área da saúde e educação se concentram neste local.

Como também os profissionais, principalmente da área da saúde, vêm de outras localidades do Amazonas, do Brasil ou outros países, para prestar serviços na aldeia.

Os viajantes também ali circulam, transformando a comunidade numa aldeia heterogênea, multicultural e, por extensão, bilíngue e intercultural.

Entre os nossos principais resultados está o que envolve o caso dos professores observados em nossa pesquisa: apesar de a escola ser bilíngue, encontramos predominância do Ticuna, língua materna; essa é mais forte na sua expressão e no modo de aplicação das metodologias de ensino. Em outros termos, no âmbito da escola, que seria, em tese, bilíngue, é a língua materna que se mostra forte no espaço escolar. Quanto às mesclagens linguística observadas, essas mostram que, ao lado da palavras diretamente levadas da Língua Portuguesa para frases/ sentenças Ticuna e que aí se mantêm como palavras plenas, há aquelas palavras que, com origem no português, são tomadas como base de novas formas complexas na língua nativa, as quais recebem morfologia Ticuna. Sem ser recente²¹, esse é um processo que atualmente se amplia de modo espontâneo, sem que o próprio espaço escolar seja, na prática e de modo controlado, verdadeiramente bilíngue do ponto de vista do modo de aplicação das metodologias de ensino. Esse fato nos leva a uma reflexão sobre a educação indígena (não escolar) e o próprio espaço escolar na comunidade de Campo Alegre.

Ao nosso ver, na educação indígena, houve mudanças bruscas na estrutura familiar antes tradicional. Ora passando por trânsitos colonialistas, as famílias, no seu modo geral, não mais estão ensinando aos filhos a pescar, fazer canoa, visto que o consumo de alimentos industrializados se apoderou da alimentação e também instalou-se a escassez da própria natureza, que também não traz mais abundância, como relatam as pessoas mais velhas da aldeia. É raro o ficar, o acompanhar os pais na vida comunitária e participar dos movimentos dos pais - os meninos aprendendo com os pais, as meninas aprendendo com as mães. Percebe-se que a maior parte dos jovens não mais pratica a vida tradicional, as moças não sabem mais nem fazer artesanatos, como maqueiras, bolsas, paneiros, tipitis, entre outros que são afazeres da mulheres, ou utensílios que servem a usos tradicionais e até mesmo a alimentação tradicional. As famílias que vivem da agricultura de subsistência e ganham benefícios sociais ou são assalariadas deixam seus filhos em casa, com o objetivo de estudar e não faltar às aulas, pois, para elas, o ensinamento da cultura está nas mãos dos professores que são escolhidos e concursados para ensinar os ofícios da educação. A escola, ao ver dos

²¹ Marília Facó Soares (comunicação pessoal).

comunitários, tem uma responsabilidade enorme em educar e transformar o sujeito em sujeitos com diferentes olhares e pensamentos, ou seja numa pessoa mais capaz de mudar e melhorar sua situação de vida.

A educação escolar indígena precisa ser questão de debates e, com ela, o próprio bilinguismo, sempre nas representações de políticas educacionais na Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP). Os governantes e aquelas pessoas envolvidas com as entidades representativas indígenas devem rever vários conceitos que ainda ficaram parados no último encontro da Conferência de Educação Escolar, no qual foram tratadas várias propostas para melhorar e avançar a educação diferenciada e específica dos povos indígenas, visto que os objetivos da SEMESP são os de garantir que a populações indígenas tenham acesso à educação escolar de qualidade e que sejam respeitadas suas características.

Nesse contexto, as novas propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que entra em vigor para o ano de 2020, em todas as modalidades de ensino, traz em si impactos e desafios. Ao nosso ver, essas propostas - que devem ser alinhadas com as propostas pedagógicas da educação escolar indígena - ainda não foram bem debatidas e esclarecidas para os povos em Conferência.

Diante de tal desafio, ainda há muito fazer. A educação escolar indígena do século XXI, ainda caminha aos poucos. Entre os seus grandes desafios estão: a formação de professores, as estruturas e equipamentos (bens), materiais, recursos que custeiem todas as necessidades do programa de educação escolar indígena, além da própria qualidade da educação escolar indígena bilíngue e intercultural, que são abarca, legalmente, a maioria da escolas indígenas do Brasil.

O tema da educação escolar indígena bilíngue e intercultural ainda precisa ser reforçado na formação de novos educadores e docentes nos programas destinados ao fortalecimentos das organizações, para que haja realmente um entendimento, quando falamos nas escolas indígenas da atualidade, do papel que cada membro exerce na sua conjuntura. Afinal, a educação escolar indígena falada, discutida e conquistada é comunitária: todos os membros têm que saber e reconhecer os fundamentos de cada estrutura do que foi e do que vem, frente aos novos desafios, que não se resumem somente em educação escolar, mas também em direitos e deveres de uma sociedade.

Acompanhando Gersem Baniwa (Baniwa, 2019, p. 62), diremos que educação e escolas devem estar pautadas em dinâmica e em movimento, portanto, em uma escola que pratique a cultura do diálogo, da complementaridade e da dialética intercultural, o que significa distintas culturas, distintos saberes e distintas cosmovisões presentes envolvidas e acionadas pela escola que estão em constante movimentos circulares, interativos e de conexão intermundos sem arrogância vertical e hegemônica da ciência ocidental colonizadora. Concordamos com o autor sobre a educação escolar indígena do futuro, uma educação pautada no diálogo com outros, uma educação que traga menos discriminação, que acredite nos valores nos ensinamentos nas cosmovisões e que, sobretudo, entenda o sentido da interculturalidade que está presente na escola e na sociedade não como sempre colonizadora, mas aberta, que busca ponderar os anseios da sociedade que a pratica e ter domínio de conhecimento dos não indígenas para cuidar do povo, seja na organização de políticas públicas, na educação, na saúde e na defesa dos territórios, seja também em outras áreas de conhecimentos, para enfrentar, de certa forma, e participar deste sistema em que estamos inseridos, o capitalismo. Isso não quer dizer que deixamos de ser indígenas, membros dos povos originários, mas de conhecer e ter garantidos, na prática, os nossos direitos, com acesso a tudo o que nos assegura a lei, assim como todos os cidadãos brasileiros.

A educação bilíngue e intercultural dos povos indígenas, neste aspecto, vem contribuir para que a realidade que perpassa no convívio da sociedade seja valorizada e conhecida pelos moradores, principalmente os professores, como uma política não colonialista, mas com saberes que podem ser conhecidos e praticados, e, por meio destes, serem erguidas outras formas de pensar, de conhecer e praticar conceitos e teorias científicas, assim como os conhecimentos indígenas e outros conhecimentos existentes da humanidade. Ter domínio de outras línguas faz parte desses conhecimentos que podem e devem ser acessados. Afinal, não vivemos sós, estamos em movimentos em busca de saber, em buscas de descobertas e, enquanto vivermos, temos que fazer valer o papel que exercemos para transmitir os ensinamentos da humanidade.

Neste contexto negar ao indígena aprender uma língua diferente da sua seria discriminar ou excluir seus direitos como cidadão brasileiro, pois, se queremos uma educação que supera as desigualdades sociais, a escola ao nosso ver é a mesma que

pode oferecer uma educação de qualidade aos alunos indígenas, dando oportunidades para que ele se torne um sujeito de valor e, deste modo, multiplique seus conhecimentos para com o outro, interagindo no meio político, social e econômico, contribuindo com a humanidade.

Enfim, falar em educação escolar indígena para os povos indígenas é pensar na história de como tudo começou até chegar nos dias de hoje, nos momentos de batalhas, de lutas em conquistas em desafios. Do nosso ponto de vista, é preciso haver melhoras, mais investimentos em políticas educacionais, abrindo-se mais formações para professores, alunos e lideranças, construindo mais instituições de ensino para a educação básica, abrindo mais oportunidades e mais vagas nas Universidades para os indígenas, dando condição não só de estudos, mas também recursos próprios destinados à ajuda para sua formação. Isso, de certa forma, é um desafio e o diálogo é o caminho para buscar soluções e ganhos para a sociedade.

Pensar em educação de qualidade não é simplesmente querer prédios de alvenarias, escolas padrão; é pensar na qualidade, no tipo de educação que o sujeito está recebendo como cidadão brasileiro, para contribuir com a sociedade dentro e fora da sua cultura, pois cultura não são só os valores, os costumes de um povo. Cultura também é uma cosmologia, uma cosmogonia, e a educação exerce aí um papel fundamental. No caso das línguas, esse papel se dá por meio da transmissão de conhecimentos que valorizam os sistemas, os usos linguísticos, suas práticas, lugares de fala, os conhecimentos que esses veiculam, o desvendar de outros conhecimentos, assim como discussões sobre eles – o que é importante para decisões comunitárias e a sustentação de políticas linguísticas, políticas públicas.

Para concluir, retomamos Patriota (2002, p.42), para quem a identidade é o que nos diferencia dos outros, o que nos caracteriza como pessoa ou como grupo social. Essa é definida pelo conjunto de papéis que desempenhamos e é determinada pelas condições sociais decorrentes da produção da vida material. Assim sendo, por mais que os povos indígenas – os povos originários - aprendam a língua, os costumes de outros e vivam num mundo de línguas diferentes do seu, a sua identidade sempre o diferenciará, desde que não haja o extermínio ou a imposição da cultura do Outro sobre a sua própria.

Portanto, uma educação para indígenas é uma educação que trata sem preconceitos as diferenças sociais existentes no mundo vasto, com suas peculiaridades, questões relativas à diversidade de gêneros, diversidade linguística. Desse ponto de vista, é necessário trabalhar tais questões, segundo a realidade das escolas consideradas como escolas indígenas bilíngues interculturais. Adotando a síntese de Lopes (2007, p.21-22), o processo de incorporação da perspectiva intercultural no continente, diremos que a interculturalidade supõe agora também abertura diante das diferenças étnicas, culturais e linguísticas, aceitação positiva da diversidade, respeito mútuo, busca de consenso e, ao mesmo tempo, reconhecimento e aceitação do dissenso e, na atualidade, construção de novos modos da relação social e maior democracia.

A educação que se propõe e queremos neste século é uma educação comprometida com o seu papel, que é o de assegurar aos comunitários a continuidade da cultura, a identidade e a aceitação um do outro, buscando compreender a pluralidade que tem se instalado e vem adentrando cada vez mais na realidade dos povos, sejam indígenas ou não. Princípios e metodologias que incorporem a interculturalidade poderiam assegurar que, no futuro, por exemplo, o líder de uma aldeia indígena viesse a ser um cidadão preparado em diferentes modalidades do saber, conhecedor das possibilidades que permitam dar continuidade aos avanços e conquistas alcançados pelas primeiras lideranças que deram seu sangue, fazendo valer a história da resistência. E que essa resistência, que persistiu, possa continuar, afinal.

A educação escolar indígena ainda precisa melhorar. As políticas públicas indigenistas junto aos órgãos encarregados pelo desenvolvimento da educação diferenciada e específica precisam dialogar, para que a mesma não venha a ter recuo, e sim avanços, com mais crianças estudando, mais jovens entrando e saindo das universidades, conscientes de seus direitos e deveres, respeitados, de fato.

Finalizando, enfatizo que, na última conferência (CONEEI) ocorrida em Brasília, em 2018, foram discutidos os desafios da educação escolar indígena em nível nacional, tendo sido aprovadas propostas de educação etnoterritorial, com os seguintes objetivos principais:

- I- Avaliar os avanços, impasses e desafios da educação escolar indígena a partir da I CONEEI (Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena).
- II- Construir propostas para consolidação da política nacional de educação escolar indígena.
- III- Reafirmar o direito a uma educação escolar indígena específica, diferenciada e bilíngue / multilíngue.
- IV- Ampliar o diálogo para a construção de regime de colaboração específico para a educação escolar indígena, fortalecendo o protagonismo indígena.

Tais objetivos servirão de base para aprofundar, nas futuras leis, o amparo, o fortalecimento e a garantia à educação diferenciada e específica de todos os indígenas do Brasil.

Foram também elaboradas propostas de educação do futuro cidadão, do futuro professor, do futuro aluno e das futuras gerações que sonham e almejam uma educação escolar indígena diferenciada, específica, bilíngue/multilíngue e respeitada pela sociedade abrangente.

Portanto, o que nos resta é manter as conquistas os diálogos e a busca por conhecimentos que nos ajudarão a manter a educação intercultural bilíngue/multilíngue, a fim de não nos perdermos na ilusão do colonialismo, como alerta Gersem Baniwa (2019), ao considerar as noções de bilinguismo e multilinguíssimo. Falantes de uma língua, ao entrarem em contato com falantes de outra língua, realizam empréstimos linguísticos. Poderíamos dizer que aquilo que um sistema linguístico possui, recebe aportes de outro sistema linguístico, o que pode dar lugar a inovações no quadro dos próprios sistemas linguísticos.

Como bem frisamos neste trabalho, mudanças linguísticas e/ou culturais sempre ocorrerão, seja qual for a língua, a cultura, mas como Gersem Baniwa nos sintetiza e fazendo das palavras dele a nossa, devemos pensar e fazer com que o bi/multilinguíssimo, de forma geral, não seja uma faceta da cultura e prática colonial, Para tanto, precisa ser desenvolvido com base em uma relação simétrica de poder, na qual a preservação dos costumes e das línguas tem que ser valorizada pelos próprios interessados em manter viva sua cultura, suas línguas. Do contrário, tenderá a sofrer a

subalternidade, a colonialidade linguística - o que contribuirá com a extinção dos costumes, das tradições e das línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.
- BANIWA, Gersem. *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Morula, Laced, 2019.
- BLANC, M.H.A. HAMER, J. F. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge University Press, 1983/ 2003.
- BLOM, Jan-Petter; GUMPERZ, John. Social Meaning in linguistic structures: Code Switching in Northern Norway. In: GUMPERZ, John; HYMES, Del (eds.): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1972. p. 407-434.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Edusp, 1996.
- BRANDA O, H.N. Textos gêneros do discurso. IN: CHIAPPINI, Gênero do discurso na escola. Mito cordel, discurso político divulgação científica. In 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n 9.394 de 20 /12/1996. *Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena*. Barra dos Bugres: UNEMAT, v.1, n.1, 2002.
- BUTLER, Y. G.; HAKUTA, K. Bilingualism and Second language Acquisition. In: BHATIA, T.K.; RITCHIE, W.C. *The Handbook of Bilingualism*. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2004.
- CANCLINI, Nestor Gaspar. *Culturas Híbridas*. São Paulo: EDUSP, 2006.
- CANDAU, Vera Maria Ferrao; RUSSO, Kelly: Interculturalidade e Educação na América Latina: **uma construção plural original e complexa**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.10, n.29, p.151- 169, jan/abr, 2010.
- CASANUEVA Fernando. Paul Marcoy, Voyage de l'Océan Atlantique à l'Océan Pacifique à travers l'Amérique du Sud (reimpresión de Le Tour du Monde, t. 6-16, Paris 1862- 1867). Introducción y biografía del autor por Bernd Schmelz. . In: *Bulletin Hispanique*, tome 97, n°2, 1995. pp. 677-680. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/hispa_0007-4640_1995_num_97_2_4891_t1_0677_0000_2 . Acesso em 25/10/2019.
- CARVAJAL, Gaspar de, ROJAS e ACUÑA, Cristóbal de. *Descobrimientos do Rio das Amazonas*. Traduzidos e anotados por C. de Mello-Leitão. Brasileira, Biblioteca

- Pedagógica Brasileira, série 2a, vol 203. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941.
- CHARON, Joel M. *Sociologia* /Joel M.Charon: tradução de Laura Teixeira Motta; revisão técnica de Paula Sérgio Nakazone. Sao Paulo:Saraiva 2001.
- CIMI-Conselho Indigenista Missionário. Concepção e prática da Educação Escolar Indígena. *Caderno do Cimi 2*. Brasilia,1993.
- COLLINGHAM, M.Making use of students resources. In:Nicholls,S;HOADLEY-MAIDMENT,E. Current issues in teaching English as a second language to adults.Great Britain:British library cataloguig 1988 p.81- 87.
- DIRETRIZES para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, SEF, 1993. 22p. (Cadernos Educação Básica. Série institucional, 2).
- DOURADO, L.F (org) *A qualidade da educação. Conceitos e definições*. Brasília, DF: MEC, INEP, 2007.
- DURKHEIM, Emile. **A divisão do trabalho social**. Tradução de Jose Arthur Gianotti.Sao Paulo: Abril Cultura,1973.
- Educação na Diversidade: **experiências e desafios na educação intercultural bilíngue** /organização, Ignácio Hernaiz; tradução, Maria Antonieta Pereira... [et al]. – 2. ed. -Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007.
- Educação Escolar Indígena I. Universidade d Estado do Mato Grosso II.Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso III.Departamento de documentação / FUNAI.
- FLEURI, R.M. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, Rio de Janeiro maio/agosto , 2003.
- FORTES, Laura. Conceitos de bilinguismo em discursos da linguística e da sociolinguística: relações de poder, implicações políticas e processos identitários em questão. *Anais Eletrônicos do III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade*. Campinas, 2012. Disponível em [https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/FORTES LAURA.pdf](https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/FORTES_LAURA.pdf) . Último acesso em: 21/10/2019.

- FLORY, Elizabete Villibor & Souza Maria Tereza Costa Coelho de. **Bilinguismo: Diferentes Definições Diversas implicações**. Revista Intercambio, São Paulo 2009.
- FREIRE, Paulo *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996
- FREIRE, Jose Ribamar Bessa. *Rio Babel: a história das línguas na Amazônia*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.
- FREIRE, José Ribamar Bessa; PINHEIRO Geraldo P Sá Peixoto. *A Amazônia colonial (1616 – 1798)*. Manaus: Editora Metro Cúbico. 5ª edição.
- GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação. São Paulo em Perspectiva*, 14(2): 3-11, 2000a.
- GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000b.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Tradução de Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GONÇALVES, Thalia Aparecida; PRADO, Denise Figueiredo Barros do. Artesanato e mídia: tensões entre o tradicional, o moderno, identidade e memória. Trabalho apresentado na *IJ06- Interfaces Comunicacionais do XXIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste*, realizado de 7 a 9 de junho de 2018. Disponível em <http://portalintercom.org.br/anais/sudeste2018/resumos/R63-0729-1.pdf> . Acesso em 31/10/2019.
- HARMERS, J e BLANC, M. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- HELLER, M.(ed). *Codswitching: antropológico and sociolinguísticas perspectives*. Amsterdam: Mouton de Gruyter, 1988
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- LEONARDI, Victor. *Entre Árvores e Esquecimentos: história social nos sertões do Brasil*. Brasília: Paralelo 15/Editora UnB, 1996.
- LOPEZ L.E. Trece claves para entender la interculturalidad en la educacion latino América. In: PRATES E.(org) *Multiculturalismo y educacion para lá equinidad* .Barcelona: Octaedro. OEI-2007. p.13-44
- LOPEZ, L.E; Kuper, W. La educacion intercultural bilingue en america Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, OEI, nº 20, 1999.

- MACEDO, Guilherme Martins de. A conversão cristã e a identidade Ticuna: a trajetória de Campo Alegre. *Amazônia em Cadernos*, n. 5, p. 175-193, jan/dez, 1999.
- MAHER, Terezinha Machado. *Do casulo ao movimento: suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural*. 2006.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISI O, A. P. et al. (org.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MEGALE, Antonieta Heydens. Bilinguismo e Educação bilíngue –discutindo conceitos. *Revista virtual de estudos da linguagem –Revel* v3, n 5, agosto 2005.
- MELATTI, Julio Cezar. Notas para uma história dos Brancos no Alto Solimões. Ms, s.d. Disponível em : <http://www.juliomelatti.pro.br/artigos/a-solimoes.pdf> . Último acesso em: 25/10/2019.
- MELIA, Bartolomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo:Loyola,1979.
- MELLO, H. A. B. Atitudes linguísticas de adolescentes americano-brasileiros de uma comunidade bilíngue no interior de Goiás. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 6, n. 1, p. 233-268, dez. 2003.
- _____. Prefácio. In: SILVA, S. S. (Org.). *Línguas em contato: cenários de bilinguismo no Brasil*. Campinas: Pontes, 2011. p. 9-13.
- MOREIRA, Antônio Flavio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio da Silva (orgs). *Territórios Contestados: os currículos e os novos mapas culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes,1995.
- MOURA,S. de A.**Com quantas línguas se faz um país?** Concepções e prtica de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. Dissertação de mestrado, faculdade de educação da univeridade de São Paulo,2009.
- NASCIMENTO, A.M. Português Intercultural: atividades e reflexões sobre a língua de relações interculturais dos povos indígenas brasileiros, “Livro II: Contínuo oralidade-escrita em contextos interculturais. Apresentação” (pp. 9-14). Goiânia: FUNAPE/PROLIND/UFG, 2012.
- NASCIMENTO, A. M. Português Intercultural: Fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural. Tese de Doutorado em Letras e Linguística. Goiânia: FL/UFG, 2012.

- NASCIMENTO, Cecília Eller Rodrigues. O jogo na aula de língua estrangeira: espaço aberto para a manifestação do eu. *Alfa*, São Paulo, v. 52, n.1, p. 149-156, 2008.
- NIMUENDAJU, Curt. Os Índios Ticuna: Relatório de uma viagem feita para o SPI (1929). *Boletim do Museu do Índio*, Antropologia, Rio de Janeiro v,7 p. 20-68, 1977.
- OLIVEIRA, G. Índios urbanos no Brasil: considerações demográficas, educacionais e político-linguístico,. Florianópolis: IPOL, 2016 [2009]). Disponível em: <http://ipol.org.br/indios-urbanos-no-brasil-consideracoes-demograficas-educacionais-e-politico-linguisticas/> Acesso em outubro de 2019.
- OLIVEIRA, S. R. O Processo Educacional da Cultura Indígena Ticuna na Região do Alto Solimões. Universidade Metodista de São Paulo-FAHUD. São Paulo, 2012. Dissertação de Mestrado.
- OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Os Índios Ticuna como agentes de um processo de educação integrada. *Revista Fórum Educacional*, Rio de Janeiro, v. 6, n.4, p. 13-33, 1982.
- PALADINO, Mariana. Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas ticuna, Amazonas. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006
- JPATRIOTA, L.M. Cultura, identidade cultural e globalização. João Pessoa : número quatro , agosto de 2002. <http://w.w.w .cchla.ufpb.br/caos/numr 4/04patriota.pdf>. Acesso em 05/09/2019.
- PAULA, E.D. Escola Tapirapé. Processo de Apropriação de educação escolar por uma sociedade Tupi. Monografia final do curso de pedagogia apresentada a universidade estadual de Mato Grosso Unemat, 1997.
- _____. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. *Cadernos CEDES*. Campinas. V.19, n.49, p.76-91, Dez, 1999.
- PESSOA, M. S. Sociolinguística aplicada ao ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. In: *Anais do I Simelp - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*. São Paulo: USP, Universidade de São Paulo. 2007. p. 01-18. Disponível em: <http://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/S1501.pdf>.

- POPLACK, Shana. Code-switching. In: AMMON, U., DITTMAR, N., MATTHEIER, K. J. & TRUDGILL, P. (eds.) *Soziolinguistik: an international handbook of the science of language*. Berlin: Walter de Gruyter, 2004. (2nd edition) p. 589-596.
- _____, Lengua en contacto. In: Lopez-Morales, Humberto. *Introducción a la lingüística actual*, Madrid: Playor, 1983. p. 183- 207.
- PORTO, R. S. Code-switching: perspectivas preliminares. 2006. 161 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2007.
- RANGEL, Egon de Oliveira. *Para não esquecer: de que se lembra na hora do guia?* Brasília: Condipe/SEF/MEC, 2002.
- _____. Sobre sujeitos, situações e materiais didáticos no processo ensino aprendizagem. Disponível no site www.tvbrasil.com.br/salto.
- ROCHA, C. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. DELTA, São Paulo, v.. 23, n. 2, 2007.
- ROCHA, W.I.; CORREA, T.H; SALGADO, A.C.P. Educação bilíngue: perspectiva para o ensino de línguas no Brasil. *Eletras*, vol.20, n. 20, jul.2010.
- RODRIGUES, Aryon D. Línguas indígenas brasileiras. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. 29p. Disponível em: <<http://www.laliunb.com.br>>. Último acesso em: 25/10/2019.
- RODRIGUES, A. D. (2000). Panorama das Línguas Indígenas da Amazônia. In: Queixalós, F. e Renault-Lescure, O. (orgs.) *As Línguas Amazônicas Hoje*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000. p.15-28.
- _____. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.
- RODRIGUES, Aryon Dall’Igna; CÂMARA Ana Suely Arruda (organizadores). *Novos estudos sobre línguas indígenas*. Brasília: Universidade de Brasília, 2005. 244 p.
- RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. Atitude imaginária e identidade linguística: aspectos conceituais. *Congresso Nacional de Linguística e Filologia /Circuito Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*. Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, 2012, v.XVI, n.4, T.1.
- SILVA, Lourdes Afonso da. Dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita: a língua Ticuna na escola indígena. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas – PROFLLIND, 2019.

- SOARES, Marília Facó. Da representação do Tempo em Tikuna. *In: RODRIGUES, A.D.; CABRAL, A.S.A. (Orgs.). Novos estudos sobre línguas indígenas*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, p. 153-167, 2005.
- SOUSA, Sebastião Rocha de. Conflitos de Identidade entre os Jovens da Etnia Tikuna, na Comunidade de Umariçu I, na Terra Indígena Eware I, No Município de Tabatinga/Am. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2013.
- SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros Orais e escrito na escola*. Trad.e org .ROXANE Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras,2004.
- SCHRÖDER, Peter. Primeira viagem aos Ticuna: um artigo pouco conhecido de Curt Nimuendajú. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, v. 8, n. 2, p. 461-470, maio-ago. 2013.
- TRUDGILL, P. *Sociolinguistics; an introduction to language and society*. 4th. ed. London: Penguin Group, 2000.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "Outro" a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)*, v. 05, n. 1, jan.-jul., 2019
- _____. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento outro desde la diferencia colonial. *In: WALSH, C. et al. Interculturalidad, descolonización del conocimiento*. Buenos Aires: Signo, 2006, p. 21-70.
- WATTHIER, Luciane; HÜBES, Terezinha da Conceição Costa. Alguns aspectos da cultura germânica num estudo sobre cartas familiares. *Pandaemonium Germanicum*, n. 14, São Paulo, 2009.
- WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1996.
- YOUNG Michael F.D. *O currículo do futuro: da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado*. Campinas, SP: Papiros, 1998 [2000].

OUTRAS OBRAS CONSULTADAS

- ARANHA, M.L de Arruda. História da Educação / Maria Lucia de Arruda Aranha. - 2.ed.rev.e atual- São Paulo: Moderna ,1996.

- CAVALCANTI, M. Estudos sobre Educação Bilíngue e Escolarização em contextos de minorias Linguísticas no Brasil. DELTA, vol.15,1999, pag.385-417.
- DOLZ, Joaquim GAGNON Roxane. DECANDIO, Fabricio. Produção escrita e dificuldades de aprendizagem. Campinas: mercado das letras, 2010
- Integração das tecnologias na educação / Secretaria da Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. 204 p; il
- MACHADO, Cristina Gomes, Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença. Rio de Janeiro 2002.
- OLIVEIRA, G.M. Índios urbanos no Brasil [http://www ipol.org](http://www.ipol.org)>, consulta em 21/08/2019.
- OLIVEIRA, Samuel Rocha. O processo educacional da cultura indígena Ticuna na região do alto Solimões / Samuel Rocha de Oliveira. Dissertação (mestrado em educação) - faculdade de humanidade e direito da universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo d Campo, 2012.
- OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília: Edições MEC/Unesco, 2006.

ANEXOS

A- Roteiro das entrevistas

1.O QUE É SER BILINGUE? VOCE SE CONSIDERA BILÍNGUE?

2.COMO VOCE TRABALHA AS DUAS LÍNGUAS (LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA TICUNA) NA SALA DE AULA?

3.QUAIS AS DIFICULDADES E OS DESAFIOS AO ENSINAR AS DUAS LÍNGUAS?

4.VOCE TEM SEU PRÓPRIO MATERIAL PEDAGOGICO BILÍNGUE?

5.NA SUA OPINIAO, A POPULAÇÃO DE CAMPO ALEGRE É MAIS MONOLINGUE OU BILÍNGUE?

6.NA SUA OPINIAO O QUE É UMA ESCOLA INTERCULTURAL E BILÍNGUE?

B- QUESTIONÁRIO APLICADO AO GESTOR

1. NA SUA OPINIAO, O QUE É SER BILÍNGUE?

2. VOCE SE CONSIDERA BILÍNGUE?

3. COMO GESTOR DE ESCOLA, COMO OS PROFESSORES TRABALHAM O BILINGUISMO COM AS CRIANÇAS NA FASE DA ALFABETIZAÇÃO AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?

4. VOCÊ TEM OBSERVADO ALGUMA DIFICULDADE DOS PROFESSORES EM TRABALHAR O BILINGUISMO EM SALA DE AULA?

5. QUANTO AO MATERIAL PEDAGOGICO OS PROFESSORES BILINGUES POSSUEM E PREPARAM SEU MATERIAL ESPECIFICO?

6. A ESCOLA PROMOVE FORMAÇÃO OFICINAS PARA SEUS PROFESORES?

ENTREVISTA AO PROFESSOR TICUNA A- E.M.S

NA SUA OPINIAO É IMPORTANTE FALAR DUAS LINGUAS , TIPO A LINGUA MATERNA E A LINGUA PORTUGUESA?

Sim é importante, pois podemos nos expressar as crianças também tem que aprender para trabalhar. Não podemos deixar de falar a língua em primeiro lugar a L1 e depois a L2.

QUAL É A LINGUA QUE MAIS VOCE TRABALHA NA ESCOL COM SEUS ALUNOS?

Eu trabalho mais a língua Ticuna temos dificuldade mesmo na nossa língua a escrita e a leitura não é fácil por isso que devemos também ensinar para não esquecer a nossa escrita.

3. VOCÊ JÁ TEVE VERGONHA DA SUA LINGUA MATERNA QUANDO ESTÁ NO MEIO DOS NÃO INDIGENAS?

Não. Vim morar na cidade com 16 anos de idade na casa do meu patrão. O patrão gostava que falar comigo na língua dele mas também nunca me proibiu de falar então eu continuava a falar com meus familiares porque devo me valorizar nunca enfraquecer levar adiante.

4. PORQUE É IMPORTANTE FALAR A LÍNGUA PORTUGUESA?

Para aprender como escrever pai, banana e formar frase. Para conversar com o civilizado para comprar e negociar. A língua é o futuro, apesar de estar nos meios dos brancos você será sempre reconhecido como Ticuna.

5. QUAL A LÍNGUA QUE MAIS É FALADA NA SUA ALDEIA?

Língua Ticuna. Só na escola que as vezes tenho que ensinar como se escreve o nome de certas coisa,s como objetos nomes das coisas e os nomes próprios dos alunos eu escrevo na lousa em português depois traduzo na língua Ticuna. Ensinar a língua é importante pra não esquecer para aprender a ler a escrever suas memorias.

6. COMO PROFESSOR BILÍNGUE, COMO VOCE TRABALHA SEU LADO PEDAGOGICO COM SEUS ALUNOS?

Eu trabalho com meus conhecimentos tradicionais. Não temos livros para a língua Ticuna, eu organizo meus próprios materiais que produzo e levo para escola e ensino nesse plano.

PROFESSOR TICUNA B-G.A.V

1.COM QUANTOS ANOS VOCÊ APRENDEU A FALAR OU OUVIU PELA PRIMEIRA VEZ A LINGUA PORTUGUESA?

Eu ouvi pela primeira vez a língua portuguesa quando eu tinha 12 anos com um marreteiro que vendia roupas utensílios na nossa aldeia. Ele estava negociando uns objetos com meu pai. A minha mãe sempre me dissera que era devemos prender a falar a língua portuguesa para se comunicar com os civilizados. Depois fui estudar no município de São Paulo de Olivença a patroa não queria que eu falasse na minha língua eu fui discriminado na escola e não me deixavam falar na língua Ticuna.

2.NA SUA OPINIAO, POR QUE É IMPORTANTE PRESERVAR A LINGUA MATERNA?

A importância da língua para a sociedade é para manter os valores e os costumes.Devemo manter pois é ela que nos identifica como um povo.

3.COMO PROFESSOR BILINGUE E QUE ENSINA NUMA ESCOLA INTERCULTURAL E BILINGUE, COMO DEVE SER O ENSINO DAS LINGUAS E DAS DEMAIS DISCIPLINAS ESCOLARES?

Na minha opinião deve ser valorizada as duas para não esquecer a cultura da língua. Escola tem que ensinar de maneira que abranja todo o processo educativo do aluno, pois se esquecermos e não dar continuidade como manda a lei não haverá escrita só oralidade não basta temos que ter convicção que os dois caminham juntos. E todos os professores que dão aula na escola tem que conhecer seu dever e seus e dos alunos para ensinar o caminho certo para que não se perca na ignorância tem que conhecer o que é educação escolar indígena para agir que tipo de educação queremos.

PROFESSOR TICUNA - C J.L.G

1.COM QUANTOS ANOS DE IDADE VOCE TEVE SEU PRIMEIRO CONTATO COM A LINGUA PORTUGUESA E ONDE FOI?

Meu primeiro contato com a língua portuguesa foi na escola de branco no município de São Paulo de Olivença onde estudei desde meu 9 anos de idade.

2.QUAL O MOTIVO DE ESTUDAR NA ESCOLA DE BRANCO?

Meus pais queriam que eu tivesse uma educação igual à dos brancos. Aprender a falar a escrever a língua portuguesa para não sentir dificuldade quando exercer uma profissão porque se falasse apenas a minha língua sentiria dificuldades de me comunicar com os

não indígenas e com meus alunos também. Mas isso não deixou que eu deixasse a minha língua a língua portuguesa tem me servido muito como professor em formação na área de pedagogia ficou mais entendido eu escrever interpretar e escrever meu Trabalho de conclusão de curso (TCC). Devo reconhecer a língua portuguesa é complicado para quem não fala por isso para mim o ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas deve ser trabalhada de forma que realmente alfabetize o aluno claro sem deixar também de alfabetizar na língua materna também de grande valor para nós.

3.O QUE VOCE ENTENDE DA EDUCACAO ESCOLAR INDIGENA INTERCULTURAL E BILINGUE?

Eu como professor dos anos finais do ensino fundamental entendo que a educação indígena intercultural bilíngue é aquela voltada a valorização dos saberes indígenas local, regional bem como saberes e cosmologia de outros povos e civilizações. E todo professor deve saber o que ensinar buscando metodologias de trabalho que expressem a ideia afinal uma educação intercultural, é uma educação voltada ao respeito aos valores as diferenças ao dialogo ao ensino de línguas diferente ao seu para conviver em harmonia com outros povos no qual fazemos parte. Devemos compreender que não estamos sós estamos sempre em contato com outros semelhantes portanto ensinar nessa pedagogia é saber valorizar os alunos seus direitos de aprender o que as leis que nos mandam sem tirar direitos.



Jornada pedagógica na escola Municipal Indígena Ticuna Moruapü

