



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO DE JANEIRO



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

**MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E LÍNGUAS INDÍGENAS**

**CONCEPÇÕES LINGUÍSTICAS E LUTA POLÍTICA. LÍNGUA TIKUNA,  
LÍNGUAS INDÍGENAS E POLÍTICAS LÍNGUÍSTICAS NA REGIÃO DO ALTO  
SOLIMÕES**

**SANSÃO RICARDO FLORES  
(Tchobücü rü Goecü) Tikuna**

**Rio de Janeiro**

**2018**



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO DE JANEIRO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO MUSEU NACIONAL  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E LÍNGUAS INDÍGENAS**

**CONCEPÇÕES LINGUÍSTICAS E LUTA POLÍTICA. LÍNGUA TIKUNA,  
LÍNGUAS INDÍGENAS E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA REGIÃO DO ALTO  
SOLIMÕES**

SANSÃO RICARDO FLORES

(Tchobücü rü Goecü) Tikuna

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

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

Linha de pesquisa: Língua, Cultura e Sociedade

Rio de Janeiro

2018

F634c Flores, Sansão Ricardo (Tchobücü rü Goecü) Tikuna  
Concepções linguísticas e luta política. Língua Tikuna, línguas  
indígenas e políticas linguísticas na região do Alto Solimões /  
Sansão Ricardo Flores. – Rio de Janeiro, 2018.

162f. : il. (color.)

Orientador: 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, 2018.

1.Línguas indígenas. 2. Políticas linguísticas. 3. Língua  
Tikuna (Ticuna). 4. Alto Solimões. I. Soares, Marília Lopes da  
Costa Facó. II.Título.

**CDD 498**



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO DE JANEIRO



## UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO MUSEU NACIONAL MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E LÍNGUAS INDÍGENAS

Concepções linguísticas e luta política. Língua tikuna, línguas indígenas e políticas linguísticas na região do alto Solimões

Sansão Ricardo Flores  
(Tchobücü rü Goecü) Tikuna

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. Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagorio (PROFLLIND- MN- UFRJ)

---

Profa. Dra. José Ribamar Bessa Freire (UNIRIO)

---

Profa. Dra. Tania Conceição Clemente de Souza (PROFLLIND- MN- UFRJ) (suplente)



Imagem de uma mulher Ticuna (Tikuna) em preto e branco realizada a partir de foto em cores, ambas de autoria de Sansão Ricardo Flores  
Aldeia Filadélfia, município de Benjamin Constant/AM  
2018

*“Estamos construindo a  
nossa escola, a escola que  
nós queremos. Não é  
proibido nós caminharmos  
dessa maneira. Por isso  
queremos ser respeitados  
por todas as autoridades.  
Continuamos a ser a mesma  
tribo Ticuna, mesmo  
aprendendo muita coisa que  
acontece no mundo. Assim  
eu entendo a educação: o  
nosso trabalho é diferente, é  
como a comunidade quer  
que transforme a sua escola.  
Nós vamos alcançar bem  
esse caminho do nosso  
futuro.”*

Profª. Iracy Fernandes Araújo (Ticuna/Tikuna)

## AGRADECIMENTOS

*“Para me alfabetizar não foi fácil. Eu não falava a língua portuguesa e só iniciei a fazer rabiscos quando cheguei na sala de aula. Não entendia as explicações do professor, mas com meu esforço e com a insistência, consegui me alfabetizar. Eu não tinha liberdade para falar. Se eu falasse, ficava logo de castigo. Hoje a alfabetização não é mais como antigamente. As crianças têm bastante liberdade: falam, brincam, contam histórias, fazem perguntas e não recebem mais castigos como antes.”*

*(Prof. Valdino Moçambite Martins)*

Primeiramente quero agradecer a Deus, por ter me concedido a minha existência como pessoa humana e depois pela existência, por poder continuar vivendo a minha cultura, a fonte de minha pouquinha sabedoria em poder fazer parte da formação deste nível.

A muitos outros também quero agradecer.

Agradecer ao movimento indígena por meio das organizações CGTT, (Conselho Geral da Tribo Ticuna), FOCCITT (Federação das Organizações dos Caciques, Comunidades Indígenas da Tribo Ticuna), OGPTB (Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues) e ÜMATÜTAE (Grupo dos Escritores e Pesquisadores Indígenas Ticuna), da qual faço parte nesta política de luta para a promoção da cultura, da língua e da Linguística voltada para a língua do povo Ticuna.

Agradecer a CNPI- Conselho Nacional de Política Indigenista, da qual fiz parte quando a CNPI ainda era uma Comissão e CNEEI – Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, da qual continuo como Membro Titular para representar os povos indígenas de minha região.

Agradecer a todas as lideranças indígenas de minha região que sempre lutaram para a promoção do povo, propiciando o respeito que hoje esse tem nessa região.

Agradecer a meus filhos, Sandro Stefano, Everton Erick, Elizoney , Bianca Selene e Paulo Ricardo, à minha nora Natalia e a meus netinhos, Wyllan Wõűcű e Emanuelle, que sempre me proporcionaram tantas alegrias e motivação para poder seguir na luta pelos meus objetivos.

Agradecer à minha querida esposa, Elizete da Silva Pinto, por ser a minha companheira de luta de todos os momentos, na alegria e na tristeza, por ter me proporcionado motivação para continuar nessa caminhada.

Quero agradecer a meu pai e igualmente à minha mãe, que, quando em vida, me trouxe tanta motivação para poder estudar.

Quero agradecer também à minha Professora Dra. Marilia Lopes da Costa Facó Soares, pela paciência em poder conceder este aperfeiçoamento e por eu poder seguir lutando, para defender a existência de uma política de línguas em minha região.



## RESUMO

Esta dissertação vem demonstrar a importância de construir outros olhares sobre as línguas indígenas que, dentro de um período histórico, foram afetadas por diferentes concepções, entre as quais a da sua irrelevância frente à política linguística de domínio da Língua Portuguesa e, em situação oposta, a da sua valorização a partir do marco histórico da Constituição brasileira de 1988. Em nossa demonstração, focalizamos o povo Tikuna (Ticuna), que, na última década, apesar da nova política de Estado desencadeada a partir da Constituição de 1988, tem tido a sua cultura e a sua língua constantemente afetadas por meio de instrumentos vindos de todos os lados, da educação, da saúde e de outras políticas públicas que, de certa forma, vêm desencadeando uma situação de grandes modificações linguísticas desfavorecedoras da própria língua Tikuna, principalmente nas áreas consideradas de vulnerabilidade.

O presente trabalho busca, assim, retratar temas relacionados de comprometimento com o mundo indígena em relação a aspectos de sobrevivência, ao longo de cinco séculos. Voltado para o tema da luta política e da luta linguística, tem como seu caso exemplificador os Tikuna (Ticuna) e como campo de estudo as comunidades da Terra Indígena Santo Antônio, município de Benjamin Constant/AM. Seu objetivo principal é o de contribuir para a construção de um novo panorama histórico da Língua Materna dos Povos Indígenas, com uma nova categoria paradigmática de renovação.

Palavras-chave: Concepções linguísticas; Políticas linguísticas; Língua Tikuna (Ticuna); Línguas indígenas; Alto Solimões.

## **ABSTRACT**

This dissertation intends to show the importance of creating new ways of seeing Indigenous languages which, within a certain historical period, were shaped by different conceptions. One of these perceptions was of its irrelevance within the linguistic policies determined by the Portuguese language and, in an opposing situation, of its new gained value thanks to the historical mark presented by the Brazilian Constitution of 1988. In our presentation, we focused on the Tikuna (Ticuna) people who, during the past decade, in spite of the new policies created with the 1988 Constitution, have had their culture and their language greatly influenced by the outside world in the areas of education, health, and of other public policies which, in one way or the other, has produced a large amount of linguistic modifications within the Tikuna language, especially in areas of greater vulnerability.

This research intends to report on themes related to how the Indigenous world survived during the past five centuries. Focused on the political and linguistic struggles, it has as its standing point the Tikuna (Ticuna) and for field study, the communities in Santo Antonio, in Benjamin Constant/ Amazonas. Its main purpose is to contribute to the creation of a new panorama of the history of Maternal languages of the Indigenous peoples, with a new renovating paradigmatic category .

**Keywords:** Linguistic conceptions; Linguistic policies; Tikuna (Ticuna) language; Indigenous languages; Upper Solimoes River.

## LISTA DE SIGLAS

AMATÜ	Associação de Mulheres Artesãs Ticunas de Bom Caminho
AMIT	Associação das Mulheres Indígenas Ticuna
AMIPC MEMATÜ	Organização Geral das Mulheres Indígenas Ticuna do Alto Solimões
CDPAS	Centro de Documentação e Pesquisa do Alto Solimões
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEI/AM	Conselho de Estado da Educação Escolar Indígena /Amazonas
CGTT	Conselho Geral da Tribo Ticuna
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEEI	Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
CNPI	Conselho Nacional de Política Indigenista
COIAB	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
FOCCITT	Federação das Organizações, Comunidades, Caciques Indígenas da Tribo Ticuna
GT	Grupo de Trabalho
ISA	Instituto Socioambiental
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
LIERB	Liga Esportiva Indígena e Rural Benjaminense
OGMITAS	Organização Geral das Mulheres Indígenas Ticuna do Alto Solimões
OGPTB	Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues
OMITTAS	Organização da Missão Indígena da Tribo Ticuna do Alto Solimões
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
ÜMATÜTAE	Grupo dos Escritores e Pesquisadores Indígenas Ticuna

UNI

União ds Nações Indígenas

# **SUMÁRIO**

## **PRIMEIRAS PALAVRAS**

### **INTRODUÇÃO**

#### **1-PERÍODOS E MOMENTOS SOMBRIOS DA HISTÓRIA DO BRASIL RESISTÊNCIA, DINAMISMO TERRITORIAL E ESPERANÇA**

- 1.1 - Berço, resistência e território Ticuna no Brasil.
- 1.2 - Etnofronteira e dinamismo territorial
- 1.3 - A expansão demográfica Ticuna
- 1.4 – Os Ticuna no cativo. Submissão
- 1.5 - Concepções linguísticas e um pouco da história das línguas indígenas no Brasil
- 1.6 – A salvação em uma luta desértica e outros fatores de influência

#### **2- CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DE LUTA POLITICA**

- 2.1 - O Estado: uma relação de desgraça.
- 2.2 - Universo das escolas: uma tendência de paradigma no conceito contemporâneo.
- 2.3 - O Currículo: construção de uma estratégia para o Ensino de Língua Indígena no Ensino Médio.
- 2.4 - Realização de Seminários e Oficinas: os próprios Ticuna em busca da elaboração de material didático sem a presença do Estado.
- 2.5 - O livro didático da língua Ticuna: uma iniciativa indígena

#### **3- FUNDAMENTOS E ANÁLISES: CONCEPÇÕES LINGUÍSTICAS E UMA VISÃO DO ESTADO ELITISTA**

#### **4- UMA RUPTURA POLÍTICA DE ESTADO: PROCESSO DE AGONIA DAS LÍNGUAS INDÍGENAS**

- 4.1- As Línguas Indígenas ao final do século XV e após Constituição de 1988
- 4.2 – As Línguas Indígenas: tratamento em tempos de barbárie, etnocentrismo e egoísmo
- 4.3 - Língua Indígena e Educação: uma dolorosa história linguística de morte.
- 4.4 - Saberes Tradicionais: língua indígena, um instrumento de sobrevivência
- 4.5 – A Língua Indígena: uma nova concepção de Estado como elemento identitário.

#### **5- A LUTA INCANSÁVEL DOS POVOS INDÍGENAS**

- 5.1 - Os Povos Indígenas: A luta política por uma educação
- 5.2 - A luta política: uma concepção em face da autonomia

5.3 - A construção da educação Ticuna: OGPTB – uma Organização pioneira de política de luta do povo Ticuna.

5.4 - Os diferentes conceitos de luta do CGTT e da OGPTB. Crise, fragilização política e fragmentação

5.5 -A tentativa por uma nova concepção política: a FOCCITT, uma organização heterogênea faccionalizada

## **6- A LINGUA TICUNA (TIKUNA): RESISTÊNCIA A TURBULÊNCIAS HISTÓRICAS**

### **7- OS TICUNA (TIKUNA): EM BUSCA DE NOVAS CONCEPÇÕES POLÍTICAS PARA A PROMOÇÃO DA LINGUA. APLICAÇÕES NAS ESCOLAS**

7.1 - O Grupo ÜMATÜTAE – Escrevendo, em busca de uma nova visão de política de línguas na região do Alto Solimões

7.2- A língua Ticuna: as suas perspectivas e desafios frente a uma ideologia nacionalista

7.3- A língua Ticuna como instrumento ideológico de transformação

7.3.1- Língua como Problema

7.3.2 -Língua como Direito

7.3.3- - A língua Ticuna como Recurso

7.4- - Escola Ticuna: uma dramática fragmentação linguística nos dias atuais

7.5-- Formação de Professores Indígenas para as escolas Ticuna

7.6 - Construção dos PPP indígenas como instrumento identitário das escolas

7.7-- Recursos didáticos para ensino – elaboração de livros didáticos bilíngues

## **CONCLUSÕES**

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## PRIMEIRAS PALAVRAS

A língua é, sobretudo, algo que é do ser humano: somente os seres humanos conseguem a comunicação, de modo criativo, por via oral e/ou gestual, podendo-se acrescentar aí a modalidade gráfica.

Neste trabalho, consideramos a oralidade, que é manifestada pela expressão da fala, e a representação escrita, que integra a modalidade gráfica; e procuramos demonstrar a importância de se construir outros olhares sobre as línguas indígenas. Para tanto, voltamo-nos para a língua Ticuna (Tikuna) e assumimos determinadas visões que nos servem como ponto de partida. Nosso trabalho inclui, assim, a visão de que o conjunto de falas constitui a linguagem de um determinado povo e surge em sociedade, desenvolvendo todos os grupos humanos sistemas ligados à fala com esse fim. A linguagem também é algo que mostra e que permite a veiculação e efeitos de sentidos, sentidos que podem ser diferentes e que permitem, entre outras coisas, a compreensão. Assim, a linguagem é a capacidade que os seres humanos têm para produzir, desenvolver e compreender as coisas do mundo. Também é algo que permite representar manifestações, como a pintura, a música, a dança, as mímicas. A língua, como parte da linguagem, é um conjunto organizado de elementos, como unidades sonoras e gestuais, que possibilitam a comunicação, a representação. As línguas podem se manifestar de forma oral, assim como gestual também, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras). No conjunto das línguas, as línguas indígenas sobressaem, por serem portadoras de uma identidade étnica que possui valor e por apresentarem diferentes possibilidades de atribuição de significados para se compreender o mundo. Em razão disso, precisam ser preservadas, valorizadas e mostradas, para que o mundo não indígena também possa conhecê-las. Assim, este nosso trabalho vem aqui demonstrar a importância de construir outros olhares sobre as línguas indígenas que, dentro de um período histórico, foram afetadas por diferentes concepções, entre as quais a da sua irrelevância frente à política linguística de domínio da Língua Portuguesa e, em situação oposta, a da sua valorização a partir do marco histórico da Constituição brasileira de 1988. Em nossa demonstração, focalizamos o povo Ticuna, que, na última década, apesar da nova política de Estado desencadeada a partir da Constituição de 1988, tem tido a sua cultura e sua língua

constantemente afetadas por meio de instrumentos vindos de todos os lados, da educação, da saúde e de outras políticas públicas que, de certa forma, vêm desencadeando uma situação de grandes modificações linguísticas desfavorecedoras da própria língua Ticuna, principalmente nas áreas consideradas de vulnerabilidade. Neste sentido, buscamos contribuir para que se construa um novo paradigma histórico, dando uma visão diferente de concepção linguística e de luta política – o que, ao nosso ver, requer muito esforço na conscientização dessa sociedade vítima de uma política fragmentada e desleal para com sua própria política de Estado.



## INTRODUÇÃO

Não será possível uma compreensão sobre a construção de outros olhares sobre as línguas indígenas, se não houver uma indagação fundamentada na realidade vivenciada pelos indígenas neste mundo tão complexo, em que os próprios indígenas estão envolvidos no processo de desenvolvimento que traz consigo suas novas tecnologias e política de Estado a cada momento histórico. Nada será entendido, se não houver alguém que viva dentro desse contexto, cheio de faccionalismos políticos, nesta conjuntura em relação à qual se dá, mundo contemporâneo, a sobrevivência dos indígenas no.

Assim, o presente trabalho busca retratar temas relacionados de comprometimento com o mundo indígena em relação a aspectos de sobrevivência. Perpassam por ele os mais de cinco séculos diante do avanço de uma política de Estado elitista – política que afeta diretamente a cultura, a língua e a economia; política de homogeneização das línguas desde a chegada dos europeus nas Américas, em 1492, e depois, a partir de 1500, no que viria a ser chamado Brasil.

A disputa pelas terras, por exemplo, na América do Sul foi um costume trazido da Europa, o da visão de propriedade traçada, a partir da ideia de dominação, pelos portugueses e espanhóis, ideia que está na origem do tratado de Tordesilhas, em que a parte maior do território – “as terras descobertas e por descobrir” - pertenceriam à Espanha e a parte menor, à Portugal, como se neste território invadido não existissem seres humanos que sobrevivem há milhares de anos com seus costumes ou se não houvesse uma política própria de sobrevivência.

A formação geográfica do Brasil surgiu, como princípio, da ideia de propriedade para dividir o Brasil por meio da criação das grandes capitânicas hereditárias, comandadas pelos chamados donatários. Essa divisão do Brasil em vários pedaços custou aos povos indígenas o derramamento de sangue e o extermínio da maioria das etnias e línguas indígenas.

O Estado considerado Português a partir de 1500, e, depois da independência, no Estado Brasileiro em 1822 e no que esse veio a ser depois<sup>1</sup>, teve por política, durante quase toda a história, impor o português como a única língua legítima, considerando-a companheira do Império (Fernão de Oliveira, na primeira gramática da língua portuguesa, em 1536, 2 [2]).

A política linguística do estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, em um processo de glotocídio (assassinato de línguas), através de deslocamento linguístico, isto é, da substituição das línguas indígenas, primeiro por línguas gerais de base indígena e, depois, pela língua portuguesa (Fernão de Oliveira 3[3]. A história linguística do Brasil poderia ser contada pela sequência de políticas linguísticas homogeneizadoras e repressivas e pelos resultados que alcançaram: somente na primeira metade do século XX. Segundo Darcy Ribeiro, *67 línguas indígenas desapareceram no Brasil - mais de uma por ano, portanto*. E conforme aponta Rodrigues (1993:23):

*“Das 1.078 línguas faladas no ano de 1500 ficamos com cerca de 170 no ano 2000, (somente 15% do total) e várias destas 170 encontram-se já moribundas, faladas por populações diminutas e com poucas chances de resistir ao avanço da língua dominante. Essa ação do estado pode ser observada, por exemplo, no Diretório dos Índios<sup>4</sup>[4], de 1758, documento com o qual o Marquês de Pombal pretendeu legislar sobre a vida dos índios - primeiro só da Amazônia, depois de todo o Brasil - no período subsequente à expulsão dos Jesuítas.”*

Desde então, se iniciou o protagonismo indígena pela via de sua própria negação, o que, por sua vez, deu origem à expropriação, à miscigenação forçada entre portugueses, indígenas e negros, comprometendo culturas e línguas faladas pelos povos indígenas e levando à sua decadência drástica, ao assassinato de línguas.

Neste sentido, o protagonismo das línguas indígenas – por meio de sua negação - ficou entre as piores crueldades, tendo sido seguido de extermínio social, cultural e linguístico no que é hoje a América Latina e no que veio a ser o Brasil. Esse protagonismo negativo e todas as situações apontadas acima são motivos para a realização deste

---

<sup>1</sup> O Estado do Grão Pará e o Estado do Brasil foram unificados, com o nome de Brasil, em 1823 (cf. FREIRE (2011: 57). E a anexação do atual estado do Acre ao Brasil ocorreu em 17 de novembro de 1903, por meio do chamado Tratado de Petrópolis.

trabalho, voltado para o tema da luta política e da luta linguística, tendo como seu caso exemplificador os Ticuna e como campo de estudo as comunidades Ticuna da Terra Indígena Santo Antônio, município de Benjamin Constant/AM. Seu objetivo principal é o de contribuir para a construção de um novo panorama histórico da Língua Materna dos Povos Indígenas, com uma nova categoria paradigmática de renovação. Para alcançar esse objetivo, partimos da hipótese de que as concepções linguísticas não podem ser desvinculadas dos quadros políticos em que tais concepções se desdobram.

Nesse novo panorama pretendido, é nosso propósito que vigore uma concepção que promova no mundo contemporâneo um olhar diferente sobre as línguas, sobretudo neste momento em que as línguas indígenas passam por uma extrema vulnerabilidade.

No Brasil, mais especificamente no estado do Amazonas, os Ticuna contam com uma população bastante numerosa, acentuada nos últimos anos por seu espalhamento nos diferentes municípios desse estado<sup>2</sup>, sendo considerada uma das maiores em população do país depois dos povos Tupi- Guarani. Vale salientar aqui que esses últimos se veem como povos diferentes falantes de línguas diferentes, enquanto os Ticuna se veem e são vistos como um único povo falante de uma mesma língua, que, como toda língua, apresenta variações internas.

Uma das dádivas que os Ticuna, enquanto povo, têm é que apesar do contato com os não indígenas desde o século XVII, continuam vivenciando a língua materna. A Língua Ticuna ainda é a língua materna para a maioria dos Ticuna que vivem do lado brasileiro e o português é considerada por eles como uma segunda língua, usada somente quando se está na cidade ou quando um não indígena fala com um Ticuna. A grande maioria do povo Ticuna continua usando a língua Ticuna para se comunicar nas aldeias.

O grande problema que afeta os Ticuna nos últimos anos está ligado à passagem da língua oral para as gerações mais recentes, que são principalmente afetadas por um monolinguismo português. Por isso, não estão livres de uma perseguição linguística dominante. Apesar de os direitos linguísticos dos povos indígenas já estarem garantidos pela Constituição de 1988 e pelas legislações subsequentes, isso não garante que estejam assegurados no tempo. As escolas da educação básica já estão montadas, as universidades já adentraram aos moldes comuns, muitos Ticunas já conhecem o funcionalismo público e são afetados por este. A política partidária, a religião cristã (em suas diferentes vertentes) está no meio deles, assim como as tecnologias que apresentam suas leituras na

---

<sup>2</sup> É importante lembrar que há comunidades Ticuna no Peru e na Colômbia.

ótica do monolinguismo português, inglês e de outras línguas. Muitos jovens estudantes não recebem conteúdos referentes à sua realidade a partir da língua Ticuna. Há uma grande escassez de fontes didáticas escritas na língua materna. Os livros que as SEMEDs ofertam são livros produzidos nos grandes centros urbanos e não condizem com a realidade étnica.

Esta dura realidade paira sobre as culturas encontradas em zonas de vulnerabilidade. É a realidade enfrentada pelos Ticunas no século XXI que precisamos não somente pesquisar, mas traçar algo que possa ter efeito para que esta língua escape da morte lenta.



Um aspecto importante, e notadamente relevante relativamente ao berço dos Ticuna. Trata-se da Terra originária, segundo o Mito de Origem do Povo Ticuna. O local de origem é denominada pelos Ticuna de *Eware*. Localiza-se no igarape Tunetü, conhecido em Português pelo nome de São Jerônimo e situado o município de São Paulo de Olivença, região do Alto Rio Solimões, no Estado do Amazonas, Brasil. Para os Ticuna,

*Eware é a nossa terra sagrada. É o começo do mundo, onde foi criado o povo Ticuna. Nesse lugar corre o igarapé que também se chama Eware. Das águas do Eware nosso Deus Yo'i nos pescou. (OGPTB, 1997:22 p).*

Nos textos não mitológicos, mas, segundo as ciências ocidentais, os Ticuna, uma sociedade clânica, têm nos altos igarapés e afluentes da margem esquerda do Solimões os seus primeiros locais de moradia identificados na literatura especializada, conforme se pode ver, por exemplo, no texto a seguir, constante na página do Instituto Socioambiental, mais especificamente na parte referente aos Povos Indígenas no Brasil/Povo Ticuna (histórico do contato)<sup>3 4 5</sup>

*“Também segundo Curt Nimuendajú, o etnólogo alemão que, em 1929, fez sua primeira viagem ao alto Solimões, os Ticuna são citados pela primeira vez como os inimigos dos Omágua, moradores da margem esquerda do rio Solimões. Os Ticuna, que já fugiam das agressões deste povo, refugiando-se nos altos dos igarapés e afluentes da margem esquerda do Solimões, fazem o mesmo com a chegada dos espanhóis.*

*“Os primeiros contatos com os brancos datam do final do século XVII, quando jesuítas espanhóis, vindos do Peru e liderados pelo*

---

<sup>3</sup> [https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Ticuna#Hist.C3.B3rico\\_do\\_contato](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Ticuna#Hist.C3.B3rico_do_contato)

<sup>4</sup> No texto citado, a referência Nimuendajú (1929) se encontra na página do ISA indicada acima: Referência encontrada na página do ISA: NIMUENDAJÚ, Curt. Os índios Tukuna (1929) In: ----- . Textos indigenistas. São Paulo: Loyola, 1982. p. 192-208.

<sup>5</sup> No mesmo texto citado a seguir, a referência a Oliveira (2002) também se encontra na página do ISA indicada acima: OLIVEIRA, João Pacheco de. Ação indigenista e utopia milenarista: as múltiplas faces de um processo de territorialização entre os Ticuna. In: ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita (orgs.). *Pacificando o branco: cosmologias do contato no Norte-Amazônico*. São Paulo: Unesp, 2002. p. 277-310.

*Padre Samuel Fritz, criaram diversos aldeamentos missionários às margens do rio Solimões. Essa foi a origem das futuras vilas e cidades da região, como São Paulo de Olivença, Amaturá, Fonte Boa e Tefé. Tais missões foram dirigidas principalmente para os Omágua, que dominavam as margens e as ilhas do Solimões, impressionando fortemente os viajantes e cronistas coloniais pelo seu volume demográfico, potencial militar e pujança econômica. Os registros da época falam em muitos outros povos (como os Miranha ou os Içá, Xumana, Passe, Júri, entre outros, dados como extintos já na primeira metade do século XIX pelos naturalistas viajantes), que foram aldeados juntamente com os Omágua e os Ticuna, dando lugar a uma população ribeirinha mestiça” (Oliveira, 2002: 280).*

*Desde a instalação da missão jesuíta espanhola até a consolidação da posse desta região por Portugal, no século XVIII (com a construção de uma fortaleza em Tabatinga), os espanhóis e os portugueses vinham disputando a hegemonia no alto Solimões. Os temidos Omágua (também conhecidos como Cambeba), de tradição guerreira, quase foram exterminados neste processo, seja por contraírem doenças ou por sua participação na querela entre os dois Estados coloniais. Com o tempo, os europeus não quiseram ou não conseguiram povoar a região antes habitada pelos Omágua, e os Ticuna passam a ocupar esse espaço, descendo dos altos igarapés, onde conseguiram se esquivar do contato mais intenso.”*

Ao descerem dos altos igarapés e ao passarem a ocupar o espaço anteriormente ocupado pelos Omágua, os Ticuna passaram a habitar mais amplamente o vale do Solimões – onde continuam - e geopoliticamente vivem e ocupam as áreas de fronteira, habitando Terras Peruanas e Colombianas.

## 1.2 - Etnofronteira e dinamismo territorial

Existem muitas comunidades Ticuna localizadas no Peru. Segundo as informações obtidas durante pesquisa feita pelo professor Ticuna Bernabé Bitencourt Serra e de sua irmã, Mercedes Serra Bitencourt, essas comunidades somam no total 19 aldeias Ticuna com aproximadamente mais de 8 mil pessoas ao todo, distribuídos nas Província de Ramon Castilla, Distrito de Islandia, Provincia de Maina, Provincia de Caballo Cocha e na região de Loreto, assim como na região do Chimbote. As aldeias mais conhecidas são estas: Cushillo Cocha, Bella Vista, Erene, Bufe Cocha e as demais, sem se falar que existem indígenas Ticuna vivendo nos centros urbanos, como em Iquitos e Caballo Cocha, as maiores cidades da Amazônia Peruana. Todos mantêm uma relação social e linguística que se dá a partir do Ticuna (e /) ou do espanhol<sup>6</sup>.

Em solos colombianos, de acordo com o professor Ticuna Abel Angarita ,da comunidade de Nazaré<sup>7</sup>, existem 68 aldeias distribuídas nos Corregimiento de Puerto Narinho, Município de Leticia e município de Tarapacá, aldeias essas que somam mais de 9 mil pessoas. As comunidades mais conhecidas são as de Arara, Macedônia, Vergel, Costa Rica e Boyawasú. E temos informações de que, na Colômbia, muitos Ticuna migraram para as principais cidades em busca de oportunidade de emprego e estudo dos filhos, um tipo de êxodo rural. Neste sentido, sabe-se que os Ticuna colombianos vivem na cidade de Leticia, capital do departamento do Amazonas, e no município (corregimiento) de Puerto Narinho.

Nesta área de fronteira, a movimentação é dinâmica: os Ticuna circulam por entre as áreas de fronteira por conta de relações de parentesco ou familiares (clânicas). Essa movimentação também acontece por conta de questões religiosas, esportes e festas culturais, é uma troca de conhecimentos tradicionais ou não<sup>8</sup>.

Existem casos de, nessa movimentação, eles virem ao Brasil, por conta de benefícios do programa do governo federal. Naturalizam-se brasileiros, para conseguirem direitos de aposentadoria e bolsas em geral, quando estudantes das universidades, e muitos têm residências nas comunidades Ticuna do Alto Solimões.

---

<sup>6</sup> Bernabé Bitencourt Serra (comunicação pessoal).

<sup>7</sup> Devemos a Bernabé Bitencourt Serra a referência a informações contidas no trabalho de Abel Angarita.

<sup>8</sup> Ver SERRA (2018).



### 1.3 - A expansão demográfica Ticuna



De acordo com o mapa em destaque, em terras brasileiras o povo Tikuna está em expansão demográfica. Espalhou-se pelos municípios da Região do Alto Rio Solimões - Tabatinga, Benjamin Constant, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antonio do Içá, Tonantins, Jutá e Fonte Boa; e por municípios do Médio Solimões - Tefé, Coari, Beruri, Anamã, Manacapuru; e ainda no Baixo Solimões, em Manaus e entorno.

Muitos Ticuna, no Brasil, aderiram também ao processo de um tipo de êxodo rural, ocupando espaços urbanos. Uns em busca de oportunidades de estudos e até empregos e outros que simplesmente foram embora para viver nas cidades.

Como exemplo de uma comunidade no contexto urbano, podemos citar a aldeia Wotchimañcü, que fica localizada no bairro *Jesus me deu*, na cidade de Manaus/AM.

Também assim acontece no Alto Solimões, na sede do município de São Paulo de Olivença. Na cidade vivem muitos Ticuna, espalhados no espaço urbano. Muitas vezes,

estes passam por situações difíceis, precedidas de preconceitos, sem atendimentos específicos em saúde e segurança pública.

Nos últimos cinco anos, os Ticuna que vivem na cidade de São Paulo de Olivença, para serem reconhecidos pelos governo municipal, estadual e federal, se organizaram e criaram uma organização denominada Associação Magüta. Essa associação serviu para representá-los politicamente nos debates em questões de seus interesses. Todos os seus filhos são matriculados nas escolas não indígenas da cidade. Assim, a questão linguística, que deveria também ser oferecida nestas escolas, não acontece. As aulas são ministradas somente em português.

Quando nos referimos à localização geográfica, não podemos esquecer que o contato dos Ticuna com os não indígenas aconteceu desde os anos de 1637 a 1640 pela expedição de Pedro Teixeira. São povos habitantes desde a foz do Rio Içá (Rio Putumayo em espanhol) à desembocadura do Rio Javari.

Os Ticunas são considerados moradores de terra firme, em muitos casos habitando as margens dos lagos e cabeceira dos igarapés, muito distante do leito do rio Solimões. Essa concepção nos faz acreditar nessa vantagem, a de que eles não foram afetados diretamente pela ação desastrosa e criminosa dos colonos da época. Condição que os fez resistir ao tempo histórico, de mais de cinco séculos, após a era pré - cabralina. Diferentemente dos outros povos que não resistiram ao confronto com o branco português e seus descendentes que habitavam a margem do grande rio Solimões.

#### **1.4 – Os Ticuna no cativeiro. Submissão**

A vida dos Ticuna poderia ser vista como fruto de uma realidade paradisíaca, mas não quando mergulhamos um pouco no que Djalma Batista (2007) relatou em seu livro, ao se referir ao índio:

*“Ao reverso disso, porém, os desvirginadores da Amazonia trouxeram, de muito mau, o espírito de superioridade que tentou fazer do índio um escravo, a exemplo do negro no nordeste e nas Minas Gerais, a serviço de uma ambição desenfreada; os hábitos*

*euforísticos, principalmente o alcoolismo devastador, que disseminaram; e a larga e letal contribuição de doenças infecciosas que não encontraram resistência na população local. (BATISTA, Djalma, 2007: 55)*

Os indígenas passaram por inúmeras situações de brutalidade. O homem branco concebia-se como investido de superioridade para tratar e tornar os indígenas escravos, o que se somou à aquisição das piores situações, à disseminação de doenças infecciosas e ao consumo de álcool, afetando diretamente o psiquismo dos indígenas.

No período da borracha, no século XIX especificamente, os Ticuna enfrentaram toda essa situação, que virou uma grande dependência, cercada de doenças e alto consumo de álcool. Na época da borracha, os Ticuna se enfiaram em dívidas ao patrão dono dos seringais. A figura principal do dono dos seringais era o Patrão. Homem sem dó, rude, vivia de suas próprias leis, em barracões. Barracão era a residência do patrão e também servia como depósito ou armazenamento da produção de borracha e outros produtos, como peles de animais e farinha. Toda a produção era entregue ao patrão. Quem sofria bastante eram os seringueiros:

*“Os seringueiros viviam em condições existenciais muito duras. Embrenhados na mata eram proibidos de pescar ou caçar para não perder tempo. Por isso sua alimentação se constituía de preferência de enlatados que a eles eram vendidos pelos patrões a preços altíssimos.[...] Em verdade, o que ocorria era uma exploração impiedosa, ficando os seringueiros quase sempre em débito com o patrão e por isso mesmo a ele presos por mais uma temporada.” (ORO, Ari Pedro, 1977: 29 p)*

Os Ticuna fizeram parte desse enredo todo. Um dos exemplos que Ari Pedro Oro relatou em seu livro foi a Propriedade Belém (atual comunidade Belém dos Solimões, no município de Tabatinga/AM) cuja principal economia girava em volta da produção açucareira e da exploração de borracha (látex).

A produção açucareira tinha como objetivo principal a fabricação de açúcar e aguardente (cachaça). Segundo Oro (1977),

*[...] com maquinaria inglesa, tendo no açúcar (preto e branco) a sua principal produção, ao lado da aguardente.[...]. Informantes Tükúna e da sociedade nacional nos asseguraram que os padrões trocavam aguardentes por bens produzidos pelos Tükúna,[...], Nimuendaju (1952:52) registra que encontrou, no início da década de 40, muitos Tükúna praticamente arruinados por causa de sua dependência de estabelecimento de civilizados, sobretudo a destilaria de aguardente.[...] O trabalho de extração do látex, desde o seu início, foi realizado por nordestinos e índios Tükúna. (ORO Ari Pedro, 1977: 31).*

Podemos afirmar hoje, no século XXI, apesar desta situação drástica com a sociedade Ticuna, que, por passar por diversos momentos, na verdade, hoje, temos uma outra situação. O povo se multiplicou demograficamente e se espalhou em um espaço geográfico tão imenso, todos falando a sua língua materna, embora, uma minoria esteja no espaço urbano.

Na atualidade, para entendermos sobre o mundo geográfico dos Ticuna no Brasil, para conhecermos os espaços onde houve avanços de políticas públicas aqui em nosso país, buscamos fontes de dados no livro produzido por Marília Facó Soares, intitulado **Tchorü duũgüca' tchanu** 'Minha luta pelo meu povo'. Aí encontramos os locais /as áreas objeto de demarcação da maioria das terras Ticuna, como a Terra Indígena Eware I e Eware II, que são terras com maior extensão territorial. Assim, queremos mostrar, conforme o que se encontra em Soares et alii (2014: 129 p)<sup>9</sup> todas as comunidades e aldeias indígenas Ticuna existentes em terras demarcadas: Barreira da Missão – Barreira de Cima, Betel e Nova Esperança; Betania – Patiá, Lago Grande, Betania e Monte das Oliveiras/ Japacuí; Bom Intento – Novo Paraíso e Bom Intento; Espírito Santo – Espírito Santo e Novo Progresso; Estrela da Paz – Boa Vista, Estrela da Paz/Bugaio e Inglaterra; Eware I – Santa Clara, Nova Jordania, Marco da Redenção, Floresta Amazonica, Torre da Missão, Porto Velho, Santa Teresinha, Campo Alegre, Nova Santarem, Nova Vila, Bairro Independente, Santa Isabel, Santa Inês, São Domingos II, São João, São Domingos I, Vendaval, Carana, Nova Ressurreição, Boa Vista, Cajari I, Bairro Vermelho, Cajari II, Bananal, Deregüne, São Jerônimo, Palmari, Belém dos Solimões, Novo Maranhão, Nova

---

<sup>9</sup> Soares et alii (2014) reproduz, com melhoramento visual, o mapa das Terras Ticuna, elaborado sob a coordenação de Oliveira Filho (1998)

Esperança , Água Limpa, Ourique Monte Sinai, Nova Extrema, Cigana Branca, São Joaquim, Piranha, Nova Jutai, Emaú, Nossa Senhora de Nazaré, Cacimbão, Pena Preta, Nova Aparecida, Santa Rosa, Novo Cruzador e São Fernandes Barreirinha; Evare II – Centro Bom Jesus, Nossa Senhora de Nazaré, Baía, Paranapara II, Paranapara I, Nova Jerusalem, Novo Lugar, Enepü, Otawari (Porto Alegre), Ribeira, Novo Paraiso, Supão, Nazaré, Assacaia, Uruaá, Novo São José e Vera Cruz; Feijoal – Cidade Nova Feijoal, Porto Alegren e Canaã; Lauro Sodré – São João de Veneza, Guanabara e Lauro Sodré; Macarrão – Bacabal, Castanhal e Santa Fé; Maraita – Maraita e Palmeira do Norte; Matintim – Boa Vista, Novo Dia e Vista Alegre; Nova Esperança do Rio Jandiatuba – Nova Esperança e Porto Alegre; Porto Espiritual – Porto Espiritual e Nova Vida; Porto Praia – Porto Praia; Santo Antonio – Bom Caminho, Filadelfia e Porto Cordeirinho; São Francisco do Canimari – São Francisco do Canimari; São Leopoldo – São Francisco, Novo Porto Lima e Bom Pastor I; Tupã Supé – Tupã Supé; Uati Paraná – Airuá, Marimari e São Pedro; Umariçu – Umariçu e Cristo Salvador; Vui-Uata-In (Nova Italia) – Bom Pastor, Canimaru, Nova Galileia, Nova Italia, Umarirana e Vila Tambaqui.

Todas as comunidades e aldeias indígenas Ticuna existentes em terras demarcadas se tornam espaços possíveis de condução de políticas públicas no interior da grande área Ticuna no Brasil.

### **1.5 - Concepções linguísticas e a história das línguas indígenas no Brasil.**

Para nos aproximarmos do nosso objetivo, estudamos profundamente os fatores que levaram a tantas interferências nas culturas indígenas em nosso país. E expomos aqui as situações que afetam o idioma Ticuna: a influência da educação escolar, o contato com a sociedade não indígena, a aproximação das cidades, a influência das políticas públicas e partidárias e o conhecimento sobre as novas tecnologias, como internet, tvs, computadores, telefone celular e outros meios de comunicação, como emissora de radio, ao lado da importância dos alto-falantes nas aldeias menores.

O nosso campo de estudo fica localizado na Terra Indígena Santo Antônio, município de Benjamin Constant/AM, à margem direita do Rio Solimões, onde estão localizadas três aldeias que fazem limite com o perímetro urbano, a saber: as aldeias Filadélfia, Porto Cordeirinho e Bom Caminho, que são aldeias que, de certa forma, têm um contato tanto interétnico diário com a população indígena de outras etnias (Marubo,

Mayuruna e Matis), quanto com a população não indígena da cidade de Benjamin Constant e dos municípios próximos, o que envolve, nos dois casos (contato com não indígenas e com indígenas de outras etnias), relações sociais nas áreas educacional, comercial, esportiva, cultural e linguística. Oliveira (2015), há quase quarenta anos atrás, quando passou numa dessas comunidades viu que as praticas de outras atividades além da cultura diária os ticunas ja praticavam e desde então, já havia consumo de outros tipos de alimentos não produzidos em suas roças e disse:

*Existem também três pequenas "vendas" em Feijoal, mantidas pelos próprios ticunas que, em escala familiar, completam a própria atividade agrícola. Ali durante as ausências do regatão, os índios se abastecem de café, açúcar, gaseosa (refrigerante colombiano), fosforo, sal, sabão, comprimidos, linha, biscoito, bala, caderno caneta, vela anzol, etc, (Oliveira:2015, 106 p).*

Sem falar de outros contatos que acontecem nesta área de fronteira com os peruanos e colombianos, fundados no diálogo como meio de comunicação, com influência da a Língua Espanhola. Além disso, na maioria das comunidades indígenas, desde o século passado, se tornaram realidade os casamentos de indígenas com estrangeiros. Há indígenas casados com canadenses e missionários evangélicos não indígenas de outros Estados.

Outro ponto que merece destaque nestas comunidades diz respeito à existência de sociedades constitutivas e organizadas que ali existem, como a Federação das Organizações dos Caciques e Comunidades Indígenas da Tribo Ticuna – FOCCITT, o Conselho Geral da Tribo Ticuna – CGTT, a Liga Esportiva Indígena e Rural Benjaminense - LIERB e a Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngue – OGPTB, assim como as organizações de mulheres indígenas como AMITT, AMATÜ, AMIPC- MEMATÜ e OGMITAS, que de certa maneira representam a força política do movimento dos povos indígenas da etnia Tikuna (Ticuna) da região<sup>10</sup>.

Ao observarmos um pouco dos acontecimentos conforme o tempo cronológico, e que podem ser encontrados em Oliveira (2015), constatamos que a luta pela Terra e pela

---

<sup>10</sup> As organizações nativas que acabamos de mencionar fazem parte do que seria uma macropolítica Tikuna (Ticuna), mas seria preciso levar em conta ainda as micropolíticas Tikuna, aquelas que se dão em núcleos bem menores, constituídos por pequenos grupos existentes nos igarapés. Dada a nossa limitação de espaço e tempo, as micropolíticas Tikuna não serão abordadas no presente trabalho..

promoção da Língua Ticuna já eram objeto de preocupação e iniciativas há bastante tempo: ambas integraram a pauta de assembleia geral do povo Ticuna em 1980, tendo sido discutidas na primeira reunião oficial do movimento Tikuna:

*“Em 1980 o “capitão” da aldeia de Vendaval, Pedro Inácio Pinheiro (Ngematücü”), convidou todos os chefes de comunidades para uma assembleia geral do povo Ticuna, indicando que a pauta seria constituída pela definição das terras de que necessitavam e por ações de proteção da língua e, implicitamente, da cultura Ticuna...” (Oliveira: 2015: 229).*

Assim, a luta tanto pela terra quanto pela Educação foi a tônica desde 1980 no Alto Solimões, sobretudo nas Terras Tikuna (Ticuna). Nestas Terras, nos dias de hoje, existem centenas de escolas.

Como nosso campo de estudo está localizado na Terra Indígena (TI) Santo Antônio, município de Benjamin Constant/AM, focalizaremos aqui cinco escolas indígenas municipais e uma estadual, que têm demonstrado força para a escolarização dos indígenas em diferentes níveis de conhecimento.

Na região em que se localiza o nosso campo de estudo, também existe o contato dos indígenas Tikuna (Ticuna) com as Universidades, Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Universidade do Estado do Amazonas – UEA, além do Instituto Federal do Amazonas - IFAM. Essas instituições têm dado oportunidades para alguns indígenas, por meio da oferta de cursos no Ensino Superior (graduação e pós-graduação) em diferentes áreas de conhecimento e suas tecnologias.

## **1.6 – A salvação em uma luta desértica e outros fatores de influência**

Na TI Santo Antônio, há também a influência das religiões e igrejas que existem, com diferentes denominações, e que estão aí localizadas, como as seguinte: Assembleia de Deus, Testemunho de Jeová, Adventista, Batista, Igreja da Santa Cruz, fundada pelo então irmão Francisco da Cruz e a Igreja Indígena, criada pela Missão OMITTAS – Organização da Missão Indígena da Tribo Ticuna do Alto Solimões, nos últimos anos. Com relação à religião católica, apesar de uma força muito grande nas cidades, essa possui uma minoria de adeptos nas aldeias Ticuna. Assim, os protestantes sempre

tiveram uma influência acentuada nas comunidades Ticuna, desde a década de 1950. Veja-se, por exemplo, Oliveira (2015: 107):

*“Também os protestantes procuram exercer influencias evangelizadoras sobre a aldeia através de um professor Ticuna bilíngue, treinado pelo pastor Paulo de Santa Rita do Weil. Esse rapaz mantém em funcionamento uma outra escola, onde realiza simultaneamente a alfabetização e a conversão de um pequeno numero de alunos que segue seu curso...”*

É importante registrar que também há pontos comuns entre o que observamos na TI Santo Antonio e outros lugares da grande área Ticuna.

Durante as nossas andanças pelo Alto Solimões, observamos, nas principais aldeias, quando realizamos as oficinas de elaboração do livro didático da Língua Tikuna (elaboração in curso), que a maioria das escolas é construída não de forma tradicional ou de acordo com a cultura indígena, mas sim com uma forma de arquitetura externa ao mundo indígena, o que tem como consequência o desânimo em promover a língua materna e a cultura dos alunos indígenas.

Outro ponto importante que percebemos é que há comunidades em que existem moradores de grandes famílias que não falam a Língua Tikuna (Ticuna), por possuírem famílias com casamento de homem não indígena com mulher indígena, de homem indígena Ticuna com mulher indígena de outra etnia, e de mulher indígena Ticuna com não indígena ou com indígena de outra etnia, o que resulta em interferência na questão linguística e cultural. Isso foi percebido quando visitamos recentemente a maioria das comunidades. Como essa relação já se tornou quase comum, tem mudado muito a concepção da língua na maioria dos jovens.

Também um ponto relevante está nas políticas públicas. Observamos com bastante cuidado que avanços das políticas de Estado têm estabelecido (e mostrado) diferenças sociais dentro das aldeias. Como exemplo, temos os indígenas servidores públicos - de órgão federal, estadual ou municipal - que, de uma forma ou de outra, ascendem a outro patamar de classe social nas aldeias. Essa ascensão resulta em subordinação, como empregado doméstico, de um outro parente (homem e mulher). Do ponto de vista econômico, aqueles oferecem um mínimo de trabalho. Estes, porém, também executam outros serviços ou desempenham outras atividades como meio de vida



como a criação de comércio nas aldeias, que, por sua vez, cria uma dependência ecossistêmica.

Outro fator de interferência presente em aldeias Ticuna é a maneira de construção das casas. Os Ticuna já não vivem mais em malocas ou cabanas feitas de palha. Visivelmente se percebeu que entraram, com ao lado do todas as forças, outros meios de desenvolvimento, como a iluminação elétrica e eletrodomésticos, consumo de alimentos congelados.

Quando se trata da questão alimentar da população de nosso campo de trabalho, os Ticuna criaram outro mecanismo de vida, a comercialização da produção. Sem dispor de uma estrutura geográfica que possa oferecer condições para a criação de peixes e sem possuir lagos naturais, a maioria se volta para a agricultura, tornando-se agricultores, plantadores de mandioca em terras firmes e de várzea. Com suas produções agrícolas, abastecem o mercado local e, em troca, trazem para suas comunidades consumo de refrigerantes, congelados, enlatados, arroz, mas a principal fonte de alimentação são os peixes obtidos – e adquiridos comercialmente - a partir de lagos que existem do outro lado da fronteira, no lado peruano. Essa relação de comércio tem sido fundamental na questão linguística na região, também.

No que diz respeito à agricultura, os indígenas são produtores em sua própria terra, onde plantam variedades / tipos de hortaliças e tubérculos, principalmente mandioca, macaxeira, cará e batata doce. Da mandioca ou macaxeira produzem a farinha ou a consumem in natura. A caça já não é mais fonte de alimento. O aumento da população e a demarcação muito pequena tem sido o fator principal do desaparecimento da caça na Terra Indígena Santo Antonio.

Em outras situações, a Terra indígena de Santo Antônio não está suportando mais a população que cresceu muito demograficamente, o que vem causando série de conflitos entre os próprios indígenas, por causa da disputa de pedacinho terras para o plantio. Também tem ocorrido essa disputa com não indígenas fora da área demarcada. Assim, a questão territorial, segundo a nossa percepção, estará originando uma crise despercebida, e, em pouco tempo, a região se tornará zona de conflito por causa da terra.

## 2- CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DE LUTA POLÍTICA

### 2.1 - O Estado: uma relação da desgraça.

Para nos propiciar a construção do conhecimento sobre concepções linguísticas e Luta Política), que é sem dúvida o nosso objeto de estudo, foi preciso percorrer a contextualização histórica e antropológica, para entender em que passo e como está a oralidade do povo Ticuna hoje. Para estabelecer caminhos que possamos seguir, foram colocadas em pauta as diferentes questões que nortearam o nosso trabalho.

Assim, primeiramente, iniciamos os estudos dos preceitos legais em diferentes momentos históricos, um situado na então recente formação do país no século XVI, outro, no período do Marques de Pombal, seguindo-se aquele que se deu durante o Estado Novo de Getúlio Vargas, em 1945, e, por último, após a Promulgação da Constituição Federal de 1988, durante o período da democratização em nosso país.

Nestas series de análises buscamos compreender, sobre quais a contribuições foram as que contemplaram as concepções linguísticas no Brasil e que se tratando da educação escolar indígena que configuração que elevou para a formação do alunado Ticuna nos dias de hoje.

Seguindo com nossa indagação e, em conformidade com o nosso ponto de vista, nos referimos aos fatores determinantes que trazem consequências de vulnerabilidade para a possível e lenta “miscigenação” da língua e dos conhecimentos milenares da cultura Ticuna com uma língua e conhecimentos externos, diante de uma sociedade competitiva de lucro, com decadência política e promovedora de risco social. Ou seja: onde nem o Estado e nem as autoridades municipais reconhecem com rigor as diferenças entre as sociedades, não resta muito à sociedade interna, a não ser vislumbrar-se na promoção da sociedade externa:

*“Ao tratar-se aqui da organização política dos ticunas, portanto, a ótica da apreensão dos fatos diverge bastante daquela que inspirou Nimuendaju. Antes de tudo a descrição e o estudo das formas políticas ticunas é feito em relação a uma situação histórica específica na qual estão definidas não só as aspirações da população indígena, mas também as pressões e demandas que a sociedade nacional, através de outros atores presentes na cena*

*política local, exerce com relação à população indígena,  
(Oliveira, :2015: 131)*

Outra questão interessante que colocamos em destaque diz respeito a como a nossa pesquisa poderia subsidiar a construção de uma visão para o fortalecimento da língua e da cultura Ticuna, mesmo quando uma outra cultura, dominante, vigora sobre a primeira. Nossas indagações relacionam-se com determinadas ações, como realização de Assembleias Gerais do povo, realização de seminários, reuniões de professores e construção de materiais didáticos etnolinguísticos, históricos e geográficos, com inclusão da localização geográfica das aldeias indígenas na área de fronteira.

Assim, partimos para as diversas ações que ficaram como instrumento importante para a construção de nosso trabalho, de acordo com proposições que abordaremos adiante e que se encontram referendadas em nosso trabalho.

## **2.2 - Universo das escolas: uma tendência de paradigma no conceito contemporâneo.**

A Terra Indígena (TI) Santo Antônio, município de Benjamin Constant/AM constitui, como já dissemos, o nosso universo e trabalho e a sua população, alvo de nossa atenção. Foi aí que realizamos o presente trabalho, observamos os estudantes Ticuna, o grupo docente, o estudo e o uso da Língua no universo escolar, nos níveis de Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio das escolas existentes nas três aldeias – Filadélfia, Bom Caminho e Porto Cordeirinho, todas aldeias localizadas na Terra Indígena em questão.

As escolas que existem nestas comunidades, são consideradas indígenas porque estão localizadas na terra demarcada, isso desde 1999, por meio da Resolução CNE/CEB 3/99:

*“[...]o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CEB nº 14/99 e da Resolução CNE/CEB nº 3/99, estabeleceu as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, definindo: fundamentos e conceituações da educação indígena, a criação da categoria escola indígena, a definição da esfera administrativa, a formação do professor indígena, o currículo e sua flexibilização, a*

*flexibilização das exigências e das formas de contratação de professores indígenas, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, bem como a proposição de ações visando à concretização de propostas de Educação Escolar Indígena (Diretrizes Curriculares Nacionais, 2013: 379 )”.*

Mediante esses dados legais, consideramos os integrantes do universo destas escolas (alunos, professores e demais envolvidos). Esses são provenientes de lugares adjacentes, havendo um percentual de estudantes e professores não indígenas e de indígenas de outras etnias, como os Kokama, que estudam principalmente na Escola Estadual Gildo Sampaio para cursar o Ensino Médio. Os alunos não indígenas são filhos de famílias, de pequenos agricultores de baixa renda, geralmente sustentados com o programa social do Governo Federal (bolsa família). Há uma percentagem de professores não indígenas e indígenas de outras etnias que trabalham na docência da educação infantil e do ensino médio. Isso foi sempre assim.

No universo estudado, estudantes não indígenas são tratados da mesma forma que os Ticuna na escola, com bastante cuidado, sem pressão, mas, na hora das aulas de Língua Indígena, permanecem em sala para acompanhar o professor de Língua Ticuna. Assim, acabam conhecendo um pouco o idioma Ticuna, aprendem nomes e palavras que não são de seu vocabulário nem de sua família, que servem como uma espécie de segunda língua. Como disse o professor Bernabé Bitencourt Serra, que trabalhou durante muitos anos com essa matéria, em diferentes escolas indígenas, falou: *“Os alunos não indígenas que estudam nestas escolas têm muito mais interesse do que o próprio indígena; primeiro, por que não são falantes e, segundo, porque o não indígena quer uma oportunidade quando chegar à educação superior.”*

A professora Isabel Almeida Bastos (Ticuna), atual gestora da Escola Indígena Ebenezer, numa certa reunião de pais de família, reiterou aos pais que orientassem seus filhos a aprender a escreverem na língua, por ter visto situações relacionadas. Disse que a escola já possuía a sua matriz curricular, em que a Língua Indígena é um componente curricular com carga horária de 160 hs ao ano letivo, reforçou ainda sobre a legislação e apresentou o artigo 210 da Constituição Federal de 1988, referente ao ensino de língua. Sua fala, que foi muito boa, contemplou aspectos importantes, conforme a seguir:

*“O direito à escolarização nas próprias línguas, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica, são exemplos destes novos papéis e significados assumidos pela escola “.(Diretrizes Curriculares Nacionais, 2013: 379 ).*

As outras quatro escolas municipais também funcionam da mesma forma, com a mesma matriz curricular aprovada pelo Conselho Municipal de Educação. Todas as escolas têm representantes indígenas da etnia Ticuna no colegiado.

As escolas Estaduais Indígenas, assim como a Gildo Sampaio da aldeia Filadélfia, também possuem sua matriz curricular que, aprovada pelo Conselho de Estado da Educação Escolar Indígena- CEEI/AM, serve para todas as escolas indígenas do Estado. O Currículo de Língua Indígena só é oferecido no 1º e 2º ano do Ensino Médio, no terceiro ano, não.

Assim, os objetivos do componente curricular da Língua Indígena no Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas estaduais são disponibilizados para Monolíngues em Língua Indígena. No caso, aqui os próprios discentes Ticunas, para possibilitar que esses:

*[...] usufruam dos direitos linguísticos que lhes são assegurados, como cidadãos brasileiros, assim como para fortalecer as línguas indígenas através da pesquisa, implantação, manutenção, desenvolvimento e revitalização das línguas indígena já moribundas e por conseguinte favorecer o desenvolvimento das línguas indígenas no nível oral e escrito de acordo com a Constituição e RCNEI, 1998, p. 120-121.*

O primeiro ciclo (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental) é um período muito delicado para a criança, considerada a sua faixa . Nesse primeiro ciclo, visa-se à alfabetização, que deverá criar no educando Ticuna as habilidades para o desenvolvimento da leitura e da escrita em língua indígena, a partir de práticas discursivas

e interacionais. Já no segundo ciclo (4º e 5º ano) do Ensino Fundamental, o ensino de língua indígena deve estar ligado à aquisição de habilidades de leitura e de escrita utilizando-se processos próprios de ensino-aprendizagem. Do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, o estudo da língua para os discentes deverá realizar a reflexão e a análise da língua para reconhecimento da oralidade como instrumento fundamental de comunicação das comunidades nativas. Nesta fase, o estudante já deverá reconhecer e produzir, diferentes gêneros textuais indígenas para produção de algo escrito na língua (no caso, na língua Ticuna), sempre utilizando os processos próprios de aprendizagem.

*O Ensino Fundamental, aliado à ação educativa da família e da comunidade, deverá se constituir em tempo e espaço de formação para a cidadania indígena plena, articulada tanto ao direito à diferença quanto ao direito à igualdade. Essa cidadania poderá ser construída por meio do acesso aos códigos da leitura, da escrita, das artes, dos conhecimentos ligados às ciências humanas, da natureza, matemáticas, linguagens, bem como do desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas necessárias ao convívio sociocultural da pessoa indígena com sua comunidade de pertença e com outras sociedades. (Diretrizes Curriculares Nacionais, 2013:386).*

Neste sentido toda língua indígena se tornou currículo obrigatório para as escolas indígenas, que têm como princípio promover, manter e desenvolver o ensino de língua indígena na escola. Uma outra consequência a esse respeito é que toda língua indígena passa a contar com a possibilidade de ser a língua de instrução ao longo de todo o processo de escolarização, sendo agentes, nesse processo, os professores indígenas em colaboração com as comunidades, e havendo aí um papel fundamental da gestão escolar, que detém todos os procedimentos legais.

Outro ponto que merece destaque é a forma que assume a gestão das escolas em todas as regiões do Estado. Essa não tem atendido aos preceitos legais, pondo sempre em risco, seguida de crise, a montagem da equipe de professores. A Gestão Executora Municipal tem sempre recorrido a manipulação política, valendo-se do critério da campanha eleitoral como castigo: o professor indígena considerado oposição ao prefeito

geralmente é lotado fora de sua aldeia, mesmo sendo um bom professor. Os preceitos legais não interessam à classe política.

As escolas Ticuna do nosso campo de estudo sofrem todo o tempo com isso. Um ano, temos professor bom na Língua Indígena Ticuna; no outro ano, esse já é encaminhado para outra comunidade, sendo contratado um outro professor que fala a língua Ticuna, mas que não foi preparado para este fim, isto é, para ser professor de língua Ticuna. Isso parece comum. Assim, cabe destacar a seguir o que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais:

*“Mas, diante do contexto de expansão das escolas indígenas, em muitos casos, seus professores têm enfrentado problemas na formação dos núcleos ou equipes gestoras, tendo em vista o alheamento dos critérios estabelecidos pelos sistemas de ensino em relação às realidades socioculturais dos povos e comunidades indígenas. Sendo assim, as Secretarias de Educação precisam, em articulação com as comunidades indígenas, definir a composição do quadro de indígenas que gestará a escola, observando-se o estabelecimento de critérios em comum acordo. Isto ajudará a promover maior reconhecimento do direito dos indígenas a assumirem o controle social dos seus projetos de educação escolar.”* (Diretrizes Curriculares Nacionais 2013: 387)

### **2.3 - O Currículo: construção de uma estratégia para o Ensino de Língua Indígena para o Ensino Médio.**

Egressos do Ensino Fundamental, os educandos já deveriam ter todas as habilidades de usar a língua indígena para expressar-se oralmente e pela escrita, de forma eficiente e adequada às diferentes situações e contextos comunicativos. O educando indígena deveria ser leitor e escritor competente na língua indígena, fazendo uso das competências linguísticas que forem necessárias e relevantes, assim como para produção

de textos e análise dos mesmos, tendo também a escrita como instrumento de comunicação, Assim, o Ensino:

*“Na definição do Ensino Médio que atenda às necessidades dos povos indígenas, o uso de suas línguas se constitui em importante estratégia pedagógica para a valorização e promoção da diversidade sociolinguística brasileira, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 10/2011. (Diretrizes Curriculares Nacionais, (2013:389).*

Quanto ao Projeto Político Pedagógico das escolas Ticuna, essas ainda não o possuem. Houve, nos anos anteriores, a iniciativa de sua elaboração, que não foi muito adiante. O que se sabe é que não há um interesse maior por parte dos responsáveis da educação as suas deliberações são outras, sendo que as orientações, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013, dizem:

*“As questões do ensino médio compuseram parte da pauta da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena que, em suas deliberações, orienta as escolas indígenas de Ensino Médio a construir seus projetos político-pedagógicos de modo coletivo, com a participação de toda a comunidade. Estes projetos, então, devem atender às demandas sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais das comunidades que têm a prerrogativa de decidir o tipo de Ensino Médio adequado aos seus modos de vida e organização societária, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012(Diretrizes Curriculares Nacionais, 2013: 389 ).*

De forma a pensar com relação ao tema da identidade escolar, podemos dizer que as nossas escolas aqui estão muito distantes ainda dos regulamentos mencionados, de modo que esses possam trazer benefícios ao ensino e à promoção da língua indígena. E aqui fazemos notar que isso diz respeito não só à língua, mas, como um todo, ao conjunto de todo o ensino e toda a aprendizagem.



## **2.4 - Realização de Seminários e Oficinas: os próprios Ticuna em busca da elaboração de material didático sem a presença do Estado.**

Como fonte de trabalho para o desenvolvimento de nossa pesquisa em campo, utilizamos diferentes meios que adotamos e serviram como instrumentos na constituição do caminho que percorremos em diversos momentos, para presenciar a realidade nas comunidades Ticunas, sobretudo naquelas que são parte do nosso campo de trabalho.

Primeiro, realizamos um Seminário, em que estiveram presentes a maioria dos professores Ticuna da região e no qual buscamos tratar de concepções políticas em relação à educação indígena como todo. Os temas principais abordados ficaram a cargo dos professores indígenas representantes dos municípios do Alto Solimões. Todos estes fizeram um relato do panorama atual sobre a educação escolar indígena nos seus municípios e seus desafios frente à situação política local.

O Seminário foi realizado na quadra poliesportiva da Escola Municipal Indígena EBENEZER, na aldeia Filadélfia no município de Benjamin Constant/AM. A realização deste seminário foi um instrumento muito relevante, porque se tornou um espaço para a realização de diferentes encaminhamentos e tendo sido planejada, dentre outras ações, foi planejada a realização das oficinas para elaboração de livro didático da Língua Ticuna, as quais foram realizadas de 2015 a 2017, nas principais comunidades Ticuna do Alto Solimões.

## **2.5 - O Livro didático da Língua Ticuna: uma iniciativa indígena**

Outro instrumento importante foi este, A realização das oficinas era necessária e se revelou um instrumento importante. A educação Ticuna na região como um todo possui materiais relacionados muito escassos, apesar de várias publicações realizadas pela OGPTB – Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngue - , desde a sua criação em 1986. Essas publicações, as quais não passaram por reedições, foram insuficientes, dadas as dimensões da área Ticuna e ao tamanho de sua população, que já era grande antes e aumentou ao longo do tempo. Devemos dizer, porém, que a OGPTB sempre pautou como uma das suas ações a construção de livros para a educação Ticuna.

A OGPTB sempre organizou materiais durante os cursos que realizou e é uma das pioneiras nessas atividades aqui na região, depois do CGTT. Em 2006, em parceria

com a UEA iniciou a formação superior dos professores indígenas no Alto Solimões. Quando, , e finalizou em 2011, passou a responsabilidade para o governo do estado do Amazonas, por meio da UEA. Não houve, porém, prosseguimento de qualquer natureza em termos de produção de livro, não sabemos a razão.

Em outro momento, a nova diretoria da OGPTB, da gestão de 2013 a 2017, buscou organizar na região a produção do livro didático da Língua Ticuna, por meio do Projeto **Ngewane**<sup>11</sup>, de iniciativa própria do grupo de professores Ticuna. Sem terem experiência na questão, mesmo assim começaram.

Buscaram diferentes instâncias do Estado para apresentação do Projeto Ngewane – Confecção e elaboração do Livro Didático da Língua Ticuna – uma obra didática internamente constituída de livros organizados conforme cada ciclo da Educação Básica.. Foram apresentar à Coordenação de Educação Escolar Indígena no MEC, porém não obtiveram sucesso, por não existirem recursos para essa finalidade. Buscaram a Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC/AM. Lá obtiveram sinal de apoio, mas, somente para a publicação, e não para apoio nos procedimentos de elaboração.

Quando nos deparamos com as normas que o Estado Brasileiro possui, percebemos um preceito muito relevante a exemplo a seguir:

*Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.*

*§ 2o Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:*

*IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (LDBEN Nº 9394, 1996, p. 31)*

Na verdade, a OGPTB é uma organização indígena de professores e o seu Estatuto reza sobre a produção de livros, sejam didáticos ou paradidáticos. A diferença é que ela não faz parte do sistema de ensino do Estado, talvez seja essa a impossibilidade de o

---

<sup>11</sup> A palavra **Ngewane** tem o seu sentido, em língua Tikuna, associado a uma árvore em cuja base estão as possibilidades de “produção” dos peixes,. Metaforicamente, essa árvore produz vida, conhecimento, sentido ampliado se considerado que os Tikuna, em seu mito de origem, nasceram pescados por Yo’i.

estado não investir nesse projeto. Assim mesmo, partimos à luta e foram realizadas dez oficinas. Como foi um trabalho que se iniciou com professores Ticuna sem experiência na área, essa foi uma das razões que fizeram com que ocorresse o atraso na elaboração do livro publicação (ver adiante sobre uma outra razão). .

Outro fator que nós detectamos se refere a alguma publicação gramatical pedagógica ou dicionário para consulta de aspectos da gramática e do léxico, com efeito positivo no aceleração do trabalho - e isso ainda não temos. Sabemos muito bem a língua Ticuna e, por isso, durante as oficinas, cada texto criado pelos professores e colaboradores Ticuna foram expostos em data show para, em seguida, serem corrigidos e organizados.

Enquanto organização, apesar de suas dificuldades, anemicamente vínhamos desenvolvendo a nossa política na área de produção de materiais relacionados. Politicamente a OGPTB ainda possui assento na Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena – CNEEI-MEC em Brasília - DF, onde tem seu representante para discutir, junto com outros membros de outras etnias e de outras regiões do país, políticas públicas macro para a educação escolar indígena. Também temos dois assentos no Conselho de Estado da Educação Escolar Indígena –CEEI/AM, que tem como objetivo a promoção da educação escolar indígena no Estado do Amazonas.

Com toda essa força política, não foi possível, porém, o apoio para a realização dos trabalhos de elaboração do Livro Didático. Continuamos na luta com a força da equipe de professores de cinco municípios do Alto Solimões.

De 28 a 30/10/2016 um grupo de professores e políticos Ticuna da região interessados em melhorar, talvez com mais eficácia, o movimento de professores, fizeram uma mobilização contra a equipe então atuante, derrubando a diretoria que estava em exercício, achando que as nossas andanças pela região do Alto Solimões eram por motivo de muito recurso e que o projeto Ngewane estava farto de dinheiro.

Essa interferência interna à organização dos professores Ticuna fez com que as atividades que vinham se desenhando com as realizações das oficinas fossem por água abaixo. Ficamos sem rumo para continuarmos e não conseguimos ainda finalizar o Livro Didático da Língua Ticuna.

Em Julho de 2017, ainda conseguimos realizar uma oficina do Livro. Foi a partir desta última oficina que surgiu a ideia de criar um outro grupo de professores Ticuna com essa perspectiva de luta, grupo esse que denominamos ÜMATÜTAE. Este grupo tem como princípio a luta pelos direitos da questão indígena na área de documentação,

pesquisa e preparação de materiais para promoção da língua Ticuna para a Educação Escolar Ticuna na Educação Básica.

Diante desta nova situação, houve várias discussões a respeito, tornando-se claro que, dentro de um grupo organizado de pessoas, há diferentes pensamentos e interesses e que, quando chega num ponto extremo, o grupo tende a se dividir. É isso que está acontecendo na organização dos professores Ticunas hoje. Mas a luta continua por meio do ÜMATÜTAE.

O que se ressalta, na verdade, é que a nossa concepção de luta política em relação a língua e à sua promoção, é a de que essa luta será contínua dentro de uma perspectiva interna e externa do grupo, para manter com bastante saúde a nossa língua, na oralidade e na escrita.

### **3- FUNDAMENTOS E ANÁLISES: CONCEPÇÕES LINGUÍSTICAS E UMA VISÃO DO ESTADO ELITISTA.**

Segundo Lakatos e Marconi:

*“ A observação ajuda o pesquisador a identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante no contexto dos processos observacionais, no contexto da descoberta, obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação ”* (Lakatos e Marconi, 1990, p. 79).

Ao mergulharmos para primeiro nos aproximarmos do conhecimento sobre concepção linguística entre os indígenas ou de sua existência e da promoção da língua indígena sob própria a ótica indígena, recorreremos às fontes históricas em livros de diferentes autores, que nos permitiram a obtenção de muitos dados sobre o início e o modo de oferta de ensino no Brasil.

Segundo relatos escritos de diferentes pesquisadores, conseguimos entender que a educação ofertada para os indígenas passou por diferentes momentos histórico no Brasil, tendo se iniciado a partir do momento em que os europeus chegaram ao nosso país e se acentuado do século XVI em diante, ainda na época da colonização. Assim, relativamente aos Ticuna, temos que:

*“A investigação das fontes históricas existentes sobre os ticunas me acarretou uma sensação semelhante. Ao longo de mais de três séculos de convivência com as ações coloniais os ticunas estiveram sujeitos a modos de dominação bem diferenciados, o que implicou em formas organizativas distintas bem como em modalidades bastante contrastantes de atualização de tradições culturais anteriores. Apagar todas estas variações e diferenças pareceu-me algo muito empobrecedor e equivocado...”* (Oliveira, 2015: 40-41).

Se, de um lado, a variabilidade das respostas dos grupos locais *a modos de dominação bem diferenciados* está ela própria “*relacionada com condições ecológicas, demográficas e socioculturais específicas*” (Idem, ibidem), por outro lado temos que considerar que os modos de dominação externos podem possuir traços comuns e que, na resposta dos grupos locais internos a um grupo maior, podem existir desejos e propósitos comuns ao grupo maior. Vamos tentar nos aproximar aqui desse outro lado, focalizando primeiro o que tem sido concepção linguística e educação sob um modo de dominação externo ao mundo indígena para, em seguida, focalizar o que seria concepção linguística entre os Ticuna, sua existência e visão de promoção da língua indígena sob a própria ótica indígena Ticuna de um ponto de vista da tradição interna a esse povo.

No que se refere a concepções linguísticas presentes na educação, do ponto de vista do que sejam modos de dominação externos, podemos dizer que essas concepções eram e continuavam a ser as da concepção ocidental. Assim, os programas de educação escolar oferecidos aos povos indígenas foram pautados em três concepções: a catequização, a civilização e a integração à comunhão nacional. Uma ideologia dominante dos positivistas que acreditavam no processo de mudança cultural com um objetivo principal, o desaparecimento de todas as culturas dos povos indígenas em nosso país.

Assim a educação, que se contextualizava nesse instante, contribuiu muito para a supressão das culturas étnicas em um espaço de tempo muito curto. De um ponto de vista crítico e atual, era a produção da ideia do fortalecimento de uma concepção hipócrita, desumana, através da negação da identidade étnica e cultural.

Esta concepção de educação persistiu por um período de tempo histórico no Brasil em que milhares de indígenas foram exterminados e expulsos de seus territórios originários, tendo chegado ao ponto da dizimação de maioria das etnias.

Nos dias atuais, com outras roupagens, afeta intensamente as populações indígenas e suas comunidades remanescentes, interferindo em sua cultura, na sua língua materna, em suas práticas tradicionais relacionadas aos conhecimentos do simbolismo sagrado e à sua cosmovisão.

A educação, na verdade, atendia e ainda continua atendendo aos anseios dos interesses dos dominantes e da ideia desenvolvimentista que, sendo permanentemente atualizada, faz hoje prevalecer em nosso país a ideia de propriedade e de agronegócio. Como exemplo, podemos mostrar a PEC 215 que, em discussão no Congresso Nacional, é de extrema importância para os ruralistas brasileiros, pondo em risco o que a

Constituição garante aos cidadãos indígenas. Um verdadeiro retrocesso, uma vez que a proposta de Emenda à Constituição (PEC) 215/2000 inclui entre as competências exclusivas do Congresso Nacional a aprovação da demarcação de Terras Indígenas e áreas de conservação ambiental. Para além de um retrocesso, uma proposta absurda, quando no Congresso Nacional a maioria é formada por deputados ruralistas. Nesse caso, a proposta é retirar a demarcação das Terras Indígenas da esfera do Executivo, em que é da FUNAI toda responsabilidade demarcatória e fiscalização de terras indígenas.

Ora, os grandes latifundiários, com suas extensas áreas para implementação do agronegócio, viriam a dificultar todo processo demarcatório para impedir a sobrevivência dos indígenas que ainda não possuem demarcação. Até o presente momento, os grandes latifundiários têm afetado violentamente a vida da maioria dos povos indígenas, como os Guaranis Kaiowá de MT, sem a mínima preocupação em diminuir sua dizimação lenta, afetando diretamente a cultura e o modo de sobrevivência dos indígenas.

Os fatos mencionados, que começaram desde os séculos anteriores, após a chegada dos europeus ao Brasil, vêm demonstrar a eliminação da diversidade de povos indígenas e de suas línguas, uma eliminação que, em vários momentos históricos, lançou mão da educação oferecida aos indígenas:

*“a educação oferecida às comunidades indígenas, na forma de ensino monolíngue, está coerente aos anseios de dominação e espoliação dos índios por membros privilegiados da sociedade envolvente. Assim a escola, o programa de ensino e o professor efetivamente representam o domínio exercido pelo mundo dos brancos, seja quando orientam os componentes das novas gerações indígenas para o aprendizado da língua portuguesa, preparando tais contingentes para a ocupação de funções no mercado de trabalho regional, que tem baixa remuneração, ou encaminhando-os para a faixa de consumidores: seja quando facilitam a disseminação de estereótipos justificadores dos quadros de submissão e domínio”* (Santos, 1975, p. 73).

Passados diversos momentos históricos em nosso país, percebe-se, conforme Santos (1975:73), que, na forma em que se deu a oferta de educação no Brasil, foi muito forte o uso do monolíngüístico – em um primeiro momento, por meio das línguas gerais

e, posteriormente, por meio da Língua Portuguesa, a língua oficial do país, que toda a população brasileira era obrigada a aprender e a usar como meio de expressão.

Assim, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas tinha como objetivo a negação da diversidade, ou seja, o fim das diversas culturas e, como outro aspecto, a incorporação de mão-de-obra indígena à sociedade nacional e ocupação de suas terras pelos colonizadores.

A escolarização dos indígenas durante os primeiros momentos do que era então o Brasil esteve a cargo exclusivo daqueles que foram seus protagonistas e pioneiros: os missionários católicos, com destaque aos jesuítas, que realizavam a educação e a catequização.

Aqui realizamos um parêntese para mencionar os primeiros missionários católicos na área amazônica e a estrutura missionária católica implantada nessa região. Diferentes autores, como Oliveira (2015: 54) e Glielmo (2010:90) fazem menção à divisão do espaço amazônico entre ordens religiosas, pela via de uma decisão real Glielmo (2010:90), por exemplo, menciona a *Carta Régia de 19 de março de 1693* como instrumento de organização de espaços de atuação dos religiosos na Amazônia:

*“A multiplicação das missões entre as ordens religiosas levou à publicação da Carta Régia de 19 de março de 1693, que tinha por objetivo organizar os espaços de atuação na Amazônia, evitando conflitos de atuação.”*

Esse mesmo autor (idem, ibidem) se vale de Neves (1997:267), para especificar a divisão efetuada, no espaço amazônico, pela Carta Régia de março de 1693, dando enfoque especial aos jesuítas e aos franciscanos:

*“Aos da Companhia de Jesus cabiam os trabalhos ao sul do Amazonas até as incertas fronteiras da Coroa Espanhola, aos Franciscanos da província brasileira de Santo Antonio e da*



*portuguesa de Nossa Senhora da Piedade, a margem esquerda do Amazonas até o rio Urubu.*”<sup>12</sup>

Uma outra Carta Régia, a de 29 de novembro de 1694, reformula, por sua vez, a de 19 de março do ano anterior, atribuindo o rio Negro aos carmelitas e rio Urubu<sup>13</sup> aos mercedários<sup>14</sup>. Outras cartas régias se seguiram, introduzindo alterações na estrutura missionária na Amazônia sob o domínio português. São cartas régias que, fixam, portanto, delimitações geográficas para a atuação de ordens religiosas católicas na região amazônica durante o período colonial.

Uma das consequências da distribuição de espaço amazônico por ordens religiosas é a de que essa dá lugar a determinadas expansões. Assim, o rio Negro foi local da expansão das missões carmelitas, o que levou à criação de um número grande de povoações. No rio Madeira se estabeleceram os jesuítas. Já a ocupação na região do Alto Solimões, se deu somente na segunda metade do século XVII. Franciscanos espanhóis tentaram catequizar determinados indígenas na região entre o Napo<sup>15</sup> e o Içá-Putumaio<sup>16</sup> – tentativa fracassada em 1636, mas que alcançou resultados em 1727-1768.

Uma outra consequência é a utilização da catequização como instrumento de dominação.

Além da catequização, no segundo momento histórico, os programas desenvolvidos tinham também por princípio a civilização e a integração forçada dos indígenas à sociedade nacional por meio de uma Política Indigenista oficial criada pelo Estado brasileiro, política essa que tinha caráter integracionista, isto é, seu objetivo era fazer com que o indígena pudesse se integrar à sociedade para se civilizar, ou seja, para deixarem de ser indígenas, passando para a condição vulnerável daqueles em situação transitória.

Portanto, podemos concordar com Moura e Silva (2000), quando esse diz:

*" Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito lingüístico", texto de Gilvan Müller de Oliveira, apresenta um*

---

<sup>12</sup> NEVES, Luiz Felipe Baêta. Vieira e a imaginação social jesuítica – Maranhão e Grão-Pará no século XVII. Rio de Janeiro: TopBooks, 1997 (apud GLIELMO (2010:90).

<sup>13</sup> O rio Urubu é afluente do Amazonas, correndo integralmente em terras brasileiras.

<sup>14</sup> Ordem de Nossa Senhora das Mercês.

<sup>15</sup> O rio Napo nasce no Equador e atravessa o Peru, desaguando na margem esquerda do rio Solimões.

<sup>16</sup> O rio Putumaio passa a se chamar Içá ao entrar no Brasil. Nasce no Equador, faz a divisa entre a Colômbia e o Peru, percorrendo terras colombianas. Desagua no Brasil, próximo à cidade de Santo Antonio do Içá.

*histórico da ação do estado brasileiro sobre a pluralidade linguística e caracteriza a história linguística do Brasil como uma 'sequência de políticas linguísticas homogeneizadoras', (Moura e Silva (Org.), 2000, 127 p.*

No ano de 1910, com a criação do SPILTN - Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais -, o estado brasileiro, com sua nova política, afastou da igreja a responsabilidade pela educação dos indígenas, havendo, então, a separação entre a igreja católica e o estado brasileiro. Essa nova ruptura política tinha como princípio prestar assistência aos indígenas. No entanto, conforme os interesses dessa nova política, repetindo a continuação da política da integração e civilização à época da igreja, sua meta era, principalmente, transformar o indígena em trabalhador nacional.

Em 1916, através do Código Civil Brasileiro, e, em 1928, por meio do Decreto 5.484/1928, surge a política de administração da vida indígena e imposição da tutela. Em 1918, com a passagem do SPILTN a SPI (Serviço de Proteção ao Índio), a tônica foi uma só: negação da diferença; transformação do índio em algo diferente do que ele era.

Em 1973, com a criação da Fundação Nacional do Índio FUNAI, que regula a vida do índio através do Estatuto do Índio, Lei nº 6001/73, é possível constatar que esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional. Em outros termos, mantém-se a continuidade da política da negação da diferença e transformação do índio em algo diferente do que ele era.

Outro ponto importante que colocamos em destaque nessa nova ruptura política de estado é que se inicia a preocupação com a diversidade linguística na perspectiva do bilinguismo de transição. *“Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades culturais diferenciadas”*. Portanto, não havia outro meio para *tal imposição* a não ser a preocupação com a diversidade linguística na perspectiva do bilinguismo de transição.

Colocando em cheque o jogo de dois lados opostos, o que temos é a diminuição das línguas indígenas acompanhada de preconceito. Portanto, nesse processo, a

instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas”. Assim,

*“Em algum nível todos esses fatos andam juntos. Não é por casualidade que se conhecem algumas coisas e se desconhecem outras: conhecimento e desconhecimento são produzidos ativamente, a partir de óticas ideológicas determinadas, construídas historicamente. No nosso caso, produziu-se o conhecimento de que no Brasil se fala o português, e o desconhecimento de que muitas outras línguas foram e são igualmente faladas. O fato de que as pessoas aceitem, sem discutir, como se fosse um fato natural, que o português é a língua do Brasil foi e é fundamental, para obter consenso das majorias para as políticas de repressão às outras línguas, hoje minoritárias.” (OLIVEIRA, 2009b:1).*

Essa reprodução linguística, que foi imposta na imaginação dos povos habitantes do Brasil, faz com que as sociedades indígenas aceitem por consenso uma política de repressão que levou e continua a levar exatamente à diminuição de todas as línguas existentes em nosso país, ou seja, uma política de homogeneização e aculturação das sociedades indígenas.

A principal concepção que vinha se desenvolvendo ao longo desses anos em nosso país era exatamente esta ideia: a de que ser brasileiro é saber falar somente uma língua, essa língua sendo, nos últimos quase trezentos anos, somente o Português, mesmo em face da existência de inúmeras línguas.

Conforme Rodrigues (1993a: 90-91) teriam existido 1078 línguas indígenas no que era o território brasileiro no século XVI, em um momento em que a ação europeia sobre os povos indígenas ainda não havia mostrado efeitos muito fortes. Já, no início da colonização (final do século XV), esse número teria sido um pouco maior – 1175 línguas. Tais números são resultados de projeções: o primeiro resulta de projeção calculada a partir da lista de Cardim<sup>17</sup> e alcança uma porção do leste do Brasil; o segundo resulta de uma

---

<sup>17</sup> Padre Fernão Cardim (1548?-1625), um dos cronistas responsáveis pela documentação do processo de colonização do Brasil. Descreveu a fauna, a flora, rituais, hábitos de povos ameríndios (ver CARDIM, F. *Tratados da terra e gente do Brasil*. AZEVEDO, A. M. (org.). São Paulo: Hedra, 2009

média aritmética entre a projeção realizada a partir da lista de Cardim e de uma projeção que leva em consideração dados do século XVIII referentes a povos indígenas na área *do interflúvio Tapajós-Madeira*. Tais projeções são explicadas pelo próprio autor:

*“Embora não seja certo que a lista de Cardim dê cobertura à totalidade das áreas daqueles quatro estados [atuais estados de Sergipe, Bahia, Espírito Santo e Rio de Janeiro] vamos tomar como referência as áreas atuais dos mesmos, exceto a Bahia, da qual excluimos as regiões além do rio São Francisco. Com isso, consideramos uma área de 550.000 km<sup>2</sup>, que corresponde a 6,4% do território brasileiro. Fazendo uma projeção direta do número de línguas achadas na área menor para a área maior, isto é, admitindo que 69 representasse 6,4% do número de línguas em todo o território brasileiro, **obtemos o número de 1078 línguas**. Esse número poderá ser tido como exagerado para mais por quem considere que esta primeira amostra representaria uma área de diversidade linguística particularmente grande, superior ao que seria a média do território brasileiro no século XVI. No caso desta amostra, entretanto, o risco de tratar-se de área superdiversificada parece atenuado, senão eliminado, pelo fato de que para uma porção dela – a faixa litorânea desde a foz do São Francisco até o Rio de Janeiro – foi computada uma só língua, o Tupinambá. **De qualquer forma, 1078 é o resultado de uma primeira projeção para o número de línguas faladas no território brasileiro num momento em que a ação europeia sobre os povos indígenas ainda não tinha produzido efeitos muito fortes**” (Rodrigues, 1993a:90-91). [grifo nosso]*

*“Uma segunda projeção pode ser feita com base numa área da Amazônia no início do século XVIII, quando a ação colonizadora ali ainda não estava bem estabelecida. Trata-se da área entre os rios Tapajós e Madeira, que foi objeto de um estudo histórico do recém-falecido antropólogo Miguel Menéndez... Nessa área,*

---

*menéndez localizou 61 povos indígenas referidos por cronistas...Os nomes registrados pelos cronistas estão dados em parte numa língua tupi-guarani (Pixunas, “os pretos”, os Guaranaguat “comedores/tomadores de guaraná”,Pyragoât “comedores de peixe, etc.), em parte na língua Mawé (reconhecíveis pelo sufixo pluralizante –riá/-niá/-tiá : Aitoriâ, Apanariâ, Uruaniâ, Opptiâ etc.). Não há informações sobre as línguas que falavam esses 61 povos, mas devemos admitir que vários deles tivessem línguas em comum. Vamos trabalhar com a hipótese de que isso reduzisse de 25/% o número de línguas em relação ao número de povos e vamos utilizar o número de 45 línguas para a projeção sobre o território brasileiro. **A área entre o Tapajós e o Madeira tem aproximadamente 300.000 km<sup>2</sup> e a superfície do Brasil é 28,3 vezes maior que ela; proporcionalmente, o território brasileiro comportaria 1273 línguas. Seria desejável efetuar outras projeções, a partir de outras áreas geográficas em momentos em que a interferência ainda não tivesse sido muito grande. Por ora vamos limitar-nos a estas duas, a do Brasil leste de Cardim e a do interflúvio Tapajós-Madeira, as quais apresentariam áreas bem distintas e situações diferentes da penetração européia, e vamos utilizar a média aritmética delas, a qual é de 1175 línguas para o Brasil no início da colonização**”. (Rodrigues, 1993a: 91). [grifo nosso]*

A partir dos trechos acima citados, podemos ver que, para chegar a seus resultados numéricos, Rodrigues adotou basicamente dois tipos de projeção: (1) tomou como amostra o número de línguas registrado em uma parte do que é hoje o território brasileiro, quando a interferência europeia ainda não era grande, e projetou o resultado para o que era o território brasileiro na época; (2) tomou uma amostra diferente obtida em outro ponto do território brasileiro e a projetou para todo o território, tirando a média entre a primeira projeção e a segunda<sup>18</sup>. Para sustentar a média alcançada e, conseqüentemente,

---

<sup>18</sup> É preciso não esquecer que a configuração geográfica do território brasileiro passou por alterações ao longo do tempo, tendo essas alterações ampliado o próprio território total.

a sua plausibilidade, o autor também projetou sobre o território brasileiro a quantidade de línguas encontrada em territórios situados em outros continentes<sup>19</sup>

As projeções realizadas por Rodrigues apareceram em mais de uma publicação, (ver Rodrigues (1993a; 1993b)). Diferentes pessoas citam os resultados das projeções alcançadas por Rodrigues (chamando a atenção ora para um, ora para outro resultado numérico e, via de regra, comparando tal resultado com a quantidade de línguas verificada para outros países no momento atual, sem se prender, porém, ao raciocínio que o autor teceu e levou a esse resultado). Por exemplo, veja-se a seguinte passagem de Oliveira (2009a):

*“Se olharmos para nosso passado constatamos que fomos, durante a maior parte da nossa história, ainda muito mais do que hoje, um território plurilíngüe: quando aqui aportaram os portugueses, há 500 anos, falavam-se no país, segundo estimativas de Rodrigues (1993: [22-] 23), cerca de 1.078 línguas indígenas, situação de plurilinguismo semelhante a que ocorre hoje nas Filipinas (com 160 línguas), no México (com 241), na Índia (com 391) ou, ainda, na Indonésia (com 663 línguas).”*(OLIVEIRA, 2009a: 20).

Colocando à parte o raciocínio exposto em Rodrigues (1993a, 1993b) e considerando apenas os resultados numéricos de suas projeções, podemos dizer que esses últimos mostram que o território que constituía e passou a constituir o Brasil era, exatamente, o de um espaço muito mais rico culturalmente, pluriétnico, multilíngue e com uma política peculiar de sobrevivência desde as primeiras décadas da colonização. Hoje, os povos indígenas remanescentes, resistem ao tempo histórico, são realmente grandes guerreiros e vitoriosos do ponto de vista cultural, embora, sofram com pressão externa, a todo custo, todos os povos indígenas.

A partir desse mergulho histórico que acabamos de realizar, podemos, então, para efeitos de comparação, nos aproximar do conhecimento nativo, da concepção linguística entre os indígenas ou de sua existência e da promoção da língua indígena sob própria a ótica indígena. Para tanto, recorreremos aqui a resultados de pesquisa constantes de Serra

---

<sup>19</sup> Marília Facó Soares (comunicação pessoal).

(2018), que relativamente aqueles Tikuna (Ticuna) que se consideram tradicionais, nos diz:

*[segundo esse grupo ] “(o dos tradicionais), não é errado acreditar na religião, nem nas ciências, mas sim o que importa é que, através da língua, é que podemos estar sempre em harmonia uns com os outros e passar o conhecimento, sendo o mesmo conduzido de uma maneira adequada, para que a cultura não seja entendida de uma forma errante, mas sim de uma forma bem tradicionalmente considerada correta, cabendo observar que correto, aqui, significa verificar com atenção o caminho, olhar em frente e prever o futuro.”.*

## 4- UMA RUPTURA POLÍTICA DE ESTADO: Processo de agonia das línguas indígenas.

### 4.1 - As Línguas Indígenas ao final do século XV e após Constituição de 1988.

Como vimos no capítulo anterior, no século XVI, teriam sido 1.078 línguas no que era então o território brasileiro. Ao final do século XV, no início da colonização, o número de línguas faladas no que era o território brasileiro, teria sido um pouco maior: 1.175 línguas. Já no início do século XVIII, esse número teria sido de 1273 línguas faladas<sup>20</sup>. Hoje, há levantamentos que apontam para cerca de 274 línguas e 305 etnias, sendo que, na atualidade, boa parte dos linguistas situa número atual de línguas, enquanto cientistas, em torno de 180 línguas<sup>21</sup>. Em termos de estimativa estatística, considerando os dados do IBGE (censo de 2010), podemos dizer que 25.4% do total de etnias e várias das mencionadas 274 línguas já se encontram num processo desaparecimento, faladas por minorias e com dificuldades de resistência ao avanço da língua dominante.

O procedimento da ação do estado em relação às línguas indígenas, durante a colônia, pôde ser observado no período do *Diretório dos Índios*, que vigorou entre 1757 e 1798. Publicado no ano de 1758, com 95 (noventa e cinco) artigos, a partir de documento do Marquês de Pombal<sup>22</sup>, legislou sobre a vida dos indígenas, primeiro só na Amazônia<sup>23</sup> e depois em todo o Brasil, no período em que os Jesuítas foram expulsos e Portugal e suas colônias.

A proposta era a da

---

<sup>20</sup> Dentre as configurações geográficas do Brasil, mais de uma se deu no século XVIII.

<sup>21</sup> Ver resultados do Censo 2010 do IBGE, que aponta para 274 línguas indígenas faladas por indivíduos pertencentes a 305 etnias diferentes. Esses resultados, porém, são discutíveis, tendo em vista que o censo mencionado não lidou com a possibilidade de línguas e etnias declaradas poderem ser, respectivamente, variações de uma mesma língua e subgrupos ou segmentos de uma mesma etnia.

<sup>22</sup> Conhecido como Marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho e Melo (1699- 1782) era também Conde de Oeiras. Foi Secretário de Estado do Reino durante o reinado de D. José I.

<sup>23</sup> “Mauro Cezar Coelho aponta que tal legislação foi desenvolvida, também, a partir da realidade colonial, constituindo-se como resultado de uma série de conflitos de ordem política envolvendo Colônia e Metrópole na criação de projetos acerca da questão indígena. Coelho ainda aponta que, no Vale Amazônico, o Diretório conheceu sua maior expressão. Ali a dependência do trabalho indígena foi inegável”. *A Amazônia, que até então havia sido tratada “como periferia do sistema colonial, passou a receber maior intervenção estatal.” Nela, o responsável pela implementação do diretório foi Francisco Xavier de Mendonça Furtado, irmão do Marquês de Pombal, principal figura do Período Pombalino*” (cf. Fernandes, Fernando Roque. *Diretório dos Índios*. Disponível em <https://www.infoescola.com/historia/diretorio-dos-indios/>; Ver Coelho e Santos (2013), Coelho (2005)..



*“ normatização de diversas práticas coloniais, estabelecendo critérios educacionais, administração da força de trabalho e relações entre indígenas e colonos. Ao mesmo tempo em que regulava a liberdade das populações indígenas institucionalizava seu trabalho forçado. Sob sua vigência, até os anos 1798, várias unidades coloniais foram criadas a partir das antigas aldeias missionárias. O objetivo era levar as populações indígenas a realizar a transição para a vida civil, produzindo gêneros voltados ao comércio. O Diretório aliava projetos políticos, econômicos e sociais baseados no pensamento ilustrado, de modo a renovar o processo de assimilação e integração das populações indígenas à sociedade colonial” (FERNANDES, Fernando Roque. Diretório dos Índios<sup>24</sup>)*

Fazendo da língua um instrumento de dominação a serviço de sua proposta maior, o Diretório dos Índios contém a ideia de assimilar e integrar populações indígenas à sociedade nacional por meio da imposição do português, língua do Príncipe, como mostra o seu artigo 6:

*“Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações, que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbárie dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da língua do príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo príncipe. Observando pois todas as nações polidas do mundo este prudente, e sólido sistema, nesta conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidarão os primeiros conquistadores estabelecer nela o uso da língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição,*

---

<sup>24</sup> Rever a nota 23, logo acima.

*em que até agora se conservaram. Para desterrar este perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos diretores, estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo por modo algum, que os meninos, e meninas, que pertencem as escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas nações, ou da chamada geral; mas unicamente da portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado com repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína espiritual, e temporal do Estado (ALMEIDA, 1997<sup>25</sup>; apud AFONSO, 2014).*

Nesse período histórico, o documento Pombalino busca, como política de estado, a dizimação da língua geral, o Tupi da costa do Brasil, que se transformou em língua de comunicação entre índios, brancos e negros em grandes extensões do território brasileiro, especialmente na Amazônia, onde foi denominado de Nheengatu. Mais adiante no tempo, para além do período em que vigorou (entre 1757 e 1798), o Diretório dos Índios fazia sentir os seus efeitos:

*O documento também marcou o desaparecimento desta importante língua veicular, que se acentuou com a chacina de cerca de 40.000 pessoas falantes de Nheengatu, índios e negros que rebelaram, pegaram em armas contra a dominação branca que foi o movimento de revolução denominada Cabanagem, nos anos de 1834 e 1841 de acordo com os dados (Freire, 1983 p, 65).*

O processo vai se consumir com o desaparecimento do Nheengatu em grande parte da Amazônia, fato causado pela chegada de 300 a 500 mil nordestinos, falantes monolíngües de português, entre 1870, quando começa o ciclo da borracha e 1918, final da Primeira Guerra Mundial.

---

<sup>25</sup> ALMEIDA, Rita Heloísa de. *O Diretório dos índios: um projeto de civilização no Brasil do século XVIII*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997.

Na atualidade, apesar do procedimento da substituição das línguas indígenas pelo português nas calhas da maioria dos grandes rios na Amazônia, o Nheengatu continua resistindo ao tempo histórico entre a região do Alto Rio Negro e a cidade de Manaus, numa área aproximada de 300.000 km<sup>2</sup><sup>26</sup>. Assim, citando Freire (1983: 73), Oliveira (2009b) diz:

*“Hoje, apesar desse processo de deslocamento linguístico que o substituiu pelo português nas calhas da maioria dos grandes rios, o nheengatu resiste “entre a cidade de Manaus e as malocas do Alto Rio Negro, numa área aproximada de 300.000 km<sup>2</sup> (...) o nheengatu é o instrumento de comunicação usual da população que aí reside e a língua de comércio” (Bessa Freire, 1983:73) “ (OLIVEIRA, 2009b)*

O Diretório dos índios e o período Pombalino que objetivavam a dizimação das línguas e a mudança do perfil linguístico de populações pressionadas, não tiveram sempre facilidades, se analisarmos o que diz o historiador José Honório Rodrigues (Rodrigues, 1985) :

*[...] quando chama nossa atenção para a resistência que os diversos grupos lingüísticos do país opuseram contra as políticas de homogeneização e glotocídio, numa verdadeira guerra de línguas...: Numa sociedade dividida em castas, em raças, classes, mesmo quando é evidente o processo de unificação da língua, especialmente num continente como o Brasil, onde durante três séculos combateram várias línguas indígenas e negras contra uma branca, não havia nem paz cultural, nem paz lingüística. Havia, sim, um permanente estado de guerra. (...) O processo cultural que impôs uma língua vitoriosa sobre as outras não foi assim tão pacífico, nem tão fácil. Custou esforços inauditos,*

---

<sup>26</sup> De acordo com Cruz (2011: 1), “O Nheengatú é falado no Alto rio Negro no noroeste da Amazônia do Brasil, por Baré, Baniwa e Werekena, povos que substituíram suas línguas tradicionais do grupo Arawak do norte pelo Nheengatú”.

*custou sangue de rebelados, custou suicídios, custou vidas...*  
(Rodrigues, 1985:42)

Ao verificarmos outras fontes históricas, percebemos que, na época, não foram somente indígenas que se tornaram vítimas dessa política linguística de homogeneização. Isso aconteceu também com todos os imigrantes que chegaram ao Brasil em 1850 e que passaram por muitas violências e repressão linguística e cultural, já que a língua naturalmente é parte da cultura.

Mais adiante no tempo, durante o Estado Novo de Getúlio Vargas, no período de 1937 a 1945, em regime ditatorial, a situação, do ponto de vista linguístico, não foi diferente. O procedimento foi o mesmo. A população passou por alta repressão às línguas alóctones, através do processo de nacionalização do ensino, que pretendeu selar o destino das línguas de imigração no Brasil, especialmente o do alemão e do italiano na região colonial de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul.

A repressão linguística nesses dois estados, sob o conceito jurídico de crime idiomático inventado pelo Estado Novo entre 1941 e 1945, atingiu sua maior dimensão. Mas a colonização homogênea dessas regiões garantiu condições adequadas para a reprodução do alemão e do italiano,

Usando-se da ideologia nacionalista, o Estado Novo, o governo ocupou as escolas comunitárias, desapropriou, fechou gráficas de jornais em alemão e italiano, perseguiu, prendeu e torturou pessoas simplesmente por falarem suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, dentro de suas casas, instaurando uma atmosfera de terror e vergonha que inviabilizou em grande parte a reprodução dessas línguas em terras brasileiras.

#### **4.2 -As Línguas Indígenas: tratamento em tempos de barbárie, etnocentrismo e egoísmo**

A História nos mostra que o Brasil poderia ter sido um país ainda muito mais rico linguisticamente, se não fossem as repetidas investidas do Estado e das instituições aliadas, ou ainda a omissão de grande parte dos intelectuais contra a diversidade cultural e linguística.

Fazendo uma retrospectiva de nossa História, ela nos mostra que o Brasil não foi/ é apenas um país que reúne várias culturas (multicultural) e diversas, distintas línguas (plurilíngue), mas também um país de diversas, distintas culturas (pluricultural), que reúne várias línguas (multilíngue), não só pela multiplicidade de línguas diversas faladas no território, mas ainda pela grande diversidade interna da língua portuguesa aqui falada, obscurecida por outro preconceito, o de que o português é uma língua sem variedades internas.

E o Brasil segue, nessa reta da multiplicidade e da diversidade linguística, porque estamos passando por momentos do aparecimento de novos bilinguismos, desencadeados pelos processos de formação de blocos regionais de países, no nosso caso o Mercosul, que acompanha outras iniciativas como a União Européia e o Tlcan (Nafta).

Esses processos desencadeiam novos movimentos migratórios, novos fatos *demolinguísticos* e novas configurações para o chamado bilinguismo por opção, isto é, novas orientações para o aprendizado de línguas estrangeiras. É de se esperar que ocasionem ainda novos tipos de deslocamentos linguísticos. E porque, também, da mesma forma que se resistiu aos processos de homogeneização na época da Colônia, a resistência continua por outras vias, seja pelos movimentos indígenas organizados, seja por outros grupos, falantes das línguas de imigração ou de variedades discriminadas do português. Prova disso é que a Constituição Brasileira de 1988 reconhece aos índios o direito às suas línguas, pelo menos no aparato escolar, em dois artigos (210 e 231):

*Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.*

*§ 2o O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.*

*Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.*

*§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.*

*§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.*

*§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.*

*§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.*

*§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.*

*§ 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé.*

*§ 7º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, §§ 3º e 4º.*<sup>27</sup>

### **4.3 - Língua Indígena e Educação: uma dolorosa história linguística de morte.**

De acordo com as citações relatadas anteriormente neste trabalho, no início da chegada dos Portugueses ao Brasil em 1500, nós tínhamos, por estimativa (projeção de Aryon Rodrigues) cerca de 1175 línguas indígenas plenamente faladas (projeção de Rodrigues, 1993a, 1993b; cf. capítulo III). Destas, estima-se que cerca de mil línguas indígenas tenham desaparecido, após processos históricos de homogeneização e políticas de repressão

Apesar do desaparecimento de várias etnias e de uma enorme quantidade de línguas, como mostramos no capítulo anterior, há ainda, no Brasil, uma grande quantidade de povos e línguas indígenas. Dentre essas, existem línguas quase moribundas, algumas línguas com menos de dez falantes, assim como existem outras com uma população muito grande, como é a língua dos Tikuna, falada na Amazônia.

No Estado do Amazonas, existem 66 povos indígenas, sendo faladas somente 29 línguas, dentre as quais está a língua Tikuna, objeto de nosso estudo. Praticamente, quase todos os Tikuna ainda falam sua língua própria. Isso se percebe em todas as aldeias onde vivem até os dias de hoje.

Muitas línguas, nos dias de hoje, se não forem transmitidas, ensinadas e faladas, em pouco tempo irão desaparecer. Nas nossas andanças, durante a pesquisa, na maioria das aldeias, na região do Alto Solimões, os pais reclamam das escolas, dizendo que é para os professores ensinar mais na Língua Portuguesa, para se comunicarem mais com seus filhos durante as aulas - uma situação preocupante em mais de um sentido; Primeiro, porque, segundo eles, se os filhos não escreverem e falarem um pouco melhor a Língua

---

<sup>27</sup> No artigo em questão (174), os parágrafos indicados dizem respeito a garimpo (que fica constitucionalmente impedido em terras indígenas, por não aplicação da atividade garimpeira a essas terras, conforme o parágrafo 7º do artigo 231). O conteúdo dos parágrafos 3º e 4º artigo 174 é o seguinte:” § 3º O Estado favorecerá a organização da atividade garimpeira em cooperativas, levando em conta a proteção do meio ambiente e a promoção econômico-social dos garimpeiros; § 4º As cooperativas a que se refere o parágrafo anterior terão prioridade na autorização ou concessão para pesquisa e lavra dos recursos e jazidas de minerais garimpáveis, nas áreas onde estejam atuando, e naquelas fixadas de acordo com o art. 21, XXV, na forma da lei”.

Portuguesa, isso não lhes possibilitaria concorrer ao nível superior e aos concursos públicos existentes em diferentes órgãos de governo. Segundo, porque, ao reclamarem, o problema que estão colocando como principal é aquele da concepção referente às Línguas Indígenas.

Quando nos referimos às Línguas Indígenas, as línguas são sistemas linguísticos complexos, pertencentes às comunidades Indígenas como seu patrimônio imaterial, como meio de conhecimento, expressão e leitura do mundo, como códigos que permitem a comunicação entre os indivíduos que compartilham uma mesma língua.

No entanto, também devemos entender que as línguas indígenas não são somente sistemas linguísticos, quando levamos para o lado da educação. Elas exigem muito mais reflexão na composição do currículo, objetivando proporcionar aos indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e a valorização de suas Ciências e saberes.

Neste sentido, a escola tem um papel importante para o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos na Língua Materna, para a manutenção e valorização durante a prática do ensino aprendizagem do aluno indígena. A língua também é um saber tradicional que precisa do reconhecimento das instituições responsáveis pela educação escolar indígena, já que está em jogo a criação de mecanismos que possam construir uma proposta curricular, conforme o Artigo 210 §2º da Constituição Federal de 1988.

#### **4.4 - Saberes Tradicionais: língua indígena, um instrumento de sobrevivência.**

Na maioria das vezes, não reconhecemos e nem percebemos que, numa comunidade ou grupo de pessoas, essas reproduzem algo importante para a sobrevivência da espécie e que lhes permite manter os conhecimentos, que são transmitidos oralmente para as próximas gerações.

A nosso ver, essas características são saberes tradicionais indígenas, saberes esses que, produzidos coletiva ou individualmente pelas/nas comunidades indígenas, incluem línguas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, a organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas e à relação com a natureza e o meio que cerca/ no qual se encontram as comunidades.



Todas essas manifestações permeiam intrinsicamente o grupo e são entendidas na intercomunicação que, no caso, necessitam da língua como seu veículo maior de expressão e também como produto manifesto dessa expressão. Portanto, a língua indígena também é um saber indígena.

As escolas indígenas devem de verdade assumir o compromisso e a responsabilidade para redimensionar os objetivos gerais dos componentes curriculares, tendo a Língua Indígena como caixa principal de todas as outras disciplinas em todos os níveis da Educação Básica - na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. E isso não para que se proponha o Monolinguismo em Língua Indígena, mas para se colocar algo como importante para a sobrevivência das línguas indígenas por mais outras centenas ou até milhares de anos.

Para possibilitar que os alunos indígenas usufruam dos direitos linguísticos que lhes são assegurados, como cidadãos brasileiros natos, conforme a Constituição (RCNEI, 1998, p. 120-121), chegamos para confirmar que:

*“As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, de caráter mandatório, objetivam:*

...

*c - assegurar que os princípios da especificidade, do bilingüismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;”*

#### **4.5 – A LINGUA INDÍGENA: uma nova concepção de Estado como elemento identitário.**

Com base nas concepções que acabamos de apontar em 4.4, é preciso fortalecer as línguas indígenas tanto nas escolas quanto nas comunidades e nas discussões dos movimentos indígenas e outras organizações colaboradoras para divulgação dos direitos conquistados em lei.

A pesquisa, implantação, manutenção, desenvolvimento e, em muitos casos, a revitalização das línguas indígenas já constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais,

documento considerado modelo para o Estado e Municípios em que existem povos indígenas. Assim:

*“As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, de caráter mandatório, objetivam:*

*b) orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;*

*c) assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;*

*d) assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;”*

A cultura indígena resiste ao tempo, tem sua história baseada em sua realidade social. Por exemplo, a cultura do Povo Ticuna, que possui uma visão de mundo e de sociedade bastante peculiar. Sendo fortemente viva, essa precisa continuar mantendo o cultivo e o fortalecimento, por meio de suas formas de produção de conhecimento, da Língua materna, que, assim, em nada há de diminuir.

Contudo, o Brasil atravessou diferentes séculos e diversas Cartas Magnas, mormente a última Carta, a de 1988, que, após muitas reivindicações seguidas de milhares de óbitos, garantiu e enfatizou com veemência o reconhecimento dos povos indígenas no que diz respeito à sua terra originária, à sua cultura, à sua forma de organização social, à educação, à saúde e ao reconhecimento da diferença que deu origem à igualdade para conhecimento do saber.

Conforme garantido nos preceitos legais da Constituição Federal de 1988, com referência à educação escolar indígena, à oferta dessa educação, o que consta no artigo 210 § 2º é que:

*“O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.*

Processos próprios de aprendizagem são garantidos constitucionalmente, mas ainda continuam sendo uma realidade muito distante, quando vivenciamos a realidade atual na maioria das escolas indígenas. Mesmo no conjunto daquelas escolas localizadas em terras demarcadas, muitas não conseguiram ter construídos os seus Projetos Curriculares.

Os órgãos mantenedores não têm abraçado a causa, para viabilizarem uma política de promoção linguística, apesar das garantias em lei e existência relacionadas à questão. Essas têm levado à organização, na matriz curricular da disciplina de língua indígena materna, mas, ainda prevalece a ideia do *“faz de conta de dar aula sobre o estudo da Língua”*, o que, em um movimento de luta, faz com que vá ganhando folego a perspectiva de uma educação exclusiva da língua indígena.

Uma das preocupações do presente trabalho é a luta por uma educação escolar indígena que possibilite a continuação por um caminho diferente, adequada à realidade local com projeto voltado para a formação crítica construtiva do indígena referendada na realidade, sem deixar de lado a aquisição de os outros conhecimentos científicos que poderão contribuir na formação. Como dizia o professor Euclides Macuxi: *“a escola indígena tem que estar referenciada no território, na língua, na cultura, se não ela não tem sentido, não nos ajuda em nada. A ideia de fundo da educação escolar indígena é a da construção da autonomia”.*

O mundo contemporâneo, nos dias de hoje, em especial nas aldeias de grande número de relações sociais e culturais, percebe-se que há uma mudança drástica: as relações sociais, práticas pedagógicas nas escolas e as autoridades têm dado importância muito insignificante, como interesse relevante, à manutenção dos conhecimentos relacionados à cultura. Principalmente quando se trata do simbolismo sagrado, da crença da Língua, de materiais palpáveis, como livros, entre outros materiais didáticos, materiais

que não têm recebido apoio e recursos financeiros, para a sua elaboração, por parte das instituições responsáveis pela manutenção da educação indígena.

Isso nos mostra uma imagem negativa traçada, imagem de uma lenta degradação cultural por falta desse apoio e recursos nas escolas que deveriam ser locais de uma verdadeira educação escolar diferenciada. Essa falta, baseada em visão preconceituosa, alimenta de forma extraordinária o genocídio cultural e linguístico. Assim, colocamos em destaque a seguinte passagem, que pode ser lida em *Casa-grande e Senzala*: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal, obra de Gilberto Freyre cuja primeira edição foi de 1933 e que buscou, etnograficamente, uma compreensão do Brasil<sup>28</sup>:

*“ Considerando neste ensaio o choque das duas culturas, a europeia e a ameríndia, do ponto de vista da formação social da família – em que predominaria a moral europeia e católica - não nos esqueçamos, entretanto, de atentar no que foi para o indígena, e do ponto de vista de sua cultura, o contato com o europeu. Contato dissolvente. Entre as populações nativas da América, dominadas pelo colono ou pelo missionário, a degradação moral foi completa, como sempre acontece ao juntar-se uma cultura já adiantada, com outra atrasada (FREIRE, 2003: 177).*

Aqui não queremos compactuar com o preconceito ou mesmo generalizar e dizer que a cultura indígena é atrasada ou intocável, de um ponto de vista ingênuo sobre o conhecimento nativo (conhecimento indígena que envolve a cultura e a língua). Mas, na tentativa de fazer a ressignificação dos valores culturais, podemos dizer que existe uma influência e aceitação por parte dos indígenas, por conta das necessidades de sobrevivência colocadas como imposição dos efeitos do contato. Pensemos nesses efeitos de modo atualizado. Muitas riquezas naturais foram bastante exploradas, as comunidades muito próximas ao perímetro urbano não possuem lagos, as caças ficaram escassas. As

---

<sup>28</sup> Obra clássica, *Casa-grande & Senzala* foi alvo de várias críticas relativas ao conservadorismo, às contradições, às idealizações e (por que não dizer?) a determinados preconceitos assumidos por seu autor. No entanto, é reconhecidamente um clássico que, buscando entender o Brasil patriarcal, contém qualidades, conforme apontou Darcy Ribeiro (RIBEIRO, Darcy. (Prólogo) Uma Introdução a Casa Grande e Senzala In: FREYRE, G. Casa Grande e Senzala Rio de Janeiro: ed. Record, 2000. ).

instituições de educação, pública e privada, tanto da educação básica quanto da educação superior, se aproximaram das aldeias. O consumo dos gêneros alimentícios se instalou e aumentou: esses são adquiridos nos comércios da cidade. A comunicação, os diálogos de indígenas com não indígenas são realizados na Língua Portuguesa e, quando em área de fronteira com outro país, usa-se mais uma língua não nativa. No caso da aldeia Filadélfia (área Tikuna, município de Benjamin Constant, AM, Brasil), que se insere-nesse quadro e na qual realizamos mais fortemente trabalho de campo, se usa também o Espanhol. O contato mexeu exatamente com a língua e o social. Vários moradores indígenas da aldeia Filadélfia ou com familiares indígenas que moram na aldeia tornaram-se servidores públicos, autônomos, enquanto outros indígenas passaram a viver (e vivem) em situações de precariedade.

Os servidores públicos são professores, técnicos de enfermagens, enfermeiros, odontólogos, médicos, agentes de saúde, vigias, faxineiros e seguranças. Muitos buscam aperfeiçoamento em tecnologia, outros estudam teologia, recebem informações pela televisão e rádio. Possuem energia elétrica vinte e quatro horas. Tudo isso contribuiu com o melhoramento e a facilidade da sobrevivência de um conjunto de indígenas. Sem falar dos programas do Governo Federal, a bolsa família, a bolsa de estudo, entre outras, como, na atualidade, a bolsa permanência universitária.

Por outro lado, se percebe a acomodação cultural, que é extremamente crucial para a sociedade indígena. Assim, ressaltamos o que nos diz Derani (2003):

*“O capital intelectual é a força propulsora da nova era, e muito cobiçada. Conceitos, idéias e imagens – e não coisas – são verdadeiros itens de valor na nova economia. A riqueza já não é mais investida no capital físico, mas na imaginação e na criatividade humana. Deve-se ressaltar que o capital intelectual raramente é trocado. Em vez disso, é detido pelos fornecedores, alugado ou licenciado para terceiros, para uso limitado<sup>29</sup>. Rifikin fala em “Commodities culturais”<sup>30 31</sup>, para expressar o valor de*

---

<sup>29</sup> RIFKIN, Jeremy. *A Era do Acesso*. São Paulo, Makron Books, 2001, p.4.(Nota correspondente à nota 15, no texto citado, de Derani (2003: 86).

<sup>30</sup> Idem, p.6. (Nota correspondente à nota 16, no texto citado, de Derani (2003: 86).

<sup>31</sup> *Cultural commodities* é uma expressão em inglês que, no texto em português citado, é mantido como empréstimo direto do inglês, aplicando-se ao mesmo o adjetivo ‘culturais’, do português e na ordem sintática da língua portuguesa. A tradução completa, em português, da expressão inglesa ‘*cultural commodities*’ é **mercadorias culturais**.

*mercado das expressões oriundas do desenvolvimento cultural”*  
(DERANI, 2003: 86).

Falando em *mercadoria cultural*<sup>32</sup> como exemplo, podemos citar a fala, em 1997, do Senhor Pedro Horácio, Ticuna da comunidade de Filadélfia numa certa reunião na aldeia, onde disse:

*“Antigamente, nas comunidades existiam muitos pescadores que traziam peixes todas as tardes. E muitos agricultores, a gente comprava farinha, banana, macaxeira aqui mesmo. Hoje se a gente não for para o mercado na cidade de Benjamin Constant, não teremos comida para casa e nas maiorias das vezes são comprados falando em português.”*

É essa a situação real do mundo contemporâneo, que traz para os indígenas uma imagem negativa, isto é, que atribui aos indígenas uma imagem negativa. E, *ao serem feitas* análises sobre o dito assistencialismo dirigido às populações mais carentes (incluídos aqui os indígenas), percebe-se que esse é ferramenta importante para o controle da sociedade, um controle que se efetiva, no caso indígena, quando os próprios indígenas não estão informados.

Não queremos dizer, com isso, que o ponto de vista que cria o nosso objeto de estudo está angulado somente a partir de uma observação do negativismo, mas sim que esse tem como proposta mergulhar no âmago da história, por meio de reflexões construídas a partir de uma base empírica de conhecimento, com nossos olhares de fora para dentro e de dentro para fora, ou seja, com um olhar indígena para o movimento dinâmico das culturas e línguas indígenas no contexto externo que se coloca à sua volta.

---

<sup>32</sup> Ver nota 31 acima.

## 5- A LUTA INCANSÁVEL DOS POVOS INDÍGENAS

### 5.1 - Os Povos Indígenas: a luta política por uma educação.

Vários períodos cruciais se passaram: o período colonial a partir de 1500, o período do Marquês de Pombal, no século XVIII, o período do Estado Novo de Getúlio Vargas, no século XX e aquele da reinstauração da Democracia em 1988, na promulgação da Constituição brasileira de 1988.

Conforme estudos de diferentes autores, entendemos que este país, que foi se constituindo ao longo do tempo, já era habitado por milhares de povos, cada qual com sua cultura, crenças, modo de produção, uma língua /variedade linguística própria, peculiar. A isso se acrescente que a língua portuguesa no Brasil não se acentuou no dia em que os portugueses encostaram seus navios aqui, nas costas que viriam a ser brasileiras, e sim depois de alguns séculos, com ou sem colaboração dos próprios indígenas.

*“As decisões sobre as línguas tomadas pela Coroa portuguesa, com interferência decisiva dos jesuítas e dos próprios colonos, contou, em alguns casos, com resistência ou com a colaboração dos índios(...) (Freire, 2011: 137).”*

Ao prosseguirmos nas reflexões, temos que, mesmo a partir do período Pombalino, em 1750, as línguas indígenas continuaram em sua hegemonia, com estimativa de milhares de idiomas e com seus milhares de anos de existência.

Em 1823, ano em que o Estado do Grão Pará aderiu ao processo de independência do Brasil, essa adesão contribuiu muito nas implicações das políticas de línguas. O governo central repassou ao poder local a formulação dessas políticas. A Assembleia Legislativa era quem determinava essa nova política da questão indígena, que, nos primeiros debates, que tinha como tema principal a civilização dos índios. Vejamos a seguir:

*“Na província do Pará, os primeiros debates se deram em torno de novo regulamento para civilização dos índios, elaborado por Antonio Ladislau Monteiro Baena(...). O projeto continha “um novo método de fomentar a população com os índios”, uma vez que “ a população não tem força numérica”, envolvendo ainda o*

*sequestro de índios menores para obrigar seus pais a trabalharem. Definido pelo próprio autor como “um regime policial compulsório”, previa a presença de “policiais em cada aldeia” para, em língua portuguesa, “promover a instrução [dos índios] na religião e moral”... (Freire, 2011: 130).”*

Assim foi a educação das crianças, sobre aritmética, o estudo sobre as quatro operações fundamentais. Essa era ministrada na língua portuguesa, processo pelo qual se deu a brutal tentativa que resultou no abandono de línguas pelos indígenas.

A luta para a continuidade da preservação do Nheengatu, Língua Geral, se deu por meio de uma tentativa de libertação, ocorrida durante o período imperial no Brasil, na província do Pará, a província mais distante da capital do Império (no Rio de Janeiro) e, ao mesmo tempo, a mais ligada a Lisboa. A tentativa de libertação em questão envolveu uma maioria de indígenas, negros de origem africana e mestiços; e ficou conhecida como a *Cabanagem* (1835-1840). Foi um movimento de pessoas pobres, que falavam majoritariamente Nheengatu, moravam em cabanas na beira dos rios na província do Pará, e que, unidas aos defensores da autonomia da província do Pará, chegaram a tomar efetivamente o poder e puderam se ver como separadas da metrópole imperial e também do domínio português. Eram pessoas com suas péssimas condições estruturais, sem trabalho, sem apoio do poder central, com uma situação precária e que transformaram sua revolta em um movimento popular. Foi um movimento que quis interromper o domínio da metrópole e que, se tivesse sido bem sucedido como um todo, teria, talvez, mudado, entre outras coisas, uma história de imposições, inclusive a da imposição linguística que levou à expansão do português e à crença na existência de um monolinguismo português. Mas o movimento foi inteiramente reprimido, com cerca de quarenta mil mortos, a maioria de pessoas falantes de Nheengatu - o que fez com que a língua Geral fosse decaindo e ganhasse força uma política de hegemonia linguística. Assim:

*“Os cabanos foram dura e exemplarmente reprimidos, o que contribuiu para diminuir, de forma drástica, o número de falantes da língua geral: os 40 mil mortos apresentados nas estatísticas oficiais, vítimas de cinco anos de repressão ( 1835 – 1840), eram, quase todos usuários dessa língua,...”(Freire, 2011: 131 ).*



Já no século XX, a partir dos meados de 1960, com o surgimento dos Movimentos Indígenas, acompanhado da participação de organizações indigenistas (Não - Governamentais), partiu-se para o início de uma nova dinâmica de luta política em favor da promoção dos povos indígenas no Brasil.

Assim, nas décadas de 60 e 70, o Movimento Indígena (com as organizações indígenas que o integram)<sup>33</sup> e as organizações indigenistas (não-governamentais) começaram a construção de uma nova concepção ideológica, buscando conferir visibilidade à existência da identidade indígena, com a finalidade de obter, por intermédio de um movimento de resistência, um canal de convencimento e abertura junto ao Estado Brasileiro, ainda na era da ditadura militar,

*“[...]pois as comunidades indígenas viviam em condições extremas de sobrevivência, tendo seus territórios invadidos ou tomados, suas expressões culturais ridicularizadas e desprezadas, e condenadas, compulsoriamente ao extermínio.”* (cf. Estácio, 2009, p.7)

*“Os fatos históricos observados no final da década de 70 nos fazem ver a complexidade da sociedade brasileira, aliada a um sistema perverso de distribuição de riqueza e de poder, que impulsionava a busca pela democracia, e incluía a liberdade, a reconquista dos direitos excluídos pela repressão e a aquisição de novos direitos sociais.*

*É no decorrer desta década que a questão indígena vem para o centro das discussões da sociedade brasileira, ou seja, a situação vivida pelos povos indígenas durante os anos de repressão impulsionou a resistência e a mobilização de luta de diversos*

---

<sup>33</sup> “De acordo com Luciano (2006, p. 58), “Movimento indígena não é o mesmo que organização indígena, embora esta última seja parte importante dele”, pois o primeiro significa, “segundo as lideranças indígenas, o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos; já o segundo é a forma pela qual uma comunidade ou povo indígena organiza seus trabalhos, sua luta e sua vida coletiva, existindo duas modalidades: a tradicional (organização original dos índios) e a não tradicional ou formal (organização de caráter jurídico, formal, de modelo não indígena, com estatuto social, assembleias gerais, diretoria eleita, conta bancária e que deve ao Estado satisfação e prestação de contas de seus atos e recursos utilizados).” (Cf. ESTÁCIO, 2013: 11, nota 3. Ver também LUCIANO, 2006.).

*segmentos da sociedade civil no interior do País, visando alcançar a redemocratização.*

*As repercussões alcançadas pelas ações anti-índigenas promovidas pelo governo foram estimuladoras das ações pró-índios, deflagradas pelos segmentos da sociedade civil de apoio aos indígenas. Lideranças emergiam das aldeias. Os índios chegaram assim, a condição de atores políticos, em um cenário carregado de autoritarismo e de visões distorcidas sobre o que é realmente o Brasil.*

*A presença de inúmeras populações indígenas em regiões de fronteiras internacionais do Brasil, também colocou em cena a diplomacia brasileira, constituindo-se em outro ator no cenário indigenista estatal. Caso se identifique os mesmos problemas vivenciados pelos povos indígenas desde o período colonial, na atual conjuntura, tais problemas são colocados de outra maneira, uma vez que os agentes do Estado que os representam não são mais militares, e sim, diplomatas.*

*É, justamente, entre os anos de 1970 e 1980, que surgem associações nacionais e outras entidades não governamentais que passam a defender os índios em suas lutas, e elas surgiram em defesa da causa indígena no País, desenvolvendo uma prática indigenista paralela à oficial e quase sempre, em conflito com ela. (Estácio, 2013:2)*

A mobilização dessa época, que incluiu novos atores sociais e chamou a atenção ao Estado Brasileiro, contribuiu muito para a definição relativa a algumas políticas, como a

política da tutela<sup>34</sup> e a demarcatória<sup>35</sup>, que eram para a transformação das culturas indígenas e dos próprios indígenas em um outro. Foi essa alternativa que fez com que algumas universidades brasileiras entrassem nessa caminhada trazendo à tona as propostas alternativas em busca de uma política de indigenismo alternativo. Assim:

*“A criação de organizações a favor da causa indígena reflete a tentativa de estabelecer uma política indigenista alternativa, pautada na mobilização e conscientização da sociedade, do Estado e dos próprios índios, de que estes têm o direito à alteridade em sua pluralidade étnico cultural, a valorização de seus conhecimentos e tradições.”* (Estácio, 2013:2-3)

Também nesse período os próprios indígenas começaram a entender que era necessária a luta pela Demarcação de Terra e a Busca pela Autonomia Indígena uma Iniciativa dos próprios povos indígenas.

---

<sup>34</sup> Na década de 70 do século XX, durante o regime militar, foi aprovado o Estatuto do Índio, Lei 6001/1973 (cf. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L6001](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001)), *“de teor assimilacionista e tutelar, mas que ainda assim lançou as bases que permitiram a luta pelo direito às terras que ocupavam os povos indígenas, em meio à desenfreada corrida às terras amazônicas”* (LIMA, 2015:439). Ainda na mesma década de 70, foi produzida, no âmbito do Ministério do Interior, a proposta de emancipação dos “índios”, que lançava ao mercado amplas extensões de terras, sobretudo na região amazônica. A essa proposta se contrapôs, na mesma época, o movimento “Pela Demarcação das Terras Indígenas (cf. Idem, ibidem). Com relação à tutela dos indígenas no Brasil, essa veio a ser rejeitada pelo texto constitucional de 1988. Como nos diz Lima (2015: 240), *“Com o estabelecimento do Ministério Público Federal como instância de assistência aos povos indígenas em sua capacidade civil, inclusive contra o Estado Nacional brasileiro, e a atribuição de capacidade processual civil aos índios, suas comunidades e suas “organizações”, juridicamente a Constituição pôs fim ao regime tutelar e abriu caminho para a importância do que se tem chamado de “movimento indígena organizado”.*

<sup>35</sup> *“...até os anos 1970, a demarcação das terras indígenas, amparada na Lei 6001/73 (Estatuto do Índio) pautava-se pelo modelo da sociedade dominante, qual seja, a moradia fixa associada exclusivamente ao trabalho agrícola, desconsiderando que a subsistência de vários povos baseia-se na caça, na pesca e na coleta, atividades que exigem extensões mais amplas que o contorno imediato das aldeias. Desse modo, a perspectiva etnocêntrica e assimilacionista vigorou na tradição do direito até 1988 quando, devido à luta do movimento indígena e de amplos setores da sociedade civil, em meio ao processo de redemocratização do país, foi sancionado na nova Constituição o princípio da diversidade cultural como valor a ser respeitado e promovido, superando-se definitivamente o paradigma da assimilação e a figura da tutela dos povos indígenas.”* (Fonte: FUNAI, Direito originário - <http://www.funai.gov.br/index.php/2014-02-07-13-26-02>)

## 5.2 - A luta política: uma concepção em face da autonomia

Na região do Alto Solimões, a luta pela Demarcação de Terra e a busca pela Autonomia Indígena tem sido o carro-chefe em busca da organização política e pela política indígena de educação escolar que veio em busca da definição e autogestão de seus processos de educação escolar.

Nas décadas de 1980 e 1990, foram criadas muitas organizações indígenas, como CGTT em 1982, OGPTB em 1986, FOCCITT em 1993, COIAB em 1988. Chamamos a atenção, em especial, para o Conselho Geral da Tribo Ticuna – CGTT que conseguiu realizar diversas mobilizações do povo Ticuna na região do Alto Solimões, desde a década de 1970, em busca do objetivo principal: a luta pela demarcação da terra e por uma política que pudesse assegurar os direitos como cidadãos brasileiros a todos os Ticuna, isto mesmo antes da constituição federal de 1988:

*“Vale ressaltar que esses movimentos foram e são importantes para ampliar a solidariedade interétnica e solidificar os movimentos e organizações indígenas. Ainda na atualidade, os encontros e as assembleias indígenas contribuem para uma maior interação e fortalecimento dos povos indígenas, além de serem instrumentos permanentes para articular e dar força política à luta indígena.”*  
(Estacio, 2013: 91 p.)

Uma das organizações pioneiras que representaram politicamente os indígenas no Brasil foi a UNI – União das Nações Indígenas -, que serviu como instrumento de luta em uma relação de diálogo com entes governamentais. Neste sentido, houve o primeiro grande encontro realizado pela UNI, em 1982, conforme:

*“Índios: Direitos históricos” ou “I Encontro indígena no Brasil”, [...] [realizado] em Abril de 1981, em São Paulo com apoio da Comissão Pró-Índio (CPI/SP, 1982). Contando com a presença de 32 líderes indígenas de todo o país. (Estacio 2013: 91 p).*

O movimento Ticuna surgiu desde a década de 1970, de acordo com a fala do Cacique Geral Pedro Inácio Pinheiro (Ngematüçü<sup>36</sup>), em seu relato, ao dar uma palestra para mestrandos Ticuna da Turma 1 do Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas (PROFLIND) do Museu Nacional / UFRJ, na Escola Ebenezer, no dia 29 de Janeiro de 2018. Desde aquela década, Ngematüçü, vinha lutando para organizar o movimento Ticuna. E, nas suas palavras, visualizou, dizendo:

*“E, naquele tempo, na boca do Tunetü eu cheguei de vez, no ano de 72. Eu estava lá, naquela religião e também não tinha nenhum conhecimento de como é que era essa religião, agora no meio dela é a vida, agora, dentro do tempo de agora. Naquele tempo, eu não tinha conhecimento e era uma pessoa ignorante. Então muitas vezes eu também sabia como eram todas as coisas contada pelos brancos. (Soares et alii, 2014: 41).*

Quando Ngematüçü fala sobre Religião, ele quer dizer como acontecem os rituais dos acontecimentos históricos no mundo não indígena em relação aos povos indígenas. Que parece tudo ritualizado para um certo enfrentamento. Na nossa concepção, isso está relacionado aos procedimentos de como os não indígenas, que estão no poder de estado, planejam para a fragmentação cultural e linguística dos povos indígenas.

Nesse período, então, aconteceu a primeira reunião Geral dos Ticunas no ano de 1980, na aldeia Vendaval, considerado “o primeiro grande encontro do povo Ticuna”, liderado pelo Cacique Pedro Inácio Pinheiro (Ngematüçü) para a iniciativa de dar os primeiros moldes ao movimento que veio à tona em 1982, com a criação do CGTT – Comando Geral da Tribo Ticuna, uma organização que serviria como uma representação política do povo na região. Ele pensou que, ao criar-se uma entidade política representativa, isso possibilitaria discutir melhor temas relacionados e principais, como: primeiro a territorialidade, seguidamente a educação e, por último, a saúde indígena. Assim,

*“Em 1980 o “capitão” da aldeia Vendaval, Pedro Inácio Pinheiro (“Ngematüçü”), convidou todos os chefes de comunidades para uma Assembleia geral do povo Ticuna, indicando que a pauta seria constituída pela definição das terras*

---

<sup>36</sup> Ngematüçü (‘Aquele que não tem pinta’) é nome próprio em Ticuna indicador de pertencimento ao clã da onça.,

*de que necessitavam e por ações de proteção à língua e, implicitamente, da cultura Ticuna. [...] Ao final dessa longa viagem em canoa resultou um conjunto de desenhos que, na primeira reunião de capitães, realizada em Campo Alegre, em 01-11-1980, foram juntados e consolidados, resultando a primeira planta de delimitação de terras ticunas” (Oliveira, 2015: 229).*

Essas mobilizações ocorreram e se estenderam durante a década de 1980, lideradas por Ngematücü (Pedro Inácio Pinheiro), o considerado Capitão Geral dos Ticunas. E, no mês de Janeiro de 1981, uma comissão formada por três capitães, inclusive Pedro Inácio, viajou para Brasília, para entregar documento (relatório) sobre a demarcação territorial do Povo Magüta à Presidência da FUNAI.

Na segunda assembleia geral do povo Ticuna, realizada na comunidade de Belém do Solimões, em 1982, foi criado o CGTT, uma entidade com sua diretoria e representantes nos municípios, sendo que o seu comandante era o Capitão Geral, que nesse momento era o Ngematücü.

As mobilizações pela demarcação não foram pacíficas, delas resultaram grandes desafios entre os ditos proprietários de terras em toda a região do Alto Solimões, porque, na passagem do primeiro GT, iniciaram a retirada de posseiros e madeireiros. Isso fez com que surtisse um efeito negativo junto aos não indígenas posseiros de terras. Então:

*“Na segunda reunião de capitães, realizada em Belém dos Solimões, em 1982, foi criado o primeiro Comando Geral da Tribo Ticuna (CGTT) e escolhida a sua diretoria, presidida pelo então capitão da aldeia de Vendaval. No plano local os indígenas (...) tomaram a delimitação como realizada, retirando os invasores fixados dentro destes limites e proibindo as incursões de madeireiros e pescadores dentro de suas terras e lagos. Duros enfrentamentos ocorreram nas localidades de Cajari, Acaratuba, e Ourique. ” (Oliveira, 2015: 231).*

Fortes enfrentamentos de repressão seguida de violência e derramamento de sangue ocorreram e uma das práticas de crueldade aconteceu em 28 de Março de 1988, em

episódio se denominou de “O Massacre dos Ticuna”, como retrato de prática criminosa contra os ticunas:

*Eles fizeram isso porque, os brancos tem raiva de todos os ticunas por causa da terra deles. Antes disso eles não respeitavam a nossa área, todos os dias eles entravam e entram com espingarda e, se um Ticuna dissesse alguma coisa para eles, eles iam queimar na mesma hora.[...]. No dia 27 de Março de 1988 nós estivemos reunidos na comunidade São Leopoldo e Novo Porto Lima. [...]. E quando segunda-feira dia 28 de Março 1988 para buscar autoridades. [...]. Ai o pessoal disseram: agora vamos esperar lá na casa de seu Flores,[...] A casa de seu Flores fica perto da casa dos civilizados e fica bem no meio da casa deles[...] e quando chegarem, nós já vamos estar presentes[...] Eles nos mataram caçando, assim que nós fossemos como algum bicho selvagem. [...] O grande tiroteio durou 3 horas[...] foram mortos 11 pessoas entre adultos e crianças e feridos 22 pessoas. (Magüta, 1988: 5 - 6 ).*

Comprendermos a luta pelos direitos do usufruto, como diz a Constituição Federal de 1988, ainda é uma coisa que continua distante para os indígenas até os dias atuais. Nada se consegue sem luta, sem luta não há conquistas e vitórias.

Os indígenas, para serem vistos e reconhecidos na sociedade, tendem a criar mecanismos que lhes possibilitem fazer essa movimentação dinâmica, de acordo com o tempo e espaço. Na época, essa movimentação que levou os Ticuna para esse momento crucial de matança foi para definir a questão da terra. Todos os Ticuna lutavam pelos mesmos ideais.

Nos tempos de hoje, essa movimentação é vista diferentemente nas aldeias. Há uma grande influência de interesses não coletivos que serviram de manobras da classe política dos não índios. Foi criado outro papel que acaba fragmentando totalmente os princípios básicos da tradição Ticuna, a de apresentar e representar a coletividade. Isso faz com que haja uma retórica em torno da concepção de enfraquecimento em todas as aldeias e em todos os níveis de relacionamento internos da comunidade, seja no trabalho

comunitário, seja na educação, na religião, nos aspectos culturais ou na saúde. Isso não difere das análises de João Pacheco de Oliveira em 1977 (publicadas em Oliveira, 2015):

*“O ponto básico de contraste é a fonte última do poder associado a cada um desses papéis. Quem escolhe o “capitão” são os não índios, sendo geralmente aquele indivíduo encarregado de transmitir aos índios as exigências, proibições ou propostas emanadas daqueles que o empossaram e titularam [ ]. Uma de suas funções é se constituir em favor da comunicação regular entre não índios e índios [...] Para estes, a mensagem do “capitão” expressa necessariamente o ponto de vista do não índio, concorde ou não a mensagem com as ideias pessoais do “capitão” (Oliveira, 2015; 132 ).*

Embora haja alguns avanços em alguns setores, como na educação e saúde, em outras áreas, como nas relações internas das comunidades, simplesmente, a influência tem causado uma outra expressão, a da criação de pequenos grupos, daí se originando uma espécie de facções internas entre os indígenas que, de certa forma, mostram interesses de forças políticas extracomunitárias.

### **5.3 - A construção da educação Ticuna: OGPTB – uma Organização pioneira de política de luta do povo Ticuna**

As ideias de luta do povo Ticuna, não ficaram somente na preocupação com o fator terra ou territorialidade. Mas a continuação pelos direitos coletivos prevaleceu e levou à busca pelo reconhecimento da educação escolar Ticuna. Na época, não existia a categoria de professores indígenas ou Ticuna, nem educação escolar Ticuna. A alfabetização de maioria era realizada pelos missionários evangélicos e católicos não indígenas na região do Alto Solimões. Por exemplo, nesta aldeia da Nova Filadélfia, o ensino teve seu início com missionários americanos da Religião Batista, isso na década de 1970. Daí a razão de se ter o nome desta Escola Indígena Municipal EBENEZER, que significa ‘*Até aqui o Senhor nos ajudou*’, uma citação bíblica que se referia ao nome de uma igreja/capelinha.



A referência a essas lutas do povo Ticuna por meio do CGTT, em busca dos direitos coletivos mesmo antes de 1988, é relevante, por mostrar outro meio pelo qual o povo poderia se fortalecer e construir um novo caminho para a construção de uma educação diferente, que tratasse também do ensino de língua e outros conhecimentos das ciências.

Assim, foi criada a OGPTB – Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues, no dia 08 de Dezembro de 1986, na aldeia Santa Inês, município de São Paulo de Olivença/AM. Era uma sociedade organizada que representava politicamente os professores e cuidava de toda educação, propondo instrumentos necessários, porque na época havia pouca coisa escrita e nem existia professor Ticuna com formação sequer em nível de ensino fundamental. Vejamos nos relatos de João Pacheco de Oliveira (2015):

*“Com a finalidade de “fortalecer a presença dos organismos públicos na faixa de fronteira” (uma das finalidades básicas do Projeto Calha Norte), a FUNAI – Tabatinga em 1986 recebeu oitenta vagas de professores para as escolas indígenas. Em reunião ocorrida no Paraná do Ribeiro “capitães” e professores criaram a Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB), cuja diretoria, coordenada por Nino Fernandes, passou a intermediar a contratação de novos professores.[...] Ao invés de fragmentar a unidade dos indígenas e criar interesses e vozes dissidentes, a contratação ampla de monitores bilíngues contribuiu para a rápida consolidação da OGPTB, que estabeleceu uma agenda propositiva e deu sentido positivo à atuação dos novos servidores.(Oliveira, 2015: 233 p.).*

A OGPTB se tornou uma associação civil, sem fins lucrativos, desde 1986, com sua sede na aldeia Nova Filadélfia, município de Benjamin Constant/AM. Conforme o acordo daquela época entre os professores Ticuna e seus assessores, os seus objetivos propostos eram: priorizar a defesa da terra, do meio ambiente e da saúde, **o estudo da língua materna**, da arte e da cultura, valorizando os saberes tradicionais e disponibilizando novos conhecimentos, técnicas e informações; propiciar nas escolas indígenas o compromisso com as necessidades, problemas e planos de futuro das comunidades, por meio de ações que contribuam, efetivamente, para a melhoria das condições de vida da

população; considerar, no desenvolvimento de projetos e programas, a função da escola como agência de defesa dos direitos assegurados aos povos indígenas pela Constituição e pelas leis de educação. Estes foram os objetivos e a filosofia desta organização; assim:

*“O projeto começou em 1993, por iniciativa dos membros da OGPTB, com um curso de formação que visava conseguir a titulação de professores ticunas, vista como necessidade para poderem sair da condição de professores “leigos”. Nessa época, cerca de noventa por cento dos professores ticunas não tinham o Ensino Fundamental completo, e as prefeituras municipais passaram a exigir a habilitação necessária para o exercício do magistério, ameaçando-os com demissões e desqualificando seu trabalho. [...]. Ao mesmo tempo, manifestavam forte anseio de ampliar seus conhecimentos, adquirindo maior domínio do Português, da Matemática, da escrita da língua ticuna, do planejamento das aulas e outras questões pedagógicas, muitos deles já conscientes da necessidade de mudar o ensino em suas escolas, até então bastante atrelado aos modelos mais conservadores das escolas regulares municipais do seu entorno regional.(OGPTB, 2005:8-9 p.)*

E, assim, a luta pela educação por meio desta organização foi muito estimulante, despertou grande interesse. Primeiro, porque, apesar da política de educação no Brasil, o governo brasileiro, em 1991, transfere, por meio do Decreto no. 26 (04/02/91), para o Ministério da Educação, a responsabilidade pela coordenação das ações referentes à educação escolar indígena, até então de responsabilidade da Fundação Nacional do Índio. No mesmo ano, a Portaria Interministerial no. 559 (16/04/91) detalha e define os princípios básicos do referido Decreto.

*A Luta dos povos indígenas e as experiências de educação escolar para o índio, implementadas pelas entidades e organizações não governamentais, somadas as forças dos movimentos das organizações em defesa da causa indígena, contribuíram para que se alcançassem as conquistas constitucionais de 1988. (Estácio, 2014:89).*

Foi assim que surgiu o primeiro Curso de Formação de Professores Ticuna - Ensino Fundamental com Qualificação para o Magistério, a partir de 1993, com o apoio da Secretaria de Estado da Educação do Amazonas- SEDUC/AM e aprovação pelo Conselho de Estado da Educação Escolar Indígena – CEEI/AM.

Concluída a etapa fundamental, a organização seguiu adiante na continuidade de formação de professores. Assim, realizou o Curso de Formação de Professores Ticuna no Ensino Médio com Habilitação para o Magistério. A titulação fez com que o professor Ticuna ganhasse uma categoria e começasse a emergir na busca pela autonomia de direcionamento de sua educação precedido de apoio das instâncias mantenedoras, no caso, as SEMEDs e SEDUCs .

A organização de professores não parou nesse nível. As propostas de discussão deram continuidade à primeira, tendo havido uma segunda, intitulada “*O projeto de educação da OGPTB, para a implantação do Ensino Médio para formação dos professores Ticunas*”.

Ao término da formação do Ensino Médio, foi realizada, como continuidade do projeto de formação, a terceira parte do projeto educacional, denominada Projeto de Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões, denominada de Curso de Licenciatura para professores indígenas do Alto Solimões. Esse se desenvolveu em parceria a Universidade do Estado Amazonas - UEA. Foram 250 professores matriculados nessa formação, sendo que, destes, alguns foram a óbito e outros simplesmente se evadiram. Um conjunto, então, de 204 professores indígenas se graduou em diferentes áreas de conhecimentos em 2011, desse conjunto fazendo parte uma minoria constituída de Kokamas, Kambebas e Kaixana, e uma grande maioria de Ticunas.

O trajeto explanado sobre as conquistas da OGPTB está ligado à promoção do professor, o sujeito de sua história e indígena assumindo historicamente sua educação. O percurso traçado inclui um período de rupturas históricas de processos de mistificação linguística. E, sobretudo, mostra a valorização do professor indígena para o trabalho no magistério, para logo, então, assumir de verdade as suas escolas.

#### **5.4 -Os diferentes conceitos de luta do CGTT e da OGPTB. Crise, fragilização política e fragmentação**

O desenho histórico de luta dos Ticuna foi bastante peculiar, com a criação destas duas organizações – CGTT e OGPTB -, apesar de uma história seguida de conquistas e avanços, principalmente, no que se refere à demarcação dos territórios, no período em que a coletividade era a chave das lutas políticas. Um período triste, porém, veio a se apresentar na história dessas organizações tão importantes para o povo Ticuna, em decorrência de interesses que levaram à fragilização do movimento como um todo na região.

As organizações CGTT e OGPTB estavam visivelmente juntas, compartilhando os mesmos ideais, nos grandes eventos que se realizavam. Quantos discursos de linguagem política aconteceram? Quanto argumentos para alcançar as grandes vitórias?

*“Observando o funcionamento do CGTT durante o período mais ativo de existência é possível notar que ele foi concebido pelos ticunas segundo o modelo de um parlamento indígena, tendo como modalidade as assembleias de capitães das aldeias, convocadas segundo as necessidades colocadas por cada conjuntura. [...], a referência maior era o seu presidente, [...]. O seu mandato era primordialmente lutar pela demarcação das terras, exercendo uma liderança carismática e quase messiânica, o que não conflitava de modo algum com o poder local dos “capitães” que constituíam a autoridade máxima nas atividades de rotina de cada comunidade.” (Oliveira, 2015:238 )*

Foi um papel relevante do CGTT como uma organização pioneira Ticuna criada primeiro para abarcar as outras, para essas realizarem as mobilizações em prol das questões ticunas, tanto na área territorial, quanto na área de educação e política indigenista em relação ao estado brasileiro, na região do Alto Solimões.

A história de ruptura política entre as duas organizações e assessores não indígenas começou a emergir desde a década 1990. Do nosso ponto de vista, foi o momento em que começou um processo de fragilização, e mesmo decadência, isso depois das realizações das demarcações. Visivelmente percebeu-se que, internamente, os próprios indígenas, em decorrência disso, também tomaram novos rumos em termos de organizações. E quem sofreu as consequências com isso? Ora, ambos os lados, além da população Ticuna da

região. Até então, o CGTT e a OGPTB funcionavam na mesma sede, na cidade de Benjamin Constant/AM.

*(...) o CGTT ainda manteve durante mais alguns anos a sua importância e a sua função agregadora. Mas novas forças começavam a configurar-se, delineando projetos alternativos de incorporação dos ticunas à vida regional e a novos esquemas administrativos. O que fazia afluir com mais força as rivalidades entre as aldeias e entre conjunto de aldeias de um mesmo município. (Oliveira, 2015: 239)*

Sem preestabelecer opinião contrária à da luta Ticuna, mas mantendo nossa observação crítica, diremos que, no tocante à realidade organizacional, as pessoas que coordenavam as organizações deixaram de lado, sem dar atenção, os outros grupos Ticuna que estavam se organizando e não eram convidados em algumas assembleias para debater outros assuntos, como os serviços públicos, além da história da demarcação. Sem se perceber, nas comunidades ticunas já havia implementação e execução de diferentes projetos e programas por meio das prefeituras da região. Essa tem sido a arma de toda situação de fragmentação. Só os Capitães/Caciques e assessores da época não obtiveram essa percepção da existência de convivência dinâmica que estava mudando a realidade da luta Ticuna.

A política partidária, a política de educação e de saúde, que estavam nas mãos das prefeituras, já haviam se inserido nas aldeias. Os indígenas já detinham aquela visão holística de ver as coisas, e isso - que passou a causar sérias interferências na vida social entre os Ticuna – também causou o surgimento de novas organizações, como foi o caso, por um lado, da FOCCITT e, por outro lado, da OMITAS. Vejamos:

*“Foram surgindo progressivamente outras organizações indígenas, como a OMITAS (de pastores evangélicos), a FOCIT (também iniciada por lideranças evangélicas, mas que acabou por reunir “capitães” dissidentes do CGTT, além de admitir professores, pastores e vereadores indígenas), associações de mulheres de diferentes terras indígenas e organizações municipais (como a das comunidades indígenas de São Paulo de Olivença).” (Oliveira, 2015:239).*

Outro ponto interessante que precisa ser entendido refere-se aos recursos que estavam ficando escassos para a continuação da manutenção dos projetos do CDPAS (Centro de Documentação e Pesquisa do Alto Solimões) e do Museu Magüta. O proposto foi que houvesse a diminuição da equipe, sendo que somente a OGPTB ainda detinha aquele recurso, mas para outros fins. Esse recurso da OGPTB nunca fora informado para o CGTT (em que e como havia sido gasto), o que fez surgir um desentendimento entre as duas assessorias das organizações e caciques.

*“Com a demarcação já concluída as agências que antes apoiavam as atividades do CDPAS tenderam a reduzir seus financiamentos, o que exigia uma diminuição sensível do quadro de pessoas contratadas [...] A reação de assessores e da diretoria da OGPTB – que no momento contavam com fontes de financiamento próprias e sem controle direto do CGTT ou do CDPAS, possuindo também um amplo centro de treinamento, recém construído em Nova Filadélfia – foi muito forte e desproporcional. Retiraram-se de imediato do espaço físico do centro Magüta, dali levando todas as coisas que consideravam suas [...] Segundo o relato de alguns capitães o acervo do museu só não teve a mesma sorte devido à sua intervenção. A partir deste ano, 1996, houve uma completa ruptura política entre as duas organizações, que não mantiveram mais atividades e nem projetos comuns, operando em locais e contextos distintos.”*  
(Oliveira, 2015: 239 – 40).

A imagem negativa fez com que se originasse essa ruptura entre as duas organizações. O CGTT (CDPAS), sem recurso financeiro, não poderia dar seguimento em suas atividades na região, e a OGPTB, recheada de financiamento e com um centro recém-construído, fez com que se criasse um grande desentendimento entre as partes, isso resultou, ao nosso ver, o início de uma decadência das duas organizações, uma vez que os professores decidiram sair para ir para sua sede na aldeia Nova Filadélfia.

A organização OGPTB, após esse episódio e apesar ter passado por esse processo, continuou a executar outros projetos de educação, tendo conseguido realizar a formação

de professores Ticuna no Ensino Fundamental, com habilitação para o Magistério, e, depois, o Ensino Médio com Habilitação para o Magistério.

Mesmo sem apoio do CGTT, a OGPTB buscou meios para continuar nessa caminhada de formação dos professores indígenas. E, no mês Abril de 2004, apresentou a primeira Proposta à Universidade do Estado do Amazonas do Projeto: Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões. Além dos cursos foram trabalhados e elaborados vários livros paradidáticos e didáticos, além de realizados encontros políticos do movimento indígena, etc.

O projeto de formação superior foi resultado de dois encontros que aconteceram entre 2003 e 2005, e dos quais participou um número bastante grande de professores, lideranças e caciques indígenas. Os encontros ocorreram no Centro de Formação de Professores Ticunas - Torü Nguepataŭ, na aldeia de Filadélfia. Assim, o Governo do Amazonas, atendendo às reivindicações, promulgou a lei que viabilizou a formação superior para professores indígenas no Alto Solimões:

*“No âmbito do Estado do Amazonas, foi promulgada em 31 de maio de 2004 a Lei No. 2.894 que trata dos compromissos do Governo do Estado com a formação superior da população indígena, através da Universidade do Estado do Amazonas, e menciona em seu Art. 4º. (III) a necessidade de “oferecer cursos de graduação específicos para a população indígena, estabelecendo o necessário diálogo intercultural e privilegiando as regiões de maior concentração desses povos”. (OGPTB, 2005: 6 p).*

Graças a essa abertura governamental e seus preceitos legais, a OGPTB vislumbrava autonomia. Parecia tudo bem, as coisas estavam indo conforme as reivindicações das populações indígenas da região do Alto Solimões, que, pela primeira vez na história da região, via acontecer a formação em nível de graduação entre os indígenas.

A OGPTB possuía uma assessoria de profissionais de renomes, vindo de outros estados do Brasil que conseguiu alavancar suas ações de educação superior na região. A parte pedagógica e equipe pertenciam a OGPTB e a autorização para administrar o curso de graduação e financeiro era de competência da UEA.

A questão financeira foi o que resultou em um gargalo incontrolável entre a instituição mantenedora do curso e a proponente do curso. Principalmente, quando se referia à equipe pedagógica e assessoria que eram de outros estados, a UEA alegava que não havia mais necessidade desta equipe, a não ser a da própria universidade. Isso virou uma grande luta política interna com a universidade e assessoria. Criou-se um clima de desentendimento até com os professores em graduação que eram membros da OGPTB.

Essa desavença política perdurou até a quarta etapa do curso. Daí em diante, em 2008 (ver BENDAZZOLI, 2011: 377-406), a UEA acabou tomando para si o curso e, nesse mesmo ano, a equipe que vinha desenvolvendo há mais de duas décadas a formação indígena perde o espaço e é afastada da coordenação do curso pela UEA, que assume a sua coordenação total e se responsabiliza por sua finalização em 2011.

Na luta de queda de braço, a UEA levou, carregou o curso e o finalizou. Depois da graduação dos professores indígenas em 2011, a Universidade do Estado do Amazonas saiu de cena, não deu continuidade ao curso e nem deu atenção à OGPTB, que ficou sem assessoria. Os professores ganharam seus títulos, todos retornaram para suas aldeias e o prédio do centro de formação ficou abandonado, sem nenhuma assistência financeira dos membros. Quanto ao apoio da UEA, esse tornou-se totalmente desastroso. Hoje o Centro de Formação (complexo de salas de aula, alojamento para professores indígenas, biblioteca, cozinha) ficou bastante deteriorado, sem as mínimas condições para realizar qualquer tipo de evento.

Estruturalmente, a OGPTB está totalmente falida, mas, ela resiste ao tempo. Hoje esta organização somente realiza assembleias gerais, sem surtir efeito. Além disso, ela possui cadeira em dois colegiados. Uma cadeira na Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena no MEC em Brasília - DF e duas cadeiras no Conselho de Estado da Educação Escolar Indígena – CEEI/AM. Um dos representantes da organização conseguiu alcançar o topo do Colegiado do CEEI/AM, ocupando o cargo de Presidente, por apenas seis meses. O mandato de Presidente do CEEI/AM era de dois anos, mas a interferência dos membros da última diretoria da própria OGPTB, sem imaginar o estrago que iriam causar para o egrégio, conseguiram produzir um tipo de golpe na presidência, que ficou numa situação bastante crucial por não haver entendimento sobre os procedimentos de como é eleito o Presidente. Neste período, então, o colegiado ficou sem presidente.

Toda essa trajetória de lutas políticas, traçada a partir de histórias de altos e baixos, fez com que se desenvolvesse um novo pensar, um novo olhar para o futuro das



organizações, tanto OGPTB, quanto CGTT. Afinal, essas não poderiam continuar sem projetos em nenhuma ação política pública. Isso seria uma concepção retrógrada.

### **5.5 - A tentativa por uma nova concepção política: a FOCCITT, uma organização heterogênea faccionalizada**

A FOCCITT - Federação das Organizações, Comunidades, Caciques Indígenas da Tribo Ticuna, criada nos meados da década de 1990, surgiu de um desentendimento político interna do povo Ticuna. Como princípio ideológico, também apresentou um papel peculiar, o de defender a causa indígena na região. Desde então, esta organização continua existindo, sem nenhum projeto de ação.

Esta organização, que deveria ser a maior hierarquicamente para congregar as outras organizações, não conseguiu congregar os caciques, quanto mais as organizações. Uma parcela de caciques é constituída por membros do CGTT e uma outra parcela é da própria FOCCITT. Às vezes, os mesmos participam das reuniões das duas organizações, dependendo dos acontecimentos locais e regionais.

A Federação ficou somente na discussão política interna e daquela do estado, junto com outras organizações existentes no Estado do Amazonas e no Brasil. Não se sabe exatamente os objetivos. Sabe-se que, no início, de sua criação estavam associados alguns professores, caciques, vereadores (políticos), religiosos (pastores e missionários evangélicos Ticuna). A maioria não tem ligação com as ideologias da diretoria do CGTT.

## 6- A LINGUA TICUNA (TIKUNA): RESISTÊNCIA A TURBULÊNCIAS HISTÓRICAS

### 6.1 - A língua que resiste ao tempo histórico

*Eu penso no futuro dos meus alunos. Se eles forem para uma universidade não podem esquecer a sua origem, nem a língua, nem a cultura. Isso é o que eu desejo para meus filhos, meus alunos e para o povo Ticuna. (Profa. Maria Terezinha Fernandes Ataíde - Tuãtchina rü Yaütüûnena), (OGPTB, 2015:15)*

Nos tempos anteriores a 1988, a língua Ticuna foi considerada por muitos, inclusive por aqueles que vieram para a Amazônia no período da borracha, como algo menor, recebendo um tratamento que deixava evidente o conceito de diminuição. Era conhecida como a gíria, o dialeto, em função das políticas existentes desde o início do Brasil Colônia (o que incluiu os Jesuítas e outros missionários), passando pelo Marquês de Pombal (no século XVIII), ao período do Brasil da República do Estado Novo (na era Vargas, de 1930 a 1945<sup>37</sup>). Essa concepção de algo menor, diminuído, não atingiu apenas a língua Ticuna, tendo alcançado todas as línguas indígenas no Brasil: era o que o colono tinha em mente em relação aos povos indígenas. E isso vem até os dias atuais, no século XXI

Aqui na região do Alto Solimões, nada foi diferente, e em alguns lugares até hoje pensam desta maneira com relação à Língua Ticuna, prevalecendo a ideia de que essa seria menos importante.

Só para entrarmos no mérito de uma reflexão a esse respeito, relato aqui uma situação que aconteceu recentemente e foi presenciada por mim. Na cidade de Benjamin Constant/AM, num certo sábado de 2017, fui à feira comprar algumas verduras para serem consumidas no almoço. Vi muitos parentes vendendo e fazendo compras, muitos deles estavam na feira como feirantes; e a maioria destes parentes Ticuna são os que abastecem o mercado local com suas produções, assim como se dá na maioria dos municípios da região. Mas o âmago da história que relato aqui não se refere à produção,

---

<sup>37</sup> Lembramos que se trata do período do primeiro governo de Getúlio Vargas, em que esse governou o Brasil por 15 anos.

e sim à realidade de como são tratados os indígenas quando estes estão conversando diante da sociedade envolvente, em geral desinformada e sem conhecimento da riqueza linguística, cultural que está ali, bem perto dela.

Bem, havia um grupo de jovens Ticuna conversando em sua própria língua dentro da feira. Aí um senhor barbado ficou olhando para o grupo, se aproximou e foi logo perguntando: *“Ei ! Vocês são gente ou não”?* *Como vocês estão falando errado? Eu quero que vocês tratem de falar certo. Falem direito!”* Foram as expressões daquele senhor não indígena.

O grupo ficou somente rindo, não respondeu nada. Ficou aí, conversando, como se não estivesse acontecendo nada. Na verdade, o Ticuna é muito pacífico. E eu estava lá, observando aquilo. Aproximei-me do grupo e cumprimentei-os. E disse a eles: *“Mostrem que vocês são Ticuna, falem sem vergonha na língua, para que esse povo que está aí ao redor de vocês se toque que vocês são pessoas importantes, que têm história, cultura e língua”*.

Essas ideias de diminuição, de desimportância, no entanto, aqui no Brasil, foram concepções de vários séculos que circularam e seguem em circulação, sendo percebidas ainda a olhos nus nos dias de hoje. Neste sentido, tentamos buscar algumas fontes que pudessem nos orientar nas nossas inquietações. E foi assim que (re)encontramos os trabalhos de Batista (2007), Oliveira (2016), Souza (2011)

Esse desenrolar de tramas, diante do que foi mencionado e – podemos dizer - mensurado anteriormente, precisa ser explicitado, porque é desse desenrolar que se trata, quando falamos na busca de um novo olhar dos Ticuna nos dias de hoje. A cultura indígena, no geral, é vista pela sociedade não indígena como uma coisa exótica ou até mesmo folclórica – algo que seria parte de uma concepção museológica, como se fosse um passado que não existe mais e que só serve para ser falado ou apresentado em dias de festas folclóricas, carnavais ou nas vitrines de museus. Não se reconhece que a luta por uma política de línguas ou política linguística tem que emergir, florescer e prevalecer.

Assim, SOUZA (2011) tenta explicar um novo enfoque sobre essa política de línguas<sup>38</sup>. Ela busca mostrar que aqui no Brasil sempre se deu maior ênfase à ideia de luta por uma política de monolinguismo. Ter uma só língua. Uma língua oficial. Uma única

---

<sup>38</sup> Acompanhando trabalhos de Eni Orlandi, Souza diferencia política de línguas de política linguística.

língua que servisse para todos falarem nela. Foi um choque cultural e linguístico. A esse respeito, assim falou BATISTA, (2007):

*“Para o índio, os resultados desse choque foram sumamente graves: houve mudança dos métodos de trabalho e dos hábitos alimentares; a imposição de novas crenças,[...]. Trouxe também, uma língua estruturada e que se difundiu, pela colônia portuguesa da América, contribuindo decisivamente, para a unidade do País que, desde o princípio começou a se formar, e que substituiu, na Amazônia, paulatinamente, os mil e um dialetos monossilábicos usados pelos índios.”(Batista 2017: 55).*

Os jesuítas tentaram a criação de uma língua geral, o Nheengatu, originado de uma língua indígena, a dos Tupinambás. O português até então, nem existia como língua majoritária, não era oficializada. Mas, como diz Djalma Batista *“substituiu, na Amazônia, paulatinamente, os mil e um dialetos”*. Em sua concepção desenvolvimentista da Amazônia, Batista (2007) também traz consigo a diminuição das línguas existentes na época – o que vale para os dias de hoje. Quando Batista se refere a *“dialetos”*, na verdade tenta a ideia de diminuição das línguas – diminuição em valor que vem acompanhada de redução material (redução do número de línguas, redução das línguas existentes, desaparecimento físico) . Veja-se o que diz Batista (op.cit.) a respeito do Nheengatu em seu apogeu:

*“No período colonial, esses dialetos ficaram reduzidos ao Tupi Moderno, Nheengatu ou Língua Geral, que chegou a ser falado predominantemente no vale, até meados do século XVIII, quando os missionários foram obrigados a ensinar o português.”*  
(BATISTA, 2007: 55).

SOUZA (2011) toca em um ponto central: apesar de a língua portuguesa já estar institucionalizada como a língua oficial do Brasil de acordo com a constituição de 1988, é preciso que se criem outros mecanismos e que se tenha em mente uma nova ruptura política em relação as línguas indígenas, já que a política de monolinguismo tem afetado diretamente a vida das línguas indígenas remanescentes.

Assim, dentro dessa visão de política de línguas, SOUZA, (2011) dá exemplos de iniciativas não monolinguistas recentes no Brasil viabilizadas por meio de algumas instituições.

Um desses exemplos é o IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística, formados por um pequeno grupo de pessoas com alguma experiência ou vontade de se dedicar, de forma mais específica, ao campo das políticas linguísticas. O grupo vinha dar assessoria à educação escolar indígena e às suas línguas, do campo da educação popular, da reflexão sobre o ensino de línguas estrangeiras, e foi formado por brasileiros e argentinos. Segundo Souza (2011), a participação dos argentinos foi fundamental, porque esses tinham uma tradição bem mais consolidada, muitas reflexões e publicações, e também contatos com pesquisadores de outros países. Como missão principal, o IPOL busca chamar a atenção do Estado para a questão do multilinguismo, induzi-lo – docemente, quando possível – à criação e execução de políticas, colocando-se em posição de ajudar na elaboração e implementação dessas políticas, além de refletir e escrever sobre as experiências, para registrar as experiências, e de modo que ficasse cada vez mais patente a importância das línguas para a construção da inclusão social e de uma cidadania ampliada. Como disse (SOUZA, 2011) a esse respeito, o objetivo sempre foi o de construir um Brasil e uma América Latina diferente do/da que tínhamos, identificar fraturas e tensões que permitissem avançar no sentido de reconhecer o país como plurilíngue.

Um outro exemplo é o INDL – Inventário Nacional da Diversidade Linguística vinculado ao IPHAN/MINC e situado em quadro de iniciativas que traçam linhas e definições de pensamento para o fortalecimento das línguas existentes no Brasil em termos políticos e históricos. Na verdade o INDL, segundo SOUZA (2011), foi um estimulador de primeira hora para a criação do programa, a partir de 2006, através de contato com a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, à época presidida pelo Deputado Carlos Abicalil, para iniciar as conversações com o IPHAN no sentido de reconhecer que também as línguas faladas pelos brasileiros, isto é, as línguas brasileiras (indígenas, de imigração, de sinas, crioulos, etc, **são patrimônio cultural da nação**, as línguas de todos os grupos sociais que contribuíram para a construção do país. Foi um longo percurso de discussão político-linguística, numa época em que o IPHAN ainda tinha muitas dificuldades conceituais com este novo âmbito de trabalho.

Aqui na região do Alto Solimões/AM, entre os Ticuna, foi de fundamental importância a criação, na década de 1980, das organizações CGTT – Conselho Geral da Tribo Ticuna e OGPTB – Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngue, pois, além da luta pela demarcação de terras na época, também promoveram a educação, voltada mais para preparação de mão-de-obra qualificada de professores leigos e a promoção da língua.

Hoje, nos últimos momentos, com grandes dificuldades enfrentadas pela OGPTB, e a fragilidade de realização de sua missão, não se tem conseguido mais a formação de professores, tendo havido descaracterização de finalidades dessa organização, somada a um certo desentendimento entre os professores.

Isso fez com que se criasse, em 2017, o Grupo ÜMATÜTAE (Grupo dos Escritores e Pesquisadores Indígenas Ticuna), que é constituído de Professores Ticuna pós-graduandos, provenientes da escola da OGPTB, com experiências de docência e que, no futuro, serão grandes Pesquisadores e Escritores, com dedicação à Investigação da questão social e linguística das línguas indígenas e, em especial, da língua Ticuna. Portanto, o ÜMATÜTAE é uma sociedade, que luta em prol da promoção dos direitos indígenas nas políticas linguísticas e sociais dos povos indígenas da Região do Alto Solimões. Para desempenhar sua missão poderá ter como parceiros o IPOL e o INDL/IFHAM/MINC.

## **6.2-A língua em busca da institucionalização**

Tratando da Língua Ticuna, que resiste ao tempo histórico, é preciso que haja o apoio das instituições que visam à promoção de políticas de línguas e estudos linguísticos e que são, na verdade, instrumentos necessários desencadeadores de formulações em diálogo com grupos indígenas, para a manutenção não somente dos usos linguísticos (incluída a manutenção da oralidade), mas também da institucionalização da língua. E é preciso ainda que o estado brasileiro reconheça devidamente a língua Ticuna, assim como as outras línguas que existem no país. Isso apesar de o Brasil ter instituído o monolinguismo e o preconceito de que fala Gilvan Müller de Oliveira, em seu texto *“Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico”*, em que apresenta um histórico da ação do estado brasileiro sobre a pluralidade linguística e caracteriza a

história lingüística do Brasil como uma 'seqüência de políticas lingüísticas homogeneizadoras'.

Assim, é preciso ir em busca de uma política de línguas de '*desomogeneização*', não para não falar o português, mas para sentir de verdade o valor que tem uma língua indígena – valor negado pelo Estado burguês, que, politicamente, busca anular as diferenças, conforme nos diz Pêcheux (2004[1091])<sup>39</sup> a seguinte afirmação:

*“a questão da língua é, pois uma questão do Estado, com uma política de invasão, absorção e de anulação de diferenças, que supõe antes de tudo que estas sejam reconhecidas: a alteridade constitui, na sociedade burguesa, um estado de natureza quase biológico: a ser transformado politicamente”.*

No que diz respeito a este aspecto de luta política em relação à língua Ticuna, é preciso que os próprios sujeitos sejam os portadores responsáveis pela sua promoção, para definirem a língua Ticuna em termos políticos, não como problema, e sim como direito e recurso. É preciso que sejam os próprios Ticuna, como sujeitos de sua história, a dizer para a sociedade não indígena que esta sua língua tem uma população significativa de falantes e é, ao mesmo tempo, parte e veículo de uma cultura relevante; e que não pode ser apagada dentro de um plano de Estado chamado de '*política lingüística*'<sup>40</sup>

Uma trágica história de política lingüística fez com que os indígenas hoje tivessem essa identidade nacional, acompanhada pela concepção de uma só língua. É como se a língua portuguesa existisse sozinha, desde o início, no território que viria a ser o Brasil. É o Estado que impõe o português como algo nacional, tanto vertical quanto de forma horizontal. Neste sentido, não porque queremos concordar, mas a diversidade sócio – lingüística é a verdadeira identidade nacional. De acordo com Oliveira (1999),

*Muito mais interessante seria redefinir o conceito de nacionalidade, tornando-o plural e aberto à diversidade: seria mais democrático e culturalmente mais enriquecedor, menos*

---

<sup>39</sup> PÊCHEUX, Michel; GADET, Françoise. *A língua inatingível: o discurso na história da lingüística*. Campinas, Pontes, 2004 [1981]

<sup>40</sup> Conforme Souza (1994), "*Uma Política lingüística, como plano de Estado, certamente vem apagar o que há de político e simbólico historicamente constituído em cada uma dessas outras línguas, que nos chegam a cada dia.*"

*violento e discricionário, e permitiria que conseguíssemos nos relacionar de uma forma mais honesta com a nossa própria história: nem tentando camuflar e maquilar o passado, escondendo os horrores das guerras, dos massacres e da escravidão que nos constituíram, nem vendo a história apenas como uma seqüência de denúncias a serem feitas. (OLIVEIRA, 1999: 7 p).*

Em alguns países da América do Sul, muitas línguas indígenas foram institucionalizadas. Há o exemplo da Bolívia, onde a maioria das 32 línguas indígenas foi oficializada pelo Estado; e há também o que se deu no Paraguai, país em que o Guaraní se tornou língua cooficial.

No Brasil, graças às lutas de algumas organizações indígenas, em busca do fortalecimento linguístico, está a cooficialização de determinadas línguas indígenas, mas, dentro de um pequeno ponto territorial. O professor Jose Ribamar Bessa Freire (Freire, 2011), em seu livro intitulado “*Rio Babel – a história das línguas na Amazônia*”, mostra esta grande conquista, esclarecendo-nos sobre a realidade linguística na região do Rio Negro, na qual existem e são faladas 22 línguas indígenas. Delimitando as informações, temos aí uma luta intensa. Conforme nos diz Freire (2011),

*“[...] a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), 42 associações da região, realizou uma assembleia geral, em Janeiro de 2000 com a participação de 513 delegados índios que reivindicaram a oficialização das três línguas indígenas mais usadas na área: o nheengatu, o tukano e o baniwa. “ (FREIRE, 2011:18).*

A grande preocupação agora, ao nosso modo de olhar, ou olhar de indígena, está relacionada às outras línguas da região, já que algumas se tornaram oficiais. Em relação ao povo Ticuna, há vontade política nessa perspectiva. Os Ticuna possuem uma grande massa de falantes em um território muito grande no Estado do Amazonas e a cooficialização é um caminho político que se apresenta para a sua língua.



### 6.3 - A língua, sua geografia atual de fala e situações

Um aspecto importante, e notadamente relevante, é o da Terra originária segundo o Mito do Povo Ticuna. O local onde aconteceu a origem é denominado pelos Ticuna de *Eware*. fica localizado no igarapé Tunetü, conhecido pelo nome de São Jerônimo em português e pertence ao município de São Paulo de Olivença, região do Alto Rio Solimões no Estado do Amazonas. Para os Ticuna, essa terra é sagrada:

*Eware é a nossa terra sagrada. É o começo do mundo, onde foi criado o povo Ticuna. Nesse lugar corre o igarapé que também se chama Eware. Das águas do Eware nosso Deus Yo'i nos pescou. (OGPTB, 1997:22 ).*

Nos contextos não mitológicos, mas, segundo as ciências ocidentais, os Ticuna habitavam e continuam no vale do Solimões. Geopoliticamente, vivem e ocupam as áreas de fronteira; e por isso habitam também nas Terras Peruanas e Colombianas.

Existem muitas comunidades Ticuna localizadas no Perù, como: Cushillo Cocha , Bella Vista, Erene, Bufe Cocha e as demais, sem se falar que existem membros da etnia Ticuna vivendo nos centros urbanos, como em Iquitos e Caballo Cocha, as cidades maiores da Amazônia Peruana. Todos mantêm relações sociais e linguísticas por meio do Ticuna e do castelhano.

Em solos colombianos, estão as comunidades de Arara, Macedônia, Vergel, Costa Rica e Boyawasú. Temos informações de que muitos migraram para as principais cidades em busca de oportunidade de emprego e estudo dos filhos, um tipo de êxodo rural. Neste sentido, sabemos que os Ticuna colombianos vivem na cidade de Leticia, capital do Departamento do Amazonas (Colômbia), *corregimiento* de Tarapaca e no município de Puerto Narinho<sup>41</sup>.

Nesta área de fronteira, a movimentação é constante e intenso. Os Ticuna circulam por todas as áreas de fronteira, em razão de relações de parentesco ou familiares

---

<sup>41</sup> Agradecemos a Bernabé Bitencourt Serra por parte dessas informações (ver Serra (2018)).

(clônicas). Essa movimentação também acontece por conta de questões religiosas, esportes e festas culturais, havendo uma troca de conhecimentos tradicionais ou não.

Existem casos dessa movimentação em que membros do povo Ticuna vêm para o Brasil, devido a benefícios de programa do governo federal, naturalizando-se brasileiros, para conseguirem direitos de aposentadoria e bolsas em geral, quando estudantes das universidades. Muitos têm residências nas comunidades Ticuna do Alto Solimões.

Em terras brasileiras, o povo Tikuna se distribui pelos municípios da região do Alto Rio Solimões: Tabatinga, Benjamin Constant, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antonio do Içá, Tonantins, Jutai e Fonte Boa. No Médio Solimões, são encontrados nos municípios de Tefe, Coari, Beruri, Anamá, Manacapuru e Manaus (no entorno da cidade de Manaus).

Muitos Ticuna s aderiram também ao processo de um tipo de êxodo rural, ocupando espaços urbanos. Uns em busca de oportunidades de estudos e até empregos, sendo que outros simplesmente foram embora para viverem nas cidades.

Como exemplo, de uma comunidade Ticuna no contexto urbano, podemos citar a aldeia Watchimaücü, que fica localizada no bairro *Jesus me deu*, na cidade de Manaus/AM.

Assim como acontece no Alto Solimões, na sede do município de São Paulo de Olivença, na cidade de mesmo nome, vivem muitos Ticuna, espalhados no espaço urbano. Muitas vezes estes passam por situações difíceis, cercada de preconceitos, sem atendimentos específicos em saúde e segurança pública.

Nos últimos cinco anos, os Ticuna que vivem na cidade de São Paulo de Olivença, para serem reconhecidos junto aos gestores institucionais, aos governos municipal, estadual e federal, se organizaram e criaram a Associação Magüta, organização que serviu para representá-los politicamente e, ainda, nos debates das questões de seus interesses. Todos os seus filhos são matriculados nas escolas não indígenas da cidade.

Não temos ainda uma visão precisa quanto ao uso da língua Ticuna em centros urbanos e quanto à transmissão da língua nesses centros. No entanto, sabemos que uma maioria de falantes Ticuna, ao se deslocarem, continuam usando a sua língua, inclusive em público, quando andam em grupos. Em termos de transmissão de língua em espaço

urbano, essa ainda precisa ser verificada e mensurada. No entanto, podemos afirmar que a questão linguística está longe de ser considerada em escolas no espaço urbano. Assim, a questão linguística, que deveria também ser abordada nestas escolas, não acontece. As aulas são ministradas somente em português.

Quando nos referimos à localização geográfica, não podemos esquecer que o primeiro contato dos Ticuna com os não indígenas aconteceu desde os anos de 1637 a 1640, por meio da expedição de Pedro Teixeira. Os Ticuna foram vistos como habitantes desde a foz do Rio Içá (Rio Putumayo em espanhol) à desembocadura do Rio Javari. Desde então, esses espaços geográficos se ampliaram, sendo lugares potencialmente de fala da língua Ticuna, que contou com uma condição favorável de manutenção, desde o início dos primeiros contatos.

Os Ticuna são considerados como moradores de terra firme, em muitos casos habitando as margens dos lagos e cabeceira dos igarapés, muito distantes do leito do rio Solimões. Essa concepção nos faz acreditar em uma vantagem inicial, a de que eles não foram afetados diretamente pela ação desastrosa e criminosa dos colonos da época. Condição que os fez resistir no tempo histórico, de mais de cinco séculos após a era pré – cabralina - diferentemente dos outros povos que não resistiram ao confronto com o branco português e seus descendentes que habitavam a margem do grande rio Solimões.

A vida dos Ticuna, como mencionamos anteriormente, parece fruto de uma realidade paradisíaca, mas isso não corresponde aos fatos. Quando mergulhamos um pouco e interpretamos os fatos , encontramos o que Djalma Batista (Batista, 2007) relatou em seu livro, ao se referir aos indígenas:

*“Ao reverso disso, porém, os desvirginadores da Amazonia trouxeram, de muito mau, o espírito de superioridade que tentou fazer do índio um escravo, a exemplo do negro no nordeste e nas Minas Gerais, a serviço de uma ambição desenfreada; os hábitos euforísticos, principalmente o alcoolismo devastador, que disseminaram; e a larga e letal contribuição de doenças infecciosas que não encontraram resistência na população local.*  
(BATISTA, Djalma, 2007: 55 p)

As tantas situações de brutalidade que os indígenas passaram (e ainda passam) se deram porque o homem branco se sentia impregnado da concepção de superioridade, para tratar e tornar o indígena escravo, fazendo com que esse adquirisse o pior, passasse pelas piores situações que, como a disseminação de doenças infecciosas e o consumo de álcool, afetam a constituição da pessoa, em termos físicos, psíquicos e sociais. Podemos levantar aqui a hipótese de que é nessa afetação que reside o grande risco para a língua e a cultura de um povo - o que se aplica ao caso Ticuna, cujos membros foram, durante um longo tempo, escravizados, menosprezados pela sociedade envolvente, como se tudo de seu fosse menor, sem importância.

Não vamos esquecer que, no período da borracha, no século XIX e ainda no século XX, especificamente, os Ticunas enfrentaram toda uma situação que se transformou em uma grande dependência e escravização. Além de doenças e alto consumo de álcool, os Ticuna foram diretamente afetados na época da exploração da borracha, sendo inseridos em uma cadeia de dívidas ao patrão, dono dos seringais. A figura principal do dono dos seringais era o Patrão. Homem sem dó, rude, vivia de suas próprias leis, no espaço dos barracões. Barracão era a residência do patrão e também servia como depósito ou armazenamento da produção de borracha e outros produtos, como peles de animais e farinha. Toda produção era entregue ao patrão. Quem sofria bastante eram os seringueiros:

*Os seringueiros viviam em condições existenciais muito duras. Embrenhados na mata, eram proibidos de pescar ou caçar para não perder tempo. Por isso, sua alimentação constituía de preferência de enlatados que a eles eram vendidos pelos patrões a preços altíssimos.[...] Em verdade, o que ocorria era uma exploração impiedosa, ficando os seringueiros quase sempre em débito com o patrão e por isso mesmo a ele presos por mais uma temporada. (Oro,1977: 29)*

Os Ticuna fizeram parte desse enredo todo. Um dos exemplos que Ari Pedro Oro (Oro, 1977) relatou em seu livro foi a Propriedade Belém (atual Belém dos Solimões, no município de Tabatinga/AM), cuja principal economia girava em torno da produção açucareira e da exploração de borracha (látex).

A produção açucareira tinha como seu objetivo principal a fabricação de açúcar e aguardente (cachaça). Segundo Oro (1977),

*[...] com maquinaria inglesa, tendo no açúcar (preto e branco) a sua principal produção, ao lado da aguardente.[...]. Informantes Tükúna e da sociedade nacional nos asseguraram que os patrões trocavam aguardentes por bens produzidos pelos Tükúna,[...], Nimuendaju (1952:52) registra que encontrou no início da década de 40, muitos Tükúna praticamente arruinados por causa de sua dependência de estabelecimento de civilizados, sobretudo a destilaria de aguardente.[...] O trabalho de extração do látex, desde o seu início, foi realizado por nordestinos e índios Tükúna. (Oro,1977: 31).*

Podemos afirmar hoje, no século XXI, apesar desta situação drástica em relação à sociedade não indígena, que, por passar por diversos momentos, na verdade temos hoje uma outra situação. Mesmo assim, apesar de todas as situações vividas, esse povo se multiplicou demograficamente e se espalhou por um espaço geográfico imenso, com todos falando a sua língua materna, embora uma minoria esteja em espaço urbano.

Na atualidade, para entendermos o mundo geográfico dos Ticuna, mundo esse em que houve avanços de políticas públicas aqui em nosso país, buscamos fontes de dados no livro produzido por Marília Facó Soares, intitulado “*Tchorü duñũgüca’ tchanu* ‘Minha luta pelo meu povo’. Encontramos aí as áreas correspondentes à maioria das terras, como a Terra Indígena Eware I e Eware II, que são terras com maior extensão territorial. Assim, queremos mostrar, conforme o que se encontra em Soares, Pinheiro, Carmo e professores Ticuna (2014: 129)<sup>42</sup>, todas as comunidades existentes e aldeias indígenas em terras Ticuna demarcadas<sup>43</sup>: Barreira da Missão – Barreira de Cima, Betel e Nova Esperança; Betania – Patiá, Lago Grande, Betania e Monte das Oliveiras/ Japacuí; Bom Intento – Novo Paraíso e Bom Intento; Espírito Santo – Espírito Santo e Novo Progresso; Estrela da Paz – Boa Vista, Estrela da Paz/Bugaio e Inglaterra; Eware I – Santa Clara, Nova Jordania, Marco da Redenção, Floresta Amazônica, Torre da Missão, Porto Velho, Santa Teresinha, Campo Alegre, Nova Santarém, Nova Vila, Bairro Independente, Santa Isabel,

---

<sup>42</sup> Ver ATLAS DAS TERRAS TICUNA.

<sup>43</sup> Na apresentação que fazemos, aparece primeiro o nome da Terra Indígena seguido de um travessão e do nome das aldeias/comunidades contidas nessa terra.

Santa Inês, São Domingos II, São João, São Domingos I, Vendaval, Carana, Nova Ressurreição, Boa Vista, Cajari I, Bairro Vermelho, Cajari II, Bananal, Deregüne, São Jerônimo, Palmares, Belém dos Solimões, Novo Maranhão, Nova Esperança, Água Limpa, Ourique Monte Sinai, Nova Extrema, Cigana Branca, São Joaquim, Piranha, Nova Jutai, Emaú, Nossa Senhora de Nazaré, Cacimbão, Pena Preta, Nova Aparecida, Santa Rosa, Novo Cruzador e São Fernandes Barreirinha; Evare II – Centro Bom Jesus, Nossa Senhora de Nazaré, Baía, Parana para II, Parana para I, Nova Jerusalém, Novo Lugar, Enepi, Otawari (Porto Alegre), Ribeira, Novo Paraíso, Supão, Nazaré, Assacaia, Uruaá, Novo São José e Vera Cruz; Feijoal – Cidade Nova Feijoal, Porto Alegre e Canaã; Lauro Sodré – São João de Veneza, Guanabara e Lauro Sodré; Macarrão – Bacabal, Castanhal e Santa Fé; Maraita – Maraita e Palmeira do Norte; Matintim – Boa Vista, Novo Dia e Vista Alegre; Nova Esperança do Rio Jandiatuba – Nova Esperança e Porto Alegre; Porto Espiritual – Porto Espiritual e Nova Vida; Porto Praia – Porto Praia; Santo Antonio – Bom Caminho, Filadélfia e Porto Cordeirinho; São Francisco do Canimari – São Francisco do Canimari; São Leopoldo – São Francisco, Novo Porto Lima e Bom Pastor I; Tupã Supé – Tupã Supé; Uati Paraná – Airuá, Marimari e São Pedro; Umariçu – Umariçu e Cristo Salvador; Vui-Uata-In (Nova Italia) – Bom Pastor, Canimaru, Nova Galileia, Nova Italia, Umarirana e Vila Tambaqui.

O universo geográfico em que habitam os Ticuna representa um espaço do mundo Ticuna e sua cosmovisão, sendo que a cada espaço de tempo esse vem crescendo tanto em número de aldeias quanto demograficamente. Como a quase totalidade do povo Ticuna fala sua própria língua, isso nos autoriza a dizer que a Língua Ticuna continua a resistir ao tempo, sendo falada em todas as áreas e aldeias conforme a distribuição das aldeias que apresentamos.

#### **6.4 A língua presente na História Mítica e na Religião.**

A existência de um ser supremo a ser cultuado pelos Ticuna em momento algum se nos é apresentada. Mas não restam dúvidas de que, desde o desenrolar de sua história, as personagens míticas foram dotadas de conhecimentos linguísticos, os quais se originaram no momento em que começaram a existir as primeiras quatro personagens, Ngutapa, sua mulher Mapana e Bai'a e sua mulher, antes da existência de Yo'i e seus irmãos, quando o mundo ainda estava se formando.

Para nos aproximarmos da história mitológica, tendo em vista o título desta seção, destacamos, inicialmente, este trecho do texto mítico: “*quando o mundo estava se formando*”. Tem um significado muito profundo. Será que foi no tempo do Big Bang, após a explosão quando a terra começou a esfriar? São indagações que podem servir para se refletir como foi a origem da vida segundo os Ticuna.

No desenrolar das escritas e de relatos orais presentes nos dias de hoje, apesar de diferentes maneiras de falar da história, nos resta chegar à conclusão de que este povo tem história viva que resiste ao tempo. As indicações históricas são as de que este povo tende a aumentar demograficamente e de que os falantes da língua continuam na luta para a sobrevivência desta língua, a Língua Ticuna/ Magüta. Percorramos um pouco da magnífica história mítica Ticuna.

Yo’i e seus irmãos I’pi, Mowatcha e Ai’cüna surgiram de um relacionamento não amoroso, porque os seus pais Ngutapa e Mapana não tiveram uma relação de matrimônio comum, ou seja, o casal não podia ter relação sexual entre si, porque Mapana não possuía a parte sexual de uma mulher normal. Por isso, eles nunca tiveram filhos e viviam em um clima de conflito diário.

Assim para entender este grande acontecimento mítico, passamos a mostrar o que foi registrado nos textos do livro *To’rü duũũgü* ‘Nosso povo’ (1985) que relata a história em palavras, segundo os autores Ticuna.

Foi assim: antes de o mundo existir, Ngutapa já existia. Ele não teve pai, nem mãe. Mapana, sua mulher, se criou junto com ele. No mesmo lugar, vivia também Bai’a e sua mulher. Bai’a era parente de Ngutapa. No lugar onde esses quatro se criaram é que ficava a montanha Taiwegüne. É no igarapé Tunetü. Naquele tempo, a terra ainda estava se formando. O mato era baixinho e o rio ainda tinha pouca água. E lá eles viviam. Passaram-se muitos anos. Ngutapa e Mapana nunca habitaram juntos. Nunca tiveram filhos. Um dia, quando o mato já estava crescendo. Ngutapa foi caçar com Mapana. No caminho eles começaram a brigar. Ngutapa agarrou sua mulher e lhe deu uma surra. E depois disso, amarrou Mapana num pau, de braços e pernas abertos. Deixou ela ali, e seguiu para caçar no mato. Vieram as cabas e as formigas e mordeceram a sua periquita. Ela sofreu muito. Então apareceu o pássaro Cancã (gavião) e se sentou no alto do pau, onde ela estava amarrada. Mapana disse para o cancã: “- Vovó pode me desamarrar?” O pássaro gritou: “- Co, co, co, cou!” “- Vovó venha me desamarrar. Aquele desgraçado me prendeu aqui

para me matar” – ela falou de novo. O canã se transformou em gente e, chegando mais perto perguntou: “-O que lhe aconteceu minha neta? Se você quiser se vingar de Ngutapa, está aqui a caba”. Ela pegou a caba e guardou. A casa de caba era muito grande, mas parecia pequena. O canã falou ainda: “- Você não pode ficar aí. Tem que esperar o seu marido num lugar onde ele não possa ver”. Depois disso, o canã se transformou em pássaro e foi embora. Demorou um pouco e Ngutapa voltou da caçada. Vinha tocando flauta e pulava numa perna e outra, cantando: “Por onde anda Mapana? As cabas e as formigas morderam a periquita dela! Tcheruru, Tcheruru u u u... Tcheruru, Tcheruru u u u...” - assim dizia. Mapana estava escondida num tronco de árvore, esperando Ngutapa passar. Escutou esse canto e se preparou. Quando ele chegou, ela jogou a casa de caba em cima dele e acertou-lhe os dois joelhos. Ngutapa caiu e não se levantou mais. Mapana deixou ele ali mesmo e foi embora. Ngutapa foi se arrastando até em casa. Desde que as cabas ferraram, os seus joelhos começaram a inchar. Quando Ngutapa chegou em casa, foi logo se deitar na rede. Mapana viu seu marido chegar, mas nem ligou. Não queria mais saber dele. Quando anoiteceu, Ngutapa começou a sentir muita dor nos joelhos. Sofreu muito e chorou. Depois de uma semana, seus joelhos começaram a ficar transparentes e aparecia o que tinha lá dentro. Ele olhou e num dos joelhos viu duas pessoas. Noutro viu outras duas pessoas. No dia seguinte, Ngutapa já podia enxergar num joelho um rapaz fazendo sua zarabatana e uma moça tecendo um bu're e no outro joelho a mesma coisa. Depois disso passou mais um dia e os joelhos se abriram. Ngutapa olhou e de seus joelhos saíram dois homens com suas zarabatanas e duas mulheres com seus cestos. Do joelho direito pulou Yo'i e sua irmã Mowatcha e do esquerdo Ipi e sua irmã Aicüna. Ai Ngutapa ficou bom. Não sentiu mais dor.

Estando aqui um pouco da história mítica, podemos tentar uma comparação inicial com o que se encontra a respeito em abordagens realizadas pelo etnólogo Curt Nimuendaju e por Frei Fidelis de Alviano, nos meados do século XX.

Curt Nimuendaju e Frei Fidelis de Alviano (um dos poucos e principais pesquisadores que permaneceram entre os Ticuna nos anos de 1929 a 1952), referiram-se à religião e história mítica Ticuna como elemento relevante para a compreensão da religiosidade e da língua do povo Ticuna. Levando em conta o que escreveram, notamos que há certa discrepância quando eles tentam explicar, da sua maneira, as suas observações em relação aos Ticuna. Ao tentarem verificar se há semelhanças entre os Ticuna e o homem europeu religioso, buscavam saber se os Ticuna reverenciam alguns



deuses, como os cristãos católicos ou como na Grécia antiga, ou ainda como os antigos egípcios que são crentes em alguém.

Nimuendaju (1952) explana que os Ticuna não apresentam nenhum elemento importante que possa explicar a religiosidade, a não ser a existência de um mundo superior e um mundo inferior. Ele não percebeu que o mundo, na época, para os Ticuna, era um lugar santo (Üüne). Toda a natureza vivia em sintonia direta com as pessoas (os Ticunas); até mesmo os seres do mundo inferior eram usados como guardiões das pessoas e, por isso, também eram respeitados. O sagrado do mundo e a sintonia com a natureza não precisavam, portanto, de explicação – e daí os Ticuna não explicarem a sua religião, o que era aparentemente inexplicável para pesquisadores que tentavam entender a religiosidade Ticuna:

*“Os índios não dão absolutamente nenhuma explicação da sua religião aos Neobrasileiros, e especialmente aos padres”.*  
(Nimuendaju, 1952:140)

Tentemos nos aproximar da realidade da ótica Ticuna. Eles acreditavam na existência do bem e do mal. O bem é a supremacia do mundo superior e o mal, o mundo inferior, a supremacia de todas as coisas ruins, habitação dos demônios.

Para os Ticuna, o mundo superior não é o espaço sideral do além do sol, ou das extremidades das galáxias. Não. Esse mundo é o espaço que existe ao seu redor, o próprio mundo onde ele habita e que é classificado em três planos: o primeiro mundo é o espaço onde vivem seres iguais às pessoas, seres humanos da terra, mas vivendo em condições diferentes do mundo físico; o segundo, é o mundo da deusa Ticuna (Tae ‘nossa mãe’), lugar de morada após a morte, o que os Ticuna chamam de “paru”; o último é o mundo do rei dos urubus, que são capazes de se transformar em pássaros, mas jamais retornarão à terra.

Os Ticunas acreditam que nenhuma pessoa viva pode entrar no mundo superior (paru), nem pajé ou outro tipo, como xamã, nem pelo sonho, se praticar algo que não agrada.

O mundo inferior, para os Ticuna, é a morada dos demônios, representados por diferentes seres exóticos, seres que representam o princípio do mal. Os Ticuna não reverenciam, nem prestam tributo a eles. Os seres do mundo inferior, para eles, são os

seres mais antigos do mundo. E estes são apresentados em máscaras nas festas da moça-nova. Deles Nimuendaju (1952) diz que:

*[...] vivem em terras subterrâneas (na'pi), às quais eles têm acesso através de cavernas. As regiões subaquáticas são partes desse mundo inferior, que compreende várias terras, com diferentes condições e entradas separadas. Os demônios não são os seus únicos habitantes; outros residentes são humanos, embora com estranhos defeitos: homens cegos, anões e pessoas sem ânus. (Nimuendaju, 1952: 118).*

É natural que cada pesquisa apresente suas concepções diferentes em relação a cada povo. Mas, conversando na atualidade para tirar algumas dúvidas a respeito da religiosidade Ticuna, fomos à busca de algumas informações. Primeiro, para entender se essa religiosidade e a história mítica podem nos apresentar uma explicação aproximada em relação a se os Ticuna cultuam ou não algum deus. Segundo, para saber que relação tem a língua com a concepção mítica e religiosa.

Assim, fomos procurar o professor Damião Carvalho Neto, que tem guardado em sua memória o que seus avôs transmitiram para ele, ainda na época de adolescente. Ele deu seu depoimento oralmente e, em sua fala, notamos uma certa discordância com o que dizem os autores que citamos em destaque. Para o professor Damião Carvalho Neto, os Ticuna têm sua religião específica sem cultuar alguns deuses, mas a natureza de forma diferente. A Festa da Moça-Nova é um ritual sagrado, é a verdadeira religião. Conforme Carvalho Neto, a religião está ligada ao homem chamado Yo'i, que originou todos os Ticuna das águas do igarapé Eware, a terra sagrada e originária de todos eles. Yo'i é o deus dos Ticuna. Foi o homem que pescou pessoas, como se fossem peixes, tendo-se a possibilidade da ideia de que os Tikuna eram peixes ou pessoas que vieram da água, mas dentro de um procedimento, segundo a sua ciência.

Voltando, então, a Nimuendaju (1952):

*Ele é o criador da humanidade, o originador de todas as leis e costumes da tribo, é aquele que inventou ou adquiriu os mais importantes elementos da cultura material. Às vezes duro e cruel, ele nunca é o enganador vil, baixo, da humanidade, representado*

*pelos heróis da cultura de outras mitologias. Mesmo com seu vergonhoso irmão – e’pi – um bobo, um enganador e um mentiroso – ele é indulgente e presta auxílio e somente uma vez deu punição (Nimuendaju, 1952 : 121 – 2).*

Retratando a fala de Damião (2018), temos aí confirmada a existência desta personagem importante, quando nos referimos à origem Ticuna - personagem que também aparece nos *Livro das Árvores*, de autoria da OGPTB e organizado por Jussara Gruber, em 1997. Nele se lê que:

*Tetchi arü Ngui era a mulher de Yo’i, mas ficou gestante de Ipi. Yo’i não gostou disso e resolveu castigar o irmão. Assim que a criança nasceu, Yo’i mandou Ipi buscar jenipapo, para pintar o menino. Quando Ipi subiu na árvore, ela começou a crescer, crescer,[...]Yo’i mandou ralar a fruta sem parar. Ele ralou, ralou, [...] Tetchi arü Nguei pegou o sumo do jenipapo e pintou o filho. Depois jogou a borra no igarapé Eware. A borra do jenipapo desceu pela água e foi parar num lugar com muito ouro. Depois tornou a subir, já transformada em peixinhos, numa grande piracema. Quando a piracema passou, Yo’i fez um caniço e foi pescar, usando caroço de tucumã maduro. Mas os peixes, quando caíam na terra, viravam animais: veado, caititu, e muitos outros. Aí Yo’i usou isca de macaxeira, e com essa isca os peixinhos se transformavam em gente. Yo’i aproveitou e pescou muita gente (OGPTB, 1997: 18 p).*

Em outros relatos de outros Ticunas, consta que Yo’i usou diferentes iscas para pescar, primeiramente ele usou uma pedra. Assim que ele puxou, esses peixes se transformaram em onças. Em seguida, ele usou folhas de urucuri (uma palmeira que serve para fazer cabana); ao puxar para fora d’água se transformaram em esquilos. Tentou usar as cascas de tucumã e os peixes pescados se transformaram em porcos do mato. Finalmente, usando a macaxeira (mandioca doce), o peixe pescado se transformou em gente.

Os homens pescados por Yo’i são chamados de Ma’güta ou Üünegü – pessoas imortais, sendo que seus descendentes são todos mortais – yunatügü. O fim da história e

separação entre os dois irmãos (Yo'i e Ipi) aconteceu por um ato de desentendimento, cada um escolheu o seu rumo. Yo'i foi para o leste onde o sol nasce, e Ipi para o oeste no por do sol. Além do mais, existiram também os povos pescados por Ipi, que são as outras etnias ( Kokamas e outros) e outros povos como Colombianos e Peruanos.

Se Yoi' é o deus criador, seus atos de criação se dão através de ações, e não propriamente de uma fala criadora. Aqui já se tem uma diferença em relação ao que acontece na mitologia cristã, em que a fala precede tudo ( “*No princípio era o Verbo*”) e Deus cria através da fala (em que *'Faça-se a luz' é um exemplo*) e Deus fala com suas criaturas a partir de um outro plano, sem corpo, usando a voz. Na mitologia cristã, a fala é, assim, criadora. Já na mitologia Ticuna a visão é diferente. As ações se sucedem e a fala se dá aí de forma entremeada. Por exemplo, Ngutapa dá uma surra em Mapana, que, ferida e amarrada em um pau, pede ajuda ao pássaro Cancã (gavião), que apareceu e pousou no alto do mesmo pau em que Mapana havia sido amarrada. O pássaro Cancã, transformado em gente, fala com Mapana e lhe diz como se vingar de Ngutapa, utilizando uma casa de caba. E é por efeito dessa vingança que os joelhos de Ngutapa se incham e nascem os irmãos Yo'i, Mowatcha, Ipi e Aicüna – de fundamental importância na mitologia Ticuna. Se a fala, na história mítica Ticuna, se dá de forma entremeada à ação criadora, há, porém, passagens míticas em que a fala possui o papel principal. Isso acontece em dois momentos do relato mítico: durante a criação/revelação dos clãs (nações) e durante o momento em que Yo'i alerta Ipi sobre a relação entre fala e realidade. Vejamos, brevemente, esses dois momentos.

Com referência à criação/revelação dos clãs (nações), podemos citar Félix (2018), que escreveu:

*“Antes de o deus Yo'i pescar o seu povo, só existiam os Magüta encantados e esses se casaram com seres também encantados, como pássaros, sapo, jabuti etc, que viravam gente, pois ainda não existiam clãs. Quando o deus Yo'i pescou seu povo Magüta, nas águas sagradas do igarapé Eware, esse era encantado, um povo Magüta normal, mas não podia se multiplicar e seus membros não podiam se casar entre sim. Foi aí que Yo'i teve a ideia*

*de matar uma jacarerana<sup>44</sup> e fazer um caldo dela. Depois disso, chamou todos os Magüta que foram pescados. O deus Yo'i chamou cada um para experimentar o caldo e perguntou a cada um qual o sabor que o caldo tinha. Então o Magüta que experimentava o caldo dizia para o seu deus que tinha o sabor do mutum, e outro dizia que tinha sabor de onça e, assim, sucessivamente, foram surgindo os clãs.”*

E, com respeito à relação entre fala e realidade, temos a passagem a seguir, em que, a mando de seu irmão Yo'i, Ipi busca apanhar fruta de jenipapo . Essa passagem consta do livro Torü Du'üügü 'Nosso Povo' (1985:26) e integra a parte em Ticuna do episódio referente a Tetchi arü ngu'ü 'A moça do umari'<sup>45</sup>:

*“Marü yeama dau'üwa nangugu rü yeguma nü'ü nadau ga Awane ga yema tchai'üta'ü, rü nhānagürü ga nümatama: pa ma\*, ma\* yea i Awane i yea tchai'üta'ü, rü nau'a% ta tü'ü nidaigu nhānagürü ga Ipi ngeguma Yoi nananga'ü, rü cugumare nhagürü.”*

'Quando ele [Ipi] chegou lá em cima, ele avistou os Awane [Cambeba], que estavam no meio do rio descendo e ele disse: irmão, irmão (*ma\**, *ma\**)<sup>46</sup>, lá estão os Awane (Cambeba) que estão passando lá e **tenha cuidado que vão nos matar, assim ele disse o Ipi**, Yoi respondeu: **Talvez com você, assim ele disse**" [cugumare]; sempre respondia assim **porque não queria que acontecesse o que ele, o irmão, falava para ele**'

Os dois trechos que acabamos de exibir mostram, em conjunto, duas coisas importantes. Primeira: a fala reveladora dos clãs - fundamentais na organização social Ticuna - não provém do deus Yo'i, e sim dos próprios Magüta, que bebem um caldo (*caldo de jacarerana*) e revelam, através da fala, o seu clã de pertencimento. Nesse

---

<sup>44</sup> “Diferentemente do que se encontra em dicionários de língua portuguesa, vamos seguir aqui o que parece ser a preferência do português da região em que se encontram as comunidades Ticuna no Brasil. Nessa região, as indicações são as de que a palavra *jacarerana* é falada como sendo do gênero feminino (*a jacarerana*, *uma jacarerana*)” [Nota original de Félix (2018)].

<sup>45</sup> Agradecemos a Bernabé Bitencourt Serra pela seleção do trecho em destaque, assim como pela revisão ortográfica e tradução do mesmo para o português.

<sup>46</sup> Segundo o que contam os narradores, Ipi falava repetindo palavras/ (/sílabas), porque gaguejava.

sentido, a fala, para o Ticuna, seria reveladora e propiciadora de organização. Segundo: ao aconselhar seu irmão Ipi a ter cuidado ao falar, para não tornar a fala a própria matéria do que se quer evitar, Yo'i dá as indicações de que falar pode tornar algo realidade, de tal modo que a fala traz a própria coisa, não no sentido de que a fala se refere à coisa e a presentifica na realidade, mas no sentido de que a própria fala pode se transformar, passando a ser a própria coisa real. Assim, de acordo com a história mítica Ticuna, a fala seria reveladora e propiciadora de organização, devendo ser produzida com cuidado, para não se transformar em uma realidade indesejada a ser evitada. Se considerarmos que a fala constitui manifestação da língua, teremos aí um ponto importante para entender por que razão os Ticuna, de modo geral, sempre protegeram, e de algum modo defenderam, sua própria língua, resistindo no tempo histórico a mais de trezentos anos de contato com a sociedade não indígena.

## **7- OS TICUNA (TIKUNA): EM BUSCA DE NOVAS CONCEPÇÕES POLÍTICAS PARA A PROMOÇÃO DA LÍNGUA. APLICAÇÕES NAS ESCOLAS**

### **7.1 - O Grupo ÜMATÜTAE – Escrevendo, em busca de uma nova visão de política de línguas na região.**

O grupo ÜMATÜTAE (ESCREVENDO) é constituído de Professores Ticunas Pesquisadores, Escritores e de Investigação da questão social e linguística das línguas indígenas e, em especial, a língua Ticuna. Portanto, é uma sociedade, que luta em prol da promoção dos direitos indígenas nas políticas de línguas e políticas sociais dos povos indígenas da Região do Alto Solimões. Foi criado, em 30 de Junho de 2017, na comunidade Umariçu II, no município de Tabatinga/AM, durante as últimas oficinas de elaboração do Livro Didático da língua Ticuna<sup>47</sup>.

O Grupo constituído é pioneiro na região do Alto Solimões: antes, nunca uma iniciativa semelhante havia se feito importante nessa região, como se não tivéssemos preceitos legais amparados em lei. Assim, pela necessidade de fortalecer os direitos sociais e, principalmente, as políticas de línguas e a sua promoção, com vistas a se obter um olhar especial na área de educação, o grupo de professores anteriormente caracterizado se aventurou a criar esta proposta de luta política para desenvolver missão importante, missão essa que inclui o conjunto de objetivos específicos a seguir.

- Documentar toda história material e imaterial dos povos indígenas na região;
- Investigar todos os procedimentos e meios que possibilitem a preservação e a promoção da língua, levando ao aumento de sua importância na sociedade não indígena;
- Pesquisar para documentar e criar mecanismos de sustentação de fomento para os pesquisadores, por meio de parcerias com instituições de pesquisa, sem a exigência de permissão de grupos externos à pesquisa nas Terras Indígenas Ticunas;
- Produzir e apoiar a produção de materiais didáticos que, incluindo livros, CDs, DVDs, filmes e podendo ser monolíngues ou plurilíngue, venham a contribuir para a educação básica dos alunos de diferentes níveis (Educação Infantil, Ensino

---

<sup>47</sup> Ver capítulo 2 e, em especial, a seção 2.5.

Fundamental, Ensino Médio e Educação superior), de professores e demais leitores indígenas e não indígenas da região.

- Criar condições para tornar a língua Ticuna um recurso importante para diferentes iniciativas e produções culturais
- Lutar pela cooficialização da língua Ticuna

Todos os objetivos específicos do ÜMATÜTAE estão em conformidade com a Constituição de 1988, em vigor, e alinham-se à perspectiva moderna dos direitos linguísticos:

*“As línguas indígenas nas Constituição e a Educação Indígena. Foi um dos primeiros passos que o Estado nacional deu em relação ao plurilinguismo. Com a perspectiva moderna dos direitos linguísticos em voga, os artigos 210 e 230 da Constituição Federal de 1988 reconheceu a necessidade da criação de “uma modalidade de ensino pautada pela interculturalidade, uso das línguas maternas e participação comunitária” (Oliveira e Altenhofen, 2011). Com isso, foi possível o ingresso da comunidade indígena ao ensino, como também, a promoção, sistematização e educação das línguas indígenas, que até então estavam fora do âmbito de interesse do Estado, reforçando a tese de que o monolinguismo era a melhor solução para o país de dimensão continental. Cabe ressaltar aqui, que com este advento foi possível também cooficializar em âmbito municipal, o uso de diferentes línguas, dando um impulso a gestão do plurilinguismo. Não só as línguas indígenas que estão sendo cooficializadas, mas também as línguas de imigração, pois abre novas perspectivas para o debate e o reconhecimento dessa modalidade de língua como língua brasileira (Souza,2017:4 ).*

O ÜMATÜTAE terá uma missão importante na região, devendo desenvolver suas atividades em conformidade com os regulamentos e normas legais. Estará muito atento às legislações vigentes, bem como ao atendimento ao público que é o seu alvo principal.



Neste momento, uma das atividades mantidas pelo ÜMATÜTAE é dar continuidade e finalizar a produção do material didático ainda em curso.

O logotipo que representa o Grupo ÜMATÜTAE resultou de decisão dos professores que o integram, tendo as suas cores e figuras estes significados:

- Amarelo: simboliza o Sol, o que ilumina os nossos conhecimentos e saberes tradicionais.
- Árvores: simbolizam a samaumeira, o jenipapo e o tururi, que são árvores míticas do povo Tikuna.
- Floresta: Terra alta e baixa. Movimento do conhecimento.
- Homem: Herói Yo'i, aquele que originou o povo Ticuna.
- Mulher: Esposa de Yo'i, por nome, "Techi arü Ngui".
- Tapete branco, sem escrita: Tururi, papel que precisa estar escrito;
- Cor Marrom: Terra firme;
- Cor azul: Água;
- Espaço no meio: Conhecimento central;
- Cuia: Globo Terrestre;
- O símbolo nas extremidades: Abrir e fechar. O Globo em movimento.

A proposta do recém-criado Grupo ÜMATÜTAE será uma das lutas políticas muito importantes para os povos indígenas da região. Neste grupo está a maioria dos professores pós-graduandos que são Ticuna.

Como o grupo está no processo de sua organização, neste momento já é meta da luta política na região a busca da promoção do ensino-aprendizagem da língua indígena, sobretudo no âmbito da Educação Escolar Ticuna.

## **7.2- A língua Ticuna: as suas perspectivas e desafios frente a uma ideologia nacionalista.**

Em uma nação continental na América do Sul, o Brasil, desde o século XV, era uma realidade em termos da quantidade de línguas indígenas que existiam e estavam vivas

De certa maneira, essas línguas desempenharam papel importante no processo de construção desta nação.

Este processo de construção levou a uma formação indentitária tida como nacional, o que resultou de diferentes relações sociais e linguísticas, entendendo-se que a nação era e nela fluía exatamente o plurilinguismo, materializado por cerca de 1078 a 1250 línguas indígenas, que poderiam constituir – pensando hoje - uma opção em termos de modos alternativos de ser e poder.

Considerando o que observamos ao longo de nossa história, as línguas indígenas participaram na composição de parte do léxico (e mesmo da morfologia<sup>48</sup>) da língua portuguesa, embora esta língua ocupe um lugar relevante diante das línguas indígenas, principalmente quando se institucionalizou a língua portuguesa como a língua oficial do país.

Embora, as línguas indígenas tenham ficado em situação de **não oficiais** até os dias atuais, contribuíram, mesmo assim, como elementos importantes de ligação e intermediação entre as sociedades indígenas e não indígenas, além de representarem a identidade elementar desta nação.

A ideia de nação, antes de mais nada, é resultado da conjugação de imaginários que a alimentam, fazendo parte desses imaginários a ideia de poder, perpassada por um elemento denominado de propriedade, a ideia de ser dono da terra, que é justamente a que inculca, fixa em nossas cabeças a ideia de nação, que acaba coincidindo com um ponto geográfico com suas linhas imaginárias, que fazem perímetro de delimitação, que podem ser de um município, de um estado ou entre os outros países em região de fronteira.

Esclarecendo as nossas preocupações, permeadas pela relação entre língua e nação e a busca de compreensão da relação de poder entre as línguas, está Benedict Anderson, que, em *Comunidades Imaginadas* (Anderson, 2008), nos diz que *a ideia de nacionalidade tem uma grande relação com a imprensa, com o fenômeno que ele denomina “capitalismo editorial” e com a “vernaculação” contrária à antiga hegemonia latina. Ele aponta desafios em seu livro comungando a ideia de conceitos de que nações são invenções.*

A nação é soberana em função do nacionalismo e, ao mesmo tempo, limitada porque possui fronteiras. As nações são imaginadas como comunidades porque concebem

---

<sup>48</sup> Lembremos do sufixo **-rana** ‘como se fosse’, de origem Tupi, presente em palavras da língua portuguesa ou a essa incorporadas, como, respectivamente, netarana (‘como se fosse neta’), sagarana (‘como se fosse saga, semelhante a uma saga’)

uma estrutura de camaradagem horizontal, independente de hierarquias e desigualdades, estabelecendo, assim, a ideia de uma coletividade. Nessa ordem, consolida-se o princípio de que,

*“...a língua escrita se converte em um acesso privilegiado para a construção de verdades ontológicas. Nesse sentido, a língua cumpre papel fundamental quando permite a unificação da leitura, a manutenção do suposto de uma antiguidade essencial, e, sobretudo, a partir do momento em que se torna oficial”*  
(Anderson, 2008:13).

A nação moderna de hoje tem esse cenário, o potencial editorial e a tecnologia de imprensa sobre às diversidades linguísticas. E assim, Anderson (2008) fala que esse é o cenário de emergência da nação moderna: a convergência do capitalismo editorial com a tecnologia da imprensa sobre a diversidade da linguagem humana.

Sob esse olhar, o processo de construção da nação é comprovado como um efeito da solidariedade e do modo como ela é modelada e lapidada. “Há um imaginário afetoso, e o que os olhos são para quem deseja, a língua é para o patriota” (ANDERSON, 2008: 14).

É pela língua que os passados são restaurados, os companheirismos são produzidos e os futuros e destinos são traçados e sonhados. O que torna as nações possíveis “*é, efetivamente, seu poder de fazer sentido dentro do repertório das nações e da gramática dos povos*” (Anderson, 2008: 14).

Para o mesmo estudioso, o que molda os sentidos das imaginações acerca das nações são o Estado colonial e três instituições: os censos que preveem políticas para as populações imaginadas; os mapas que demarcam os espaços; os museus cuja imaginação museológica confronta com as instituições de poder e de prestígio.

Esta dissertação, como ponto estratégico em relação à realidade de línguas, também observa esses desafios que confrontam de frente a ideologia desta nação.

Geográfica e demograficamente percebemos do aspecto real sobre a língua Ticuna, que hoje há um confronto bombástico em todos os lados, internamente e externamente, afetando diretamente a língua. Externamente, os indígenas são afetados por toda esta sociedade que envolve ao seu lado (modelo de educação e saúde, de segurança, tipo de economia e entre outros). Internamente, são fatores que influenciam a vida dos indígenas (a relação social, a escola, as novas tecnologias). Os confrontamentos

internos e externos podem ,bombasticamente, pôr em risco a cultura e a língua, apesar dos conceitos antes de 88 e dos preceitos legais e das lutas incansáveis das organizações indígenas da região (CGTT e OGPTB) ,desde as décadas de 1970 a 1990 e a partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal. O parágrafo 2º do Artigo 210 assegura, expressamente, o direito dos povos indígenas à educação escolar, com a utilização das línguas maternas e de seus processos próprios de ensino e aprendizagem. No Artigo 231, são reconhecidos aos povos indígenas “sua organização social, costumes, línguas e tradições e os direitos sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las, protegê-las e fazer respeitar todos os seus bens.

Fica bem claro o direito ao reconhecimento, à proteção e a promoção dos bens culturais dos povos indígenas, o que inclui o direito a uma educação escolar própria. Essas prerrogativas foram resultado de muitas reivindicações dos povos indígenas do Brasil, como direito. Foi uma conquista, mas não se tratava das línguas indígenas como oficiais ou institucionalizadas, porque, na realidade, ainda continuamos na ideologia do monolinguismo português.

O português é a língua oficial da nação, isso traz um sentimento de identidade de dizer que somos brasileiros, o que tem trazido muita confusão para as cabeças de muitos parentes nos dias de hoje. Segundo a Constituição Federal de 88:

*“Art. 13. A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil. § 1º São símbolos da República Federativa do Brasil a bandeira, o hino, as armas e o selo nacionais. § 2º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão ter símbolos próprios.” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p.21).*

Frente a essa situação da política nacional, se não houvesse, os chamados movimentos indígenas no país e a contribuição de setores da Igreja, das Universidades e Organizações não governamentais, em que situação nos encontraríamos hoje?

Vale a pena lembrar esses momentos cronológicos, sobretudo para compreendermos acerca da política de estado em relação às línguas e, principalmente, a questão indígena no Brasil. Situando os dados de linha de tempo (o que pode servir para explicar as concepções linguísticas e a luta política , alvo de nosso trabalho), entende-se já foram mencionados anteriormente os procedimentos de oferta de educação aos povos indígenas, desde a chegada dos europeus as Américas, sendo que a oferta, na verdade, se

deu por meio da Religião Católica (Igreja) - o que não foi diferente na região do Alto Solimões, entre os Ticunas. Em face de tudo o que já mencionamos a esse respeito, casam bem as palavras de quem se reporta a Nimuendaju, para lembrar o testemunho que esse deu sobre elementos alienígenas mesclados que encontrou ao realizar coleta sobre mitos e lendas entre os Tikuna:

*“[...] Porém salienta o etnólogo, muitos deles estavam mesclados de elementos religiosos alienígenas, especialmente de passagens bíblicas que os índios, desde o século XVII, ouviram dos missionários jesuítas e franciscanos, os quais navegavam pela área em desobriga.[...] Nas imediações do atual povoado, em 1870, era fundada a primeira missão, pelos padres Franciscanos Italianos, chamadas de missão de Calderão. Na sede da Prelazia do Alto Solimões, São Paulo de Olivença [...] Mas, já na concepção mítico-religiosa Tükuna figuravam elementos religiosos intrusos. Prova disso é a existência de igrejas ao longo do Solimões e a substituições dos antigos nomes tribais pelos nomes portugueses recebidos por ocasião do batismo. (Oro, 1977: 79).*

Aqui não queremos falar de religião, o que queremos é nos aproximar da dura realidade entre os Ticuna, da influência das religiões ocidentais, quando, através do batismo, se substituem os nomes verdadeiros na língua. Como exemplo: Sansão Ricardo Flores, Pedro Augustinho Jose, Maria Jesuína Batista Fidelis e assim por diante. O nome de Sansão Ricardo na língua Ticuna é Tchobü rü Goecü.

O que queremos dizer com isso é que, quando não se chama pelo nome indígena, também se retira e se esconde o uso da língua originária do povo.

No contexto de uma política de nacionalização, apesar dos pesares, em 1967, o governo brasileiro criou a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, por meio da Lei nº 5.371/67, para prestar assistência aos índios com a política da integração e civilização, para transformar o índio em trabalhador nacional<sup>49</sup>. Uma política integracionista de

---

<sup>49</sup> Na realidade, a política de integração e civilização dos indígenas é bastante anterior no tempo. Pode-se dizer, por exemplo, que o chamado SPI, criado em 1910 como SPILT - Serviço de Proteção aos Índios e

transição, de civilizar o índio, ou seja, a continuidade da ideologia desde a época dos Jesuítas.

Nessa política incluiu-se também a educação com as mesmas perspectivas, servindo a instituição escola entre grupos indígenas como instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas. Neste sentido, a educação tinha como objetivo a progressiva integração dos indígenas à comunhão nacional.

Quanto ao ensino de língua, foi incluído o ensino bilíngue de transição, ou seja, os indígenas aprendiam mais o português do que a parte da língua indígena.

Assim na década de 1970, quando tiveram início os movimentos indígenas organizados, em busca de novas alternativas para a educação escolar indígena, a política nacional, através da FUNAI – Fundação Nacional do Índio, firmou parceria com o SIL – Summer Institute of Linguistics ( ILV- ‘Instituto Linguístico de Verão’/ Instituto Lingüístico de Verano), para a realização das primeiras ações sobre o estudo de línguas. Essa instituição missionária, evangélica e americana, tinha só como objetivo evangelizar, para converter os indígenas ao evangelismo e forçar a tradução da Bíblia, principalmente o Novo Testamento, para as línguas indígenas - e aqui no Alto Solimões, para a língua Ticuna.

Mas, antes deste período, o Instituto Linguístico de Verão/ Instituto Lingüístico de Verano já vinha pregando a religião Batista, assim como desenvolvendo trabalhos de alfabetização entre os Ticuna. Para lembrarmos esse período, trazemos o que diz o Cacique Geral Pedro Inácio Pinheiro (Ngematücü ‘Aquele que não tem pinta’, clã de onça):

*[...] 1969 naquele tempo era o ano. Naquele tempo para a Colombia eu fui de vez,[...] Lá eu passei três anos[...]Naquele tempo, de repente chegou então de vez essa religião de agora,...(SOARES et alii,2014: 37)*

Aqui Pedro Inácio (Ngematücü) não se refere exatamente à Religião Batista, e sim ao período em que a Igreja da Santa Cruz, fundada pelo então irmão José Francisco da

---

Localização dos Trabalhadores Nacionais -, tinha o mesmo propósito: integrar e civilizar os indígenas, transformando-os em trabalhadores nacionais.(ver capítulo 3).

Cruz, que passou entre os Ticuna em período parcialmente sobreposto ao do Instituto Lingüístico del Verano, quando esse último conseguiu implantar a missão Batista na maioria das aldeias Ticuna.

A princípio, os que se alfabetizaram foram, de preferência, os seus pastores, mensageiros indígenas e, mais tarde, os que se tornaram monitores. Exercendo a função sem remuneração, às vezes, os monitores (indígenas alfabetizados) recebiam dos alunos alguns alimentos como forma de pagamento.

A parceria entre a FUNAI e o SIL resultou na oficialização do ensino bilíngue nas escolas localizadas em terras indígenas e, em consequência dessa iniciativa, surgiram as primeiras ações de formação de atores indígenas para a educação, denominados de Monitores Bilíngues.

Vale ressaltar que, no ano de 1973, com a criação da Lei nº 6001, chamada o Estatuto do Índio, garantiu-se aos indígenas à alfabetização em suas próprias línguas, ou seja, mais um passo para a promoção das línguas indígenas.

Entre os Ticuna, o efeito da oficialização do Ensino Bilíngue de responsabilidade da FUNAI só aconteceu no ano de 1986, quando foram contratados 80 monitores bilíngues, através da parceria do programa do Projeto Calha Norte com a FUNAI, mas com o apoio do CGTT e da OGPTB. Eram conhecidos por este nome – monitores bilíngues – e, por serem leigos, muitos dentre esses haviam aprendido a ler com os padres e com os missionários americanos do SIL.

O SIL – Summer Institute of Linguistics, instalou uma de suas filiais na comunidade Ticuna Cushillo Cocha, no lado peruano, que se denominou de “Instituto Lingüístico de Verano” (Instituto Lingüístico de Verão)..

Os missionários do SIL conseguiram trabalhar muito na evangelização dos Ticuna aqui na região dos Solimões e a influência destes americanos foi muito grande e se percebe hoje que a maioria das comunidades é evangélica, inclusive as comunidades a seguir como: Nova Filadélfia e Feijoal em Benjamin Constant, Campo Alegre e as aldeias adjacentes em São Paulo de Olivença e a comunidade Betânia em Santo Antônio do Içá/ no Amazonas. Só não desembarcaram nas aldeias de Umariçu I e II, nem em Belém dos Solimões em Tabatinga/AM e, por isso, essas últimas comunidades têm uma história um pouco diferente.

Quantos desafios esta língua passou, desde o século XVII! E isso depois de passar por diferentes experiências alternativas, considerando-se o período de luta pela democratização em 1980, para garantir o reconhecimento de direitos indígenas na

Constituição Federal de 1988, depois na Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 que garante o direito à educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada e preserva os direitos conquistados na CF de 88. Os Ticuna e os demais povos indígenas continuam incansavelmente nessa caminhada.



### **7.3-A língua Ticuna como instrumento ideológico de transformação**

*No relatório do Ministério da Agricultura de 1942, citado por Rocha (2003), a proposta da escola tinha como princípio a transformação do indígena em um não indígena. (Pimentel da Silva, 2000).*

Ao trazer Rocha (2003) em citação, queremos fazer menção ao fato de que a educação que foi oferecida aos povos indígenas, desde os primeiros momentos da colonização do Brasil, nunca esteve pactuada para promoção das culturas indígenas, nem para fazer prevalecer os direitos linguísticos. Seja durante a educação das Missões Católica, seja no período do Estado Novo, seja de Getúlio Vargas em 1945 até 1988.

Essas concepções sempre pautaram preceitos de uma espécie de metamorfose cultural partindo do princípio de violenta pressão e até mesmo de dizimação de tantas culturas que existiram em nosso país.

Colocando em pauta as línguas indígenas politicamente em risco. Para compreendermos essa condição em relação às línguas indígenas, em termos políticos, consideremos as três categorias apresentadas por Souza (2017), em Política Linguística e Política de Línguas:

- 1º – língua como Problema;
- 2º - língua como Direito;
- 3º - língua como Recurso.

#### **7.3.1- Língua como Problema**

*“Quando o Estado Novo brasileiro instituiu a Campanha de Nacionalização do Ensino, com as suas ações de proibir o uso de línguas de comunidades descendentes da imigração, algumas delas, então, já faladas em território brasileiro há mais de cem anos, estava claramente vendo as Línguas como Problema”. (Souza, 2017)*

Esta foi umas das primeiras políticas instauradas no Brasil, tendo perpassado um largo período histórico. Primeiro, fundou a ideia de monolinguismo atípico, a criação de uma língua para todos os povos habitantes, e indígenas e caboclos, no país, embora, não houvesse sequer número significativo de falantes de língua portuguesa na época.

Assim foi utilizada uma língua que servisse para todos se expressarem, uma Língua Geral indígena, língua de base Tupi, que, com origem naquela dos antigos Tupinambás, terminou por se apresentar como duas línguas aparentadas : a Língua Geral da Amazônia - LGA e a Paulista. A LGA – Língua Geral Amazônica é aquela também conhecida também como Nheengatu.

*No momento em que Camões morria, no século XVI, não havia um único falante de português na **Amazônia**, mas **em seu território eram faladas cerca de setecentas línguas indígenas**, todas elas ágrafas, depositárias de sofisticados conhecimentos no campo das chamadas etnociências, da técnica e das manifestações artísticas, que eram transmitidas através da tradição oral e de diversos tipos de narrativas (FREIRE, 2011: 15). [grifo nosso]*

De acordo com o destacado, eram cerca de setecentas línguas indígenas somente na Amazônia, no século XVI. Essa grande quantidade de línguas de oralidade foi vista como um problema pelo invasor, como um obstáculo ao projeto colonial. Daí se ter investido em uma solução para o problema assentada em uma língua geral. Como comentário, acrescentamos que também temos aí uma grande desconsideração quando se referem às línguas indígenas como ágrafas. Certamente na época, não lhes eram atribuídos os alfabetos para se obter uma escrita tal como habitualmente entendida nos dias de hoje, mas as línguas indígenas sempre tiveram formas de escritura<sup>50</sup>. Por isso, é que se pode afirmar que, por trás da língua concebida como problema, sempre estiveram concepções maquiavélicas. Assim, acompanhamos Freire (2011), quando esse nos diz:

---

<sup>50</sup> A pintura corporal pode ser vista como um texto, uma forma de escritura, sendo um meio de expressão eficaz equivalente às palavras, desde que seu conjunto significativo seja entendido como uma linguagem visual de valor textual. A esse respeito, veja-se Vidal (2000).

*No primeiro caso, podemos situar as medidas da Coroa portuguesa, até meados do século XVIII, que escolheu o português como a língua administrativa e adotou a língua geral como a língua de catequese e de comunicação interétnica. [...] No segundo caso [...] na segunda metade do século XVIII, na ascensão de D. Jose I e de Pombal como seu primeiro-ministro-, que proibiram a língua geral e oficializaram o português. Essas medidas foram “intencionadas, planejadas, produtos de um maquiavelismo consciente”, como aquelas decisões de modernos estados nacionais diante da ascensão de nacionalismos linguísticos hostis, ou como as decisões do Estado brasileiro nos séculos XIX e XX, em relação às línguas indígenas (FREIRE, 2011: 139 -140).*

A visão de que a língua portuguesa é a língua nacional é uma questão política das mais fortes e certamente possui vínculo com a imagem que se fornece das línguas indígenas como sendo línguas ágrafas.

Com relação especificamente à língua Ticuna, cabe dizer que foram adotados vários símbolos do alfabeto brasileiro para representação na modalidade escrita dessa língua (representação de palavras/formas/textos). Porém, para uma completa compreensão das produções nessa língua (orais e/ou escritas), é preciso realizar uma imersão na língua e na cultura Ticuna. . Como exemplo, na língua Ticuna, quando a pessoa cumprimenta outra pessoa durante o dia e a noite, ela fala “Numae, que, traduzido em português, significa ‘Está aqui?’ Ou quando se cumprimentam muitas pessoas: “Numagüe” ‘Estão aqui mesmo?’ Em português parece uma coisa descabida, sem sentido. Mas faz sentido para um Ticuna e também fará para todo aquele que desejar se aproximar do universo Ticuna. Neste sentido, todas as línguas são plenas, estão disponíveis para uma representação gráfica, do mesmo modo que todas as línguas (e as indígenas não são exceção) possuem variedades linguísticas, isto é, estão sujeitas à variação linguística.

Vale notar que o nosso enfoque aqui não trata dos momentos históricos, o que aconteceu, nesses mais de 500 anos do Brasil, porque já isso foi bastante explanado no desenrolar de nosso trabalho. Aqui nos referimos exatamente a como se deve desenvolver

uma ação pedagógica diante de uma estrutura meramente ideológica da língua dominante em relação às línguas indígenas em nosso campo de pesquisa – o que que ainda é uma realidade.

### **7.3.2 - A Língua Ticuna como Direito**

*“Quando a Constituição de 1988 incluiu a temática indígena, nos artigos 210, 215, 231 e 232, e reconheceu aos índios “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” está no segundo quadro, que trata da Língua como Direito” (Souza, 2017).*

Como poderíamos contribuir para que esta língua seja a língua que a escola Ticuna deva promover ? A língua que possui uma população demograficamente em crescimento e que nas próximas décadas – não temos dúvidas - se manterá como uma língua viva em expansão.

Para adquirirmos instrumentos necessários que nos auxiliem na compreensão da tomada de consciência da comunidade escolar – docentes, discente, pais de família e instituições responsáveis pela educação escolar indígena - é preciso fazer refletir sobre as leis após a Constituição Federal de 1988, que constitui um marco na redefinição das relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas.

Assim , começamos pela Constituição Federal de 1988, no artigo 210, parágrafo 2º é uma realidade firmada, mas, vale de novo ressaltar que:

*§ 2o O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Constituição Federal, 1988, p 124).*

Este parágrafo do preceito legal enfatizou uma nova força emblemática de oferta de educação escolar aos povos indígenas, principalmente sobre a garantia da promoção das línguas indígenas. Fato histórico e relevante, pois a partir desta Carta Magna, se inicia

uma nova história, garantindo aos povos indígenas o direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Esta Carta, como o marco de uma nova história para os povos indígenas ( e os movimentos de educação) permite que nela seja encontrada a força política para que os povos indígenas e seus movimentos organizados assumam o debate sobre a implementação da política de educação escolar indígena e exijam a sua efetivação e o respeito às diferenças, às línguas e especificidade de cada povo. Os povos indígenas passam a ser respeitados e o Estado deve protegê-los em sua integridade.

*Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. (EC no 48/2005).*

*§ 1o O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. (Constituição Federal, 1988 p 126).*

Os indígenas conquistaram a possibilidade de construir uma nova história, um novo momento. Os indígenas extinguem de vez essa categoria social de via de extinção. A concepção linguística passou a ser respeitada, assim como as suas terras originárias e sobretudo o direito à sua organização social foi colocado em pauta. Por isso:

*Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (Constituição Federal, 1988 p 133)*

E assim foram surgindo os momentos oportunos dos sujeitos indígenas. A maioria das terras Ticuna aqui na região do Alto Solimões já foi reconhecida pelo Estado brasileiro. Isso tem colocado a efetivação e oportunidades através das organizações locais, um caminho diferente.

Para a educação foi proposta, na prática, através de dispositivos legais que foram sustentados na atual Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional - LDBEN, lei nº 9394/96, que, nos artigos 78 e 79, menciona a garantia da oferta de educação escolar bilíngue e intercultural, promovendo e assegurando o direito a uma escola com características específicas.

Depois veio a garantia, através do Plano Nacional de Educação, de como acontecem as definições, dos objetivos e metas a serem alcançados em curto e médio prazos - no sentido de universalizar a oferta de educação - e de como se estabelecem elementos básicos, sua definição, sua localização em terras habitadas por comunidades.

O parecer CNE/CEB Nº 14/99 e a Resolução CNE/CEB nº 03/99 foi determinante para definição de reconhecimento administrativo da escola indígena no sistema de ensino e enfatizou a formação específica de professores, garantindo que essa formação também se realize em serviço e, quando houver necessidade, que seja realizada de forma concomitante, assim como a produção de materiais didáticos específicos, currículos específicos, autonomia e autogestão de projetos indígenas.

Com este novo olhar, a escola indígena permite ao aluno o acesso aos conhecimentos universais e lhe propicia a sistematização e a valorização dos conhecimentos étnicos. Uma grande conquista em que os professores indígenas de suas próprias comunidades assumem a sua educação.

Aqui na região do Alto Solimões ganhou força esta efetivação da nova política de estado em relação à educação. A OGPTB, a organização dos professores Ticuna, enquanto promotora de cursos de formação na época, diz que:

*Esses documentos representam um marco importante na história da educação escolar indígena no País, na medida em que definem os compromissos do Estado quanto à implementação de novas políticas que atendam às demandas dos professores e suas comunidades, respeitem seus processos de lutas e conquistas, assegurem um ensino intercultural, bilíngue e de qualidade – com currículos e materiais didáticos específicos – e, principalmente, garantam aos professores indígenas a plena autonomia na condução de suas escolas. Para a consecução de tais objetivos, uma das questões consideradas como mais relevantes é a da formação inicial dos professores indígenas. (OGPTB, 2005, p 6).*

Esta nova política só fez fortalecer o que os Ticuna vinham desenvolvendo há décadas, antes mesmo de 1988, por meio de suas organizações e assessorias que vieram e colaboraram de maneira eficaz para garantir o efeito desta legislação.

Assim, os professores e caciques conseguiram a realização de diferentes cursos de aperfeiçoamento e cursos de formação. Em 2011, em parceria com a UEA – Universidade do Estado do Amazonas concluíram a graduação 205 professores indígenas, em diferentes áreas de conhecimentos, sendo que, destes contingentes, 25 professores eram de outras etnias. O objetivo geral do curso estava pautado para

*Propiciar aos professores indígenas o acesso ao Ensino Superior, oferecendo cursos de Licenciatura Plena, de caráter específico, que os habilitem para o exercício do magistério em todos os níveis da Educação Básica. (OGPTB, 2005, p 21)*

Esta licenciatura foi um dos primeiros cursos de formação de Terceiro Grau que aconteceu no Brasil e a última entre os Ticuna que foi realizada exatamente no meio destes e na aldeia indígena.

A grande relevância deste curso de formação indígena esteve nos princípios que nortearam o curso, baseados nas expectativas de futuro dos professores Ticuna, o que se esperou da formação:

*No dizer da professora Florinda Costódio Manoel, “o curso é um caminho aberto para todos nós Ticunas”, referindo-se ao curso que há pouco tempo concluíra na escola da OGPTB. De maneira sucinta e poética, Florinda expressa nessas palavras o valor da formação dos professores como uma ferramenta preciosa que abre caminhos e que pode atender às expectativas cada vez maiores dos ticunas com relação à sua educação formal. Trata-se, portanto, de considerar o que a escola representa no contexto atual dessa população e o que pode fazer para corresponder ao desejo/necessidade de um futuro melhor. (OGPTB 2005 p 23).*

Os trabalhos que foram desenvolvidos pela organização OGPTB durante os momentos em que esteve diante de sua missão, têm contribuído de maneira excepcional

quando concretizou os seus objetivos na preparação de parte de recursos humanos indígenas para trabalhar a educação diferenciada nas escolas ticunas, criando um programa denominado de Educação Ticuna, especificamente para os ticunas.

Foi pensando nisso que esta OGPTB no ano de 2000, no apogeu de seu trabalho, propôs a criação da primeira versão da Proposta Curricular das Escolas Ticunas, propondo temas e conteúdos principais com as fundamentações de cada área.

Serviu muito para os professores Ticuna como um instrumento para identificar os problemas e as qualidades na organização de cada área e, a partir desta proposta, os professores vinham se organizando no sentido de repensar e atualizar, com o decorrer das mudanças nas escolas, a formação dos mesmos. Assim, os professores Ticuna, na época, estavam muito gratificados com esta proposta e o professor Ticuna “Artaete P. Barbosa escreveu o texto a seguir.

*“Uma semente jogada por aí ela tem vida. E começa a brotar e sai para fora da terra. E começa sair a folha e vai mudando, vai crescendo até que tem os galhos. E vai crescendo até produzir as flores. As flores vão se transformar em fruta, a fruta vai madurando no galho e vai caído no chão. As pessoas juntam e levam para casa para comer. As sementes elas semeiam na roça ou ao redor da casa. Os pássaros também comem essas frutas. E os pássaros voam para outro lugar e lá em outros lugares os pássaros pousam e derrubam as sementes e produzem novas plantas. Então, o mesmo é um professor na sala de aula. O professor começa a alfabetizar as crianças, as crianças vão aprendendo e elas vão guardando o conhecimento na cabeça. A criança vai crescendo e vai aprendendo outras atividades novas. Conhecendo o conhecimento novo. E assim o saber vai se multiplicando e a vida vai se transformando, (OGPTB 2000 p 12).*

O professor Artaete comparou os trabalhos de educação desenvolvidos pela organização como se fosse uma semente que germina, logo cresce, se torna uma árvore, em seguida esta árvore dá fruta e novamente as sementes, ou seja, um círculo de vida de conhecimento.

Assim esta proposta curricular elaborada pela OGPTB organizou e fundamentou as áreas de conhecimento, iniciando os conteúdos para Educação Infantil, e para o Ensino



Fundamental nas áreas de Linguagens – Língua Portuguesa e Língua Ticuna, Ciência da Matemática e Biológica, como História e Geografia e conhecimentos tradicionais - Arte.

Também foi a única e última proposta que esta organização protagonizou como iniciativa. Muitos professores ainda continuam usando este material como instrumento de orientação para trabalhar e organizar os conteúdos de cada área de conhecimento, por estar impossibilitada a sua continuidade.

Apesar de esta OGPTB ter conseguido realizar o curso de Terceiro Grau em parceria com a UEA, durante o curso não aconteceu sequer algo de produção, a não ser somente a diplomação dos acadêmicos indígenas; nenhum material foi produzido, durante a desenvolvimento do curso, sendo que este curso já estava nas mãos do Governo do Estado do Amazonas por meio da UEA.

Acreditamos que, no entendimento de nosso trabalho, em vários momentos, colocamos a OGPTB como destaque. É porque ela colocou em prática o que a legislação vinha determinando para a Educação Escolar Indígena. E a maioria das escolas era incentivada pelas propostas da OGPTB e isso se refletia muito nas escolas, o que ocorreu até o presente momento, mas de forma diferente, quase que escondido.

Especificamente quanto ao ensino de língua e sua garantia nos preceitos legais, há algumas observações importantes a fazer. Certamente as Diretrizes Curriculares Nacionais Da Educação Básica de 2013, que também são fruto do marco regulatório desde 1988, contemplam de forma explícita e estabelecem, para a educação escolar indígena, com um caráter mandatário, seus objetivos; assim,

*As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, de caráter mandatário, objetivam:*

*c) assegurar que os princípios da especificidade, do bilingüismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;*

*f) normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada;*

*h) zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas. (DIRETRIZES Curriculares Nacionais, 2013. p, 376)*

É isso que se entende, quando se fala de política de educação escolar indígena, conforme o que se rege em lei: que dos direitos adquiridos se dá a relevância ao estudo das línguas indígenas, como um dos direitos que os entes governamentais poderiam muito bem abraçar, colocando-os como agenda principal para as escolas indígenas. A esse respeito, a nosso ver, vivenciando essa realidade, percebemos anêmicas e fragmentadas ações.

Na maioria das ações políticas das diferentes administrações municipais têm ocorrido, aqui na região, situações aberrantes nas escolas indígenas. O professor indígena sem respeito, isto é, muitas das vezes ele é tratado como se fosse madeireiro ou seringueiro na época da borracha; o professor tem que manter obediência ao seu patrão. Se o professor não estiver sob seu controle obedecendo à sua politicagem ele é visto como risco para a próxima eleição.

Recentemente, nos últimos anos no município onde está localizado o nosso campo de pesquisa, muitos professores indígenas considerados como opositores da política local receberam como castigo o remanejamento para outra comunidade muito distante, sem o administrador se preocupar com os preceitos legais, por exemplo, a da consulta prévia constante na Convenção 169 da OIT. Em muitos casos, tem acontecido a não aceitação do professor remanejado para determinada comunidade, porque a própria política tem levado os candidatos ao comprometimento de, na campanha, empregar pessoas da própria comunidade, sem consultar ou atentar para a formação exigida para o cargo para o qual se promete emprego.

Em outros casos, o gestor municipal não leva em consideração a participação comunitária ou, quando acontece, só são convidados para tal reunião os indígenas considerados do grupo, ou seja, o ‘índio bom’. Aquele ‘índio bom’ é uma categoria constituída de lideranças, muitas das vezes pela figura principal da comunidade - o “Cacique”, que é usado para perseguir outros parentes. Essa é a politicagem perversa na região, uma política de patrão das barrancas, do tempo dos seringais.

### 7.3.3- - A língua Ticuna como Recurso

*Quando os países de língua portuguesa, finalmente, criam um instituto para promover a sua língua no exterior, tratam a Língua como Recurso, neste caso um recurso político, diplomático, com desdobramentos econômicos. (SOUZA, 2017)*

Em seu percurso, o nosso trabalho colocou em exposição as garantias de direitos conquistados após a Constituição Federal de 1988. Isso nos remete a uma imagem, digamos, que é muito boa sobre a questão indígena, para maioria dos povos indígenas em algumas partes do Brasil. Para muitos indígenas, a luta continua para garantir o que está escrito na lei.

Nos últimos anos, sabemos que a política territorial ainda é sinônimo de conflito para muitos parentes. Neste sentido, não deixamos de mencionar os parentes Guarani Caiuá (Kaiwá) de Mato Grosso, que continuam sofrendo todo tipo de perseguição política e extermínio cultural por não terem onde viver, enquanto seu território tradicional está cercado de campos de gado e plantio de soja. Sem deixar de falar também de muitos povos do nordeste e do Pará, que continuam a luta pela demarcação da terra. Ou daqueles povos que buscam a recuperação de suas memórias históricas e linguísticas.

Assim sabemos que o Estado brasileiro, no seu Congresso Nacional, está farto e constituído de políticos antindígenas que nada fazem para amenizar ou resolver algo para estes povos em relação ao seu território.

No que diz respeito ao povo Ticuna, apesar de esse ter conquistado o seu próprio território, essa conquista foi resultado de muita luta, seguida de uma chacina e de derramamento de sangue. Em relação à língua Ticuna essa é a que predomina. Digamos que o Ticuna é a Língua materna e que a língua portuguesa é a L2 (segunda língua) para a maioria dos Ticuna que moram no lado brasileiro. Os Ticuna têm muitas dificuldades de se expressar em português. Para pronunciarem a maioria das palavras em português, eles buscam meios para a adaptá-las. Por isso, nós dizemos que os Ticuna “ticunizam” as palavras de língua portuguesa. Por exemplo: cavalo – cowaru; carro – caru; sapato –

tchapatu; polícia – puritchia; soldado – tchurara; papel – popera; celular – cerura; óculos – ocuru, etc.

Para os Ticuna, as pessoas diferentes deles são “os outros” .que na língua é “tomagü”, que refere ao homem não indígena ou pode ser “tchiara”. Neste sentido, para eles, todo homem branco não indígena é “tchiará” que se refere aos cearenses do Estado do Ceará, que é uma concepção vinda desde a época da borracha no século XIX, quando muitos nordestinos vieram para a região em busca de riqueza.

Toda essa conjuntura demonstra, por outro lado, que a língua Ticuna resiste ao tempo histórico e existe em um espaço geográfico muito extenso no Estado do Amazonas, razão esta que nos leva a considerar esta língua como recurso na maioria dos municípios do Alto Solimões, porque a legislação tem dado aquele apoio.

Embora, se tenha adquirido todo este tratamento com a língua Ticuna, falta, porém, muita oportunidade para que esta língua seja de fato a Língua como Recurso. O grupo de professores ÜMATÜTAE tem realizado diferentes viagens para os principais cinco municípios do Alto Rio Solimões. Tiveram a oportunidade de vivenciar cada escola e diferentes comunidades indígenas na região. Verificou-se que existe muita deficiência em relação à língua como Recurso.

A maioria das comunidades Ticuna são quase que igual sedes de municípios, detém estruturas semelhante a de uma cidade. Nessas comunidades não existem mais alguma maloca, onde muitos indígenas moravam juntos. Todo jovem quando casa, sai da família para construir sua casa própria, assim como para fazer os afazeres do dia-a-dia. Ou seja, o individualismo da concepção capitalista tem influenciado muito ao povo.

Quando se trata da educação, existem muitas escolas com o nome em português e aparecem até nomes de colonizadores ou reveladores de uma influência religiosa. No nosso campo de trabalho existem cinco escolas com os seguintes nomes: Escola Estadual Indígena Gildo Sampaio – Megatanücü ‘*Aqueles que têm som bonito*’, Escolas municipais – Ebenezer, Roberto de Almeida, Porto Cordeirinho, Porto Cruzeirinho. Somente a quinta escola possui um nome indígena em homenagem a um professor antigo da aldeia de Bom Caminho, a Escola Municipal Indígena “DEREECÜ” ‘*Aquele que tem cacho amarelo*’. Em outras comunidades tem escolas como o nome de Pedro Alves, São Francisco, Dom Pedro I, Marechal Rondon, etc.

Nessas andanças também se percebeu que nas escolas poucas palavras são escritas nos informativos das mesmas. Os cartazes, murais, avisos e outros são escritos em português. Nas salas de aula não se vê as palavras do dia-a-dia do professor, por exemplo, para tratamento de cordialidades, como: bom dia, boa tarde ou boa noite, na língua materna. O português ainda continua em sua hegemonia na maioria das escolas e comunidades indígenas. A parte mais importante é que os Ticuna dominam muito bem a sua língua. Acreditamos, assim, que algo está faltando.

Em algum momento falamos que os direitos já existem, porém precisam ser cultivados, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais, que dizem:

*Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas; suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena; e a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas (Diretrizes Curriculares Nacionais, 2013, p 381)*

Os regulamentos orientam uma coisa, mas os municípios e Estado dão pouca atenção a algo que possa corresponder às expectativas dos indígenas. A atenção muitas vezes é relativa e comprometida, quando se trata do modelo de organização e gestão das escolas, as comunidades nunca são ouvidas, não existe a lei da consulta prévia, principalmente quando está em jogo a questão linguística como Recurso. Existe uma grande precariedade política nas SEMEDs, apesar de possibilidades serem garantidas em resoluções municipais que vislumbram caminhos para a língua Ticuna ser considerada como Recurso, como, por exemplo: apoio para confecção de cartazes, informativos, nas secretarias municipais ou até mesmo recurso para produção de materiais didáticos pedagógicos para a educação escolar indígena.

As resoluções que foram aprovadas no município de Benjamin Constant mostram claramente a questão indígena, mas que parece estar escondida. Todos os preceitos legais formam um modelo para indígenas e não indígenas como se as realidades fossem iguais.

As resoluções que existem e vigoram e regulamentam o ensino no sistema municipal são as que se seguem.

(a) Resolução nº 01 de 29 de Outubro de 2015: fixa as normas de oferta, organização e funcionamento da Educação Infantil para o Sistema Municipal de Ensino de Benjamin Constant.

(b) Resolução nº 02 de 29 de Outubro de 2015: fixa as normas de oferta, organização e funcionamento do Ensino Fundamental para o Sistema Municipal de Ensino de Benjamin Constant.

(c) Resolução nº 03 de 29 de Outubro de 2015: fixa as normas de oferta, organização e funcionamento da Educação de Jovens e Adultos para o Sistema Municipal de Ensino de Benjamin Constant.

A Resolução nº 01/2015, que se refere à oferta de educação infantil no município mostra bastante atenção, quando, ao observar a criança indígena, diz:

*Artigo 16 no § 2º Garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 05 anos de idade; as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem:*

*I – proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo, e as memórias de seu povo,*

*II – reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elemento de constituição das crianças,*

*III – dar continuidade à educação tradicional oferecida na família, e articular-se às práticas culturais de educação e cuidado coletivo da comunidade,*

*IV – adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender às demandas de cada povo indígena. (RESOLUÇÃO nº 01, 2015, p. 4)*

O município de Benjamin Constant, através da SEMED, já tem ofertado a educação infantil para as comunidades Ticuna antes mesmo da aprovação desta resolução para crianças indígenas Ticunas com idade de 04 anos na Pré-escola I e de 05 anos de

idade na Pré-escola II. Uma grande reflexão deveria tratar dos recursos metodológicos e humanos que, de maneira alguma, oferecem condições pertinentes à qualidade e, principalmente, deixam clara a ineficácia de instalações necessárias para o atendimento a essas crianças.

As prefeituras não têm levado em consideração a qualidade, visando somente à empregabilidade das pessoas, para cumprir promessas de campanha, sem observar a formação para este nível. Como, para os indígenas, existe uma necessidade, o que é oferecido acaba tendo uma boa aceitação. Em muitos casos, há existência do monolinguismo em português da pessoa que administra a turma, sem se observar a eficácia do artigo desta resolução no seu Artigo 16, no § 2º, parágrafo II como citação de nosso trabalho.

Neste sentido, a proposta da Língua Ticuna como recurso político tem sido muito ruim para a promoção da língua materna para as crianças, o que não está de acordo a prescrição resolutiva.

Nestes últimos dias do mês de Fevereiro de 2018, por meio da SEMED, foi proposta a criação do Maternal II e III na maioria das escolas indígenas e não indígenas do município, nos moldes de uma educação comum. A fase Maternal faz parte da Educação Infantil, constituída por crianças de 01 a 03 anos de idade. Está garantida na Resolução nº01/2015 do Conselho Municipal de Educação de acordo com o Artigo 16, § 2º, parágrafos, I – II – III – IV, quando há referência aos indígenas.

Na escola Indígena EBENEZER, uma das escolas de nosso campo de pesquisa, iniciou e já existe esta turma da fase maternal III para crianças Ticuna que foram colocadas numa sala que não se adequa às condições necessárias para o bom funcionamento. Na verdade, o prédio não foi projetado para essa finalidade. A grande preocupação está relacionada à responsabilidade dos pais indígenas que passam toda responsabilidade à escola do conhecimento que deveria ser adquirido nas famílias.

Todos os seres humanos, sejam indígenas ou não, vivem em grupo social, formando famílias. Todo conhecimento de relações começa na família. Uma pessoa sem família fica totalmente desorientada. Uma determinada pessoa recebe todas as características físicas de sua família. A cor, a altura, o tamanho, os costumes, e principalmente a língua que fala. A criança, quando nasce, não consegue mensurar o que está ao seu redor. Por essa razão, essa fase se torna perigosa se não houver esse ambiente familiar. Leva tempo para reconhecer o ambiente através do contato com as pessoas e o meio em que vive.

O ambiente familiar é algo precioso na vida das pessoas. É por isso que se ensinam as cordialidades, o tratamento, os conhecimentos sobre as coisas do mundo, o universo dos objetos e coisas que existem no espaço onde se vive.

O mundo indígena é um mundo repleto de histórias de conhecimentos milenares que deveriam ser considerados com bastante atenção. Esse mundo está ligado à natureza peculiar. A criança indígena recebe um tipo de batismo de seu nome logo quando nasce, na hora do parto, do corte umbilical.

A pessoa que cuida de todos os procedimentos do parto é a parteira; as pessoas presentes são os próprios avós, além da pessoa que foi convidada para receber a criança, que é a madrinha, aquela que, por certo, indica o nome da criança na língua, de acordo com o clã do pai biológico. Isto dependerá da linhagem de pertencimento. Aqui, no caso, existem duas grandes linhagens clânicas entre os Ticuna.

Consideramos essa prática cultural do primeiro contato com o mundo, quando recebe o nome na língua e a placenta, que é enterrada no espaço onde nasceu, é a sua origem simbólica. Por isso, quando o Ticuna se apresenta em algum lugar diante das pessoas, ele diz: eu sou de tal lugar e naquele lugar foi enterrada a minha placenta; é lá, a minha terra originária. Para o Ticuna, o enterro dessa placenta é algo sagrado, como se fosse o seu documento.

Isso tem causado uma grande polêmica nos dias de hoje. Apesar de avanços na saúde e na área de educação, não houve uma atenção adequada a essa questão. Simplesmente as pessoas, talvez por achar que a saúde está sendo financiada pelo Estado, não estejam levando em consideração essa prática.

Certa senhora idosa, numa daquelas reuniões que geralmente acontecem na comunidade Nova Filadélfia e são realizadas pelas lideranças da saúde, indagou sobre esse caso e ela disse: *“Hoje em dia, quando uma mulher ganha bebê, vai direto pro hospital, onde somente a equipe médica realiza o parto”*.

A criança não recebe os devidos cuidados com a tradição. O médico diz que a placenta não tem valor nenhum e não lhe é atribuído o nome verdadeiro. *“Portanto, essa criança, pra mim, não é deste lugar. Se não recebeu o nome no hospital então na hora de registrar a criança vai sem nome na língua, por isso que todos já não entendem mais sobre o clã de cada um”* - ela disse.

A mesma situação está acontecendo no CTL (Coordenação Técnica Local) da FUNAI local, segundo os funcionários que preenchem o RANI (Registro Administrativo de Nascimento Indígena). A primeira pergunta que se faz para preenchimento é a que se



refere ao clã e ao nome próprio na língua materna. Muitas das vezes, acontece que nem a mãe sabe do nome na língua materna.

O Professor Nino Fernandes, ainda em vida, nas últimas reuniões de que participou em escola contou essa triste realidade entre os parentes. Ele disse que deveria ser padrinho de muitas crianças, porque os colegas funcionários e ele têm feito a criação dos nomes das crianças na língua Ticuna, durante o preenchimento do RANI.

Diante deste complexo entendimento entre as partes, que envolvem tanto indígenas quanto gestores de educação nos municípios, é preciso criar novos paradigmas que venham ao encontro da realidade sociocultural dos povos indígenas, no caso aqui considerado, os Ticuna.

Que paradigma será este? É uma reflexão muito difícil de fazer. Mas podemos trazer à tona algo em concordância com o que está escrito na Resolução nº03/99 do CNE, que fixa diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e diz:

*Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídicos próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.*

Em nossa modesta reflexão, enquanto os gestores da educação nos municípios não levarem em consideração o que está citado anteriormente, as aplicações pedagógicas nas escolas indígenas não servirão como instrumento de recurso e nem darão novas alternativas de educação escolar para os indígenas. Simplesmente estarão colocando em prática a mesmice dos moldes de educação comum para todos.

A escola indígena quanto uma instituição de formação de pessoas para a cidadania indígena, se não trazer para si essa responsabilidade com seus regulamentos próprios não servirá como instrumento de Recurso. Sempre continuará como um espaço e com um papel de manobra ideológica do Município e do Estado.

Neste rumo, a língua não terá o sentido de Recurso para a sua promoção. Para isso, é necessária também a participação real das comunidades. Que cada gestão seja de

verdade uma gestão participativa, não da forma como está em prática hoje, de chamar somente quem votou no executivo, e sim todos interessados, conforme a 169 da OIT.

De fato, a língua Ticuna é uma língua que deveria ser Recurso, não somente nas escolas, mas também fora delas, nas ruas, nos bancos locais, nas lojas, nos hospitais, postos de saúde, nos aeroportos locais, nos hotéis, nos portos principais das sedes dos municípios, etc. Isso não se presenciou hoje ainda em nenhum lugar. Como diz Souza (2017):

*A postura do Estado nacional com relação a uma política linguística tem sido a de impor, historicamente, o monolinguismo. Desde o século XVIII, com o Diretório do Índio do Marquês de Pombal (1757) até épocas mais recentes, este tem sido o perfil de uma política linguística praticada pelo Estado brasileiro.*

Esta é a razão, se os indígenas, enquanto autores reais de suas culturas, conhecimento e língua, se não forem atentos à questão, no que se refere a quem e ao que devem pôr em destaque para que a língua indígena seja recurso, é o próprio indígena.

O Grupo ÜMATÜTAE está se preparando para este desafio, sempre com consciência dos regulamentos oficiais, para que não haja despontamentos ou fique na ilegalidade. Não é justo que nós indígenas consideremos a nossa língua uma sublingual. O justo é que a consideremos uma língua que possui a mesma importância da oficial.

#### **7.4- - Escola Ticuna: uma dramática fragmentação linguística nos dias atuais**

Para entendermos toda situação dramática da valorização e sua aplicabilidade nas escolas Ticuna, saímos a campo para realizarmos visitas in loco a quatro escolas indígenas, sendo uma mantida pelo Estado e as outras três mantidas pelo município. Para entendermos como estava sendo tratada a política de línguas em relação à língua Ticuna nestas escolas.

Para nos aproximarmos da realidade, recorreremos a um tipo de recurso metodológico do tipo questionário com várias perguntas; um dirigido ao gestor da escola, outro aos professores e o último aos educandos. Para realizarmos este questionário, não

deixamos de lado o que Marconi especificou por meio de uma observação direta de que o,

*“ Questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. “(MARCONI, 2002:98)*

Neste caso, aqui não encaminhamos os questionário; pelo contrário, vivenciamos junto com os entrevistados, para que pudéssemos presenciar aquilo que pretendemos entender. Não foi tão difícil realizar a atividade, primeiro por termos uma relação amigável com os gestores das escolas. Assim, as perguntas foram perguntas simples, para entendermos a política de línguas nessas escolas. Perguntas que integraram o questionário:

- 1- Qual sua etnia?
- 2- Qual o seu nome em português?
- 3- Qual o seu nome indígena?
- 4- Você é bilíngue?
- 5- Qual sua formação?
- 6- Quanto tempo atua como gestor?
- 7- A sua equipe pedagógica é fluente na língua indígena?
- 8- Que dificuldade você encontra em seu ofício de Gestor?
- 9- A sua escola possui PPP?
- 10- Como você organiza o seu trabalho para promoção da língua indígena?
- 11- Quantos alunos foram matriculados nos últimos três anos? (2016, 2017 e 2018).

As perguntas a seguir foram formuladas para os professores indígenas:

- 1- Quantos sabem os seus nomes em português?
- 2- Qual sua etnia?
- 3- Qual seu nome na etnia?
- 4- Qual seu clã?
- 5- Você é bilíngue?
- 6- Você fala em Ticuna?

- 7- Os seus pais falam em Ticuna?
- 8- Quais dificuldades encontradas em seu ofício de professor?
- 9- Os coordenadores pedagógicos são falantes da língua Ticuna?
- 10- Você tem família no Peru e na Colômbia?
- 11- Quantos falam *não lingua Ticuna* diante dos não indígenas?
- 12- Quantos já sofreram preconceito por causa da língua indígena?
- 13- Quantos não são indígenas?

Tabela 1.

Política linguística nas escolas indígenas entre os professores.

Estatística linguística em % (percentagem).

	Questões	Escolas Indígenas do polo de Filadélfia								
		Esc. Est. Gildo Sampaio (07 professores)		Esc. Ebenezer (10 professores)		Esc. Porto Cordeirinho (07 professores)		Esc. Porto Cruzeirinho (06 professores)		
			%		%		%		%	
01	Quantos sabem o nome em Português	07	100	10	100	07	100	06	100	
02	Quantos sabem de sua etnia	06	85.7	10	100	07	100	06	100	
03	Quantos sabem do nome na etnia	06	85.7	10	100	07	100	04	66.6	
04	Quantos conhecem o clã	06	85.7	10	100	07	100	05	83.3	
05	Quantos falam somente em Português	06	85.7	09	90	07	100	04	66.6	
06	Quantos falam somente em Ticuna	06	85.7	10	100	06	85.7	04	66.6	
07	Os pais falam em Ticuna	06	85.7	09	90	07	100	05	83.3	
08	Dificuldades encontradas no ofício de professor	Livros Didáticos da Língua Ticuna	03	42.8	10	100	05	71.4	04	66.6
		Alunos não indígenas	01	14.2	-	-	-	0	-	0
		Orientador Pedagógico	-	0	-	-	01	14.2	-	-
		Outros	-	0	-	-	01	14.2	02	33.3
09	Os coordenadores pedagógicos não são falantes da língua Ticuna	-	0	10	100	07	100	06		
10	Se eles tem parentes ou famílias no Perú e na Colômbia	01	14.2	05	50	04	57	02	33.3	

11	Quantos falam <i>não língua Ticuna</i> diante dos não indígenas	06	85.7	10	100	06	85.7	05	83.3
12	Quantos já sofreram preconceito por causa da língua indígena	05	71.4	09	90	04	57	03	50
13	Quantos não são indígenas.	01	14.2	-	0	-	0	-	0

Ao observarmos a tabela acima referente aos professores, percebemos que eles mantêm certa coerência do conhecimento de sua cultura e língua. Nas quatro escolas, todos os professores sabem de seus nomes em português e Ticuna, estimado em 100%. Na escola Estadual Gildo Sampaio vem um decréscimo, por conta da existência de um professor que não é indígena, mas que casou na aldeia Filadélfia; por isso ele trabalha nessa escola.

Na escola Ticuna de Porto Cruzeiro da Comunidade Bom Caminho, dos 06 (seis) professores indígenas, somente 04 (quatro) falam em Ticuna e somente 05 (cinco) pais falam na língua. No questionário, todos responderam que são Ticuna. Neste sentido, há certa fragmentação linguística nos professores dessa comunidade.

Quanto à Coordenação Pedagógica das escolas, somente a escola Gildo Sampaio apresentou a Coordenadora como sendo uma professora Ticuna bilíngue, que ministra aula de Língua Ticuna em outra escola indígena. Nas escolas de Filadélfia - EBENEZER, Porto Cordeirinho -, os seus professores disseram que os seus coordenadores pedagógicos se autoidentificaram como Ticuna, mas não falam em Ticuna. Somente a Coordenadora Pedagógica da Escola Porto Cruzeiro de Bom Caminho, que não é indígena e por isso não fala Ticuna, despertou uma grande preocupação entre os professores, mas é aceita pelos pais de família na comunidade.

Se estes atores não falam na língua materna, então o uso do monolinguismo português é bastante forte nestas escolas e as reuniões com os pais de família, reunião pedagógica entre os professores, avisos em sala de aula, nos murais e informativos não são escritos na língua materna, que deveria servir de instrumento de Recurso. Isso na prática vai ao encontro com os interesses dos anseios do povo Ticuna. Portanto, trata-se de fato muito preocupante.

Quando nos referimos às relações familiares nos países vizinhos, a metade dos professores tem grau de parentesco muito grande; em média 50% revelaram que fazem

a locomoção geográfica entre as fronteiras e que conhecem outras línguas além do Ticuna e Português.

Uma questão que parece ter desaparecido é de que os professores ainda matem uma estabilidade linguística de não ter vergonha de falar na língua materna diante dos não indígenas, conforme os dados, essa ideia prevalece até os presentes momentos entre os professores. Na escola Gildo Sampaio, um não fala não por vergonha, mas, porque não é indígena. Na escola Ebenezer os 100% dos professores disseram que não tem vergonha de falar em Ticuna diante dos não indígenas. Na escola Porto Cordeirinho somente 85.7% e de Porto Cruzeiro, 83.3% não tem vergonha de se expressarem diante dos não indígenas. O restante não tem coragem da expressão na língua materna diante dos não falantes da língua indígena.

Há muitos anos enfrentamos essa realidade como aluno nas escolas não indígenas, e como pessoa nas cidades. Como o povo continua sofrendo esse preconceito da sociedade externa. Os professores da Escola Gildo Sampaio disseram que 71.4%, os professores da Escola Ebenezer 90%, da escola Porto Cordeirinho 57% e da escola Porto Cruzeiro 50% já sofreram preconceito por causa da língua nos dias de hoje. É uma percentagem muito alta.

Existem professores que já trabalham há décadas na Educação Escolar Indígena nessa escola, porém as dificuldades encontradas no ofício de professor estão relacionadas a uma razão principal. Vejamos: os professores da escola Gildo Sampaio 42.8%, da Escola Ebenezer 100%, da escola Porto Cordeirinho 71.4% e da escola Porto Cruzeiro 66.6% disseram que as dificuldades estão relacionadas à ausência de livro didático da língua Ticuna para a educação básica. De fato, foi há mais de uma década que alguns materiais didáticos foram produzidos pela organização OGPTB. Isto parou por conta de diferentes fatores, já foi mencionados no contexto desta dissertação. A continuidade deste trabalho ficou a cargo do Grupo ÜMATÜTAE.

Outra situação se apresentou. Entre os professores da Escola Gildo Sampaio, 14,2% disseram que a dificuldade está relacionada aos alunos não indígenas regularmente matriculados que não aceitam muito bem a língua indígena. Muitos não prestam atenção às aulas e às vezes querem sair da sala. Na escola Porto Cordeirinho, 14.2% disseram que falta um orientador pedagógico indígena que de fato entenda dessa missão, para orientar os professores nos planejamentos, entre outros assuntos.

Esta leitura contextual entre os professores indígenas das escolas nos mostra que a política de línguas entre os professores precisa de algum trabalho relacionado a um

projeto de intervenção, para que eles possam entender o que aponta Stela Maris Furtado Ieck, ao falar sobre linguagem, ideologia e ética e refletir acerca da discursividade:

*...A linguagem enquanto trabalho simbólico, sendo o discurso uma intervenção entre o homem e a realidade, logo, os significados não são aleatórios, os sentidos produzidos fazem parte da vivência do sujeito enquanto inseridos em uma determinada forma de sociedade.” (IECK, p 4)*

Se de fato a comunicação não estiver acontecendo e o discurso começar a decair entre os falantes na língua, isso se apresentará como fator principal da decadência a afetar a língua nos ambientes escolares.

A seguir, verificamos o próximo quadro dos alunos indígenas das escolas citadas anteriormente.

Tabela 2.  
Política linguística nas escolas indígenas.  
Estatística linguística em % (percentagem).

	Questões	Escolas Indígenas do polo de Filadélfia							
		Esc. Est. Gildo Sampaio (32 alunos)		Esc. Ebenezer (35 alunos)		Esc. Porto Cordeirinho (24 alunos)		Esc. Porto Cruzeirinho (12 alunos)	
			%		%		%		%
01	Quantos sabem o nome em Português	32	100	35	100	24	100	12	100
02	Quantos sabem de sua etnia	19	59.3	31	88.5	18	75	04	33.3
03	Quantos sabem do nome na etnia	18	56.2	11	31.4	14	58.3	03	25
04	Quantos conhecem o clã	19	59.3	31	88.5	21	87.5	09	75
05	Quantos falam somente em Português	11	34.3	10	28.5	01	4.1	05	41.6
06	Quantos falam somente em Ticuna	21	65.6	25	71.4	23	95.8	06	50
07	Os pais falam em Ticuna	20	62.5	28	80	23	95.8	06	50
08	Quantos são bilíngues	21	65.6	28	80	23	95.8	06	50

09	O professor de Língua Ticuna é bilíngue.	30	93.7	33	94.2	24	100	08	66.6
10	Os professores são bilíngues	32	100	35	100	24	100	08	66.6
11	Quantos conhecem a etnia do professor	29	90.6	33	94.2	17	70	06	50
12	Os coordenadores pedagógicos não são falantes da língua Ticuna	-	0	32	91.4	24	100	11	91.6
13	Se eles têm parentes ou famílias no Peru e na Colômbia	09	28.1	10	28.5	14	58.3	06	50
14	Quantos falam na língua Ticuna diante dos não indígenas	21	65.6	28	80	23	95.8	07	58.3
15	Quantos já sofreram preconceito por causa da língua indígena	09	28.1	08	22.8	16	66.6	05	41.6
16	Quantos não são indígenas.	10	31.2	01	2.8	-	0	-	0

A tabela 2 se refere aos estudantes indígenas que responderam ao questionário e que são alunos matriculados regularmente nas escolas indígenas supracitadas. O resultado traz-nos uma imagem sobre a questão linguística e o conhecimento cultural em decadência. Todas as perguntas parecem muito simples, mas, com muita relevância porque mostram uma leitura sobre a educação escolar aos moldes comuns, sem dar conta da precariedade relacionada à decadência perceptível da língua nas escolas e comunidades indígenas nas zonas de vulnerabilidade linguística. Aqui não queremos dizer a verdade, mas estamos procurando compreender o porquê dessa situação da classe estudantil que tende a desconhecer a sua realidade.

Conforme a tabela, na primeira pergunta, todos os indígenas sabem seus nomes em português, ou seja, 100% dos estudantes sabem seus nomes adquiridos por influência religiosa ou por laços de amizade com não indígenas. Isso parece não apresentar problema para a política de línguas, pois parece ser comum entre os Ticuna. Neste sentido, percebeu-se que as escolas esqueceram ou não perceberam esses detalhes para buscar outros meios que possam sanar essa deficiência.

Essa deficiência do conhecimento de parte de membros do povo Ticuna sobre a sua existência cultural e linguística começa a ser percebida a partir das perguntas relacionadas à cultura e à língua. Com relação aos alunos da Escola Ticuna Gildo Sampaio, dos 32 alunos do 2º ano do Ensino Médio perguntados, somente 59.3%; dos 35 alunos da turma do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Ebenezer somente 88.5%; dos 24 alunos da turma do 9º ano do Ensino Fundamental perguntados da Escola



Porto Cordeirinho, 75%; e dos 12 alunos da turma do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Ticuna Porto Cruzeiroirinho, 33.3%; responderam que conhecem a sua etnia, ou seja, que sabem que são Ticuna.

Seguindo com as perguntas do questionário, perguntamos quantos sabem de seus nomes na etnia. Dentre os alunos da Escola Estadual Gildo Sampaio, dos 32 alunos, 56.2%; dentre os alunos da Escola Ticuna Ebenezer, dos 35 alunos, 31.4%; da Escola Ticuna Porto Cordeirinho, dos 24 alunos, 58.3%; e da Escola Ticuna Porto Cruzeiroirinho, dos 12 alunos, 25%; responderam que sabiam de seus nomes na etnia.

Na sequência, estava a pergunta sobre o clã: queríamos saber quantos conhecem o clã. Na Escola Estadual Gildo Sampaio, dos 32 alunos, 59.3%; dentre os alunos da escola Ticuna Ebenezer, dos 35 alunos, 88.5%; dentre alunos da Escola Porto Cordeirinho, dos 24, 87.5%; e dentre os alunos da Escola Ticuna Porto Cruzeiroirinho, dos 12 alunos, 75%; conhecem o clã.

Ao procurarmos saber sobre quantos falam somente em Português, obtivemos os seguintes resultados. Entre os alunos da Escola Gildo Sampaio, dos 32 alunos, 34.3%; entre os alunos da Escola Ebenezer, dos 35 alunos, 28.5%; entre os alunos da Escola Porto Cordeirinho, dos 24 alunos, 4.1%; e dos alunos da Escola Porto Cruzeiroirinho, dos 12 alunos, 41.6% responderam que falam somente o português. Ao nosso entender, neste caso, a língua portuguesa neste grupo se tornou a língua materna e a língua Ticuna como uma segunda língua.

Ao mensurarmos, quantos falam somente em Ticuna, ou seja, o monolinguismo Ticuna, os alunos da escola Ticuna Gildo Sampaio dos 32 alunos, 65.6%, os alunos da escola Ebenezer dos 35 alunos, 71.4%, os alunos da Escola Ticuna Porto Cordeirinho dos 24 alunos, 95.8% e dos alunos da escola Porto Cruzeiroirinho dos 12, 50% disseram que falam somente a língua materna, se expressam com muita dificuldade na língua portuguesa.

Sem deixar de querer fazer uma análise sobre a família nos dias de hoje, consideramos importante saber se os pais falam em Ticuna e se comunicam, ou dialogam na língua com seus filhos. Dentre os alunos da Escola Gildo Sampaio, dos 32 alunos, 62.5%; dentre os alunos da Escola Ebenezer, dos 35 alunos, 80%; dentre os alunos da escola Porto Cordeirinho, dos 24 alunos, 95.8% e dentre os alunos da escola Ticuna Porto Cruzeiroirinho dos 12 aluno, 50% confirmaram que seus pais usam a língua Ticuna para se comunicar com seus filhos e com outras pessoas da comunidade.

A curiosidade foi muito grande para entendermos, quantos são bilíngues, ou melhor, quantos usam a língua portuguesa e a língua Ticuna para se comunicar. Em relação aos alunos da Escola Gildo Sampaio, dos 32 alunos, 65.6%; em relação aos alunos da escola Indígena Ebenezer, dos 35 alunos, 80%; em relação aos alunos da escola Porto Cordeirinho, dos 24 alunos, 95.8%; e dos alunos da escola Porto Cruzeiroirinho dos 12 alunos, 50% usam as duas línguas para se comunicarem.

Perguntamos também aos alunos das escolas supracitadas se eles têm conhecimento do professor de Língua Ticuna, se ele é bilíngue. Os alunos da escola Gildo Sampaio dos 32 alunos, 93.7%, da Escola Ebenezer dos 35 alunos, 94.2%, os alunos da escola Porto Cordeirinho dos 24 alunos, 100%, os alunos da escola Porto Cruzeiroirinho dos 12 alunos, 66.6%, confirmaram que o professor de Língua Indígena trabalha usando a duas línguas, o Ticuna e o português.

Nós procuramos entender se os professores são bilíngues, se ministram suas aulas usando as duas línguas, o português e o Ticuna, todos os alunos das três escolas, a do Gildo Sampaio, Ebenezer e Porto Cordeirinho disseram em 100% que seus professores são bilíngues. Os alunos da Escola Porto Cruzeiroirinho dos 12 alunos, 66.6% responderam que seus professores não são bilíngues.

Para entendermos se no início de cada ano letivo, o professor ao se apresentar aos alunos, ele apresenta sua identidade indígena só para conhecimento, assim perguntamos, quantos conhecem a etnia do professor. Os alunos da escola Gildo Sampaio, dos 32 alunos, 90.6%, Os alunos da Escola Ebenezer, dos 35 alunos, 94.2%, os alunos da escola Porto Cordeirinho dos 24 alunos, 70% e os alunos de Porto Cruzeiroirinho, dos 12 alunos, 50% confirmaram que conhecem a etnia do professor.

Quanto à equipe técnica das escolas indígenas se percebeu um alvoroço complicador que os coordenadores pedagógicos não são falantes da língua Ticuna, somente na Escola Gildo Sampaio dos 32 ou 100% dos alunos disseram que a coordenadora pedagógica é indígena e bilíngue. Nas escolas, Ebenezer dos 35 alunos, 91.4% disseram que os coordenadores pedagógicos são Ticuna, mas, não se expressam mais na língua Ticuna, assim como na escola Porto Cordeirinho, que os 100% dos alunos confirmaram a situação igual. Na escola de Porto Cruzeiroirinho dos 12 alunos, cerca de 91.6% destes disseram que a coordenadora pedagógica não é indígena, por isso não usa a língua Ticuna para se comunicar com os alunos.

Para compreendermos sobre os laços familiares nesta área de fronteira perguntamos se eles tem parentes ou famílias no Perú e na Colômbia, alunos da Escola

Gildo Sampaio, dos 32 alunos, 28.1%, alunos da escola Ebenezer, dos 35 alunos, 28.5%, alunos da escola Porto Cordeirinho dos 24 alunos, 58.3% e os alunos da escola Porto Cruzeiro, dos 12 alunos, 50%, disseram que tem famílias nos países vizinhos.

Quando nos referimos ao uso da língua Ticuna nos ambientes externos, nas cidades dos não indígenas, perguntamos quantos falam na língua Ticuna diante dos não indígenas. Alunos da Escola Gildo Sampaio, dos 32 estudante, 65.6%, alunos da Escola Ebenezer dos 35 alunos, 80%, alunos da escola Porto Cordeirinho, dos 24 alunos, 95.8% e os alunos da escola Porto Cruzeiro dos 12 alunos, 58.3% não têm vergonha de falar diante dos não indígenas.

Falando sobre quantos já sofreram preconceito por causa da língua materna, no caso a língua Ticuna, fora de suas comunidades onde vivem. Os alunos da Escola Gildo Sampaio, dos 32 alunos, 28.1%; alunos da escola Ebenezer, dos 35 alunos, 22.8%; os alunos da escola Porto Cordeirinho, dos 24 alunos, 66.6%; e alunos da escola Porto Cruzeiro dos 12 alunos, 41.6% disseram que já foram vítimas de preconceito por falar a própria língua fora da aldeia e em contextos escolares não indígenas.

Perguntamos também se há existência de alunos não indígenas matriculados regularmente nas escolas indígenas. Na escola Gildo Sampaio, dos 32 alunos, 31.2% são alunos não indígenas e na escola Ebenezer, somente 2.8%, na demais não foi apresentado.

Esta é a grande imagem dos estudantes e professores indígenas que encontramos nestas escolas quando se trata da questão linguística. A força política e linguística do povo Ticuna como um todo parece estar muito distante da real situação da língua local. Neste sentido, reproduzimos, mais uma vez, a citação que já nos serviu para compreendermos a situação linguística entre os indígenas das escolas que focalizamos:

“como diz Pêcheux (1981/2004), “a questão da língua é pois uma questão do Estado, com uma política de invasão, absorção e de anulação de diferenças, que supõe antes de tudo que estas sejam reconhecidas: a alteridade constitui, na sociedade burguesa, um estado de natureza quase biológico: a ser transformado politicamente”. (SOUZA, 2017).

Toda a situação que foi mostrada através da aplicação dos questionários em questão nas escolas, tanto entre professores e alunos, traz uma imagem da existência de uma sociedade indígena que está mergulhada em sociedade externa competitiva, que faz com que aquela língua que não possui recurso para diferentes atividades burguesa se torne

ineficaz de uso nas escolas, principalmente quando se trata de dar continuidade aos estudos, concorrendo à educação superior, ou quando se quer enfrentar um concurso público, ambos realizados no monolinguismo português.

A escola acaba construindo o “faz de conta” de dar aulas para promoção da língua materna. É uma realidade totalmente equivocada. Se os próprios indígenas que já conquistaram espaços para tomarem conta de suas escolas, alguns entre tantos que coordenam estas escolas, não usam esta língua como comunicação internamente, dificilmente esta língua será exaltada.

O Estado brasileiro, apesar de abrir uma nova ruptura política de educação para os povos indígenas, não realiza uma mudança de fundo: a língua indígena continua sendo tratada de forma diferente e diminuída nas pontas. Não aparece como um recurso para os indígenas tomarem consciência em diferentes arguições nesta área de vulnerabilidade, como no caso das escolas que se encontram nesse lugar, o que mostra um caráter de tendência, em que esta língua tende adormecer lentamente, assim como os costumes e tradições culturais.

As formas do faz de conta, do silêncio de apresentação dos sentidos de ministrar pedagogicamente a educação escolar indígena para promoção da cultura e da língua tem tido a forma lenta, que conseguimos perceber, nessa conjuntura atual da educação, por meio de um método um pouco mais preciso.

De forma alguma, não queremos dizer que a educação oferecida aos povos indígenas, hoje entre os Ticuna, se encontra em uma situação precária; não. Queremos dizer que a educação escolar indígena deve estar referendada numa perspectiva de processos próprios de aprendizagem, sem deixar os conhecimentos científicos e tecnológicos. Que a língua seja o orgulho de sua história, de sua existência permanentemente, por mais outros tantos séculos.

Assim, poderemos evitar que se venha subtraindo, aos poucos, o conhecimento da cultura e da língua com este mecanismo de “faz de conta”. A expressão do “faz de conta” criada por nós tem por base nossas observações com relação às escolas indígenas do polo de Filadélfia. Tem um significado talvez pejorativo o conjunto das práticas pedagógicas efetivadas nestas escolas, que começa desde a intenção política do Executivo a SEMED em relação à Educação Escolar Indígena. E que se reflete na contratação dos professores sem qualificação na área que ministra determinado componente curricular. Assim contratado tais contingentes por questões políticas, como foi constatado na Escola Estadual Gildo Sampaio e nessas outras escolas indígenas, professores contratados com

Ensino Superior Incompleto, dando aulas no Ensino Médio, enquanto existem tantos outros indígenas com graduação. E tantos outros professores indígenas e não indígenas contratados para serem professores nas escolas indígenas. E essas coisas dando este resultado todo na pesquisa.

Assim, queremos contribuir para uma nova ressignificação dessa história do “faz de conta”, propondo ventilar outras ações pedagógicas, não para os indígenas retornarem para serem primitivos de novo, mas para fazê-los se sentir indígena com potencial conhecimento tradicional e linguístico. Que a língua materna seja um recurso importante para entender as outras que existem ao seu redor.

As oralidades são tão importantes quanto para transmissão dos conhecimentos de geração para geração, mas, o que se percebeu, nos dias atuais entre os indígenas nessas áreas de vulnerabilidade, necessita de algo que possa reverter esta situação insana da língua nessas comunidades. Assim queremos pontuar a seguir alguns caminhos que podem levar à superação deste desequilíbrio linguístico que está começando a emergir.

#### **7.5-- Formação de Professores Indígenas para as escolas Ticuna**

Em ponto anterior desta dissertação, referimos que os Ticuna criaram uma organização de professores pra representá-los politicamente interna e externamente. Além do mais, essa buscou, por meio de parcerias, a formação dos professores Ticuna para que estes pudessem assumir as suas próprias escolas com intuito de fortalecer os conhecimentos da cultura e linguística. Isso aconteceu até a conclusão do curso de formação a nível superior em 2011.

Desde então, não se fala mais em formação específica por meio de organização. Sabe-se que existem cursos de formação realizados pelas universidades UFAM, UEA e IFAM, como modelo diferente daquele que foi proposto pela organização OGPTB. E se verificou que muitos indígenas estão cursando e outros que já finalizaram diferentes cursos, como: antropologia, pedagogia, ciências da matemática, biologia e química, história, geografia e ciências agrárias assim como alguns professores que estão integrados ao curso oferecido pelo PARFOR/CAPES, que são todos licenciaturas. Cada curso possui uma proposta curricular que as universidades propuseram.

Neste universo de indígenas graduados ou em graduação, as dificuldades estão ligadas à deficiência do conhecimento sobre a Resolução nº 03/99 do CNE, que precisa estar ligada à sua formação. E exatamente a formação do professor indígena dentro das universidades, se não estiver elencada na promoção de sua cultura e língua, de nada

adiantarão: os indígenas se graduarão nos diferentes cursos e retornarão para suas comunidades com outras ideias sem o mínimo de detalhes de interesses indígenas, conforme o Artigo 1º da Resolução nº03/99 do CNE diz:

*Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.*

É evidente que este preceito não se aplica nos cursos das universidades, mas os cursos deveriam traçar conhecimentos sobre os direitos indígenas para que esta língua permaneça em sua hegemonia entre os ticunas. Esta explanação não tem nada com as críticas às universidades. Mas o que nos fez chegar a este ponto é que a pesquisa realizada mostra que há um retrocesso lento do uso da língua Ticuna nas escolas pesquisadas.

Por tanto, contudo, é bem clara uma formação voltada para conhecimento científico e recuperação das memórias históricas e de fato a perpetuação da língua indígena. As SEMEDs deveriam também realizar cursos formação continuada para o professor indígena, mas que esteja em seus interesses.

Durante a primeira semana de Fevereiro de 2018, a Prefeitura de Benjamin Constant, através da Secretaria de Educação Municipal, realizou um evento que se denominou de Jornada Pedagógica e foi bastante aproveitável. Muitos professores, tanto indígenas quanto não indígenas, participaram juntos, tendo-se percebido uma grande integração entre indígenas e não indígenas. Porém não se explanou em nenhum momento um tema ligado à questão específica para os indígenas. Como diz a Resolução nº03/99 do CNE

*Art. 9º São definidas, no plano institucional, administrativo e organizacional, as seguintes esferas de competência, em regime de colaboração:*

*I – à União caberá legislar, em âmbito nacional, sobre as diretrizes e bases da educação nacional e, em especial:*

*a) legislar privativamente sobre a educação escolar indígena;*

*b) definir diretrizes e políticas nacionais para a educação escolar indígena;*

*c) apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento dos programas de educação intercultural das comunidades indígenas, no desenvolvimento de programas integrados de sistemas de ensino na formação de professores indígenas e do pessoal técnico especializado;*

*e) criar ou redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, de modo a atender às necessidades escolares indígenas;*

*f) orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas;*

*c) regularizar a vida escolar dos alunos indígenas, quando for o caso.*

*§ 1º Os Municípios poderão oferecer educação escolar indígena, em regime de colaboração com os respectivos Estados, desde que se tenham constituído em sistemas de educação próprios, disponham de condições técnicas e financeiras adequadas e contem com a anuência das comunidades indígenas interessadas.*

## **7.6 - Construção dos PPP indígenas como instrumento identitário das escolas**

Em algum momento traçamos os nossos pensamentos de contribuição, dizendo que há uma grande interferência política dos políticos locais na educação escolar indígena. Assim, não há uma preocupação dos órgãos responsáveis pela educação para desenvolver este tema. Não existe ainda nenhuma escola indígena no município que tenha uma identidade, a não ser o seu funcionamento aleatório. As escolas são consideradas indígenas por estarem localizadas em terra indígenas e acabam cumprindo normas comuns para todas as escolas.

As escolas não possuem os seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), que possam dizer que têm autonomia administrativa e pedagógica. É bem verdade que elas cumprem normalmente as cargas horárias de 800 horas anuais, 200 dias letivos durante o ano por estar escrito em Lei. Existe um calendário para as escolas indígenas que foram aprovadas

pelo Conselho Municipal de Educação do município, como mero instrumento de cumprimento.

Apesar de o município já obter as suas resoluções, como a Resolução nº 01/2015, que estabelece diretrizes para a Educação Infantil, e a Resolução nº 02/2015, que estabelece normas para o Ensino Fundamental e a Resolução nº 03/2015 que estabelece diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos de forma geral, mas não existe uma resolução específica para a educação escolar indígena. A não ser a resolução federal de 1999, a Resolução nº 03/99 do CNE, que em nosso humilde pensamento se aplicaria como norma específica para as escolas indígenas.

### **7.7-- Recursos didáticos para ensino – elaboração de livros didáticos bilíngues.**

Um dos recursos que poderia contribuir de maneira extraordinária são as produções escritas na língua materna com tradução para o português como principal instrumento de incentivo para a propagação da língua e sua promoção, que teria como objetivo elaborar e construir Materiais Didáticos Bilíngues Específicos e Diferenciados para os níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio para as Escolas Indígenas da região.

Como proposta desta elaboração, no Ensino Fundamental para o ensino de nove anos, se construiria material didático da seguinte forma descrita a seguir.

Elaboração de material didático monolíngue indígena para o primeiro ciclo equivalente ao 1º ano, 2º ano e 3º ano, que são crianças egressas do nível pré-escolar, mas que deverão estar continuamente na fase de alfabetização para conhecer a escrita e leitura tanto da língua de outras ciências. Neste nível o professor (a), devera ser altamente preparado para atendimento para esta etapa de vida escolar, principalmente porque estas crianças se encontram na fase de fácil entendimento. As músicas, contos, historinhas, seriam os recursos metodológicos que serviriam de instrumento de promoção da língua e da escrita, sem deixar de lado algo visualizável, como desenhos e a própria natureza.

Para o segundo ciclo equivalente ao 4º ano e 5º, que são crianças que já são bem avançadas na leitura e escrita, também se proporia livro didático, mas bilíngue especificamente para esta fase, pois nesta fase de idade já há maior relação social com outros grupos ao seu redor. Também a exigência para o professor ministrar aula nesta fase passaria por uma espécie de aperfeiçoamento. Desta forma, o conhecimento sobre a



língua, estaria em primeiro lugar e buscaria formas diferentes recursos metodológicos para que estas não venha se cansar.

A produção de materiais didáticos a partir do 6º ano, até ao nono ano, se produziria um livro bilíngue para cada série separadamente. Nesta fase, muitos já estariam na idade de adolescência à juventude, tendo-se muito mais entendimento sobre o início sobre o mundo das outras ciências.

Essa proposta já está sendo em curso a sua realização. Os professores da maioria do curso de Mestrando do PROFLLIND já vêm desenvolvendo há mais de dois anos, ainda precisam de realização de mais oficinas para a conclusão e sua publicação. Dentro de nossas perspectivas essa produção tem como proposta atender conforme a área de conhecimento que deverá ser Organizado em coleção – Série com temas relacionada com as brincadeiras, as histórias míticas, literaturas indígenas e conhecimentos da saúde tradicional (plantas medicinais).

Assim essa produção irá proporcionar uma ação educativa fundamentada nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso, da obrigatoriedade da Educação indígena e da gratuidade escolar, sendo esta uma escola bilíngue e multilíngue, específica diferenciada, de qualidade, democrática, participativa, comunitária e intercultural, como espaço de socialização e desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício e cumprimento dos deveres de cidadania de acordo com os preceitos da Resolução nº03/99 do CNE.

*Art. 9º São definidas, no plano institucional, administrativo e organizacional, as seguintes esferas de competência, em regime de colaboração:*

*g) elaborar e publicar, sistematicamente, material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas.*

Para o Ensino Médio respectivamente no 1º ano, a produção estaria ligada ao Conhecimento sobre a Identidade Étnica e o estudo da Língua materna poderá ser um instrumento adequado para o fortalecimento do conhecimento da língua.

Para o 2º do Ensino Médio, a produção seria exatamente voltada ao tema relacionado a Consciência política na educação escolar indígena com ênfase do estudo da língua indígena. É evidente que já vem acontecendo, mas, neste caso o professor teria que

estar muito bem preparado para dar aula sobre língua. Pois aqui, nesta fase, o educando estaria se preparando nessa linha da consciência e da promoção de sua cultura e língua.

No último ano do Ensino Médio, no nível do 3º ano, a produção exploraria a Educação ambiental com enfoque no conhecimento tradicional: desenvolvimento sustentável alternativo e globalização. Neste nível, o aluno deveria estar com uma formação em sua língua materna que ao saber da importância da língua e seu meio, ele se tornaria como uma espécie multiplicador e já se prepararia consciente para entrar na universidade.

Assim este material didático teria também como objetivo organizar os conteúdos conceituais com vistas à organização dos conhecimentos indígenas e não indígenas para, por exemplo, divulgar informações sobre o povo indígena no qual a escola está inserida (contar a história da comunidade do povo indígena), mensurar também o desenvolvimento de conteúdos procedimentais específicos para estimular a participação do aluno na comunidade, para assim promover a reflexão sobre as atitudes (identidade indígena, escola indígena e os conhecimentos ocidentais).

Dentro desta visão, deixamos aqui a nossa proposta para utilização da língua indígena como uma das possibilidades de contribuição no estabelecimento de uma política de línguas. São estas as principais perspectivas e escolas e toda comunidade de nosso campo. Considerada uma área de vulnerabilidade, deveria ser levada em consideração como fator importante.

## CONCLUSÕES

O trabalho que veio se desenvolvido nesta pesquisa é um trabalho que mostra uma parte da historia de luta dos povos indígenas desde a chegada dos europeus nas Américas e notadamente aqui no Brasil a partir de 1500. Essa história não mudou muito não em relação do que vinha acontecendo com os povos indígenas, apesar de uma politica diferente construída a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988.

Em nosso trabalho tentamos permear esta historia de luta politica e concepção linguística em quatro momentos históricos cruciais para a vida dos indígenas, que foram contatos que nunca foram pacificas seja para aquisição de grandes propriedades quanto para diminuição das línguas com a finalidade de transformar o indígena igual a civilização europeia.

Este trabalho será dividido em dois capítulos. O primeiro capítulo destacará o período em que os colonizadores desembarcaram aqui no Brasil de 1500 até o meados de 1988 com a promulgação da Constituição Brasileira de desse ano.

O segundo capítulo se referirá aos acontecimentos pós a Constituição de 1988, no período da democratização da historia do Brasil onde houve uma conquista legislatória da questão indígena no país.

Apesar de toda situação histórica de nosso país de uma ideologia nacionalista que se deu desde o século XVII em relação a ideia de hegemonia do português desde o século XV, onde muitas línguas foram dizimadas que muitas foram a óbitos e outras em condições precárias e outras moribundas, enquanto a lingua Ticuna, que apesar de toda a situação crucial bombástica de todos os lados externos, que ela continua com todas as suas dificuldades continua ainda em sua hegemonia entre o povo Ticuna, que é falada numa região geográfica muito extensa. Como os Ticuna se multiplicaram de maneira demográfica.

Os indígenas incluindo outras etnias no lado Brasileiro somam 68.852 mil indígenas aproximadamente, segundo as fontes do DSEI ARS/SIASE (Distrito de Saúde Especial Indígena do Alto Rio Solimões), sendo 85% desse total são Ticuna, que somam 58.524 aproximadamente. Que poderá ser muito mais, pois este dado se refere aos

municípios do Alto Rio Solimões como Tabatinga, Benjamin Constant, São Paulo de Olivença, Amaturá Santo Antonio do Içá e Tonantins.

Conseguimos outras fontes referente a quantidade de aldeia indígenas nesta região do Alto Solimões que por meio de fontes da FUNAI Regional de Tabatinga adquirimos o total de 242 aldeias no geral de todas as etnias, sendo 58.2% são aldeias Ticuna que equivalem a 141 comunidade.

Observando o mapa geográfico e comparando com os dados da FUNAI/ Tabatinga, percebeu-se que existem aldeias miscigenadas (Tikuna, Kokama, Kambeba,, Kanamari, Miranha) que estão localizadas nos município de Jutai, Fonte Boa, Tefe, Maraná, Uarini, Japurá e Alvaraes, /Am, que somam no total de 11 aldeias. Não tem referencia da população Ticuna.

E isso nos da muita força para tentar contribuir condições para concretizar algo para valorização de lingua nos lugares de grande risco de vulnerabilidade, como é o caso do nosso trabalho de campo.

Assim estas são questões que devem presidir de maneira autentica o nosso modo de pensar numa política científica voltada para uma política de língua, hoje, no Brasil quanto na Amazônia e principalmente entre os ticunas. Uma posição como essa envolve um tipo de posição teórica que ao ser tomado desloca o imaginário que vem dirigindo até aqui as distâncias internamente no Brasil.

Na Amazônia por exemplo os jesuítas em algumas expedições da exploração do Rio Amazonas traçaram estatística assim

*O cronista da expedição de Pedro Teixeira (na subida talvez o jesuíta Afonso de Rojas) em 1539 (§ 14 da “relação”) avaliou os nativos encontrados em mais de um milhão, falando diferentes línguas, mas entendendo uma lingua geral. BATISTA, Djalma, 2ª edição, 2017 p 54.*

Esta citação indica que possivelmente não seja o verdadeiro quantitativo dos indígenas, poderia ser menos ou mais. Mas, tudo indicava a existência de numerosos indígenas e línguas faladas neste momento da colonização brasileira.

Esta análise nos dará enfoque para caminharmos nestes quatro momentos históricos de contato intenso que resultou em choque cultural ora servindo ao colono, ora sendo expulsos de suas terras originárias para entendermos sobre a língua e história.

Conforme as fontes de diferentes autores foram os Jesuítas, ou seja, a igreja é o marco da história quem se responsabilizaram pela oferta e execução do ensino nos primeiros momentos histórico de nosso país. Foram eles também que propuseram a criação de uma língua para todos os habitantes da colônia, a Língua Geral afim de que esta língua seja a língua de uso para comunicação entre os diferentes grupos étnicos. Para nós essa concepção também nos dá uma impressão da desvalorização de outras línguas indígenas pela igreja desde a partir deste momento.

É claro que os interesses na época se tratava da formação do povo brasileiro que atendesse a coroa portuguesa. Assim foi a criação da Língua Geral Paulista e da Língua Geral da Amazônia – LGA, a qual foi descrita no livro “O Rio Babel: a história das línguas na Amazônia” de autoria de Jose Ribamar Bessa Freire. Quando ele se refere a toda conjuntura do esquecimento língua portuguesa uma herança europeia.

Com a decadência do uso da Língua Geral pelo então ministro Marques de Pombal 1798 e sobre tudo a proibição desta língua Geral tem sido um período muito crucial em que esta língua e as outras já enfraquecidas começam a sua dizimação.

Isto se completa na era Getúlio Vargas a partir de 1945 com a ideia da Nacionalização da educação e ensino da Língua. A língua portuguesa se torna um instrumento ideológico na nação e as línguas indígenas em sua extrema decadência. Possivelmente o sofrimento de todas as línguas indígenas.

Mas, a partir da promulgação da Constituição Brasileira de 1988 na democratização, o Estado cria uma nova relação com as sociedades indígenas ganhando alguns artigos nesta Constituição para a promoção das culturas, conhecimentos, a terra originária e o ensino da língua nas escolas. Mas, não sua oficialização.

Assim a apresentação e a análise dos dados, assim como a interpretação dos resultados, encaminham naturalmente às conclusões. Estas devem:

- evidenciar as conquistas alcançadas com o estudo;
- indicar as limitações e as reconsiderações;
- apontar a relação entre os fatos verificados e a teoria;

- representar "a súmula em que os argumentos, conceitos, fatos, hipóteses, teorias, modelos se unem e se completam" (Trujillo Ferrari, 1982:295).

O modo de redigir estas conclusões deve ser precisa e categórica, sendo as mesmas pertinentes e ligadas às diferentes partes do trabalho. Portanto, de maneira alguma pode perder-se somente em argumentações, mas, ao contrário, têm de refletir a relação entre os dados que foram obtidos e as hipóteses que foram enunciadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Maria Aparecida Valentim. Políticas linguísticas para os povos indígenas no Brasil. *XVII CONGRESO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA (ALFAL)*, João Pessoa, Paraíba, 2014)  
<http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R1022-2.pdf>
- BATISTA, Djalma. *O Complexo da Amazônia - Análise do processo de desenvolvimento*. 2ª ed. Manaus: Editora Valer, Edua e Inpa, 2007.
- COELHO, Mauro César; SANTOS, Rafael Rogério Nascimento dos. “Monstruoso systema (...) intrusa e abusiva jurisdição”: o Diretório dos Índios no discurso dos agentes administrativos coloniais (1777-1798). *Revista de História*, São Paulo, nº 168 :100-130, janeiro / junho 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rh/n168/0034-8309-rh-168-00100.pdf> .
- COELHO, Mauro César. "Do sertão para o mar - um estudo sobre a experiência portuguesa na América, a partir da colônia: o caso do diretório dos índios (1751-1798)". Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em História Social, [Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/ USP](http://www.filologia.usp.br/). São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-08062006-085817/pt-br.php>.
- ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. Organizações indígenas no Amazonas e a luta por educação escolar. VII Congresso Brasileiro da História da Educação. Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil. Cuiabá, Universidade Federal de Mato Grosso, 20 a 23 de maio, 2013. Disponível em <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/02-%20ETNIAS%20E%20MOVIMENTOS%20SOCIAIS/ORGANIZACOES%20INDIGENAS%20NO%20AMAZONAS.pdf> .
- \_\_\_\_\_. Direito à educação: o percurso histórico da educação escolar e superior indígenas no Amazonas. V Encontro Anual ANDHEP *Direitos Humanos, Democracia e Diversidade*, 17 a 19 de setembro de 2009. UFPA Belém/Pará Universidade Federal do Pará, Belém, 17 a 19 de setembro de 2009. [GT 8 – Culturas e Territórios Indígenas, Quilombolas e Ribeirinhos e Direitos Humanos].

Disponível

em:

<http://www.andhep.org.br/anais/arquivos/Vencontro/gt8/gt08p06.pdf>

FREIRE, Jose Ribamar Bessa. *Rio Babel: a história das línguas na Amazônia*. Rio de Janeiro:EDUERJ, 2011.

GLIELMO, Gustavo Ferreira. O projeto português para a Amazônia e a Companhia de Jesus (1751-1759). Reflexos do confronto entre absolutismo ilustrado e poder religiosa na América Equinocial. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em História. Brasília, Universidade de Brasília (UnB), 2010.

GRUBER, Jussara (org.). *O livro das árvores*. Benjamin Constant: Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1990.

LIMA, A.C.de S. Sobre tutela e participação: povos indígenas e formas de governo no Brasil, séculos XX/XXI. *MANA* 21(2): 425-457, 2015.

LUCIANO, Gersem dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em:<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf> .

MARCONI, Marina de Andrade. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados* / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. -5. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

MOURA E SILVA (Org.)2000:

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Política Linguística. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016

\_\_\_\_\_. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. *Synergies Brésil*, n. 7: 19-26, 2009a.

\_\_\_\_\_. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito linguístico. *Revista Linguagem*,11:1-9,2009b. Disponível em:  
<http://www.lettas.ufscar.br/linguasagem/edicao11/artigo12.pdf>

\_\_\_\_\_. “Políticas Lingüísticas no Brasil Meridional: os censos de 1940 e 1950”. In Elvira Narvaja de Arnoux. Actas del Congreso Internacional Políticas Lingüísticas para América Latina? (26 a 29 de novembro de 1997).Buenos Aires, Universidade de Buenos Aires, 1999, p. 405-16.



- OLIVEIRA [FILHO], João Pacheco de. *Regime Tutelar e Faccionalismo. Política e religião em uma Reserva Ticuna*. 1. ed. Manaus: UEA Edições, 2015. v. 1. 249p
- PIMENTEL DA SILVA, M. S. *A educação na revitalização da língua e da cultura Karajá na aldeia de Buridina*. Revista do Museu Antropológico, Goiânia, v. 3/4, p. 65-73, 2000
- RODRIGUES, A.D. "Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas" . *D.E. L.T. A.*, vol. 9, n.1: 83-103, 1993a.
- \_\_\_\_\_. "Línguas Indígenas. 500 anos de descobertas e perdas". *Ciência Hoje*, vol. 16, n 95, 1993b.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2012 [1970].
- SERRA, Bernabé Bitencourt. *Língua Tikuna: Variações Na Tríplice Fronteira Brasil, Peru e Colômbia*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Museu Nacional / UFRJ, Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas, 2018.
- SOARES, M. F.; PINHEIRO-NGEMATUCU, P. I.; CARMO-MEPAWECU, R. O.; TICUNA, Professores. *Tchorü duĩ'ũgüca' tchanu. Minha luta pelo meu povo*. Niterói: Editora da UFF, 2014. 152p.
- SOUZA, T.C.C. de. Discurso e Oralidade - Um estudo em língua indígena. (inédito) Tese de Doutorado, UNICAMP, 1994