

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM LETRAS

SUELY DA SILVA ROCHA

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 NA ESCOLA ESTADUAL
INDÍGENA ALMIRANTE TAMANDARÉ: AS POLÍTICAS PÚBLICAS SOB O
OLHAR TICUNA DA COMUNIDADE UMARIAÇU II**

MANAUS

2019

SUELY DA SILVA ROCHA

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 NA ESCOLA ESTADUAL
INDÍGENA ALMIRANTE TAMANDARÉ: AS POLÍTICAS PÚBLICAS SOB O
OLHAR TICUNA DA COMUNIDADE UMARIAÇU II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração em Teorias e Análises Linguísticas, linha de pesquisa: Linguística Aplicada, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Raynice Geraldine Pereira da Silva.

MANAUS

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

R672l Rocha, Suely da Silva
O ensino da Língua Portuguesa como L2 na Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré : as políticas públicas sob o olhar Ticuna da comunidade Umariçu II / Suely da Silva Rocha . 2019
117 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Raynice Geraldine Pereira da Silva
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Linguística Aplicada. 2. Políticas Públicas. 3. Língua Portuguesa como L2. 4. Educação Escolar Indígena. 5. Política Linguística. I. Silva, Raynice Geraldine Pereira da. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

SUELY DA SILVA ROCHA

**“O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA ALMIRANTE
TAMANDARÉ: AS POLÍTICAS PÚBLICAS SOB O OLHAR TICUNA DA COMUNIDADE UMARIAÇU II”**

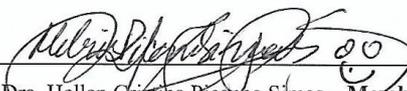
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em letras na área de Estudos Literários.

Aprovada em 04 de dezembro de 2019

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dra. Raynice Geraldine Pereira da Silva – **Presidente**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM



Prof. Dra. Hellen Cristina Picanço Simas – **Membro**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira – **Membro**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

DEDICATÓRIA

A Deus, pela saúde, pela força de vontade, pelo conhecimento, pela vida e pelas oportunidades nas horas certas que sabes que estarei preparada para assumi-las.

Aos meus pais, *in memoriam*.

Ao meu filho, pois sem sua força foi fundamental para essa conquista.

Aos povos indígenas do Amazonas.
Em particular, aos Ticuna.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre a minha frente nos caminhos aos quais escolho para trilhar;

A Nossa Senhora do Perpétuo Socorro da qual sou devota e que recorro frequentemente nas minhas orações e colocou no meu caminho a Karol Benfica, sem a qual não teria feita a inscrição no Mestrado;

Ao meu filho, Vitor, que foi e tem sido meu maior incentivador para estudar e concluir o Mestrado;

Agradeço a minha orientadora Raynice Geraldine que se sensibilizou pelo meu projeto de pesquisa, assim pelos valiosos apontamentos e indicações de leituras riquíssimas;

A comunidade escolar da E.E.I. Almirante Tamandaré que me recebeu com carinho, respeito, atenção e por ter aberto às portas da escola para a realização esta pesquisa;

Agradeço as lideranças da comunidade Umariçu II por terem me recebido sempre bem em todas as vezes que fui à comunidade;

Aos professores do Mestrado com os quais tive a oportunidade de aprender, reaprender e rever conceitos;

Aos colegas do Mestrado pelos incentivos, pelo compartilhamento de conhecimentos e saberes;

Aos colegas de trabalho que me apoiaram nessa caminhada, em particular da colega Julieta Soares com a sua compreensão quando eu tinha que sair mais cedo para estudar;

Aos colegas do CEEI-AM pelo incentivo e por acreditar em mim.

ROCHA, Suely da Silva. **O ensino da Língua Portuguesa como L2 na Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré: as políticas públicas sob o olhar Tikuna da comunidade Umariáçu II.** 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

RESUMO

Esta dissertação procura compreender como são as políticas públicas para a educação escolar indígena no que tange o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no contexto da realidade do povo indígena Ticuna, aldeia Umariáçu II, Terra Indígena Umariáçu, região chamada de Alto Solimões, município de Tabatinga, particularizando-se na Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré, a partir da perspectiva dos Ticuna, por meio da visão de professores de Língua Portuguesa e de Língua Ticuna que trabalham com o Ensino Médio. Nessa linha, investigar qual o papel e função da escola para os Ticuna e nela, qual o lugar das línguas nessa escola, produzindo avaliação sobre a convivência delas no cotidiano escolar nos processos de ensino e de aprendizagem. Pretende-se construir esse olhar no confronto entre a política pública no contexto estadual por meio da proposta de uma matriz curricular implantada na referida escola estadual, institucionalizando a língua majoritária do país como segunda língua e a política linguística estabelecida pelos Ticuna para suas escolas. De cunho etnográfico, a pesquisa se constitui na abordagem qualitativa, fundamentando-se nos pensamentos de Hymes (1971), Boaz (1911), D'Angelis (2013), Maher (2007) e Lopez (2013) entre outros autores que tratam do ensino de segunda língua em contexto indígena.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Políticas públicas de educação escolar indígena. Política linguística.

ROCHA, Suely da Silva. The teaching of the Portuguese Language as L2 at the Almirante Tamandaré Indigenous State School: public policies under the Ticuna look of the Umariáçu II community. 2019. 113 f. Dissertation (Masters in Letters) - Faculty of Letters, Federal University of Amazonas, Manaus, 2019.

ABSTRACT

This dissertation seeks to understand how are the public policies for indigenous school education regarding the teaching of Portuguese as a second language in the context of the reality of the indigenous people Ticuna, Umariáçu II village, Umariáçu Indigenous Land, region called Alto Solimões, municipality of. Tabatinga, specializing in the Almirante Tamandaré Indigenous State School, from the perspective of the Ticuna, through the vision of teachers of Portuguese and Ticuna who work with high school. In this line, to investigate what is the role and function of the school for the Ticuna and in her, what is the place of the languages in this school, producing evaluation about their coexistence in the daily school in the teaching and learning processes. It is intended to build this look in the confrontation between public policy in the state context through the proposal of a curricular matrix implemented in the state school, institutionalizing the majority language of the country as a second language and the language policy established by the Ticuna for their schools. From an ethnographic perspective, the research is a qualitative approach, based on the thoughts of Hymes (1971), Boaz (1911), D'Angelis (2013), Maher (2007) and Lopez (2013) among other authors dealing with second language teaching in an indigenous context.

Keywords: Applied Linguistics. Public policies of indigenous school education. Language policy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Mapa da Terra Indígena Umariacú	26
Figura 2 – História da criação do povo Ticuna	28
Figura 3 – Convite da oficina de escritores Ticuna	29
Figura 4 – Mapa da comunidade Umariacú II	32
Figura 5 – Igreja com alto falante (boca de ferro)	35
Figura 6 – Tronco Macro-Jê	38
Figura 7 – Tronco Tupi	39
Figura 8 – Famílias Linguísticas	39
Figura 9 – Famílias Linguísticas	40
Figura 10 – Famílias Linguísticas	41
Figura 11 – Foto da III Assembleia Ticuna	44
Figura 12 – Foto de Desfile na aldeia Umariçú II	46
Figura 13 – Palco Umariacú	46
Figura 14 – Matriz Intercultural de Referência para o Ensino Médio	98

QUADROS

Quadro 1 – Legislação sobre Educação Escolar Indígena	61
---	----

LISTAS DE ABREVIATURAS

CF – Constituição Federal

NEI – Núcleo de Educação Indígena

LP – Língua Portuguesa

L2 – língua dois (segunda língua)

L1 – língua um (primeira língua)

LI – Língua Indígena

LP2 – Língua Portuguesa como segunda língua

LT – Língua Ticuna

LIND – Língua Indígena

LPCT – Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

LISTA DE SIGLAS

CEE-AM	Conselho estadual de Educação do Amazonas
CEEI-AM	Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Estado do Amazonas
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPAN	Centro de Treinamento Padre José de Anchieta
CGEEI	Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena
CGICQT	Coordenação-Geral de Educação Indígena, do Campo, Quilombola e de Tradições Culturais
CONSEPE	Conselho de ensino, Pesquisa e Extensão
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
FACED	Faculdade de Educação
FEPI	Fundação Estadual de Política Indigenista do Amazonas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
GEEI	Gerência de Educação Escolar Indígena
IER-AM	Instituto de Educação Rural do Amazonas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISA	Instituto Socioambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OGPTB	Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngue
OIT	Organização Interacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
PAR	Programa de Ações Articuladas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAE (I)	Programa Nacional de Alimentação Escolar (Indígena)
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC-AM	Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Tecnológica
SIL	Summer Institute of Linguistics
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1: A HISTÓRIA DOS TICUNA NA COMUNIDADE UMARIAÇU II	26
1.1 Quem são os Ticuna.....	26
1.2 Aspectos da cultura Ticuna.....	27
1.3 Os Ticuna da comunidade Umariáçu II.....	32
1.4 As relações atuais dos Ticuna com os não indígenas no município de Tabatinga...	35
1.5 As línguas ticuna e portuguesa na comunidade Umariáçu II.....	37
CAÍTULO 2: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	47
2.1 Pesquisa qualitativa.....	47
2.2 Pesquisa etnográfica	49
2.3 Procedimentos adotados.....	53
2.3.1 O local da pesquisa.....	54
2.3.2 O perfil dos participantes.....	55
2.3.3 Os instrumentos de coleta das informações.....	55
2.3.4 O tratamento das informações.....	56
CAPÍTULO 3: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	58
3.1 As políticas públicas para a educação escolar indígena: panorama nacional e Estadual a partir da Constituição Federal de 1988.....	59
3.2 A diversidade linguística e as políticas linguísticas no contexto da educação escolar indígena.....	65
3.3 A educação escolar indígena e as concepções teóricas que a fundamentam.....	69
3.4 Alguns conceitos presentes na educação escolar indígena.....	74
3.5 Metodologia de ensino de L2	79
3.6 O aprendizado de segunda língua.....	82
CAPÍTULO 4: A ESCOLA INDÍGENA E O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L2.....	85

4.1 Desafios de ensino de L2 no contexto indígena.....	86
4.2 O ensino de LP2 e a relação de poder com a L1 (indígena).....	91
4.3 Matriz Curricular Intercultural de Referência.....	97
4.4 Reflexões comparativas sobre o ensino de L1 e L2.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	112

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 é o marco referencial para a educação escolar dos povos indígenas enquanto escola pública e é a partir desse marco que essa educação passou a ser chamada de educação escolar indígena, com direito ao ensino bilíngue em português e na língua indígena de cada povo. Entretanto, na prática, só com a portaria Interministerial de 26/04/1991 que definiu responsabilidades das esferas estadual, municipal e federal, atribuindo ao Ministério da Educação e, conseqüentemente, às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, é que a questão passou a ser discutida no âmbito dessas instituições, abrindo espaço para debates em torno das políticas públicas para a escola como um todo e, em particular, para uma política linguística voltada para as comunidades indígenas.

A partir da Constituição Federal de 1988 gerou-se dispositivo legal que atribuiu aos estados e municípios a competência de executar as ações referentes às escolas indígenas em todos os níveis e modalidades do ensino em questão. O debate em torno da educação escolar indígena, discutida desde a década de 70, centra-se nas demandas dos povos indígenas por uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Assim a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), abarca e determina que a oferta de educação escolar aos povos indígenas deve estar pautada no bilinguismo e na interculturalidade, proporcionando, dentre outros pontos legais, a valorização das línguas indígenas.

No contexto estadual, a que aqui me atendo, discuto a proposta da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC-AM), para o lugar das línguas indígenas e da língua portuguesa na escola estadual indígena. O que remonta à Matriz Intercultural de Referência do Ensino Médio, implantada pela Secretaria, em 2015, nas escolas estaduais indígenas, e apresenta o ensino bilíngue. Mais à frente consta tem um espaço sobre a Matriz Curricular Intercultural de Referência.

Em relação à proposta de bilinguismo presente na proposta da SEDUC-AM faço alguns questionamentos como: qual política linguística o estado adota para o ensino da Língua Portuguesa na escola indígena para povos indígenas que só utilizam as suas línguas indígenas no cotidiano? Ou ainda: a institucionalização do ensino da Língua Portuguesa (tratada daqui em diante como LP) como segunda língua em escolas indígenas fortalece a língua indígena quando esta é a primeira língua de um determinado povo ou comunidade indígena onde a

escola está inserida? E qual o resultado de duas línguas, portuguesa e indígena, ensinadas numa mesma escola indígena, sendo a língua indígena considerada historicamente *minoritária* frente à língua portuguesa, *majoritária* do país?

Questionamentos como os citados no parágrafo anterior também foram motivadores para esta pesquisa intitulada O ensino da Língua Portuguesa como L2 na Escola Estadual Almirante Tamandaré: as políticas públicas sob o olhar Ticuna da comunidade Umariáçu II, insere-se na Área de Pesquisa Teoria e Análise Linguística, na Linha 2 – Linguística Aplicada: Políticas Linguísticas e ensino de L2. Nesse âmbito, a pesquisa envereda pelas abordagens de estudos teóricos, recursos e estratégias voltadas para o ensino de L2.

O contato com o campo do conhecimento que trata do ensino de línguas motivou a então pesquisa que é fruto da experiência adquirida durante a vivência no processo de implantação da política pública para a educação escolar indígena no estado do Amazonas e do trabalho realizado com educação escolar indígena enquanto professora nos cursos de formação de professores indígenas executado pela SEDUC-AM. Desde 1993 atuando como docente da disciplina Língua Portuguesa, no Programa de Formação de Professores Indígenas no Estado do Amazonas (Projeto Pirayawara)¹, tendo a oportunidade de trabalhar essa disciplina com povos indígenas monolíngues em Língua Portuguesa e, na maioria, em Língua Indígena, assim como povos bilíngues e multilíngues. Participei do processo de construção da Matriz Intercultural e da Proposta Pedagógica Intercultural de Referência para as escolas estaduais indígenas do Amazonas, assim como construção do material didático em consonância com a referida Matriz. Atualmente, componho a equipe técnica do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI-AM)².

Minha trajetória com a educação escolar indígena constitui-se em mais de vinte anos de trabalho deu-me a oportunidade de ter contato com os diversos povos indígenas do estado,

¹ Projeto Pirayawara: criado em 1998, por meio da Resolução nº 101/98 - CEE-AM, “para assegurar às populações indígenas condições de acesso e permanência na escola e garantir uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural, bi/multilíngue, comunitária que responda aos anseios e necessidades destas populações....”(PEE-AM, 2015), sendo o mais longo programa de formação de professores indígenas, em nível Médio, Magistério Indígena, em execução no Brasil.

² CEEI-AM, criado pelo Decreto nº. 18.749, de 6 de maio de 1998, como órgão consultivo, passando a ser normativo consoante Decreto nº 33.406. É um espaço de interlocução, reflexão e produção de conhecimento sobre o campo da educação escolar indígena, de articulação política de educadores e organizações indígenas e não indígenas que visa, sobretudo, atender às necessidades e interesses dos povos indígenas quanto à construção de seu modelo de escola e de educação, primando, ainda, pelo controle social e cumprimento da legislação em vigor.

indo a aldeias e/ou comunidades indígenas em áreas mais tenras do estado, desde a Terra Indígena Vale do Javari, passando por terras indígenas do Alto e Médio Solimões, de Terras indígenas que localizam-se ao longo dos rios Madeira, Purus, Juruá, Amazonas e Rio Negro, trabalhando com os povos indígenas Mura, Apurinã, Sateré-Mawé, Munduruku, Marubo, Mayoruna, Kanamari, Kulina, Tenharin, Parintintin, Deni, Paumari, Jamamadi, Ticuna, Tukano, Kaixana, Kokama, Kambeba, entre outros.

Abro aqui um parágrafo sobre o Projeto Pirayawara e minha participação no seu processo de construção, implantação e implementação no estado do Amazonas. Inicialmente foi pensado como projeto para a formação de professores indígenas no Amazonas, mas posteriormente passou a ser constituído como o programa de educação escolar indígena da SEDUC/AM. Foi construído entre 1995 e 1998, quando o projeto foi autorizado pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE-AM), sob a Resolução nº 101/98, modalidade Normal. O Projeto foi criado com o objetivo de ser a referência para a formação dos professores indígenas leigos, ligados aos municípios, no estado do Amazonas, sendo realizado por meio de parceria entre o Governo do Estado e as Prefeituras Municipais. Essa parceria devia-se ao fato de que a maioria dos professores indígenas era, e ainda é hoje, funcionária das Secretarias Municipais de Educação (SEMED). Assim sendo, a SEDUC-AM, por meio da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI)³ vem estabelecendo parcerias com as SEMED e promovendo a formação de professores indígenas no Amazonas com o Projeto Pirayawara⁴.

Minha atuação como docente no Projeto Pirayawara fez com que eu passasse a lidar com a diversidade linguística dos povos indígenas do estado e, mais, conhecer e implementar metodologias e estratégias para promover o ensino da Língua Portuguesa, sem prejuízo às línguas indígenas desses povos, linguística e socialmente tão diversificados. Os meus estudos, enquanto formadora, concentraram-se em buscar mais conhecimentos para ensinar Língua Portuguesa como segunda língua, confrontando-a com a língua indígena, na relação língua padrão ou oficial e a língua das minorias. Para tanto, sempre busquei trabalhar, na formação dos professores, com a valorização das línguas indígenas.

³ GEEI: faz parte da estrutura da SEDUC-AME é responsável pela condução das políticas públicas para a educação escolar indígena no estado do Amazonas.

⁴ Segundo dados da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), até 2019, o Projeto já formou 1.600 professores de 38 povos indígenas, em 19 municípios.

Fez parte dos estudos metodologias de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (doravante LP2), o que me levou a adentrar mais no campo da Linguística Aplicada, e conhecer outros temas como as diferentes formas de bilinguismo, sobre política linguística, além de outro braço do conhecimento, a Antropologia que se fez necessário no entendimento de conceitos como identidade, alteridade, parentesco ligados à educação escolar indígena.

O trânsito nesse banzeiro de conhecimento me levou a focar na análise do ensino da LP2 em contexto das Políticas Públicas da SEDUC-AM, por meio da Proposta de Matriz de Referência que implantou o ensino bilíngue nas escolas estaduais indígenas, tendo a Língua Portuguesa como segunda língua e, para tanto, fez-se cenário a escola indígena do povo Ticuna. Diante desse contexto, a pesquisa encontrou lugar no âmbito da Linguística Aplicada, num campo interdisciplinar, sendo constituído pelo diálogo entre saberes distintos, sem perder de vista o olhar ticuna que será apresentado, em específico, o olhar sobre o ensino da sua Língua Ticuna e da Língua Portuguesa na escola.

O contato com a Linguística, a Antropologia e as disciplinas do campo da educação trouxeram conhecimentos de autores como Oliveira (2004), Maher (1994), Lopez (2008), D'Angelis (1997), Almeida Filho (2005), Rodrigues (2011), Kleiman (1998) entre outros estudiosos.

A justificativa para mergulhar neste trabalho está na capacidade de buscar clarear, por meio da análise etnográfica, com o estudo de caso, os fundamentos necessários para compreender os processos de ensino de LP, na escola, para indígenas que tem a língua indígena como L1, na vertente de política pública. É para fazer essa diferença que a pesquisa no campo da Linguística Aplicada se torna presente, além de procurar conhecer o contexto escolar indígena ticuna na referida escola Almirante Tamandaré, pressupondo que o ensino de Português é trabalhado como segunda língua, como demanda a proposta da Matriz de Referência.

Portanto, uma pesquisa que traz para o cenário a análise do que pode ser conflituoso numa política pública para escolas indígenas onde a LP é declarada como L2 em paridade com a Língua Indígena, buscamos compreender os processos de construção e implantação da proposta da SEDUC-AM, que apresenta o ensino como bilíngue, sem perder de vista os maiores interessados, os povos indígenas e o que eles pensam sobre as políticas do estado. Aqui apresento o olhar do povo Ticuna por meio dos professores de Língua Portuguesa e de

Língua Ticuna, Ensino Médio, da Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré, comunidade Umariáçu II, Terra Indígena Umariáçu, município de Tabatinga.

No campo da Linguística Aplicada, vislumbra-se a dimensão das políticas públicas para o ensino da Língua Portuguesa como L2 no contexto da realidade escolar do povo Ticuna, a partir dos professores de Língua Portuguesa e da Língua Ticuna. Nesse sentido é necessário ter como referência o que pensam os Ticuna sobre o papel da escola para eles e qual o lugar das línguas nessa escola, numa perspectiva de política pública para que se estabeleça um paralelo entre as práticas pedagógicas da Escola Estadual Almirante Tamandaré para o ensino da Língua Portuguesa como L2 e as políticas públicas e linguísticas direcionadas para os povos indígenas no Amazonas.

Como objetivos específicos de pesquisa trago para o cenário investigar de que forma a língua ticuna é utilizada em sala de aula e como se relaciona com a Língua Portuguesa dentro dos contextos pesquisados; analisar o ensino da Língua Portuguesa como L2 no Ensino Médio na escola local da pesquisa; estabelecer a comparação entre o uso da Língua Ticuna e da língua Portuguesa em sala de aula; e perceber o uso e/ou existência de referenciais para o ensino bilíngue.

Os instrumentos de pesquisa serão questionários com perguntas abertas, gravados. Faz parte de a pesquisa verificar, por meio de entrevista, junto aos professores que ministram a disciplina Língua Portuguesa e a disciplina Língua Ticuna na escola aqui pesquisada, a formação acadêmica, a(s) língua(s) que fala e/ou escreve; a formação em educação escolar indígena, ente outros. Ainda utilizar o Projeto Político Pedagógico da escola como instrumento de análise da proposta pedagógica das línguas portuguesa e ticuna.

Os instrumentos pedagógicos apontados no parágrafo anterior apontam questionamentos que formam o fio condutor desse trabalho:

- 1) A institucionalização do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua em escolas indígenas fortalece ou enfraquece a língua indígena quando esta é a língua 1 da comunidade indígena?
- 2) Prováveis cenários do ensino da língua dita “dominante”, em contexto bilíngue, com as línguas minoritárias dos povos indígenas, em particular do Amazonas?
- 3) Como fica a diversidade linguística dos povos indígenas frente a institucionalização do ensino bilíngue?

4) As instituições públicas gestoras das políticas para a educação escolar indígena têm ações definidas de forma clara para atender a diversidade de línguas e culturas distintas no Amazonas?

Dos questionamentos citados acima pressuponho a hipótese de que há um conflito no processo de ensino e aprendizagem em contexto bilíngue, em particular, no que tange a paridade⁵ entre LP e LI apresentada pela Proposta da SEDUC-AM, tendo como referência alguns problemas históricos quando tratamos de educação, como a formação dos professores para atuar com novos processos metodológicos de ensino e aprendizagem de uma língua, em contexto de bilinguismo. Nessa linha Grojean (1982) aponta os caminhos para a análise do sujeito bilíngue e aquele que é exposto ao ensino de duas línguas.

A opção pela escola ticuna advém do fato de que, das trinta e uma (31) escolas estaduais indígenas, distribuídas em doze (12) municípios, dez (10) são em comunidades indígenas ticuna. Acrescenta-se ainda a história de educação escolar do povo Ticuna, por meio da sua organização social e política – Organização Geral do Povo Ticuna Bilíngue (OGPTB, como a será tratada daqui em diante nesse texto).

No exercício da etnografia, campo da pesquisa qualitativa, trago para o cenário de fundamentação da pesquisa Hymes (1972) com texto que traz a relação linguística e antropologia, ou melhor, *antropologia linguística* como usava o autor. Angrosino (2009) acrescenta por inserir-se no contexto da educação. Insiro Malinowski (1922) que trata do trabalho etnográfico. Na abordagem antropológica, numa relação qualitativa com a sociedade, trago para o quadro teórico o pensamento de Boas (1911), um dos pioneiros da antropologia moderna.

Como apoio teórico farei uma discussão sobre a Proposta de Matriz Intercultural de Referência para o Ensino Médio, SEDUC-AM, quanto a sua contribuição para que o ensino bilíngue aconteça sem prejuízo da língua indígena, subsidiada pela verificação do grau de bilinguismo dos alunos e dos professores, na escola, em consonância com a língua falada pelos comunitários. Esta análise pretende servir como instrumento de reflexão, no contexto das políticas linguísticas, pelo olhar dos Ticuna, em relação às políticas públicas para as línguas indígenas nas escolas estaduais indígenas do Amazonas, em interface com a língua

⁵ Na Matriz de Referência das escolas estaduais indígenas traz a igualdade de carga horária entre as duas línguas: a língua indígena e a língua portuguesa têm o mesmo número de aulas por semana.

portuguesa, permitindo observar as relações de poder entre as línguas em contato e os interesses políticos linguísticos, se há ou não conflitos nessa relação. Não nos cabe dar conta dessa discussão como um todo, mas promover uma reflexão em torno do tema estudado, trazendo para o debate outro olhar para o ensino da língua dita como **dominante** e as línguas **minoritárias** dos povos indígenas, em particular do Amazonas.

Há muito se produz material nas diversas linhas do conhecimento sobre educação escolar indígena no Brasil, em particular, sobre línguas indígenas e a relação com a língua portuguesa. Nesse universo de material está o que já se tem produzido sobre o povo Ticuna e sua relação com a educação escolar e, nela, o viés duo, concomitante ou não, das línguas ticuna e portuguesa. Em seu artigo Educação Escolar Indígena? A gente precisa ver, D'Angelis (2008) traz para o debate essa pauta, focando no fato de que a diversidade de material produzido sobre educação escolar indígena concentra-se mais em propostas e discursos de como deve ser essa escola indígena e ainda há carência de reflexões críticas sobre esse tema e, principalmente, com a participação dos indígenas nessas reflexões, sendo eles sujeitos.

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, parte de uma abordagem indutiva do ensino da LP como L2, para possíveis reflexões do ensino da LP em escala maior, quando em comunidades indígenas. Portanto, essa pesquisa, de cunho etnográfico, necessitará, para compor seus dados, de entrevistas com professores, de língua portuguesa e língua ticuna, gestor da escola e liderança da comunidade. Para contribuir com o *ouvir* das entrevistas é necessário *olhar* com atenção ao que está sendo dito e como está sendo falado, com o propósito de verificar a validade ou não das informações. Nesse sentido, a observação participante tem papel importante, assim como o gravar as entrevistas. O uso de questionários será estratégia usada na coleta de informações. Para tanto, faz-se necessário que a submissão da pesquisa ao Conselho de Ética, conforme Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que orienta sobre a condução dos estudos que envolvem seres humanos, de forma ética, segura e com respeito aos que participam da pesquisa.

Para alcançar os objetivos propostos parto de um ponto específico, de referências que contribuam no exercício da reflexão enquanto política pública para a educação escolar indígena e política linguística para as línguas indígenas sobre o problema levantado para análise. Dentre as várias perspectivas teóricas e artigos e/ou publicações a partir das quais o

ensino da L2, em comunidades indígenas, tem sido fundamentado sobre vários aspectos, aqui o parâmetro utilizado é o da Linguística Aplicada.

A primeira categoria presente nesse trabalho é o propósito de desenvolver uma abordagem teórica e conceitual sobre as bases da Linguística Aplicada, campo da Política Linguística, na perspectiva cognitiva. Sem, contudo, perder de vista os estudos sobre Política Pública, nos atemos de Azevedo (2003) que trata dos conceitos de Política Pública, seja construindo ou analisando conceitos de outros estudiosos. Aqui as bases para a fundamentação teórica da pesquisa nos autores que tratam de Linguística Aplicada e Política Linguística. Atenho-me aos estudos de Moita Lopes (2006). Referenciamos outros trabalhos sobre o tema desta pesquisa, como o texto de Leite (2015) que trata do ensino de L2 na escola do povo indígena Krahô. Oliveira (2016) entende que “as políticas linguísticas são uma área das políticas públicas, concebidas e executadas por instituições que têm ingerência na sociedade, como os Estados, os governos, as igrejas, as empresas, as ONGs e associações, e até as famílias”.

Outra categoria igualmente relevante é o ensino da Língua Portuguesa para indígenas falantes nativos de línguas indígenas, sendo preciso considerar a relação da língua com a identidade do aprendiz de uma segunda língua. É o que aponta Oliveira (2010) que trata do assunto, abordando o conceito de cultura e identidade do aprendiz de L2. A última categoria trata dos estudos específicos no contexto da educação escolar indígena. Daí vem autores como Cavalcante (1999) que trata de políticas públicas e políticas linguísticas voltadas para grupos minoritários, como os indígenas. Nas discussões sobre bilinguismo e interculturalidade apoio-me em Maher (2007) e Lopez (2013).

A educação escolar dos povos indígenas, a partir da Constituição Federal de 1988, resultou numa extensiva lista de leis sobre a questão, principalmente quanto ao ensino da língua portuguesa e o direito dos povos indígenas de estudarem as suas línguas maternas ou a língua de seus ancestrais, com o propósito de efetivar, na escola, o ensino bilíngue ou mesmo multilíngue que atenda às necessidades e os projetos de futuro desses povos. Os textos da legislação terão papel fundamental nesta pesquisa, pois subsidia todo o processo de afirmação da educação escolar indígena *específica e diferenciada*, como a Lei nº 9.394/1996 que reafirma essa educação como intercultural e bilíngue.

E aqui abordo conceitos de segunda língua ou L2, primeira língua ou L1, língua materna e língua estrangeira, configurando o cenário do bilinguismo. Para abordar esses conceitos busco fundamentos nos estudos de Gorjean (1982) por meio dos estudos de Maher (2013) que trata do monolinguísmo institucionalizado e a realidade social do plurilinguísmo. Ainda nessa linha de pensamento, trago para o debate Candau (2012) quando nos referirmos ao ensino bilíngue na perspectiva intercultural. A leitura nesses autores possibilitou pensar a realidade educacional ticuna, na comunidade Umariáçu II, a partir da proposta curricular implantada com a Matriz Intercultural de Referência pela SEDUC-AM, enquanto proposta bilíngue, tendo o ensino da LP como segunda língua, porém com equidade pedagógica com a LI como L1.

Aprofundando um pouco mais a reflexão acredito ser pertinente a leitura e apresentação dos textos legais que amparam a educação escolar indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. Textos que tem sua origem na Constituição Federal de 1988, extensivos à LDB e demais expedientes legais inerentes à educação escolar dos povos indígenas, destacando que apesar do avanço na legislação ainda há distância entre o que está nas leis e a aplicabilidade delas no cotidiano escolar, principalmente quando se trata de ensino de línguas.

Do ponto de vista da sua natureza, esta pesquisa classifica-se como pesquisa aplicada, haja vista que seu objetivo é de gerar conhecimento para aplicações práticas que possam ser utilizadas em reflexões para situações específicas. Ao analisar as práticas pedagógicas, enquanto política pública, do ensino de LP na Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré, a pesquisa discute em torno das metodologias utilizadas para o ensino de línguas nas escolas indígenas, tanto na comunidade Umariáçu II, como em outras comunidades ticuna, assim como das políticas públicas para as línguas portuguesa e ticuna, a partir da implantação da Matriz Intercultural de Referência. A intenção é de que esta análise contribua para a avaliação das políticas públicas para a educação escolar indígena e será colocada à disposição da SEDUC-AM para que esta possa apreciar e utilizar da melhor forma possível, pois insere os alunos, professores, gestor e comunidade que participam em conjunto com a pesquisadora, apresentando seus olhares sobre o tema.

Realizar o levantamento histórico do povo Ticuna e, em particular, na realidade da comunidade Umariáçu, cenário da pesquisa que pretende constituir-se com elementos da educação básica da Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré, Ensino Médio. A partir

desse momento haverá um estudo singular com levantamento de dados junto a comunidade escolar sobre o processo de ensino da Língua Portuguesa na escola, por meio da observação sistemática da realidade diária da escola e descrever o cenário das duas línguas.

A análise busca servir de instrumento de reflexão para outros contextos onde a implantação do ensino indígena se apresente como bilíngue, propondo a LP como L2 e a LI como L1, observando as estruturas de poder local das duas línguas e os interesses que pode ser ventilado por traz de uma proposta pública para o ensino da Língua Portuguesa frente à língua indígena. De nenhum modo é objetivo da pesquisa esgotar as discussões acerca da problemática estudada, ao contrário, é muito mais um exercício de reflexão no universo da educação escolar indígena, nas relações entre línguas na escola a partir da realidade da Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré.

No primeiro capítulo intitulado *A História dos Ticuna na comunidade Umariáçu II*, voltei-me para o percurso histórico do povo Ticuna, em particular, na comunidade Umariáçu II, município de Tabatinga, Amazonas, alto rio Solimões, apoiando-me em referências bibliográficas sobre o contato do povo Ticuna com a sociedade não indígena. Assim como informações sobre os traços culturais que fazem dos Ticuna diferentes dos outros povos, a realidade linguística dos Ticuna na comunidade Umariáçu II e na educação escolar indígena na Escola Estadual Almirante Tamandaré.

No Capítulo dois, descrevo os pressupostos metodológicos que concretizam a pesquisa e fundamenta seu percurso, baseada nos princípios da pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico com a percepção sobre a educação.

No Capítulo três, trago como fundamentação teórica, autores como Oliveira (1972), em questões mais pontuais quando tratamos de aprendizagem e cognição, assim como nos textos legais que subsidiam a educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue ou multilíngue aos povos indígenas. O aporte teórico vem dos que estudam sobre a pesquisa qualitativa e fundamentação na pesquisa etnográfica, com estudo de caso de Haymes (1972) e Malinowski (1922) encontram-se no centro da fundamentação teórica, alinhados com o pensamento de Boas (1911).

O Capítulo quatro é constituído da análise dos dados amparados pelos pressupostos teóricos, legais e metodológicos. Este capítulo será palco também da comparação dos

resultados dos dados com os objetivos da Proposta Curricular Intercultural de Referência. Por fim, será destinado à conclusão e/ou conclusões da pesquisa com as devidas considerações e prováveis propostas que tenham por foco a melhoria da educação escolar indígena.

Como produto da pesquisa, espera-se contribuir para que professores e pesquisadores, assim como a própria SEDUC-AM, estendendo-se às Secretarias Municipais de Educação do Amazonas, e os diversos profissionais que atuam com educação escolar indígena, seja como gestores e/ou pesquisadores dessa modalidade de ensino e, em particular, para as comunidades indígenas cuja Língua1 é a língua de seus ancestrais e utilizam-se da língua portuguesa como segunda língua, como mais um instrumento de conhecimento e estudo. Por fim, contribuir para clarear sobre os desafios do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para falantes de língua indígena como L1 na escola indígena, em particular, obter respostas se a institucionalização desse ensino contribui para o fortalecimento ou enfraquecimento da língua indígena, no caso, a língua ticuna.

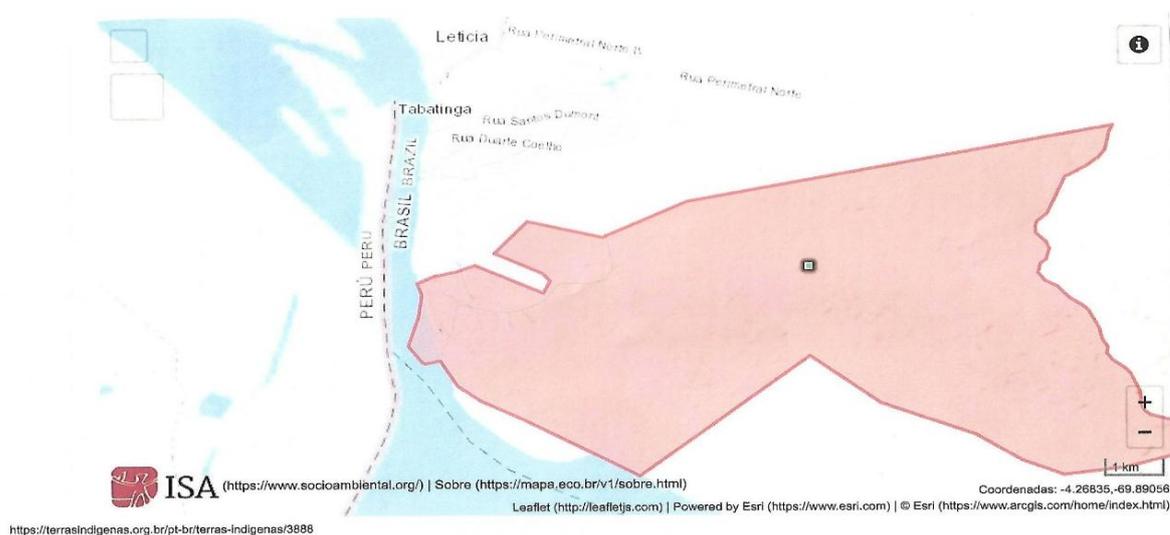
CAPÍTULO 1: A HISTÓRIA DOS TICUNA NA COMUNIDADE UMARIAÇU II

1.1. Quem são os Ticuna

Penso como Sirlene Bendazzoli (2011) para quem “uma pesquisa desenvolvida por não indígena certamente não chegará a um conhecimento profundo sobre os sentidos e finalidades atribuídas à escola pelas comunidades indígenas do Alto Solimões e, especificamente, pelo povo Ticuna” que se consideram descendentes do povo Magüta que são as primeiras pessoas pescadas por seu herói, Yo’i, no lugar chamado Eware, um igarapé localizado próximo a outro igarapé, São Jerônimo, ambos da margem esquerda do rio Solimões. Autodenominando-se Magüta, os Ticuna receberam esse nome dado por outros povos e significa **nariz preto**, devido à pintura de jenipapo.

Os Ticuna ocupam áreas de terras ao longo do rio Solimões, distribuídos em seis municípios, com maior concentração entre os municípios de São Paulo de Olivença e Tabatinga.

Figura 1 – Mapa da Terra Indígena Umariacú, onde está localizada a comunidade indígena Umariacú II



Fonte: socioambiental.org.br/pt_br/mapas

Apesar de ter a localização histórica na região do alto rio Solimões, há Ticuna presente em outros municípios do médio rio Solimões, baixo rio Purus e na área urbana de Manaus. Segundo Oliveira (2002):

Os primeiros contatos com os brancos datam do final do século XVII, quando jesuítas espanhóis, vindos do Peru e liderados pelo Padre Samuel Fritz, criaram diversos aldeamentos missionários às margens do rio Solimões. 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, p. 280, apud indios.org.br/pt/Povo:Ticuna, on-line).

Em outros dados, Acunã (1994) traz como informação que os Ticuna foram localizados, pela primeira vez, no início do século XVII, na região do rio Putumayo, fronteira entre Colômbia e Peru. Consta ainda que o contato com os primeiros portugueses se deu também no século XVII.

Os Ticuna, de acordo com o IBGE, 2010, são o povo indígena mais populoso do país e que tem o maior número de falantes de uma língua indígena, língua ticuna. Habitam comunidades indígenas que se estendem ao longo do rio Solimões, sendo o contato com o não indígena rotineiro, daí a pesquisa trazer para a sua composição as relações dos Ticuna com o não indígena, particularmente os da comunidade Umariáçu II e os municípios de Tabatinga.

Distribuídos ao longo do rio Solimões, os Ticuna têm uma população estimada em 46.065 mil indivíduos (IBGE, 2010), sendo 39.349 mil vivem em terras indígenas localizadas na região do Alto Solimões. A história dos Ticuna⁶ é marcada pelo contato violento com seringueiros, pescadores e madeireiros que se instalaram e/ou circulam no rio Solimões e só a partir da década de 1990 suas terras começaram a ser reconhecidas oficialmente⁷.

1.2. Aspectos da cultura Ticuna

Início esse ponto com o que diz Oliveira (1988, p. 89), um dos estudiosos sobre a origem do povo Ticuna, a partir da narrativa de um morador do igarapé São Jerônimo. Assim escreve o autor:

A origem dessas unidades sociais é contada no mito que descreve a criação do mundo. Aqui limito-me a reproduzir a sequência em que os dois heróis culturais, os

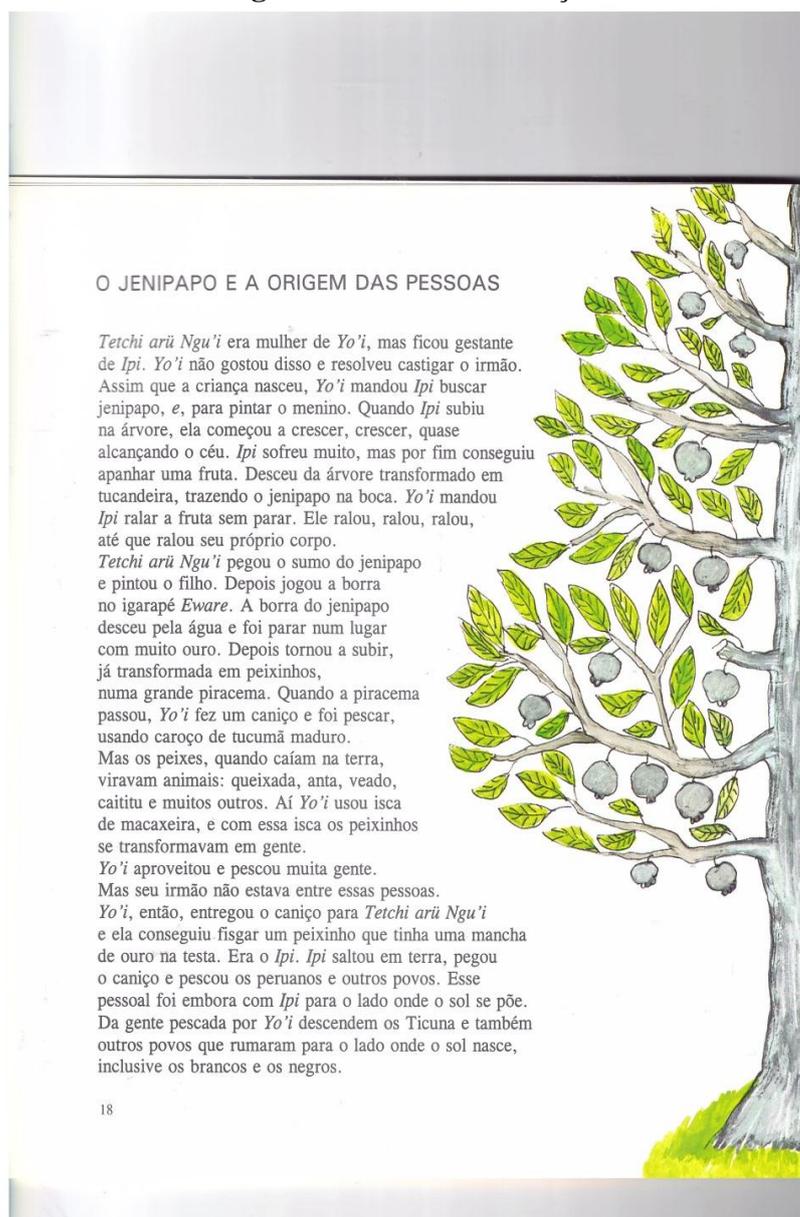
⁶ O censo indígena realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística aponta que 30.057 Ticuna são falantes da língua ticuna em seus domicílios.

⁷ Dados obtidos de <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo>: Ticuna – acesso em 17/02/2019, 19h45.

irmãos Yoi e Ipi, criaram todo o gênero humano, incluindo os colombianos, peruanos e negros, e atribuíram também *nações* para os Ticuna, ensinando-lhes ainda como deveriam se pintar e casar entre si.

Passagem contada nos relatos ticuna está presente em O Livro das Árvores⁸ (OGPTB, 1998).

Figura 2: Historia da criação



Fonte: O livro das Árvores, OGPTB, 1998.

⁸ O Livro das Árvores faz parte do projeto "A natureza segundo os Ticuna", iniciado em 1987. As primeiras atividades desse projeto constaram do levantamento de dados e da elaboração de desenhos sobre a flora e a fauna regionais. Essas informações, pesquisadas e registradas pelos professores ticuna, deveriam compor materiais didático-pedagógicos para apoiar as aulas de ciências nas escolas das aldeias. (OGPTB, 1998). Esse livro ganhou o Prêmio Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – 1997, como melhor livro informativo e melhor projeto editorial.

Assim como O Livro das Árvores, outros livros foram produzidos pelos professores ticuna no contexto dos cursos de formação, das oficinas de produção de material didático como as organizadas pelo Grupo de Pesquisadores e Escritores Ticuna – ÛMATUTAE.

Estive presente em uma oficina organizada por esse grupo realizada na aldeia Filadelfia, município de Benjamin Constant. O objetivo da oficina era a revisão do livro didático da Língua Ticuna, para ensinar a gramática da língua, com inclusão de atividades.

Figura 3: Convite para a oficina de língua Ticuna



Fonte: arquivo pessoal, Suely Rocha, 2019.

O povo Ticuna vem, a partir do contato com o não indígena, mantendo aspectos marcantes da sua cultura presentes na organização social cuja origem está nos mitos que explicam a constituição cultural dos Ticuna, seus costumes, sua divisão em nações, hábitos e crenças cujas especificidades o diferenciam dos outros povos indígenas da região.

Segundo Oliveira (1988, p. 105), ainda configuram características da sociedade Ticuna e explicada pelos mitos estão a divisão da sociedade em nação e o casamento entre metades exogâmicas (só pode ocorrer entre membros de metades diferentes). Sua organização social é formada por grupos clânicos e patrilineares (ou seja, pertencer a um determinado clã é transmitido de pai para filho) conforme determinação do criador *Yo'i* para diferenciar os grupos Ticuna e os membros que os constituem em duas nações: a nação de aves e a nação de plantas. Essa divisão determina os casamentos, como também o fato de não poder haver

casamento entre membros da mesma metade, isso é, membros da metade ave só podem casar-se com membros da metade planta (OLIVEIRA FILHO, 1977; SILVA, 2016).

Naquilo que os Tukuna conseguem preservar de uma ordem tribal ameaçada por todos os lados, eles se distribuem ao longo de grupos clânicos patrilineares que se identificam nominalmente, uns com aves e outros com plantas, de tal maneira que em conjunto os nominados pelas aves formam uma metade tribal e os nominados pelas plantas, outra. Um clã, tomado como um todo aglutinador da tribo, é considerado como uma “nação” dividida em subclasses cuja descendência é traçada em linha paterna. (OLIVEIRA FILHO, 1977).

No campo da estrutura política dos Ticuna a pesquisa documental feita a partir dos dados do Instituto Socioambiental – ISA aponta que esse povo vivia em vários momentos de guerra e rivalidade com outros povos da região e mesmo entre os grupos internos, entre as nações Magüta. Nos primórdios, cada nação tinha suas lideranças, um líder que recebia a denominação de *tó-üi* e outro *yuücü* que seria o líder espiritual. A maior carga de responsabilidades recai sobre o *tó-üi* cujo reconhecimento devia-se o fato de essa pessoa ter a capacidade de defender o seu povo de inimigos, se destacava na força e na admiração dos membros da nação.

As primeiras décadas do século vinte marcaram grandes mudanças na estrutura política do povo Ticuna. A figura do *tó-üi* deixa de ser preenchida e surge a figura do *tuxaua* que era como um capataz, criada pelos seringalistas para favorecer a dominação sobre os indígenas. A escolha era feita pelo *branco*, com critérios também estabelecidos por ele, entre os indígenas que exerciam certa liderança por um ou mais grupos e tivesse vinculação com o não indígena. João Pacheco, em seus estudos, analisa esse período do povo Ticuna e afirma que:

Em geral os que foram escolhidos pelos patrões como tuxawas eram índios que dispunham de uma certa liderança sobre alguns grupos familiares, e que, embora tivessem influência sobre os outros, não possuíam qualquer título, nome ou mandato específico que não decorresse de sua vinculação com os brancos (OLIVEIRA FILHO, 1988, p. 126)

Outra estrutura política mencionada pelo ISA como fazendo parte da constituição do povo Ticuna foi a função de um líder cuja responsabilidade era a de ser o canal de comunicação entre seu grupo e os outros que podiam ser indígenas de povos diferentes, não indígenas e autoridades como capitães, chefes de posto, militares, comerciantes, professores, entre outros. Tinha também a função de promover a relação do seu grupo com os grupos vizinhos para, por exemplo, realizar um *ajuri*, atividade coletiva. Esse líder e sua função não tirava a autoridade do chefe de cada família cuja autonomia era reconhecida por todos.

A liderança que está à frente da comunidade Umariaçu II é o cacique, escolhido em eleição pelos comunitários para um mandato de quatro anos, com as mesmas funções do líder que representa o povo junto aos outros não ticuna, mas também atua na organização da comunidade.

A cultura Ticuna é reconhecida internacionalmente, principalmente no campo da arte, na confecção de máscaras, nos desenhos e nas pinturas que estão sempre ligadas ao contexto mitológico. Destaca-se o hábito de pintar-se com tinta de jenipapo, fruto que produz tinta preta. O fato é que os Ticuna são marcados pelos traços culturais e um modo próprio de respeitar suas tradições em que o passado tem valor singular e, um dos aspectos da cultura Ticuna mais marcantes, é a língua (OLIVEIRA FILHO, 1977; SILVA, 2016).

Caminhar pela Avenida da Amizade, no município de Tabatinga, é deparar-se, frequentemente, com Ticuna: caminhando; comprando nos comércios; indo tratar de assuntos diversos nos órgãos públicos; trabalhando em bancos, comércios, prefeitura, secretarias, FUNAI, exército; vendendo seus produtos nas ruas e na *feira Ticuna*, como é chamada pelos moradores da região. Nessa caminhada basta chegar mais perto e perceber que a língua ticuna é o meio de comunicação entre os Ticuna no seu dia a dia.

Se todos os bens culturais imateriais ou não estão presentes na rotina dos ticuna, não é possível perceber no seu cotidiano. Entretanto quando se emite um olhar mais afastado, percebe-se, mesmo nessa posição, que a língua é mais frequente, seja na aldeia ou fora dela, ou na *boca de ferro*, alto-falante instalado em diferentes áreas da aldeia e servindo como meio de repassar os informes para todos da comunidade. A língua Ticuna é viva, tem vida, mesmo estando na lista da União das Nações Unidas (UNESCO) de línguas propensas a desaparecer, classificada como “definitivamente em perigo”⁹.

⁹ A UNESCO criou uma classificação para as línguas indígenas quanto ao grau de perigo, adotando a análise baseada na estrutura de “vitalidade e ameaça de linguagem”. São estabelecidos seis graus:

- Seguro: a linguagem é falada por todas as gerações; a transmissão intergeracional é ininterrupta;
- Vulnerável: a maioria das crianças fala o idioma, mas pode estar restrito a determinados domínios (por exemplo, a casa);
- Definitivamente em perigo: as crianças não aprendem o idioma como língua materna em casa;
- Severamente em perigo: o idioma é falado pelos avós e pelas gerações mais velhas; embora a geração dos pais possa entendê-lo, eles não falam com crianças ou entre si;
- Criticamente em perigo: os falantes mais jovens são avós e mais velhos, e eles falam o idioma parcialmente e raramente;
- Extinto: não há mais oradores.

1.3. Os Ticuna da aldeia Umariáçu II.

Figura 4: Igarapé Umariáçu e ponte que dá início à comunidade Umariáçu II



Fonte: <https://www.google.com/search?q=fotos+de+satélite+de+umariall>

A comunidade Umariáçu II foi fundada em 1943, mas já existia, de acordo com relatos dos antigos, desde 1914, período que coaduna com a *época dos patrões* ou o período da exploração da seringueira e do caucho na região do alto Solimões.

Em 2018, tive a oportunidade de estar na comunidade no dia em que esta comemorava 43 anos no lugar onde, hoje, é situada. Em conversa com o cacique da aldeia, soube que este é o terceiro espaço ocupado pela comunidade, sempre se afastando do rio para traz, subindo para terras mais altas. Disse o cacique que o primeiro lugar foi no que é, hoje, o leito do rio Amazonas que foi se expandido pelo efeito geográfico das terras caídas¹⁰. Quando o rio chegou mais perto, a comunidade subiu mais um pouco, mas o rio continuou adentrando, foi que mudaram para o local onde hoje está a comunidade, ao longo do igarapé Umariáçu que separa as comunidades Umariáçu I e Umariáçu II.

O nome Umariáçu pode ser explicado por, segundo relatos orais que circula pela comunidade, por duas situações. A primeira explicação é que esse nome teria sido atribuído

Fonte: <http://www.unesco.org/languages-atlas/>

¹⁰ Terras caídas: é um termo regional usado para designar erosão das terras nas margens do rio Amazonas. É um processo natural que acontece nos rios cuja cor da água é branca, mais conhecida pelos amazonenses como barrenta, e acontece com mais frequência quando os rios estão em período de seca.

por conta de um acidente que aconteceu com uma moça, filha de um dos primeiros moradores do local, chamada Maria que caiu no igarapé e desapareceu. Contam que a moça era grande, gerando o hibridismo *Mariaçu*, com a junção de Maria, substantivo próprio na língua portuguesa, e açu (grafado também como asu), em língua nheengatu é sufixo de aumentativo, traduzido mais frequentemente como *grande*. Depois foi incorporado o *u*, tornando-se *Umariaçu* que é o nome das duas comunidades, da Terra Indígena e do igarapé.

A outra explicação dada pelos primeiros moradores da comunidade refere-se à abundância de uma fruta nativa da localidade chamada *umari*. Essa fruta seria a fonte de economia e também presente nas histórias de casamento dos heróis *Magüta*, *Yo'i* e *Ipi*.

Chega-se à comunidade *Umairaçü* II por terra e por água. Por terra, saindo do centro de Tabatinga, pela Avenida da Amizade, em direção ao aeroporto, seguindo pela Estrada da Comara adentra-se a Terra Indígena *Tikuna Umariaçu*, localizada na faixa da tríplice fronteira Brasil/Perú/Bolívia, homologada em 1998, com uma extensão territorial de 5 mil km².

Seguindo na mesma rua passa-se pelo igarapé que divide os limites das duas comunidades, e dá início à comunidade *Umariaçu* II. Pelo rio, ambas estão localizadas à margem esquerda do rio Solimões. Segundo dados da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), em 2018, a população de *Umariaçu* II constava de 5.800 habitantes.

A comunidade é atendida, por parte do poder público, com Polo Base¹¹ da saúde indígena, escolas indígenas estaduais e escolas indígenas municipais. As escolas municipais atendem da creche ao 5º ano e as estaduais o Ensino Fundamental, 1º ao 9º, e Ensino Médio faz parte do projeto Ensino Presencial com Mediação Tecnológica¹², da SEDUC/AM. Conta ainda com igrejas, comércio e transporte regular que liga a comunidade a sede do município de Tabatinga e a Letícia por meio de veículos como *combes* e *tuc-tuc* (moto adaptada com carroceria coberta) e *mototáxi* que servem como transporte coletivo. A dissertação de Mestrado de *Mislene Metchacuna Martins Mendes* (2014) aponta que:

em *Umariaçu* II prevalece a influência religiosa de algumas igrejas, que pregaram desde sua inserção a ideia de que a continuidade de alguns costumes estariam relacionadas as práticas profanas, referindo-se principalmente, à realização da festa de moça nova na comunidade. Estão presentes em *Umariaçu* II várias Igrejas (Santa Cruz, Batista, Assembleia de Deus, Adventista do Sétimo Dia), nas quais pastores

¹¹ Polo base: é um posto de saúde ligado à saúde indígena que está localizado na aldeia indígena.

¹² Mais informações no site da SEDUC/AM: <http://www.educacao.am.gov.br/centro-de-midias-de-educacao-do-amazonas/>

Ticuna ou não indígenas, brasileiros ou colombianos, realizam cultos religiosos, principalmente aos domingos. Às vezes, as estruturas físicas dessas Igrejas servem de local para reuniões não só religiosas como também para discutir interesses políticos da comunidade, contando inclusive com a participação desses pastores na tomada de decisões correspondentes à vida interna da comunidade.

Umariáçu II conta ainda com uma frente de segurança chamada de *Polícia Indígena Ticuna*. Oliveira (1988, p.12), ao tratar dos conflitos internos entre os Ticuna, menciona que:

(...) os mecanismos tradicionais de resolução de conflitos pareciam completamente ineficazes e os índios copiavam a todo o momento formas organizativas utilizadas pelos brancos (como irmandades, Guarda Indígena e Polícias) ou apelavam para as instituições municipais ou federais na tentativa de estabelecer um mínimo de controle social.

A afirmativa do autor remonta que para resolver conflitos, na atualidade, os Ticuna buscam nas experiências não indígenas meios para a convivência harmoniosa entre as nações que fazem parte da constituição do povo e buscam na ressignificação de elementos da cultura tradicional para o presente. Mendes (2014, p. 26), reitera que “É desta maneira, que os Ticuna acionam, prontamente, a ideia de cidadania e políticas públicas para indígenas apresentando a possibilidade de autogestão de acordo com as normas e valores propriamente Ticuna”.

Em 2018 estive em Umariáçu II e tive a oportunidade de presenciar a um desfile cívico, com a participação de alunos, professores, gestores, funcionários das escolas, funcionários da saúde indígena e comunitários quando das comemorações em alusão ao aniversário de 43 anos da comunidade, no lugar onde está atualmente. Em meio ao desfile estavam uns senhores ticuna que tinham a responsabilidade de cuidar da segurança do evento: os membros da polícia indígena ticuna.

A Polícia Indígena teve sua criação pelos Ticuna com o objetivo de conter a violência que se alastrava pela comunidade, muito em função de uso do álcool entre outros vícios que prejudicavam a convivência entre os próprios Ticuna.

(...) a *guarda* e, posteriormente, *Polícia Indígena* foi concebida pelos Ticuna como apenas um mecanismo repressivo para conter a violência nas aldeias, sendo institucionalizada internamente como fonte para adquirir Segurança Pública nas comunidades indígenas. (MENDES, 2014, p. 107)¹³

Em uma das idas a aldeia fui levada a falar na *boca de ferro*, um alto falante que fica em lugares estratégicos da comunidade como a casa do cacique, as igrejas e serve como meio de

¹³ Mais informações sobre o assunto vide “A trajetória da Política Indígena do Alto Solimões: Política Indigenista e Etnopolítica entre os Ticuna” – Dissertação de Mestrado de Mislene Metchacuna Martins Mendes – PPGAS/UFAM.

comunicação entre os Ticuna da comunidade para transmissão dos avisos. Ressalta-se que a comunicação via esse canal é feita em língua ticuna. Naquele momento convidávamos os comunitários para participar de uma reunião que iria acontecer na Escola Estadual Almirante Tamandaré. Esse instrumento de comunicação está presente em outras comunidades indígenas Ticuna.

Figura 5 – Alto falante em uma igreja



Fonte: arquivo pessoal, Suely Rocha, 2019.

Assim como os outros povos indígenas da região, os Ticuna foram vítimas de grandes atrocidades, principalmente, no período da extração da borracha, quando eram perseguidos e capturados para trabalhar nos seringais, como escravos. O primeiro posto indígena criado no Solimões foi construído em Umariçu, até então sem distinção entre I e II, criado em 1945 pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Nesse lugar, os Ticuna foram estabelecidos em regime de reserva destinada a protegê-los e estabelecer uma relação harmoniosa com os moradores de Tabatinga, assim como prepará-los para o mercado de trabalho da região, como agricultores (Bendazolle, 2011).

Bendazolle (2011) cita um episódio descrito por Queiroz (1963) e Oliveira Filho (1988) quando várias famílias rumaram para o Posto Indígena (PI) de Umariçu, fugindo dos seringais para obter proteção, melhoria de vida e mesmo salvar a própria vida, já que corria pelas redondezas que haveria uma catástrofe e só no Posto Indígena haveria salvação.

A força da então reserva de Umariçu ganhou reforço a partir do movimento salvacionista no qual um jovem ticuna anunciava mensagens enviadas pelos heróis imortais do povo Ticuna. entre elas, previa uma grande catástrofe na região da qual só se salvaria a terra do SPI (BENDAZOLLE, 2011, p. 60)

1.4. As relações atuais dos Ticuna de Umariacú II com os não indígenas¹⁴ de Tabatinga

Pela proximidade com Tabatinga e a facilidade de condições de transporte, os Ticuna são vistos frequentemente nas ruas de Tabatinga, pressupondo uma relação amistosa entre indígenas e não indígenas. O trânsito entre Tabatinga e Umariacú é frequente todos os dias, sendo mais intenso nos dias úteis da semana, por terra. Transporte regular sai de Tabatinga e de Letícia, capital do estado Colombiano, Amazonas, em direção à Umariacú II. Assim como tem saindo de Umariacú II em direção a Tabatinga e a Letícia. Como já citei anteriormente, os Ticuna estão sempre indo à cidade de Tabatinga, seja trabalhando, seja estudando, seja comprando, vendendo ou apenas transitando pelo comércio ou ainda indo às instituições como FUNAI, bancos e Secretarias.

Em uma das minhas idas a Tabatinga coincidiu com o dia do aniversário da cidade. Houve uma solenidade na Avenida da Amizade, em frente à Câmara Municipal e Prefeitura, deparei-me com vários Ticuna presenciando o evento, entre crianças, jovens e adultos e a apresentação de uma jovem Ticuna que cantou uma música em língua Ticuna. Observei aquele cenário onde os grupos conversavam e chegando mais perto ouvi conversas em língua ticuna. Ressalta-se que esses grupos Ticuna aglomeravam-se distantes dos não indígenas. Isso reporta a um fato ocorrido há tempos quando muitos Ticuna morreram em uma emboscada, ficando conhecido como o **massacre do Capacete**.

O massacre do Capacete mostrou como a sociedade não indígena da região tinha dificuldades de entender os direitos dos indígenas e, em particular, dos Ticuna. Hoje, os Ticuna usam esse episódio como feriado em todas as comunidades Ticuna ao longo do rio Solimões, sendo inserido nos calendários escolares, ainda não oficial para as instituições, mas sagrado para o povo em questão.

O nome Capacete refere-se à comunidade Boca do Igarapé de Capacete¹⁵, localizada no igarapé Capacete, município de Benjamin Constant, onde o rio Amazonas recebe a denominação de Solimões, sendo a região é conhecida como alto rio Solimões. Negreiros (2018), em sua dissertação intitulada *O massacre de Capacete: Narrativa, Memória e História Tkuna no município de Benjamin Constant, Amazonas*, descreve esse episódio que marcou a vida dos Ticuna.

¹⁴ “não indígenas”, também se encontra grafado “não-indígena”, são os “brancos”, os “cariua” (em língua gral)

¹⁵ Capacete vem do fato de os militares passarem pelo Igarapé da região com a finalidade de resguardar a fronteira entre Brasil e Peru.

Aconteceu no dia 28 de março de 1988, o massacre, quando homens armados invadiram uma assembleia que acontecia na localidade de Boca do Capacete onde os Ticuna debatiam sobre a demarcação de suas terras. Estavam presentes nessa assembleia lideranças de comunidades Ticuna do município de Benjamin Constant. O ataque foi de surpresa e os Ticuna não reagiram, mas foram mortos 16 indígenas, incluindo crianças. O Ministério Público Federal denunciou esse massacre como genocídio.¹⁶

1.5. As línguas ticuna e portuguesa na comunidade Umariáçu II

Do todo que especifica a cultura ticuna que diferencia esse povo de outros da região, a língua é a mais presente em todos os redutos da sociedade ticuna, seja nos lares, nos comércios, nos eventos. Os comunicados são transmitidos via *boca de ferro*, em língua ticuna. As conversas entre os moradores são em língua ticuna.

Como disse no item 1.3 deste trabalho, pode-se chegar à comunidade indígena Umariáçu II por terra e quando adentramos, ainda em Umariáçu I, nos deparamos com as primeiras escritas, em língua portuguesa. Ao longo do caminho, a presença de escrita na língua majoritária é marcante em contraponto a língua ticuna, minoritária. E mais ainda, percebe-se um imenso contraste com a presença da escrita em língua portuguesa frente a uma língua que é utilizada por seu povo de forma eminentemente oral. A escrita em língua ticuna não tem a mesma presença que a escrita em português, mesmo sendo a língua do povo Maguta há muito estudada, com grafia, com livros escritos nessa língua. É compreensível, já que a oralidade, marca das línguas indígenas, é predominante no dia a dia da comunidade Umariáçu II.

Rodrigues (1986) classificou a língua ticuna como isolada, não tem parentesco com qualquer outra língua indígena, ou seja, é única. Sobre classificação das línguas indígenas, Rodrigues (2013, p. 11), em seu livro *Línguas indígenas brasileiras*, menciona que:

As línguas são classificadas em famílias de acordo com critérios genéticos: se situam em uma mesma família de línguas para as quais há evidência científica de que derivam, por evolução a longo do tempo, de uma mesma língua no passado mais ou menos remoto, mantendo um determinado nível de afinidade em sua gramática e em seu léxico. Existem famílias que revelam uma afinidade genética mais distante no tempo e constituem uma unidade mais ampla, que chamamos troncos linguísticos. No Brasil reconhecem-se 42 famílias linguísticas genéticas, dez das

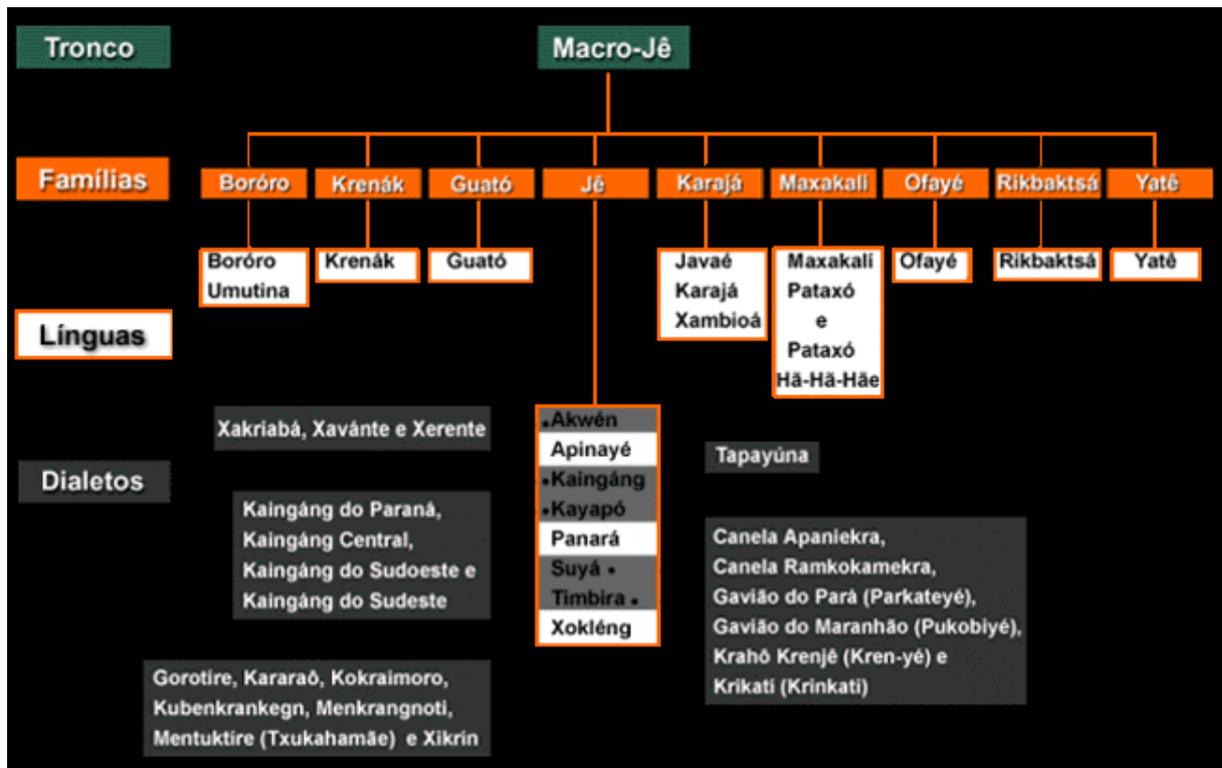
¹⁶ O Massacre de Capacete: narrativa, memória e história Tikuna no município de Benjamin Constant, Amazonas – Dissertação de Mestrado – Ismael da Silva Negreiros - <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL>

quais constituem o tronco Tupí e outras doze que integram o tronco Macro-Jê. Na presente lista de línguas também são tratadas como famílias as línguas que têm sido vistas como “isoladas”, pois são membros únicos de suas respectivas famílias genéticas.

Aryon Rodrigues traz para os estudos das línguas indígenas brasileiras o grau de parentesco genético entre as línguas para estabelecer classificação, seguindo os níveis de relações genética pautada nos estudos de Morris Swadesh¹⁷: família, tronco e filo. De acordo com esses princípios, Rodrigues (1986) classifica as línguas indígenas brasileiras em *tronco*, *famílias* e *línguas isoladas*.

Em relação ao tronco, o autor classifica às línguas indígenas brasileira em as que pertencem ao tronco *Tupí* e as que pertencem ao tronco *Macro-Jê*. As línguas foram ainda classificadas em *famílias* e em *línguas isoladas*. As tabelas a seguir mostram essas classificações de Aryon Rodrigues.

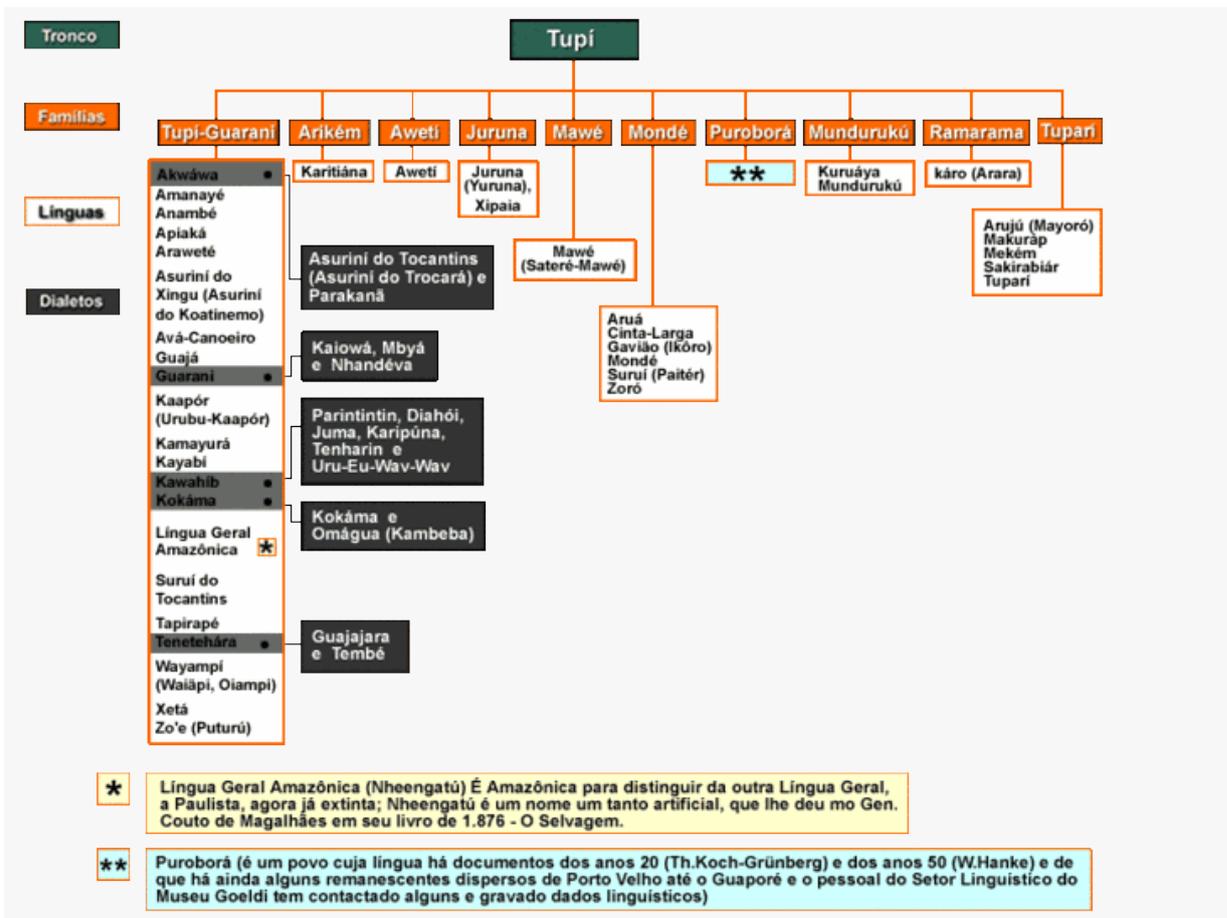
Figura 6: Tronco Macro-Jê



Fonte <https://pib.socioambiental.org/pt/Lingua>

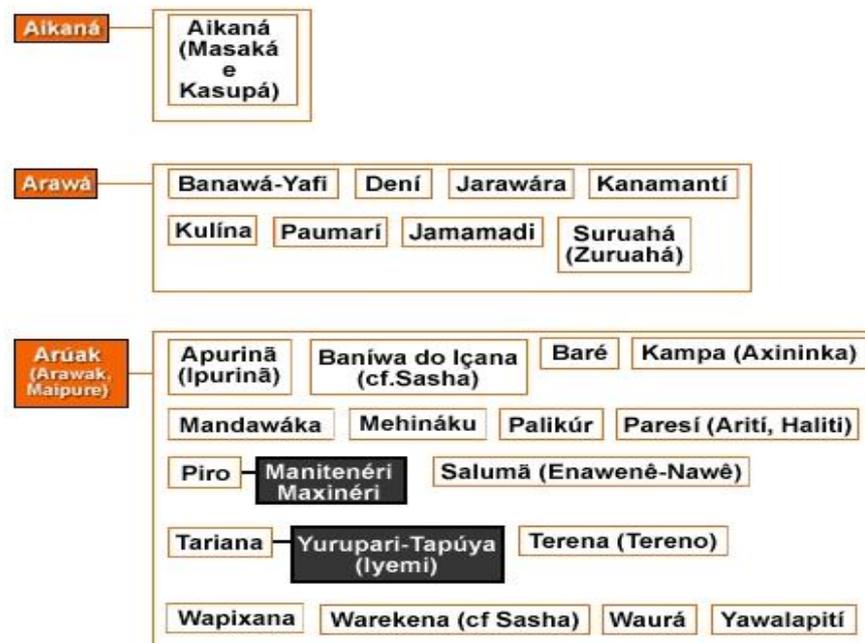
¹⁷ Linguísta americano especialista nos campos da Linguística Histórica e Linguística Comparativa.

Figura 7: Língua indígenas pertencentes ao tronco Tupi



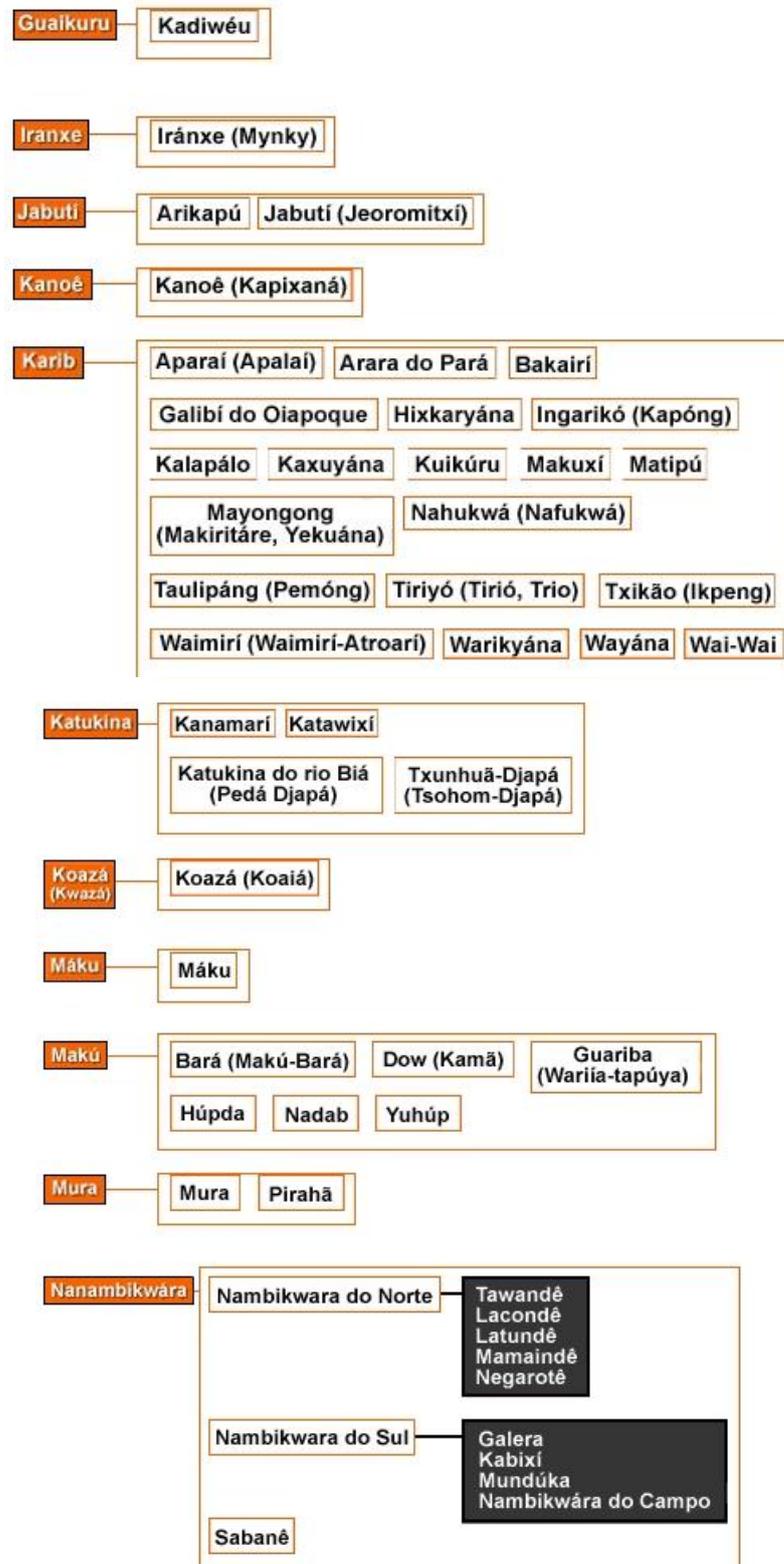
Fonte: <https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas>

Figura 8: Famílias linguística isoladas ou não classificadas em tronco



Fonte: <https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas>

Figura 9: Famílias linguística isoladas ou não classificadas em tronco (Continuação)



Fonte: <https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas>

Figura 10: Famílias linguística isoladas ou não classificadas em tronco (Continuação)

Fonte: <https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas>

A classificação das famílias linguísticas que não pertencem a nenhum dos dois troncos que está no site do ISA foi revisada em 1997. Entretanto ainda apresenta línguas consideradas isoladas por não formar e/ou pertencer a uma família linguística, caso da língua ticuna, Soares (2000, p. 11), menciona que “Tikuna – língua considerada isolada, isto é, sem relação com nenhuma família linguística”. Estudiosa da língua ticuna, a autora, em um texto que fez para página do Instituto Socioambiental (ISA)¹⁸, sobre a língua do povo Magüta, considerando os seguintes fatos da relação genética existente:

Do ponto de vista histórico-comparativo, a língua Ticuna (ou Tikuna) ainda é considerada como um tipo isolado único. [...]. Em termos de suas propriedades específicas, o Ticuna apresenta pontos em comum com algumas outras línguas indígenas faladas no Brasil, ao mesmo tempo em que oferece características desafiadoras, quer quanto à fonologia, quer quanto à sintaxe. (ISA, on-line).

Faz parte do texto também um parágrafo no qual Marília Facó versa sobre as principais características da língua ticuna:

¹⁸ <https://www.socioambiental.org/pt-br>

Tipologicamente, o Ticuna é uma língua nominativo-acusativa. Apresenta flexibilidade na ordem dos constituintes maiores de uma sentença, sendo que a chamada ordem Sujeito Objeto Verbo (SOV) – analisada como derivada ou não – é, em si, suficiente para a explicitação de funções sintáticas. A língua apresenta tópico sentencial morfologicamente marcado e ocupante direto da periferia esquerda da sentença. Esse fato convive com uma assimetria entre sujeito e objeto, na qual é o objeto que sobressai, já que sua situação sintática se apresenta como muito mais elaborada do que aquela do sujeito: uma lacuna estrutural é admitida para sujeitos, mas não para objetos; a construção conhecida como redobro do clítico é uma possibilidade sintática associada a diferentes posições ocupadas pelos argumentos interpretados como objetos (e jamais por aqueles interpretáveis como sujeitos). A língua Ticuna também apresenta um sistema de clíticos e um sistema de marcação temporal fora dos padrões habitualmente considerados pelos lingüistas. Primeiro, porque clíticos são comuns em línguas pro-drop, isto é, línguas em que ocorre omissão do sujeito (abstratamente representado por pro) em orações finitas declarativas ou interrogativas; e o Ticuna é uma língua que, sendo pro-drop, necessita de uma investigação com respeito às categorias funcionais que servem como sítios de adjunção para os clíticos. Segundo, porque o Tempo, em diversas línguas, tem sido considerado como uma das categorias funcionais às quais os clíticos podem ser adjungidos (por exemplo, em grego e nas línguas românicas padrão, Tempo serve como hospedeiro para clíticos quando os traços de Tempo são fracos). E, em Ticuna, Tempo não é uma categoria funcional à qual os clíticos possam se adjungir (cf. Soares, 2000a; 2000b). Esses fatos possuem implicações para a teoria gramatical, sendo que uma delas é a assimetria entre sujeito e objeto, e a outra é o estatuto categorial do Tempo nas línguas naturais.¹⁹ (ISA, on-line).

Destaco as características da língua Ticuna de acordo com os estudos de Soares (2008):

- o Ticuna é uma língua tonal;
- a ordem Sujeito Objeto Verbo (SOV) atende as explicitações de funções sintáticas;
- apresenta sistemas de clíticos e marcação temporal fora dos padrões habituais considerados pelos linguistas;
- é uma língua considerada pro-drop.

A língua Ticuna é detentora de um sistema tonal, ou seja, a entonação faz parte da estrutura da língua onde uma mesma palavra pode refletir-se em diferentes significados segundo o tom empregado. A autora aponta que os tons fonológicos na língua ticuna, podem ser reduzidos aos tons alto e baixo, mesmo tendo os cinco níveis de altura: A particularidade da língua ticuna quanto à tonicidade é um caso ímpar na América do Sul (SOARES, 2000).

Quanto à tipologia, a língua ticuna pode ser definida como *nominativo-acusativo* em que *numa assimetria entre sujeito e objeto*, o objeto é o que se sobressai, resultando na ordem da sentença sintática como SOV ou sujeito – objeto – verbo. Soares (2000, p. 26) aponta alguns exemplos, como o que segue:

¹⁹ Fonte: https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_verbetes/ticuna/lingua_ticuna

Reinaldo airu – ma → Reinaldo cachorro 3p. – matar → Reinaldo matou o cachorro
 ↓ ↓ ↓
 agente paciente objeto da ação

Uma língua apresenta sistema clítico quando uma palavra depende da outra fonologicamente, como em língua portuguesa ocorre com os pronomes átonos. Essa característica muito presente na estrutura fonológica da língua ticuna, assim como a especificidade de ser uma língua pro-drop, ou seja, a omissão do sujeito.

Os Ticuna dedicaram-se a estudar a sua língua, desenvolveram a escrita para que pudesse ser utilizada na escola. Nesse processo histórico, a atuação da Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngue (OGPTB) teve papel fundamental para a valorização da língua ticuna, fora e dentro da escola, mesmo sendo esta não indígena e no início de sua implantação nas aldeias, imposta como objetivo de integração, e a língua usada como transição para a língua oficial do país. Aqui abro um espaço e trazer para o cenário do texto o que é a OGPTB, assim como o Curso de Formação de Professores Ticuna.

Criada em 1986, a OGPTB, desde seu início, vem lutando pela educação escolar que atenda as demandas dos Ticuna. Seu foco inicial foi a formação dos professores ticuna, criando o Projeto de Formação de Professores Indígenas da OGPTB.

O Curso de Formação de Professores Ticuna, aqui apresentado, tem por finalidade habilitar professores índios que já exercem o magistério na condição de professores leigos. Uma iniciativa dessa ordem trará, sem dúvida, contribuições significativas aos esforços nacionais de melhoria da qualidade do ensino, visto que beneficiará uma população de mais de 7 mil alunos, distribuídos em escolas de cinco municípios do Alto Solimões (Tabatinga, Benjamin Constant, São Paulo de Olivença, Amaturá e Santo Antônio do Içá). (OGPTB, 2015, p.16, apud BENDAZZOLE, 2011)

Naquele momento, a luta era para habilitar professores em nível médio, magistério indígena, para atender aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 4º ano).

O Projeto de Formação de Professores Indígenas da OGPTB (incluindo os então denominados 1º e 2º Graus) foi enviado à Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas e ao Conselho Estadual de Educação (CEE/AM) que, através do Parecer 049/097 e da Resolução 51/97 reconheceu apenas o Curso de 1º Grau. Somente depois de um longo período de espera e incertezas, deu-se o reconhecimento do curso de ensino médio – magistério indígena, por meio da Resolução N^o . 140/00. Segundo Gruber e Bendazzoli (2006. P.3) “Tratou-se do primeiro curso no País oferecido por uma associação de professores indígenas, assim como o primeiro Centro de Formação autorizado a emitir certificados e diplomas”. (BENDAZZOLI, 2011, p.191).

A importância desse curso foi tão significativa para os Ticuna que alavancou a educação escolar para esse povo, promovendo não só a formação dos seus professores, estendendo-se até outros povos da região, mas também a construção de currículo específico, elaboração de material didático. Os professores deveriam ter sua formação voltada para que “compreendessem a educação enquanto processo permanente de aprendizagem e transformassem as práticas escolares considerando seus valores, história e formas de pensar o mundo” (BENDAZZOLI, 2011, p. 194).

Segundo ainda Bendazzoli (2011), o curso apresentava como fio condutor a necessidade de formar docentes com a visão de agente político com forte estímulo à prática política.

Esse delinear da formação dos professores ticuna persiste até hoje. A luta ainda é por formação de professores que atuam nas escolas, pois há leigos, com ensino médio, atuando nas escolas ticuna, mas também pela formação superior, principalmente no campo das licenciaturas para atender toda a educação básica que ainda é atendida por professores ticuna sem habilitação.

Os Ticuna sempre demonstraram muito interesse em educação escolar e vem lutando para que suas escolas sejam de qualidade e seus professores estejam em permanente qualificação. Em suas assembleias reivindicam mais formação superior, especializações, mestrados e doutorados. De acordo com Bendazzoli (2011, p.198),

Os professores ticunas sempre expressaram seu forte desejo de domínio de conteúdos escolares convencionais, mas agora não mais entendidos como imposição cultural dos não índios, e sim, como direito de acesso a outras fontes de conhecimento que pudessem servir como recurso para enfrentar os diversos problemas com os quais se defrontavam. O projeto de formação de professores visava que estes se aperfeiçoassem na construção de uma escola voltada para questões estritamente ligadas à vida e necessidades das comunidades como defesa do território, promoção da saúde, conservação do meio ambiente, mantendo sempre uma atenção especial ao estudo e fortalecimento da língua materna e dos conhecimentos tradicionais.

Tive a oportunidade de participar de algumas assembleias da OGPTB. Testemunhei as falas, a quantidade de participantes e as reivindicações aos governantes, propondo sugestões para as políticas públicas no sentido de uma educação escolar que atenda suas necessidades.

Figura 11: Foto da III Assembleia da OGPTB, janeiro de 2019, na aldeia Umariáçu II.



Fonte: acervo OGPTB, 2019.

Outro ponto a ser considerado no processo de educação escolar ticuna é a relação com a língua portuguesa. No próprio nome da associação tem referência ao bilinguismo. Essa relação está presente na proposta curricular do projeto de formação dos professores, ao qual já me referi antes, nesse texto, mas também na proposta curricular para as escolas desse povo. O currículo da formação estava voltado para a necessidade imediata de possibilitar aos professores que atuavam nas escolas municipais “sair da condição de professor *leigo*” (Gruber, 2003), assim como atender outra expectativa dos professores que “manifestavam um forte desejo de aprender mais, de adquirir um maior domínio do Português, da Matemática, da escrita da língua ticuna, do planejamento das aulas...” (GRUBER, 2003).

A produção de material para que os professores utilizassem em suas aulas foi fundamental para a implementação do projeto de educação ticuna. Dessa formação saíram livros escritos em língua ticuna, livros escritos em língua portuguesa e livros bilíngues (língua português e língua ticuna), como: *Werigü arü ae* e *Cururugü tchiga*, escritos em língua ticuna; O livro das árvores, escrito na língua majoritária.

Retomando o foco desse item, reporto-me a um momento de caminhada pelas ruas principais da aldeia Umariáçu II, observamos a presença das duas línguas no cotidiano dos Ticuna. Embora os Ticuna tenham um rico repertório musical na sua língua, o que se ouve é música em língua portuguesa. Assim também em relação à escrita, pois mesmo já tendo

escritores e professores em língua ticuna, a escrita frequente na aldeia é em língua portuguesa, assim como na escola Almirante Tamandaré.

Num olhar de fora dessa realidade Ticuna, pode parecer fraqueza, contraditório ou até mesmo aculturação²⁰ (esse termo não será explorado nesse trabalho), mas quando a aproximação chega mais perto dos Ticuna, percebe-se, como já foi citado, que manter a língua ticuna é útil no dia a dia da comunidade, mantendo-a viva, assim como, percebe-se a priori, também determina o lugar da língua portuguesa.

Figura 12: Desfile das escolas em comemoração ao aniversário de 43 anos da aldeia Umariçu II



Fonte: arquivo pessoal, Suely Rocha, 2018.

Figura134: Palco de onde demandas os discursos no momento das cerimônias da comunidade.



Fonte; arquivo pessoal, Suely Rocha, 2019.

²⁰ Aurélio define aculturação como: 1 Fenômeno pelo qual um grupo de indivíduos de uma cultura entra em contato com uma cultura diferente e se adapta a ela ou dela retira elementos culturais. 2 Processo de absorção de ou adaptação a uma cultura, por parte do indivíduo

CAPÍTULO 2: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa aqui apresentada insere-se no campo da Linguística Aplicada, traz como chão a etnografia, no terreno da pesquisa qualitativa, com o viés do estudo de caso situado na Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré que se localiza na aldeia Umariçu II, município de Tabatinga, no contexto único da institucionalização do ensino bilíngue implantado pela SEDUC-AM nessa escola. Parto do terreno da Linguística Aplicada e nela, localizar o ensino da língua portuguesa como segunda língua, frente ao uso da língua ticuna na escola, entendendo esta como a língua de comunicação no cotidiano da população, mirando na relação espacial, no contexto da escola, de uma língua minoritária e a língua majoritária do país, no cenário das políticas públicas, estadual e municipal, em consonância com a legislação vigente. No sentido de construir um parecer sobre o fato de institucionalizar, enquanto política pública, o ensino bilíngue na escola indígena, com a equiparação de duas línguas, proporciona valorização, real, pelo poder público, de uma língua indígena.

Diante das proposições inferidas, no intuito de confirmá-las ou não, faz-se necessário debruçar sobre o objeto de estudo e ir à campo, ou seja, ir à escola, cenário particular da pesquisa, interagir com professores, gestor, alunos, pais e/ou mães de aluno, lideranças indígenas locais, assim como acompanhar algumas aulas de língua portuguesa e de língua ticuna, como observadora participante e aplicar alguns instrumentos de coleta de dados, como a entrevista já que, nesta pesquisa, a atenção ao olhar do pesquisado é fundamental para as devidas conclusões sobre as hipóteses aqui levantadas.

Para tanto, o caminho deste trabalho encontra-se na pesquisa qualitativa como sua cobertura, e no estudo etnográfico, a sua estrada.

2.1 Pesquisa qualitativa

Início esse ponto, expondo aqui uma síntese do que é pesquisa qualitativa, apresentado por André (2012), dizendo que essa pesquisa teve sua origem no final do século XIX em que cientistas discutiam se os métodos utilizados até então para verificar a veracidade dos dados científicos atendiam aos fenômenos das sociedades humanas. Segundo Flick (2009, p. 20), houve um crescimento excessivo no interesse em pesquisa qualitativa nas últimas décadas. Para esse autor

A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida [...] e a dissolução de “velhas” desigualdades sociais dentro da nova diversidade de ambientes, subculturais, estilos e formas de vida. Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões. (FLICK, 2009, p. 20).

O autor aponta como aspectos essenciais da pesquisa qualitativa: “a escolha adequada de métodos e teorias convenientes; o reconhecimento e a análise de diferentes perspectivas; as reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento; e a variedade de abordagens e métodos”.

Flick (2009) traz um breve histórico da pesquisa qualitativa. Nele, o autor, destaca o papel da psicologia e das ciências sociais como as que possuem longa trajetória na aplicação de métodos qualitativos, destacando os estudos de pesquisadores alemães e de norte-americanos, nos campos da psicologia e sociologia. Esses estudos, segundo o autor, intensificaram-se na década de setenta.

No final da década de 1970, iniciou-se, na Alemanha, um debate mais amplo e original que já não dependia exclusivamente da tradução da literatura norte-americana. Essa discussão tratava das entrevistas, de como aplicá-las e analisá-las, e das questões metodológicas que vêm estimulando uma pesquisa extensiva[...] (FICK, 2009, p. 26).

Flick (2009 p. 29) registra três perspectivas de pesquisa nos domínios das metodologias da pesquisa qualitativa: as referências teóricas extraídas do interacionismo simbólico e da fenomenologia; outra perspectiva teórica está amparada na etnometodologia e no construcionismo, interessando-se pelas “rotinas diárias e pela produção da realidade social”; e a terceira perspectiva apresentada pelo autor liga a pesquisa qualitativa ao estruturalismo.

O autor sintetiza que os métodos da pesquisa qualitativa podem ser alocados nessas perspectivas.

A gama de métodos disponíveis para a coleta e análise dos dados pode ser alocada nessas perspectivas de pesquisa conforme segue: na primeira perspectiva há um predomínio das entrevistas semiestruturadas ou narrativas e dos procedimentos de codificação e de análise de conteúdo. Na segunda perspectiva de pesquisa, os dados são coletados a partir de grupos focais, de etnografia ou de observação (participante) e de gravações audiovisuais. Estes dados são, então, analisados a partir da utilização da análise do discurso ou de conversação. Por último, a terceira perspectiva procede à coleta de dados por meio da gravação das interações e do uso e do uso de material visual (fotografias ou filmes) que se submete a uma das diferentes versões da análise hermenêutica [...]. (FLICK, 2009, p.20).

Nesta pesquisa, objetivo tecer um olhar sobre a questão do ensino bilíngue no contexto em que a Língua Portuguesa (LP) é estabelecida como segunda língua no ensino indígena que

vigora na Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré, diante da realidade linguística da escola. Pretendo estabelecer uma comparação entre a língua de ensino por meio da qual os conteúdos são repassados e o ensino da língua portuguesa.

Reportando-me às perspectivas de pesquisa apontadas por Flick (2009), esta pesquisa enquadra-se na segunda perspectiva, no campo da pesquisa qualitativa, assumindo características etnográficas, com observação participante, mas também fazendo uso de entrevistas, coletando dados *in loco*, seja por gravações, fotos ou materiais inerentes às aulas como planejamento dos professores, planejamento das horas aulas, perfil dos professores de línguas, entre outros elementos que agreguem conhecimento ao objetivo da pesquisa. Ainda no contexto da pesquisa etnográfica a utilização de um diário de campo para registro tornou-se uma importante ferramenta de pesquisa. Malinowski fez importantes contribuições para o moderno pensamento antropológico a partir da utilização do diário de campo como ferramenta de pesquisa etnográfica.

2.2. Pesquisa etnográfica na área da educação

Um breve histórico da etnografia faz-se necessário para o entendimento de o porquê esta pesquisa se identificar como qualitativa, de cunho etnográfico. Nesse sentido, Malinowski (1978), em *Os Argonautas do Pacífico Ocidental* no qual o autor traz uma nova visão sobre o papel do pesquisador no seu trabalho de campo, a observação participante, o que só pode ser alcançado respeitando três princípios metodológicos: objetivos pautados no científico, se prover de boas condições para desenvolver a pesquisa e cercar-se de métodos especiais.

Os princípios do método podem ser agrupados em três itens principais: em primeiro lugar, como é óbvio, o investigador deve guiar-se por objetivos verdadeiramente científicos, e conhecer as normas e critérios da etnografia moderna; em segundo lugar, deve providenciar boas condições para o seu trabalho, o que significa, em termos gerais, viver efetivamente entre os nativos, longe de outros homens brancos; finalmente, deve recorrer a um certo número de métodos especiais de recolha, manipulando e registrando as suas provas. (MALINOWSKI, 1978, p. 20).

A interação entre o pesquisador e o pesquisado é marca da pesquisa participativa e esta pesquisa se propõe a manter essa relação, tendo como corpus o resultado dessa interação que deve acontecer entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, ou seja, com os professores,

os alunos, o gestor, os pais e/ou mães dos alunos e lideranças indígenas que compõem a comunidade escolar²¹ da Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré.

Angrosino (2009) reporta-se ao fato de que foi no final do século XIX e início do século XX que os antropólogos se voltaram para estudar grupos humanos. Para ele, etnografia “significa literalmente a descrição de um povo”. Ainda completa, afirmando que:

É importante entender que a etnografia lida com gente no sentido coletivo da palavra, e não com indivíduos. Assim sendo, é uma maneira de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidades ou sociedades. O modo de vida peculiar que caracteriza um grupo é entendido como a sua cultura. Estudar a cultura envolve um exame dos comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados do grupo. (ANGROSINO, 2009, p. 16).

Pensamento que Malinowiski (1922) antecipava quando trata do papel do etnógrafo:

Na Etnografia, o autor é, ao mesmo tempo, o seu próprio cronista e historiador; suas fontes de informação são, indubitavelmente, bastante acessíveis, mas também extremamente enganosas e complexas; não estão incorporadas em documentos materiais fixos, mas sim ao comportamento e memória de seres humanos. (MALINOWISTKI, 1922, p. 18-19).

Coaduno com o pensamento de Malonowstki e entendo que o pesquisador precisa estar atento ao ambiente da pesquisa, pois lidar com pessoas pressupõe troca, respeito e, em particular com povos indígenas, a confiança são primordiais no processo de pesquisa quando acontece a interação entre pesquisador e pesquisado. Nessa linha de pensamento, esta pesquisa firma-se como de cunho etnográfico com observação participante ao utilizarmos algumas técnicas da etnografia no processo de coleta dos dados, assim como no processo de constituição deste texto.

Outro ponto abordado por Malinowski (1922) é o que ele determina como sendo a primeira meta do pesquisador quando do seu trabalho de campo no contexto da etnografia. Afirma o autor que:

O objetivo fundamental da pesquisa etnográfica de campo é, portanto, estabelecer o contorno firme e claro da constituição tribal e delinear as leis e os padrões de todos os fenômenos culturais, isolando-os de fatos irrelevantes. É necessário, em primeiro lugar, descobrir-se o esquema da vida tribal. (MALINOWSKI, 1942, p. 24).

²¹ Aqui o termo “comunidade escolar” abrange lideranças indígenas em atenção ao princípio comunitário da educação escolar indígena.

Procuro estabelecer no Capítulo 1 algumas características que singularizam os Ticuna frente a outros povos indígenas, particularizando na educação escolar que esse povo adotou para si, com o intuito de promover uma análise com visão crítica ao abordarmos o olhar ticuna e a pressuposição de que é possível a existência de conflitos quando a língua indígena é institucionalizada, na escola, de forma paritária, com a língua majoritária e única oficial do país.

O foco aqui não é descrever a cultura do povo Ticuna, mas fazer uso da etnografia para voltar o olhar para a educação escolar, assim como também não é foco a denominada diferenciação feita por alguns estudiosos entre *educação indígena* e *educação escolar indígena*, mas é possível e quiçá necessário traçar uma linha de ligação entre ambas, no sentido de entender o olhar ticuna para a escola que, hoje, está posto em sua comunidade.

Nas palavras de Angrosino (2009, p. 31) “apesar de ter sido desenvolvida como uma maneira de estudar sociedades de pequena escala, tradicionais e iletradas e de reconstruir suas tradições culturais, a etnografia é praticada hoje em todos os tipos de condições sociais”. É partindo desse pressuposto apontado pelo autor que está o viés educacional, os estudos do tipo etnográfico no contexto da observação participante na área da educação, será o contexto selecionado para o desenvolvimento da pesquisa.

André (2012) registra que os educadores passaram a utilizar os recursos da etnografia no final da década de setenta, focando os estudos na sala de aula e na avaliação de currículos. Segundo a autora,

a pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária. Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. (ANDRÉ, 2012, p. 34, on-line).

Interessa na pesquisa com os Ticuna, em Umariacú II, constatar o dia a dia da sala de aula, observando as aulas de língua portuguesa, tendo como referência a proposta de matriz intercultural implantada pela SEDUC-AM na escola estadual indígena Almirante Tamandaré,

no ensino médio. A referida proposta institucionaliza a metodologia de ensino da língua portuguesa como segunda língua em contexto onde a língua indígena é a língua primeira língua da comunidade, no caso escola em questão é a língua ticuna. Valendo-se do que disse a autora, aqui objetivo descrever as relações entre duas línguas no cotidiano das aulas, assim como as relações de poder entre elas, seja do ponto de vista da política pública ou da realidade dos alunos ticuna.

Para alcançar tal meta a pesquisa se faz valer da observação em conjunto com outros elementos da pesquisa do tipo etnográfica: a entrevista, o diário de campo e a análise de documentos. A observação proporciona ao pesquisador um olhar multifocal da mesma realidade, de modo que responda as questões levantadas pela pesquisa. Os estudos feitos por Bechker (1972) apontam características que o pesquisador deve considerar no processo de observação: o fato de que os dados podem ser coletados por um longo período; a discricção no processo de coleta de dados é fundamental para a veracidade das respostas; coletar informações de modo que possam seus dados possam ser considerados em outras realidades.

O diário de campo ajuda na sistemática observação e registro das atividades desenvolvidas pelos participantes da pesquisa, ou seja, é o olhar imparcial do pesquisador frente aos assuntos pesquisados. Nesse contexto, as entrevistas objetivam sistematizar o que foi observado, e os documentos configuram-se em instrumentos para contextualizar o *corpus* da pesquisa, como também enriquecer as informações coletadas durante a construção da pesquisa.

Sobre a entrevista como um dos instrumentos de coleta de dados na pesquisa etnográfica, Reis & Mello (2011), seguindo as afirmações de Fontana & Frey (2000, p. 663) que consideram a entrevista como *um texto negociado*, entre o entrevistado e o entrevistador. As autoras completam afirmando o quão é imprescindível uma atenção prévia preparação desse instrumento de coleta de dado e afirmam que:

selecionar entre os vários tipos de entrevista aquela mais adequada à situação e aos objetivos propostos; refletir previamente sobre as possíveis perguntas e, se preferir, anotá-las para que possam servir de guia durante a condução da entrevista, porém sem imposição, sempre deixando espaço para que o entrevistado sinta-se à vontade para discorrer sobre o tema proposto conforme seu próprio conhecimento[...] (REIS & MELLO, 2011, p. 38).

Na busca da melhor aplicabilidade da entrevista para um retorno eficaz, encontrei na entrevista semiestruturadas cuja condução se dá de forma mais aberta o tipo mais adequado à aquisição das informações para compor os resultados da pesquisa e responder as perguntas/hipóteses levantadas. A escolha pela entrevista semiestruturada proporciona conduzir a interação entrevistado e entrevistador numa relação mais informal e de confiança, até porque se trata de uma pesquisa com população indígena e num campo delicado como a educação escolar que tem sido luta constante dos povos indígenas e, em particular, dos Ticuna. O viés para o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua, será o tema das entrevistas, assim como o direcionamento das observações.

2.3. Procedimentos adotados

A relação entre pesquisas sociais e métodos qualitativos, especificamente, na etnografia há de muito se alinham. Esse alinhamento no campo da Linguística Aplicada é assumido como uso das diversas linguagens nos múltiplos cenários sociais de forma crítica. É, no contexto da LA, que os procedimentos desta pesquisa foram executados com fins a resultados com visão crítica e reflexiva, quanto à seleção do local, o perfil dos participantes, os instrumentos de coleta das informações e o tratamento dessas informações.

O processo de desenvolvimento da pesquisa teve como primeiro passo a coleta de referências bibliográficas sobre dissertações e teses com temas correlatos ao que me propunha pesquisar: Língua Portuguesa como L2 em contexto indígena. Assim também pesquisas de textos sobre o povo indígena Ticuna e seu lugar histórico, social, político e educacional na região geográfica do alto rio Solimões. Ainda o levantamento de estudos teóricos sobre a educação escolar indígena relevante para a construção da pesquisa e de seu texto. Por fim, criação de dados documentais de teóricos nos campos de conhecimento da LA, da pesquisa qualitativa, da etnografia, da política linguística e da política pública no contexto da educação escolar em comunidades indígenas.

Após o levantamento bibliográfico passei ao segundo passo que foi a leitura dos materiais para a seleção dos que seriam inclusos no texto. Esse procedimento demandou alguns meses e, nesse percurso, outras referências foram sendo incorporadas aos estudos, pois

cada texto apresenta a possibilidade de tantos outros inerentes ao assunto estudado. Entre os textos incorporados estão os indicados pela orientação e pela banca de qualificação.

Concomitante ao processo de leitura deu-se a realização da pesquisa *in loco*, na Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré, por meio de conversas com professores, gestor, alunos e funcionários. Nas caminhadas pela comunidade como também conhecendo a sua rotina, interagindo com os Ticuna, assim como presente em alguns eventos seja na escola, como reuniões, seja nas ruas como na comemoração do aniversário da comunidade foram momentos de observação para a coleta de dados e construção do texto da pesquisa além de coletar subsídios que respondessem as questões de pesquisa e responder os objetivos propostos.

2.3.1 O local da pesquisa

A escolha da Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré foi atribuída por ter o perfil dentro dos propósitos da pesquisa: primeiro é uma escola indígena; é uma escola numa comunidade indígena e que atende, unanimemente, essa comunidade; com professores indígenas; oferta o Ensino Médio; em 2015 houve a implantação da Matriz (estadual) Intercultural de Referência do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; e o povo Ticuna cuja história de luta pela autogestão da educação escolar tem sido uma constante com o projeto de educação bilíngue.

Como já explicitado no Capítulo I desta pesquisa, a escola está situada na comunidade ticuna Umariáçu II que se localiza muito próximo da área urbana do município de Tabatinga, região de fronteira Brasil, Colômbia e Peru, conhecida como tríplice fronteira. O trânsito dos Ticuna que residem em Umariáçu II com Tabatinga é constante. Como o objetivo era a reflexão em torno do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua ou LP2, considerando a regularidade do contato com a língua oficial do Brasil, a referida localidade apresenta o cenário propício para o estudo em questão.

É nesse lugar que está a Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré cujo cenário individualizado de ensino vislumbra a concretização dos objetivos desta pesquisa quanto a

possibilidade da existência de conflitos na relação entre L2 e L1, em contexto de ensino bilíngue institucionalizado como política pública, conduzida pela proposta curricular intercultural da SEDUC-AM.

2.3.2 O perfil dos participantes

Com os objetivos da pesquisa a alcançar o perfil dos participantes a serem observados e entrevistados foram professores da área das Linguagens, mas especificamente da Língua Portuguesa, língua alvo da pesquisa, mas também de Língua Indígena, ou seja, de Língua Ticuna .

Ainda em atenção aos objetivos deste trabalho foram selecionados professores de Língua Portuguesa e Língua Indígena que trabalham com o Ensino Médio na escola local da pesquisa. Assim, essas professoras foram entrevistadas, suas práticas docências foram observadas para propiciar análise no ensino de LP2 e LI1.

São professoras graduadas pelo Curso de Licenciatura Intercultural ofertado pela UEA, por meio do PROLIND, em parceria com a OGPTB. Suas habilitações são na área de Linguagem e têm experiência de alguns anos com as disciplina que estão trabalhando. Ressalta-se que todos os professores da escola são contratados por Processo Seletivo Simplificado.

2.3.3 Os instrumentos de coleta das informações

Os instrumentos aqui utilizados foram basicamente a observação e a entrevista aberta. No primeiro, a familiaridade com a educação escolar indígena e com o local da pesquisa permitiu a observação participante significativa para a construção das respostas aos questionamentos da pesquisa. No segundo as entrevistas configuraram-se em conversas com os professores e funcionários da escola, com mais cerimonialismo junto às professoras que trabalham Língua Portuguesa e Língua Ticuna.

As entrevistas foram delineadas para que as professoras que colaboraram se sentissem à vontade com questões do tipo: Quanto tempo dá aula? Como dá a sua aula? Que material ou

materiais utiliza para planejar e/ou dar as aulas? O que pensam da Matriz Curricular implantada na escola pela SEDUC-AM?

Outra forma de obter dados foram fontes documentais sobre o povo Ticuna e sua busca pela autogestão no campo da educação escolar indígena e, em particular, no ensino bilíngue.

2.3.4 O tratamento das informações

As informações coletadas foram analisadas para que, num processo de reflexão, possam contribuir para o ensino de Língua Portuguesa como L2 em escolas indígenas cuja L1 é a língua indígena. Tais informações tratadas por meio da interpretação qualitativa das observações feitas e das respostas obtidas dos entrevistados.

Em condição de observadora, assisti, com a permissão da professora da disciplina, aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Médio. Para as aulas de Língua Ticuna, a professora que colaborou preferiu elaborar um vídeo para que eu pudesse observar a sua aula. Além de observar o cotidiano da escola no horário de merenda, na entrada e saída dos alunos, nos eventos da comunidade em que a escola se fez presente, com o propósito de perceber o olhar dos Ticuna sobre as políticas públicas para a educação escolar que está presente na comunidade por meio da E.E.I. Almirante Tamandaré, como também por meio das próprias políticas para essa escola que os Ticuna discutem e deliberam ao longo dos anos.

Para obter os resultados estabelecidos pelos objetivos desta pesquisa quanto ao tratamento das informações, os procedimentos adotados, após o levantamento dos dados por meio de estratégias etnográficas que contribuiriam para analisar empiricamente comportamentos linguísticos seja nas aulas práticas de LP e LI seja nos planejamentos dessas aulas. Dessa forma as entrevistas, as anotações no decorrer das atividades em campo e as observações da dinâmica da escola, das aulas das professoras entrevistadas foram elementos pontuais para atingir aos objetivos propostos.

As entrevistas realizadas com as duas professoras pautaram em questões voltadas para as suas experiências na docência e na disciplina que trabalham no ano de pesquisa e para seus olhares sobre os ensinamentos de LP e LI, ressaltando o cenário linguístico da escola em

conformidade com a realidade linguística da comunidade, como também seus conhecimentos e visões sobre a política linguística enquanto política pública.

Assim, as entrevista trouxeram elementos que proporcionaram analisar a existência de possíveis conflitos entre L2 e a L1, em contexto bilíngue com o olhar na política pública para o ensino da LP em escolas indígenas. Como também as falas das professoras fez perceber sobre a Matriz Intercultural de Referência que a SEDUC-AM implantou nas escolas indígenas, no ensino presencial, como alternativa para a oferta da modalidade educação escolar indígenas nas escolas do estado.

As anotações feitas no decorrer da pesquisa de campo como também da imersão nos textos sobre os Ticuna, em particular, sobre a educação escolar do povo Ticuna, proporcionaram leituras com fins a perceber o olhar desse povo para a escola que querem e, nela, o lugar das línguas.

CAPÍTULO 3: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Segundo os dados do IBGE, censo 2010, o estado abriga 183.514 mil indígenas, sendo 129.529 mil vivendo em terras indígenas, Esse número populacional é a soma, cerca de, 66 povos diferentes, num universo de 29 línguas indígenas faladas, ratificando a diversidade linguística no estado composta por três famílias do tronco tupi, mais doze famílias que agregam 47 línguas (RODRIGUES, 1986). Esses dados espelham um desafio constante no aspecto educacional no sentido de estabelecer uma política que valorize as línguas indígenas.

Entendo ser a educação escolar indígena um termo recente no cenário educacional brasileiro e amazonense, no que tange a pesquisas e produção teórica, para tanto, neste capítulo, serão destacados os estudos que convergem para o embasamento teórico dessa modalidade de ensino¹⁹, assim como a pesquisa documental realizada para fundamentar este texto. Essas produções trazem para o debate concepções que se confrontam ou coadunam-se quanto ao papel da escola nas comunidades indígenas e, em particular, o lugar e a função das línguas na escola, a língua portuguesa e a língua indígena, também inserimos as políticas públicas e as políticas linguísticas, em contexto nacional e estadual, destinadas aos povos indígenas. À luz desse cenário, analisei esses pontos, no sentido de compreender a educação escolar indígena quanto ao que é e quanto ao que se propõe, trazendo para os estudos conceitos fundamentais como bilinguismo, interculturalidade, especificidade, diferença, primeira e segunda língua. Mais à frente tratarei desses conceitos.

O Amazonas destaca-se pela diversidade de povos indígenas e pluralidade linguística, o que lhe confere especial lugar nos estudos e na educação escolar dos povos indígenas, com oportunidades múltiplas de criar e implantar uma ampla política pública para a oferta da educação escolar a esses povos, respeitando suas diversidades linguística e cultural. A partir das diretrizes nacionais, o estado iniciou sua trajetória, enquanto Secretaria de Estado de Educação, por meio da autarquia Instituto de Educação Rural do Amazonas, que de 1992 a 1998 foi o responsável pela política de educação escolar ofertada aos povos indígenas do Amazonas. Quando essa instituição foi extinta, a responsabilidades pela educação escolar indígena passou a ser da própria Secretaria de Educação o que ocorre até os dias atuais.

Dentre os desafios da criação de uma política pública para a educação escolar indígena, está a questão linguística cuja diversidade pressupõe uma política linguística que atenda essa

diversidade, valorizando as línguas dos povos indígenas e, paralelamente, o lugar da língua portuguesa nos diversos contextos culturais.

3.1 As políticas públicas para a educação escolar indígena: panorama nacional e estadual a partir da Constituição Federal de 1988

Antes de adentrar no assunto em questão, considero situar o contexto político da educacional escolar (indígena) posterior a Constituição Federal de 1988.

No plano nacional, o que vigorava era a Lei nº 5.692/71, que não fazia qualquer menção ao ensino para os povos indígenas, instituía a língua portuguesa como de ensino obrigatório, focando no ensino de valorização da cultura brasileira. É certo que o regime político da época e a Constituição que o legitimava tratava o indígena como tutelado, não incluindo como cidadão brasileiro, e o ensino tinham como objetivo a “qualificação para o trabalho e o preparo para o exercício consciente da cidadania” (art. 1º, Capítulo I, LDB nº 5.692/1971).

A Lei 6.011/1973, o Estatuto do Índio, cujo objetivo principal era a preservação da cultura indígena e a integração dos indígenas à sociedade nacional. O estatuto reafirma essa postura do governo brasileiro no capítulo da educação oportunizando aos indígenas o acesso ao sistema de ensino do país, preconizado pela Lei nº 5.692/71. O que havia antes dessa lei era um projeto de catequese e assimilação dos indígenas à sociedade nacional, nos anos setenta, era integrar e civilizar o indígena. Agora tinha uma lei a qual os indígenas deveriam perseguir, pois ela, mesmo não fazendo menção a esses povos, demandava as diretrizes da educação nacional. Para que os indígenas pudessem ser beneficiados por ela, havia outro fator: o aprendizado da língua portuguesa. O que demandou outro projeto de nação.

O Estado alia-se, novamente, à religião, por meio da Fundação Nacional do Índio, para atender ao dispositivo legal que prescreve a integração nacional, repassando às instituições religiosas o papel de ser o agente escolar nas aldeias. Esses agentes partiam do princípio que o estudo da língua indígena seria o melhor caminho para o aprendizado da língua portuguesa, pelos indígenas, e conseqüente acesso ao ensino vigente.

No contexto local, não foi muito diferente do resto do país, o convênio da FUNAI com o Summer Institute of Linguistic (SIL)²², responsável pela produção de cartilhas em línguas indígenas, formar monitores bilíngues e professores não indígenas. A década de 70 também foi palco para o nascimento do movimento indígena organizado cuja luta focou na proteção das terras indígenas diante da política de expansão do governo ditatorial.

A inserção dos indígenas por meio desse movimento social protagonizado pelos indígenas em defesa e garantia de novos direitos marcou os anos setenta e os anos oitenta até a Constituição Federal de 1988, que representa um marco divisório da política pública para os povos indígenas, principalmente no campo da educação escolar. Os artigos 210 e 215, Constituição Federal de 1988, destacam o respeito aos indígenas quanto ao uso de suas línguas maternas e as formas próprias de aprender em proteção, pelo Estado, das manifestações populares, incluindo as indígenas. O Artigo 210 destaca a garantia de apoio do Estado à liberdade das manifestações culturais incluindo as manifestações culturais das populações indígenas. O Artigo 210 refere-se ao direito das populações indígenas, no contexto do ensino escolar, utilizarem suas línguas maternas e suas formas próprias de aprender. A Constituição Federal de 1988 realmente marcou o início de uma nova era para os povos indígenas, principalmente no que tange ao reconhecimento de suas diferenças e especificidades étnicas, como traduz o Parecer do Conselho Nacional de Educação.

A nova Constituição inovou ao garantir as populações indígenas o direito tanto a cidadania plena (liberando-as da tutela do estado) quanto ao reconhecimento de sua identidade diferenciada e sua manutenção, incumbindo o estado do dever de assegurar e proteger as manifestações culturais das sociedades indígenas. A Constituição assegurou, ainda, o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, o que vem sendo regulamento através de vários textos legais. Com o capítulo VIII, do Título VIII, da Constituição Brasileira de 05 de Outubro de 1988, são-lhes restituídas suas lidimas prerrogativas de primeiros cidadãos do nosso imenso Brasil. Afinal, não foram os índios que invadiram o Brasil... Suas tradições, seus costumes, seu habitat e, especialmente suas línguas são os autóctones. A "gens" indígena é a aquela verdadeira, original e primeira nas terras Brasileiras. Com o artigo 231, do capítulo VIII da CF de 1988 fez-se justiça; 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 seus bens. Idêntica é a força redimensionadora da postura constitucional em relação aos povos e à educação indígena que já se encontra nos artigos 210, 215 e 242 da mesma Constituição de 1988: "Art. 210, §2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada as

²² O SIL é uma missão evangélica especialista na tradução do Novo Testamento para línguas ágrafas. A tradução configura um padrão de evangelização próprio para comunidades rurais pequenas, falantes de línguas ágrafas e que conservam o predomínio da comunicação "face a face". (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012004000100002), acesso em 19/05/2019, às 14:21.

comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Art. 215, § 1º - O estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. Art.242, § 1º - O ensino da historia do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (BRASIL, Parecer nº 14, 1999).

O texto constitucional abriu caminhos para demais dispositivos legais que mudaram a perspectiva dos indígenas quanto à educação escolar nas suas aldeias, dentre esses se destaca a Lei nº 9.394 de 1996²³, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, que traz avanços consideráveis na política para a educação escolar indígena, reconhecendo-a como específica, diferenciada, intercultural e bilíngue ou mesmo multilíngue. Esses textos legais assim como os subsequentes afinam no respeito à alteridade dos povos indígenas e no direito da garantia de seus territórios, possibilitando que esses povos tenham voz na prática de suas autonomias. Um exemplo contundente na prática da autonomia é a escola que pode ser estruturada conforme queiram, sendo o lugar que responda suas demandas enquanto espaço onde a cultura e a organização social e política indígena possam determinar as regras sem ter que negar suas identidades e suas especificidades, principalmente linguísticas.

Para visualizar, de forma síntese, os paços legais e responsabilidades, no campo de políticas públicas, quanto à educação escolar indígena específica e diferenciada, construí o quadro seguinte:

Quadro 1: Legislação indigenista sobre educação escolar indígena

LEGISLAÇÃO	A QUEM COMPETE	O QUE ESTABELECE
Decreto Presidencial nº 26 de 04 de fevereiro de 1991	Ministério da Educação, Secretarias de educação dos estados Secretarias de educação dos municípios.	Ministério da Educação: a função de coordenar as ações referentes à educação escolar indígena no país. Secretarias estaduais e municipais: a execução das ações referentes à educação escolar indígena.
Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991	Ministério da Justiça Ministério da Educação, Secretarias de educação	São estabelecidos os fundamentos da educação escolar indígena, na perspectiva de política pública. O documento institui: <ul style="list-style-type: none"> • no MEC uma Coordenação Nacional de Educação Escolar Indígena com a finalidade de coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas dessa educação escolar no país. • nas SEDUC a criação de Núcleos de Educação Indígena (NEIs) para viabilizar a ação nos estados, com o intuito de apoiar e assessorar as escolas indígenas.

²³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 determina, como uma das formas de educação escolar, as modalidades que são assim chamadas as formas de educação que se enquadram nos diferentes níveis de educação escolar.

		<ul style="list-style-type: none"> estabelece princípios que vêm caracterizar a prática diferenciada nas escolas das comunidades indígenas; define com prioridade, a formação de professores indígenas, com currículos, calendários, metodologias e formas de avaliação adequadas às especificidades socioculturais, com ensino bilíngue e material didático, elaborado pela própria comunidade indígena.
Portaria nº 60/92 Comitê de Educação Escolar Indígena.	Ministério da Educação	Cria o Comitê de Educação Escolar Indígena com a finalidade de subsidiar as ações e proporcionar apoio técnico científico às decisões que envolvem a adoção de normas e procedimentos relacionados com o programa de educação escolar indígena.
Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena - 1993	Ministério da Educação - o Comitê de Educação Escolar Indígena	Delimitar os princípios gerais para a educação escolar, com base nos direitos constitucionais, estabelecendo que as escolas indígenas devam ser específicas, diferenciadas, intercultural e bilíngue.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996.	Ministério da Educação	Em seu título VIII – Das disposições gerais, os princípios constitucionais são regulamentados, firmando-se a tônica da nova política oficial para a educação escolar indígena, por meio dos Artigos nº 78 e nº 79
Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – 1998	Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental - CNEEI	Detalhar os fundamentos da educação escolar indígena; fornecer referenciais para a prática curricular nas escolas indígenas e para a elaboração dos projetos pedagógicos das escolas.
Parecer nº 14 de 18 de Outubro de 1999	CNE	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.
Resolução CNE/CEB nº 3 de 10 de Novembro de 1999	CNE	Fixa as Diretrizes Nacionais para a Estrutura e o Funcionamento das Escolas Indígenas, no âmbito da educação básica. Cria a categoria Escola Indígena. Normatizou o funcionamento da educação escolar indígena.
Plano Nacional de Educação - 2001	MEC	Apresentou um capítulo inteiro sobre Educação Escolar Indígena.
Referências para a Formação de Professores Indígenas – 2002	Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental /CGEI	Contribuir para a criação e implementação de programas de formação inicial e continuada de professores indígenas, nos sistemas estaduais de ensino, de modo que atendam as demandas das comunidades indígenas por profissionais qualificados para a gestão e condução dos processos educativos nas escolas existentes nas terras indígenas, bem como as exigências legais de titulação do professorado indígena em atuação nessas escolas.
Convenção 169 Acatada pelo Brasil em 2004 – Decreto presidencial nº 5051	Organização Internacional do Trabalho - OIT	Estabelece o direito dos povos indígenas viverem e se desenvolverem como povos diferenciados, em conformidade com seus padrões próprios.
Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas – PROLIND – 2005	MEC – SECADI – CGEEI - SESU	Principal política de fomento a ações afirmativas direcionadas ao público indígena no ensino Superior para formar professores indígenas.
Lei 11.645/2008	MEC	torna obrigatório no ensino fundamental e médio, nas escolas brasileiras públicas e particulares, o estudo da

		História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.
Secretaria de Educação à Distância, Alfabetização e Diversidade – SECAD *depois passou a incluir o I de indígena – SECADI	MEC	Articular junto às três secretarias do MEC responsáveis por gerir a educação formal (Secretaria de Educação Básica - SEB, Secretaria de Educação Tecnológica - SETEC e Secretaria do Ensino Superior - SESU) políticas públicas voltadas a ampliação do acesso a educação a todos os cidadãos, levando-se em conta especificidades de gênero, idade, raça e etnia, etc. Em relação a Educação Escolar Indígena, ligada a SECADI, estava a CGEEI.
Plano de Ações Articuladas (PAR) Indígena - 2008	MEC -	O PAR se norteia pelas demandas apresentadas pelo próprio movimento indígena e possibilita a ampliação dos recursos investidos para o desenvolvimento da educação escolar dos indígenas.
Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009	Presidência da República	Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.
Parecer 13/2012	CNE/CEB	Instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
Resolução 05/2012	CNE/CEB	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar na Educação Básica.
Resolução 1/2015	CNE/CEB	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.
Coordenação-Geral de Educação Indígena, Quilombola e do Campo - CGEIQC		Atrelada à Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras que por sua vez faz parte da Secretaria de Modalidades Especializadas (SEMESP)

Fonte: Arquivo pessoal, Suely Rocha, 2019.

Ao longo de mais de vinte anos de efetivo exercício da promoção e respeito dos direitos indígenas quando a educação escolar, além das leis houve avanços nas parcerias do MEC com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, por meio de fundos de financiamento como: O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Programa Nacional de Alimentação Escolar Indígena (PNAEI) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Entretanto, a despeito desses financiamentos, a realidade da educação escolar indígena específica, diferenciada, com professores indígenas habilitados ainda há muito que caminhar.

A educação escolar indígena no Amazonas entra na agenda política estadual no início da década de 90. Seguindo os passos do MEC, focou na formação de professores indígenas, por meio do Projeto Pirayawara, no campo da educação básica, e mais recente, na implantação nas escolas estaduais do ensino indígena, nos ensinos fundamental e médio. Reporto-me ao ensino fundamental e médio já que esse é o nível de ensino da educação básica que configura o contexto educacional desta pesquisa.

Em relação às políticas públicas, o Amazonas segue o alinhamento temporal Nacional. Procurei construir essa linha a partir de consultas a documentos legais, como edições do Diário Oficial do Amazonas e de minha experiência como servidora pública em instituições públicas que tem sob suas responsabilidades a educação escolar indígena. Segue o levantamento:

- Em 1993 iniciam as primeiras atividades de educação escolar indígenas no Amazonas por meio do Instituto de Educação Rural do Amazonas (IER-AM), autarquia ligada à SEDUC. Por iniciativa da diretoria do Instituto, foram formados grupos com representantes de Organizações Não Governamentais, que trabalhavam com povos indígenas, do Conselho Estadual de Educação, de Secretarias Municipais de Educação, do IER-AM, das Organizações Indígenas. o objetivo foi de construir diretrizes para a educação escolar indígena para o Amazonas;
- Em 1998, o Conselho Estadual de Educação aprovou o Programa de Formação de Professores Indígenas do Estado do Amazonas, mais conhecido como Projeto Pirayawara, por meio da Resolução nº 101/98 que autoriza o funcionamento.
- Em 1998 outro marco da política pública para a educação escolar indígena no Amazonas foi a criação do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena – CEEI-AM, pelo Decreto nº 18.749/98. Ainda hoje, o único normativo do país que trata com a educação escolar indígena, a partir do Decreto 33.406 de abril de 2013;
- Em 2000 com a educação escolar indígena nas dependências da SEDUC, pois o IER-AM foi extinto em 199, foi criada a Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI) nas dependências do Departamento de Políticas e Programas Educacionais, na SEDUC;
- Em 2001, o CEE-AM aprova a Resolução nº 11 que fixa as normas para a criação e funcionamento da Escola Indígena, autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da Educação Básica no estado do Amazonas;
- Em 2001, o Decreto nº 22.040, de 07 de agosto de 2001, institui a Fundação Estadual de Política Indigenista do Amazonas – FEPI;
- Criação das escolas estaduais indígenas
- Em 2015, o CEEI-AM aprova as Matrizes Curriculares de Referência para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, por meio da Resolução nº 2/2014, com proposta intercultural, bilíngue e Língua Portuguesa como L2;

- Em 2019, o CEEI-AM aprova a Resolução nº03/2019 que estabelece normas para criação, credenciamento, funcionamento, autorização e reconhecimento do ensino ministrado nas escolas indígenas, no âmbito da Educação Básica no estado do Amazonas.

3.2. A diversidade linguística e as políticas linguísticas públicas no contexto da educação escolar indígena

O IBGE, no censo 2010, mapeou falantes de língua indígena considerando a faixa etária de 5 anos ou mais e apontou 274 línguas faladas e 305 etnias diferentes. Embora a instituição divulgue esses dados como oficiais pondera que é preciso estudos mais aprofundados sobre os dados.

Os resultados do Censo 2010 apontam para 274 línguas indígenas faladas por indivíduos pertencentes a 305 etnias diferentes. Essas declarações ultrapassaram as estimativas iniciais feitas pela FUNAI. Entretanto, no que diz respeito aos números totais de língua e etnia, há ainda a necessidade de estudos linguísticos e antropológicos mais aprofundados, pois algumas línguas declaradas podem ser variações de uma mesma língua, assim como algumas etnias também se constituem em subgrupos ou segmentos de uma mesma etnia. (BRASIL, 2010).

A despeito dessa ressalva feita pelo IBGE, o fato é que com essa pesquisa, ratifica a diversidade de línguas indígenas no país, e mais, visualiza que há sim línguas indígenas vivas e utilizadas no cotidiano das aldeias. Os dados²⁴ trazem informações em forma de gráficos, tabelas, números e percentuais que retratam a situação das línguas indígenas em que se podem fazer várias leituras para o campo da política pública quanto às línguas indígenas.

No Amazonas, os dados do IBGE (censo 2010) apontam para 78.704 falantes de línguas indígenas que se encontram com diferentes números de falantes, mas como já foi dito anteriormente, neste trabalho, segundo dados da UNESCO, todas em vias de extinção. Portanto, urge de políticas públicas para que continuem vivas.

Algumas iniciativas podem ser apontadas, enquanto política linguística, como a cooficialização de três línguas indígenas no município de São Gabriel da Cachoeira, como iniciativa local, dos povos indígenas da região, demandando ao município legislar sobre a matéria. Assim, a Lei 145/2002, regulamentada pela Lei nº 210/2006 “Dispõe sobre a cooficialização das línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa, a Língua Portuguesa no município

²⁴ Os dados podem ser consultados no site <https://indigenas.ibge.gov.br/>

de São Gabriel da Cachoeira, estado do Amazonas, Brasil”, assegurando que os outros povos da região estudem suas línguas na educação básica.

Outras experiências significativas são os cursos específicos para formação de professores indígenas que inserem em suas estruturas curriculares espaços de ensino e aprendizagem de línguas indígenas, assim como espaço para debate sobre política linguística. Como exemplo, cito o projeto da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), por meio da Faculdade de Educação (FACED)

O Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas, que vem sendo implantado pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) desde 2008, configura-se como uma possibilidade de ampliação da atuação desta Instituição de Ensino Superior (IES) junto aos povos indígenas do Amazonas – respondendo ao desafio institucional de contribuir na formação específica de professores indígenas para atuarem nas escolas de suas aldeias.

O Curso de Licenciatura foi aprovado pelas instâncias superiores da UFAM – Câmara de Ensino de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), tendo sido criado pela Resolução 010/2007, de 18/04/07, vinculado à Faculdade de Educação/FACED. (BRASIL, 2019, on-line)

A UFAM abarca também, hoje, as Licenciaturas Indígenas, contemplando um link sobre Política Linguística, segundo a proposta que coloca como fio condutor das formações as línguas faladas pelos indígenas, que são alunos dos cursos, caminhando na busca da valorização das línguas indígenas.

A visão pedagógica[...] é complementar à política linguística perseguida pelo curso, que é a de garantir soluções plurilíngues para uma região plurilíngue, garantindo ao mesmo tempo que as línguas indígenas não só não sejam deslocadas pelo Português nos seus ambientes tradicionais de uso, mas ainda que sejam potencializadas como línguas de trabalho, como línguas de produção científica e como línguas de administração, para citar apenas alguns dos seus novos usos, em conformidade com a legislação vigente. Por isso, uma das tarefas da licenciatura é a da EQUIPAGEM das línguas indígenas envolvidas tanto como línguas de trabalho (as línguas de todas as etnias presentes no curso, e na qual os alunos trabalharão nas suas respectivas comunidades) como muito especialmente das línguas co-oficiais, e que na licenciatura tem caráter de Língua de Instrução. A equipagem linguística se dá através da criação de INSTRUMENTOS LINGUÍSTICOS capazes de propiciar que estas línguas possam ser usadas nos mais variados contextos exigidos pelas comunidades de falantes. (BRASIL, 2019, on-line)

Um passo a mais para o entendimento da realidade linguística da nossa região, entretanto ainda há muito que fazer.

Em relação à educação básica, a SEDUC/AM, no contexto da formação de professores indígenas, por meio do Projeto Pirayawara, já citado neste trabalho, destaca como

um dos princípios norteadores da proposta pedagógica a língua: “o mais amplo e complexo, pois é ela que revela e determina a estrutura de pensamento indígena e a sua cosmovisão cultural e possibilita a produção e a reprodução de todo o conhecimento”. (AMAZONAS, 1998).

Mais recente, a SEDUC-AM implantou nas escolas estaduais uma proposta de matriz intercultural e bilíngue, com a língua portuguesa sendo trabalhada como segunda língua em contexto onde a língua indígena é a língua materna e usual do cotidiano da comunidade indígena. Mais à frente traremos dessa proposta, pois é foco desta pesquisa.

Apontei apenas alguns exemplos, mas há outras iniciativas, seja na esfera nacional seja na esfera estadual ou municipal. O objetivo é mostrar que é possível promover política linguística pelos entes federados, é possível que os governos olhem para a realidade multilíngue brasileira, estabeleçam nas suas jurisdições propostas que valorizem as línguas indígenas, frente à língua portuguesa como língua majoritária, conforme o que estabelece a LDB de 1996, cujos artigos que tratam do assunto já foram citados anteriormente.

O debate aqui gira em torno do direito linguístico, hoje presente nos países que se reconhecem pluricultural quando se discute política linguística e vê-se crescente a afirmação da identidade étnica e linguística, no palco da diversidade cultural. O Brasil é um desses palcos e avançando nesse campo, institucionalizando e admitido na Constituição Federal de 1988 o viés da diversidade cultural ou pluralismo cultural.

Tratando também do direito de uma população que é entendida como minoria, conseqüentemente sua cultura e língua também o são. Candido (2017) entende ser minoria “um grupo social (mesmo sendo maior numericamente, como, por exemplo, o caso dos negros no Brasil) que sofre subordinação a outro grupo que se, afirma, como *dominante* e que impõe seus preceitos sociais, econômicos e políticos para os outros segmentos da sociedade”.

Cavalcante (1999) aponta ser uma sociedade minoritária aquela que está longe do poder supremo, independentemente da quantidade de seus membros, contrapondo à sociedade majoritária que é dona desse poder. Os povos indígenas enquadram-se no grupo das minorias juntamente com suas culturas, suas línguas.

Segundo Rodrigues (1993), fazendo uma projeção a partir da realidade de hoje, quando os portugueses chegaram ao Brasil, eram, cerca de 1.078, línguas indígenas existentes,

contrastando com pouco mais de 270 faladas na atualidade por grupos indígenas em contato sistemáticos com a sociedade nacional. Mesmo com a extinção de número considerável de línguas autóctones, justifica-se a implantação de políticas linguística de valorização dessas línguas dada à riqueza que concentram no universo de cada povo indígena.

E a diversidade linguística corrobora para criação e de uma política linguística para as línguas indígenas, necessitando regulamentar as relações entre essas línguas e a língua portuguesa, na nova visão trazida pela constituição de 1988 (LEITE, 2015; MONSERRAT, 2006).

Em se tratando de política linguística, Calvet (1942) aponta que:

A intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas não é novidade: sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua. de igual modo, o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria. (CALVET, 1942, p. 11).

Como aconteceu no início da colonização quando a língua portuguesa era minoritária no Brasil e, mesmo depois, quando a língua Nheengatu teve seu momento de língua oficial, a relação língua e poder são marcantes entre as sociedades. A expansão do nheengatu interessou, particularmente, ao governo português que os jesuítas evangelizassem os indígenas e que essa língua serviria como recurso para a efetividade do uso da língua portuguesa no Brasil e, mais tarde, a coroa portuguesa proibiu o ensino das línguas indígena na colônia, por meio do Diretório dos Índios, como também instituindo o português como língua oficial. (MAHER, 2005).

Essa postura perdurou pelos demais governos brasileiros até a Constituição Federal, de 1988, que, embora já decorra mais de trinta anos de sua promulgação, as demandas advindas dela ainda estão aquém das realidades indígenas, em particular no Amazonas que, poderia, por exemplo, se reconhecer como um estado multilíngue. Calvet (1942) sobre política linguística e sua implementação, entendendo política linguística como “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” e sua implementação ao que ele denominou de *planejamento linguístico*.

Trato aqui da institucionalização de língua indígenas frente à língua portuguesa ou, numa outra leitura, a posição da língua majoritária diante de tantas línguas indígenas, consideradas minoritárias. Da mesma forma, Calvet (1942) coloca que quando a política

linguística do Estado é de valorizar as línguas indígenas, alguns problemas são apresentados quanto aos meios que dispõe para efetivar essa política:

A partir do momento em que um Estado se preocupa em administrar sua situação linguística, apresenta-se o problema de saber de que meios ele dispõe para isso. Como intervir na forma das línguas? Como modificar as relações entre as línguas? Quais são os processos que permitem passar de uma política linguística, estágio das escolhas gerais, ao estágio da implementação, do planejamento linguístico? (CALVET, 1942, p. 61-62).

Estes questionamentos estão presentes no dia a dia da política linguística de valorização das línguas indígenas e dessas frente à língua oficial do Brasil. O campo que há mais embate é na educação escolar, em particular, educação escola indígena que trataremos mais à frente.

Em se tratando de política linguística no sentido de valorização, revitalização e mesmo retomada da língua do antepassado, há que haver alguns cuidados, principalmente quando nos referimos às línguas ágrafas, no caso das línguas indígenas, e mesmo as que já possuem escritas, enfrentam desafios. E mais ainda quando tratamos do passo seguinte da política linguística, o planejamento linguístico, o desafio aumenta, pois não é só inserir a língua ou as línguas indígenas nos programas de formação de professores ou nos currículos das escolas. Segundo termo usado por Calvet (1942, p. 62), é preciso *equipar* essas línguas. É nesse momento que o planejamento linguístico deve estar presente. Segundo o autor, equipar as línguas é começar por dotá-las de um sistema de escrita, dar especial atenção ao léxico próprio da língua.

Pontos que estão intrinsicamente ligados ao objeto desta pesquisa e situar nesse campo teórico o ensino da língua portuguesa, como L2, frente a língua indígena enquanto L1 da Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré. Partimos do exposto anteriormente que a língua ticuna, presente nessa escola, por meio de alunos, professores e comunidade, apresenta as características no campo da política linguística e do planejamento linguístico, porém advindos dos próprios falantes e como estabelecem, também, políticas para a língua portuguesa. Nessa linha, a pesquisa traz para esse campo a institucionalização do ensino bilíngue pelo governo do estado do Amazonas, por meio da SEDUC-AM, que implantou nessa escola uma matriz intercultural.

3.3. A educação escolar indígena e as concepções teóricas que a fundamentam

Iniciamos este momento da escrita deste trabalho contextualizando a educação escolar indígena no seu próprio histórico. Para tanto, partimos do entendimento do que é educação escola indígena e do como essa denominação foi construída e afirmada.

Medeiros (2018) aponta que a educação escolar indígena tem sua história, segundo pesquisadores da área, em dois momentos: o primeiro tem início no período colonial e o segundo é a escola de hoje. A autora distingue os objetivos desses dois momentos, relacionados aos tempos históricos:

O primeiro momento tem início no período colonial, é marcado por iniciativas de escolarização que tinham por objetivo a dominação e a assimilação dos povos indígenas e se estendeu até o final do século XX. A segunda tendência é a da escola atual, movimento que se iniciou nos anos 70 e se fortaleceu com a Constituição Federal que, ao reconhecer o direito dos indígenas à diferença, inaugurou um novo paradigma de educação escolar que propõe o respeito à diversidade cultural dos povos indígenas. (MEDEIROS, 2018, p. 1).

Maher (2006, p. 17) reitera esse pensamento, trazendo para o cenário a educação indígena, quando postula que “nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico”. Os indígenas aprendem na coletividade, num processo de ensino-aprendizagem que faz parte da rotina diária de todos.

Em Meliá (1979), encontra-se a distinção que esse autor faz entre *educação indígena* e *educação para o índio* (indígena). Segundo o autor, a primeira tem origem na própria sociedade indígena, assim sendo define esta como “a educação indígena [...], ela está mais perto da noção de educação, enquanto processo total [...]global [...]aprendida em termos de socialização integrante”, mas ela é também específica, pois é de cada povo indígena. Definição que contrasta com o que o autor denomina de *educação para o índio* (indígena) que caracteriza como sendo “a educação para o indígena pretende estabelecer a descontinuidade e a ruptura com o tempo anterior” (MELIÁ, 1979, p. 10).

Nessa linha, Maher (2006) aponta dois paradigmas quando divide a história da educação escolar indígena que ela chama um de assimilacionista e outro de emancipatório. O primeiro tinha como objetivo principal que o apagamento da identidade indígena, ou seja, o indígena

deixar de ser indígena, pautando-se em três frentes: na proibição do uso da língua materna, na proibição da cultura indígena e no ensino do português.

No campo do modelo assimilacionista de educação escolar, iniciou-se com assimilacionista de submersão cujo objetivo era descaracterizar o indígena, destituindo-o de sua identidade cultural, de sua língua, de sua religião e de seus costumes. Papel desempenhado pelas missões religiosas, quando as crianças “eram retiradas de suas famílias, de suas aldeias e colocadas em internatos para serem catequizadas, para aprenderem o português e os nossos costumes” (MAHER, 2006, p. 20).

Ainda no campo do modelo assimilacionista, outra experiência de educação escolar junto aos povos indígenas foi o de transição. Segundo Maher (2006), aqui a escola torna-se parte da comunidade, implantando a língua indígena no início do processo escolar, alfabetizando na língua materna para, em seguida, adentrar com o ensino da língua portuguesa.

Seu objetivo final é subtrair a língua materna do repertório do falante: a criança começa sua escolarização monolíngue em língua indígena, passa a um bilinguismo transitório nas duas línguas e termina monolíngue na segunda língua, na língua portuguesa. Paralelamente, busca-se substituir o referencial cultural indígena pelos valores e práticas da sociedade dominante. Como se pode perceber, esse modelo segue sendo tão violento quanto o Modelo Assimilacionista de Submersão. A única é que a violência cultural e linguística é agora praticada em doses homeopáticas (MAHER, 2006, p. 20)

Ora, a questão do ensino da e na língua indígena é fruto de debate entre os estudiosos desde que a escola se instalou no convívio dos povos indígenas. Meliá (1979) trouxe esse debate quando demonstrou preocupação com a inserção da alfabetização no universo da educação indígena. Destaco dois momentos dessa preocupação que coadunam com o que disse Maher.

A educação baseada na comunicação oral até apresenta não poucas vantagens sobre a baseada na escrita. Nas culturas orais, nota-se uma participação mais homogeneizada e plena de todos no saber tradicional, uma grande riqueza de sabedoria proverbial, uma lição mais unitária do mundo, uma forte vivência do presente como tal, uma captação da vida como um todo e não simplesmente acumulação de coisas separadas. A alfabetização, de fato, incentiva a privatização do saber e contribui para um tipo de individualização que logo se manifesta fonte de tensões e conflitos sociais entre dominante e dominado. (MELIÁ, 1979, p. 7)

Nessa postura, o autor apresenta a presença da escrita, por meio da alfabetização, como condição do surgimento de conflitos sociais, principalmente quando a relação é entre sociedades como as indígenas e a sociedade majoritária. Já trouxemos esse assunto para o

texto mais atrás, chamando atenção para a relação, no aspecto linguístico, entre as línguas indígenas e a língua portuguesa, ou melhor, entre línguas minoritárias e a língua majoritária do país.

Outro momento do texto de Meliá (1979, p. 7) trata da efetiva presença da alfabetização nas sociedades indígenas: “Todavia, para algumas sociedades indígenas, após o contato com a chamada sociedade nacional, surge a necessidade (se não, ameaça) da alfabetização”. Nessa linha, Maher (2006) destaca o surgimento de um novo paradigma que em contraposição aos assimilacionista, nas suas vertentes de submersão e de transição, pretende dar vazão aos valores indígenas, chamado de paradigma emancipatório, voltados para o enriquecimento da cultural e linguístico. Aqui se caracteriza o bilinguismo aditivo que valoriza a língua indígena e a língua portuguesa.

É claro que qualquer mudança de paradigma leva tempo, não se faz do dia para a noite, por isso não envolve apenas realinhamento ideológico, mudanças de discurso: é preciso, sobretudo, descobrir formas concretas para tornar o desejo efetivamente realidade. (MAHER, 2006, p. 23).

Os debates floresceram em torno do assunto, trazendo novos paradigmas como uma educação antiindígena, sendo preteridos por uma educação pró-índio ou mesmo trazer os indígenas para o protagonismo na construção de uma educação para o indígena (COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO, 1981; MEDEIROS, 2018).

Com o passar do tempo venho constatando o protagonismo dos indígenas no campo da educação, no estado do Amazonas, em particular, na SEDUC/AM e nas secretarias municipais de educação. Nos municípios, as secretarias criaram nas suas estruturas administrativas, as coordenações indígenas, na maioria, assumida por indígenas. Na esfera estadual, a gestão da GEEI assumida por indígenas desde 2010 e o CEEI-AM que, após ser tornado normativo, tem ocupado espaços maiores na gestão da educação escolar indígena no Amazonas. Mais recente, a gestão da SEDUC, criou a uma assessoria indígena ligada ao gabinete do Secretário, ocupada por indígena. Esses exemplos no campo da política pública, mas existem outros exemplos como a OGPTB, sobre a qual já constam informações neste texto, e outras organizações de professores indígenas, entre as quais estão as que fazem parte do CEEI-AM. Entretanto, nessa leitura, percebo alguns entraves: uns advindos da política pública e outros dos próprios indígenas quando se trata de ocupar cargos. Digo isso com a vivência e leitura do processo de eleição do presidente e vice-presidente do CEEI-AM.

Os debates refletiram na visão legal e interpretativa da Constituição Federal de 1988, apontados por Medeiros (2018) quando versa que:

a nova legislação que passou a amparar a educação escolar indígena e com a difusão de escolas em terras indígenas, surgiram termos que revelavam com mais clareza as propostas de uma educação escolar caracterizada pelo protagonismo dos indígenas e que a diferenciava, por um lado, da educação indígena tradicional e, por outro, da educação para os índios colonizadora. Alguns desses termos são: escola dos indígenas, escola indígena específica e diferenciada ou, simplesmente, escola indígena. (MEDEIROS, 2018, on-line).

O fato é que ainda há debates sobre educação indígena e educação escolar *indígena*, mas, em relação à escola, o termo utilizado por documentos legais, por instituições e pelos próprios povos indígenas é educação escolar indígena. Complementando essa ideia o RCNEI (1998), referenda que:

Desde muito antes da introdução da escola, os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. O resultado são valores, concepções e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e formulados a partir de pesquisa e reflexões originais. Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios, definir métodos adequados, são alguns dos mecanismos que possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informação e reflexões sobre a Natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana. Desenvolveram uma atitude de investigação científica, procurando estabelecer um ordenamento do mundo natural que serve para classificar os diversos elementos. Esse fundamento implica necessariamente pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos. (BRASIL, 1998, p. 22).

Para Meliá (1979) toda a ação pedagógica tradicional integra a língua, a economia e o parentesco como os círculos da cultura, destacando a língua como o mais amplo e complexo e chamando atenção para o modo de viver esse sistema de relações é que caracteriza cada povo indígena, assim como o modo como acontece a transmissão do conhecimento par aos mais jovens.

Albuquerque (2011) aponta que a escola é um espaço em que a língua materna dos povos indígenas deve tornar-se o fio condutor de todas as ações pedagógicas, bem como do processo de ensino. Essa possibilidade ficou mais presente após a CF/88 que deixou de lado a escola de assimilação para uma escola de construção da escola que os indígenas querem onde possa ser utilizada como mecanismo de valorização e preservação de suas línguas e mesmo de

aprendizagem da língua de seus antepassados, no caso de povos que passaram, ao longo de uma educação opressora e voltada para o domínio da língua oficial, variante *padrão*.

Estamos diante de um novo paradigma, a educação escolar indígena pautada, segundo Maher (2006), no bilinguismo aditivo cujo objetivo a língua indígena esteja presente em todo o processo de educação escolar, sendo utilizada pelos alunos.

Desde o início, a escola entre os indígenas tem ido da imposição, aceitação a reivindicação. Hoje, a educação escolar é realidade em diversas comunidades indígenas pelo país afora, mas será que está consolidada? Será que a valorização das línguas indígenas está acontecendo, de fato, na escola? Será que essa educação bilíngue e comunitária acontece no chão da escola indígena? O ponto central para que essa educação escolar indígena, com o modelo de enriquecimento cultural e linguístico, sendo “necessário que a escola seja conduzida pelos próprios indígenas” (MAHER, 2013; LEITE, 2015).

Considerando os princípios da educação escolar indígena, amparados na especificidade, na diferença, na interculturalidade e no bilinguismo, sendo comunitário, nossa pesquisa objetiva observar as concepções dessa educação escolar indígena presentes na Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré, principalmente no que tange ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa frente ao ensino e aprendizagem da língua ticuna, ou seja, o ensino bilíngue, na última fase da educação básica, por meio dos discursos e das práticas dos alunos, professores, gestor, lideranças da comunidade, pais e mães dos alunos e servidores. Retirar dessa observação uma avaliação, mesmo que localizada, das políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena, no contexto de uma matriz intercultural de referência que se faz bilíngue, tendo a língua majoritária como L2 e a língua ‘minoritária’ como L1.

3.4 Alguns conceitos presentes na educação escolar indígena

No decorrer de construção e reafirmação da educação escolar indígena, alguns conceitos das diversas áreas do conhecimento vêm servindo de base para o entendimento dessa educação. Assim, quando aventuramos pelo campo da educação escolar indígena logo deparamos com diferença, especificidade, interculturalidade, etnocentrismo, alteridade, comunitária, bilinguismo, primeira e segunda língua.

A legislação que trata da educação escolar indígena trouxe para o seu corpo alguns dos termos citados no parágrafo anterior. Destaco a Resolução nº 05 de 22/07/2012, aprovada pela Câmara de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, que define as diretrizes curriculares para a educação escolar indígena no contexto da Educação Básica. Nela, artigo 1º, parágrafo único, afirma que “Estas Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena” (CNE, 2012).

Opto pelo olhar pedagógico dos princípios que fundamentam a educação escolar indígena, busco amparo no que o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (2005, p. 24-25). Assim quando trata de diferença e especificidade, traz o sentido de diferença e especificidade, sejam “concebida e planejada como reflexo das aspirações das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena”.

Outro fundamento é o da interculturalidade que trata das relações entre as culturas, mas com respeito a independência de cada uma. Sobre a interculturalidade, o RCNEI aponta para essa característica da Escola Indígena como fundamental no que tange ao reconhecimento da desigualdade social e política dos povos indígenas e se faça um trabalho educacional, não somente junto aos indígenas, mas também na escola não indígena, versando que:

Reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (BRASIL, 2005, p. 24).

O último fundamento que trarei aqui é o do bilinguismo que corrobora com diversidade linguística do país e a situação dos povos indígenas que mantém a língua de seus ancestrais viva, ao mesmo tempo em que, mesmo não falando mais a língua indígena de seus antepassados, querem retomar essas línguas, mesmo que seja somente na escola, mas sem esquecer que os povos indígenas, cada vez mais, vivem o contato com a língua portuguesa. Com esse propósito o RCNEI justifica a escola bilíngue

Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosa, as apresentações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução

sociocultural das sociedades indígenas é, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, construindo, assim um quadro de bilinguismo simbólico importante (BRASIL, 2005, p. 25).

Desde antes da educação escolar indígena se efetivar no contexto de políticas públicas, como já mostrado anteriormente neste texto, o bilinguismo já fazia parte das escolas em comunidades indígenas, proporcionado a partir da situação de contato com falantes de outras línguas. Lopez & Schira (2007) fazem a ligação entre bilinguismo e as características sociais das comunidades em contextos bilíngues

Entendendo que fazemos recortes quando tecemos sobre um ou outro dado da teoria, trazemos alguns conceitos de bilinguismo, enveredando para posicionamentos sobre bilinguismo voltados para a relação entre línguas minoritárias e a língua majoritária, como é o caso das línguas indígenas frente à língua portuguesa, enquanto política pública para a educação escolar indígena. Reportando ao fato da institucionalização da língua portuguesa como segunda língua, seja em uso seja em metodologia, nas escolas indígenas estaduais do Amazonas, em particular o caso da Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré, uma escola de Ensino Médio que atende, exclusivamente, o povo ticuna da aldeia Umariáçu II.

O entendimento sobre bilinguismo compreende desde o uso de duas ou mais língua, por um mesmo indivíduo, no mesmo contexto linguístico, passando por, esse indivíduo, ter o controle dessas línguas, como nativo, até ser compreendido como uma pessoa bilíngue aquela que é competente, de forma mínima, nas competências de fala, de ouvir, de ler e de escrever em outra língua que não seja a sua nativa. (McCleary, 2009; BLOOMFIELD, 1953; MEGALE, 2005).

Está posto aí duas definições de bilinguismo opostos. Nesse ponto, outros conceitos, quando se tem por base o sujeito, apontam que um sujeito bilíngue é aquele que tem “a capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo às estruturas desta língua e não parafraseando a primeira língua” (TITONE, 1972; HARMERS & BLANC, 2000; MEGALE, 2005).

Na visão de Grosjean (1989) o bilinguismo pauta-se no fato de o sujeito faz uso de duas línguas no seu dia a dia, em diferentes contextos aos quais necessite de uma ou outra língua. Atrevo-me a entender essa visão como bilinguismo funcional.

O que me reporta aos momentos de indagação aos professores indígenas quando formadora no Projeto Pirayawara, sobre o porquê de quererem aprender a língua portuguesa, no caso dos que tinha a língua indígena como língua materna. Frequentemente, as respostas estavam vinculadas à comunicação e ao entender o que os falantes nativos de língua portuguesa queriam dizer. Só bem depois, os professores se voltaram para o processo de ensino da língua para os alunos.

Outro termo que trazemos para o texto é o da interculturalidade, termo intimamente ligado ao ensino e aprendizagem de línguas. Sendo este um dos princípios da educação escolar indígena. Walsh (2001:6, in Nascimento) entende como interculturalidade “às complexas relações entre grupos humanos, conhecimentos e práticas culturais diferentes, partindo do reconhecimento das assimetrias sociais, econômicas, políticas e de poder e das condições institucionais que limitam o 'outro' em se tornar sujeito com identidade, diferença e agência”.

Candau (2012, p. 715) afirma que “políticas de ação afirmativa, [...] educação intercultural indígena, são alguns exemplos do desenvolvimento desta perspectiva”.

O termo interculturalidade foi abraçado pelos governos como integrantes de políticas públicas, voltadas aos povos indígenas. Assim, a educação escolar indígena é assumida como bilíngue e intercultural. Entretanto, essa política está posta apenas para os indígenas em relação aos valores culturais e linguísticos da sociedade nacional.

A Educação Intercultural tem como objetivo principal que a criança se desenvolva como ser social, cooperando com os outros e contribuindo para o desenvolvimento da sociedade. A construção da sociedade, do ponto de vista econômico, político, social e cultural, é uma tarefa que requer a participação ativa de todos os membros e não apenas dos membros de grupos culturais minoritários²⁵ (GRÉGORY e MOLINA, 2012, p.132, *on-line*, tradução minha).

As autoras trazem nessa escrita um dos princípios da educação intercultural que aponta ser essa educação para todos que constituem a sociedade e não apenas para os grupos minoritários. Embora a proposta de educação escolar bilíngue, intercultural, diferenciada e específica seja direcionada para os povos indígenas, ressalta-se, advinda de conquistas dos próprios indígenas, o mesmo não se pode dizer da educação escolar para os demais grupos

²⁵ Texto original: “La Educación Intercultural tiene como objetivo principal que el niño se desarrolle como un ser social, cooperando con los demás y contribuyendo con el desarrollo de la sociedad. La construcción de la sociedad, desde el punto de vista económico, político, social y cultural, es una tarea que exige la participación activa de todos los miembros y no sólo de los miembros de los grupos culturales minoritarios.”

sociais que formam a sociedade brasileira. Essa sociedade que já se reconhece plural, ainda desconhece muito dos povos indígenas.

Para López (2013, in Leite, 2015) ‘a educação intercultural’ trata-se de uma aprendizagem que parte da própria cultura de um determinado grupo histórico-social (língua, valores, visão de mundo e sistema de conhecimentos), no entanto, ao mesmo tempo, é um processo aberto para culturas de outros grupos (língua, valores, visão de mundo e sistema de conhecimentos).

Grègory e Molina (2012) apontam princípios que servem de base para a educação intercultural: a educação intercultural é para todos; a educação intercultural é baseada em valores educacionais; tem que treinar estudantes em todos os níveis: cognitivo, moral, espiritual, emocional / afetivo e social; a educação intercultural está integrada com todos os assuntos e com a vida geral das escolas; a educação intercultural requer um foco na realidade; a aquisição de habilidades lingüísticas é essencial para desenvolver competência intercultural; e a educação intercultural deve ser permanente; uma escola intercultural deve ser fomentada.

Os princípios forçam a Educação Intercultural a fazer a pergunta sobre o que é educar onde deve liderar o homem (orientando a Educação Intercultural), em que consiste a Educação Intercultural, quais são seus limites, quais são suas características (defina seu campo de ação) e como é evidenciado, de maneira dinâmica e eficaz, cada um de seus postulados (para especificar o significado da Educação Intercultural)²⁶ (GRÉGORY & MOLINA, *on-line*, tradução minha).

Leite (2015) traz a que pensa López (2013) quando se pratica a educação intercultural “não é fácil e nem livre de conflitos, visto que os conflitos são condições inerentes a toda relação entre etnias e culturas”. Entender esse processo intercultural e bilíngue que acontece na escola indígena é o que proponho quando adentro na individualidade da Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré.

3.5 Metodologias de ensino de L2

A diversidade lingüística no Amazonas, como já foi mencionada anteriormente, neste texto, configura-se num mosaico que apraz olhares também diversos que enxerguem as várias

²⁶ Versão original: “Los principios le obligan a la Educación Intercultural a plantearse la pregunta de qué es educar, hacia dónde debe conducir al hombre (orientar la Educación Intercultural), en qué consiste la Educación Intercultural, cuáles son sus límites, cuáles son sus características (definir su campo de acción), y cómo se evidencia, en forma dinámica y eficaz, cada uno de sus postulados (concretar el sentido de la Educación Intercultural)”

situações linguísticas dos povos indígenas em relação ao contato com a Língua Portuguesa. Esse cenário, ou melhor, os cenários estão mais à mostra na escola. Simas (2015) aponta quatro tipos de contextos linguísticos no Amazonas, tendo como referência os estudos de Maher e Cavalcante (2005). São:

1. Comunidades indígenas monolíngues em língua portuguesa: ocorre quando a língua nativa é considerada extinta, não há mais falantes. É o caso dos Mura cuja língua de comunicação é a portuguesa.

Acrescento ainda que alguns povos indígenas que se encontram nesse status linguístico tem demonstrado interesse de aprender a língua de seus ancestrais. Os Mura demonstraram esse interesse quando da formação dos professores pelo Projeto Pirayawara, mas não foi possível por a língua ser extinta. O que os levou a outra expectativa que foi a de aprender e outra língua indígena da qual já foram falantes, a língua nheengatu. Com a implantação da Matriz Curricular Intercultural, implantada pela SEDUC, a língua nheegatu passou a fazer parte do currículo escolar, na disciplina Língua Indígena (LIND).

2. Comunidade monolíngue em língua indígena: ocorre quando a maioria dos membros só usa a sua língua nativa para comunicar-se entre si.
3. Comunidades bilíngues: seus membros utilizam as duas línguas, portuguesa e indígena, no processo de comunicação, entretanto é preciso perceber que há indivíduos com domínio mais em uma língua que outra, nessas comunidades. Nesse contexto pode-se encontrar indivíduos com grau de bilinguismo diverso em relação à língua 1 e à língua 2, como pode-se ver a seguir:

- Indivíduos cuja primeira língua (L1) é a língua indígena e a segunda (L2) é a língua portuguesa;
- Indivíduos cuja primeira língua (L1) é a língua portuguesa e tem como segunda língua (L2) a língua indígena;

Aqui os Ticuna podem ser visualizados, pois é frequente ouvi-los, em eventos, falar em Ticuna e Português. O que também pode ser entendido com o nome da organização de educação que criaram: Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngue.

4. Comunidades multilíngues: ocorre quando os membros falam a língua indígena, a língua portuguesa e outras línguas indígenas ou línguas estrangeiras. Esse quadro pode ser encontrado com mais frequência na área do alto Rio Negro, mais especificamente em São Gabriel da Cachoeira.

Atentar para as realidades linguísticas no Amazonas demanda atenção especial da escola em comunidades indígenas. O RCNEI corrobora com o exposto acima e indica ações metodológicas ao professor, seja de Língua Portuguesa seja de língua indígena.

A realidade sociolinguística vivida pelos povos indígenas no Brasil com relação à língua portuguesa difere muito de aldeia a aldeia, devido à localização e à história de cada um. A situação predominante é aquela em que o aluno chega à escola sabendo falar apenas a língua indígena. **O português como segunda língua** deve ser, então, introduzido no currículo. Há casos, por outro lado, em que os alunos, embora falando apenas o português, entendem a língua tradicional de seu povo, porque convivem com pessoas mais velhas que ainda a falam. Nesses casos, o **português como primeira língua** será a língua de instrução e disciplina curricular, mas é fundamental que se procure, dentro das possibilidades, criar condições para a retomada da língua indígena. (BRASIL, 1998, p. 123).

Como é possível observar, a Língua Portuguesa e mesmo a Língua Indígena tem encaminhamentos metodológicos como L1 e L2. Esse entendimento é a porta de entrada para o terreno da Política Linguística, já mencionada anteriormente neste capítulo, assim como o planejamento linguístico.

Oliveira (2016) entende que “as políticas linguísticas são uma área das políticas públicas, concebidas e executadas por instituições que tem ingerência na sociedade, como os Estados, os governos, as igrejas, as empresas, as ONGs e as associações, e até as famílias”. Simas (2013, p.80) menciona sobre Política Linguística no sentido de tomada de decisão.

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

Em se tratando de línguas indígenas a política sobre essas línguas cabe primordialmente aos povos indígenas, em particular, cada povo indígena, e o poder público deve exercitar esse direito. Entendo também que as decisões a serem tomadas não podem ser dissociadas da política demandada pela Convenção 169 da OIT que versa sobre a consulta livre e *informada*.

Simas (2013, p. 84) sobre Política Linguística de acordo com D’Angelis versa que o autor distingue dois tipos dessa política: uma que ele chama de Política de transição ou

substituição e a outra é a Política de manutenção ou vitalização linguística. A primeira é nomeada pelo autor de Programa Bilíngue de Transição ou Substituição na qual a “L1 da comunidade indígena é usada na escola, mas porque a criança chega monolíngue nesta, depois, no decorrer de 3 ou 4 anos, a Língua Portuguesa vai sendo ensinada e substituindo a língua indígena das crianças”.

Ressalta-se que essa metodologia foi o cenário das políticas públicas para a educação escolar dos indígenas, na década de 70 quando a FUNAI estabelece outra política para a educação escolar *indígena* que antes era sempre em língua portuguesa passa a ser bilíngue e por meio da Portaria 75N/1972 determina que: para os grupos indígenas com *problemas de barreira linguística* a educação escolar será sempre bilíngue e aos indígenas que já falavam português no cotidiano essa língua será ensinada, podendo ser ensinada também a *língua nativa*. Política educacional reafirmada pela Lei 6.001/73 (Estatuto do Índio) nos artigos: 48 que trata da determinação de que “estende-se à população indígena, com necessária adaptação, o sistema de ensino em vigor no país” e o 49 enfatiza que “A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira”.

Para colocar em prática essa política a FUNAI firma parceria com o Summer Institute of Linguistic (SIL) e implanta junto aos povos indígenas o *ensino bilíngue de transição* ou *ensino bilíngue de civilização*. Com essa nova proposta surge a figura do monitor bilíngue, formados pelo SIL em um curso de *formação de monitores bilíngues*.

O segundo tipo de Política Linguística apontado por D’Angelis faz parte do Programa Bilíngue de Manutenção ou Vitalização Linguística em que “permite a língua indígena da criança está presente como língua de instrução em todos os níveis de ensino e em todas as atividades como forma de defesa e fortalecimento da língua indígena e, ao mesmo tempo, se abre para o ensino da Língua Portuguesa”.

Como já citado neste trabalho, a Constituição Federal de 1988 tomou para si a competência de normatizar o bilinguismo de manutenção das línguas indígenas. Permitiu que vários programas, principalmente de formação de professores, se espalhassem pelo Brasil e os próprios indígenas conseguissem colocar em prática e de forma transparente o que queriam e como queriam o ensino da ou das línguas nas suas escolas, principalmente a língua indígena.

3.6 O aprendizado de segunda língua no contexto da Linguística Aplicada

A Linguística Aplicada na qual esta pesquisa é situada é concebida como uma das dimensões da Linguística: uso da língua nos diversos contextos.

A linguística aplicada deve fazer propostas para resolver questões específicas relacionadas à comunicação ou informação, sempre baseadas na realidade linguística e não na sua idealização. É por isso que essa disciplina considera a linguagem da perspectiva de seu contexto social, político e econômico (e não como um mero sistema de signos, descontextualizado e fora de uso).²⁷ (CESTEROS, 2004, p. 21, *on-line*, tradução minha).

A linguística aplicada já está realizando propostas para solucionar questões concretas relacionadas à comunicação ou à informação, partindo do mesmo modo que a realidade linguística e a sua idealização. Por exemplo, se essa disciplina considerar a língua desde a perspectiva do seu contexto social, político e econômico (e não como o sistema de logotipos, descontextualizado e alternativo ao uso)

No trajeto histórico da linguística aplicada e seu papel, Lewandowsky (1986, in Cesteros, 2004), aponta que entre as aplicabilidades da LA está no ensino de língua estrangeira, estabelecendo parceria com a pedagogia, com a sociologia e com a psicologia. Seguindo nessa linha histórica, a autora traz como informação o papel atual da LA, ligados ao estudo da aprendizagem e ensino de segunda língua e ao estudo da língua e da linguística relacionados com problemas práticos.

1. Estudo da aprendizagem e ensino de segundas línguas e línguas estrangeiras.
2. Estudo da linguagem e linguística em relação a problemas práticos, como lexicografia, tradução, fonoaudiologia etc. A linguística aplicada usa informações da sociologia, psicologia, antropologia e teoria da informação, bem como da linguística, para desenvolver seus modelos teóricos sobre a linguagem e seus usos e usar toda essa informação em áreas práticas como terapia de linguagem, planejamento linguístico, estilística etc.²⁸ (CESTEROS, 2004, p. 24 *on-line*, tradução minha).

²⁷ Versão original: “La linguística aplicada há de realizar propuestas para solucionar cuestiones concretas relativas a la comunicación o la información, partiendo siempre de la realidade linguística y no de su idealización. Es por ello por lo que esta disciplina considera el lenguaje desde la perspectiva de su contexto social, político y económico (y no como mero sistema de signos, descontextualizado e alejado del uso).”

²⁸ 1. Estudio del aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras.

2. Estudio de la lengua y la linguística em relacion com problemas práticos, como la lexicografía, la traducción, la logopedia, etc. La linguística aplicada utiliza información de la sociología, la psicología, la antropología, y la teoría de la información, así como de la linguística, para desarrollar sus propios modelos

A Linguística Aplicada vem servir de base para sustentar o aprendizado de segunda língua no contexto Ticuna, tendo como L2 a língua portuguesa a partir da proposta de matriz implantada na Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré. O propósito é retirar do processo observatório situações concretas de ensino da LP como L2, frente ao projeto de escola dos Ticuna.

A LA é o pano de fundo deste trabalho no sentido de que seu objetivo é a linguagem em uso o que foi possível atestar por várias idas a escolas Ticuna, em particular, a escola local desta pesquisa.

Almeida Filho (2017) no artigo que trata do ensino de português como língua não materna mostra que a relação entre língua e escolarização pode ser ou não benéfica para o povo o que ressalta os cuidados quando a língua se trata de língua não materna. Segundo o autor:

Uma língua tem alta relevância no processo de escolarização e a escolarização de um povo pode não alavancar ou até comprometer o seu futuro (social, político e econômico) se persistirem nela problemas graves como a:

1. baixa escolaridade da população (acesso precário ou lacunoso à escola, desistência precoce)
2. heterogeneidade da escolarização (com exclusões de camadas por categoria econômica, de gênero ou de setores geográficos)
3. fragilidade do sistema educativo (ensino fraco, alta rotatividade de alunos e professores, evasão, fracos resultados, repetência). (ALMEIDA FILHO, 2017, p. 5, *on-line*, tradução minha).

Nesta perspectiva podem-se avaliar fatores que comprometem e podem interferir negativamente no ensino e, conseqüentemente, no aprendizado de uma língua, seja ela L1, L2, L3, É papel do sistema educacional, procurar perceber o currículo da escola.

A escolarização propiciada pelo sistema educacional se dá através de estudos no currículo escolar pelo (re) conhecimento

1. dos fenômenos da natureza e econômicos (geografia, ciências naturais)
2. de fenômenos sociais (história)
3. do processamento matemático (matemática)
4. do processo 'linguajero' (língua materna, língua escolar, língua segunda, língua oficial, língua estrangeira, *lingüismo como fenômeno de coexistência de línguas num mesmo espaço*) além das linguagens não verbais, da paralinguagem, do corpo, das artes e da informática). (ALMEIDA FILHO, 2017, p.5).

Os fenômenos apresentados pelo autor destacam o ‘processo *linguajeiro*’, que chama atenção para ‘coexistência de línguas num mesmo espaço’ o que é característica do espaço físico e social linguístico na Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré. Esse contexto ‘trilíngue’ em que convivem a língua ticuna, a língua portuguesa e a língua espanhola.

Portanto, há que se ater a esses indicadores para analisar situações concretas, ou melhor, o ensino, na prática de uma escola, de línguas em contexto plurilíngue, em específico, o ensino de uma língua como L2. Almeida Filho (2017, p. 6), sobre isso:

As várias manifestações **L2** têm em comum o contato estreito entre duas línguas num mesmo espaço e numa dada relação de poder mantida temporária ou perenemente. Já uma **LE** não conta tradicionalmente com o contato social próximo, interativo e generalizado com uma L1 predominante. As variantes de ensino e aprendizagem de uma **L1** encerram em si grande parte do espectro de contextos que vai da L1 à LE passando pelas instâncias de L2. Essa parte do espectro é a que contempla o ensino de L1 como língua escolar de prestígio. Para crianças de dialetos desprestigiados, muitos primariamente oralizados, que chegam à escolas confrontadas com o dialeto-padrão, o Português da escola se parece com uma L2 (externa). No caso de crianças aprendendo via PL2 numa comunidade minoritária encravada no Português ou como língua oficial num país africano lusófono, a L2 pode representar tanto uma LE (não circulante comunicacionalmente) quanto uma L1 (tendo ocorrido a perda da L1) no ambiente familiar.

Segundo o exposto pelo autor há que se ater para as relações de poder entre língua em um mesmo espaço físico/temporal. A análise que esta pesquisa se propõe é enxergar a LP como majoritária, mas também como L2 e o comportamento dos professores que trabalham com a LP, como também com a L1, no caso a língua ticuna. O que entendo serão respondidas pela análise das entrevistas a esses professores, observações do dia a dia da escola e das anotações feitas sobre o ensino de LP com o olhar de segunda língua.

No capítulo seguinte desta dissertação apresento as análises dos resultados propiciados pelos instrumentos de coleta de dados que foram utilizados no sentido de confirmar ou não hipóteses levantadas na introdução deste trabalho. Assim como mensurar descritivamente se os objetivos propostos foram alcançados a contento.

CAPÍTULO 4: A ESCOLA INDÍGENA E O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L2

Este capítulo é destinado à análise dos dados coletados, das observações feitas durante o desenvolvimento da pesquisa. É nele que apresento as particularidades do ensino da LP2, particularizado na Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré, tendo como chão a Matriz Curricular Intercultural de Referência como política pública. Assim entra no teor desta pesquisa uma discussão sobre os desafios do ensino de L2 no contexto indígena como aporte para análise do ensino de L2 na escola ticuna, centrando nas dificuldades e facilidades, a partir da ou das metodologias usadas no intuito de verificar procedimentos com resultados satisfatórios. Nessa linha, faz-se *mister* um comparativo do ensino de L2 com o ensino de L1 numa perspectiva de relações de poder. Ainda abordo o ensino de L2 e a formação dos professores, focando no projeto de educação ticuna. A partir dessas reflexões, proponho sugestões para a melhoria do ensino de L2, individualizando para o ensino de LP2 em escolas indígenas.

Preliminarmente com a análise da realidade na Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré, povo Ticuna, já é possível concluir que a L1 da escola é a língua ticuna, com o trânsito frequente da LP trazida pelos falantes de português dos não indígenas e do gestor, não indígena, não fala nem entende Ticuna.

Na leitura que fiz a partir de dados preliminares que, mesmo com todo o processo de “autonomia” na construção e condução no projeto de educação, os Ticuna da E.E.I. Almirante Tamandaré seguem as políticas públicas para a educação escolar indígena na educação básica. Aqui, o Ensino Médio foi o nível escolar pesquisado.

A SEDUC-AM implantou, em 2015, nas escolas estaduais indígenas, as matrizes curriculares interculturais de referência com proposta curricular específica e diferenciada em que as línguas indígena e portuguesa assumem lugar de destaque com a paridade entre elas, propondo que a Língua Portuguesa seja ensinada como segunda língua (LP2) nos contextos onde a língua indígena é a língua de comunicação da comunidade. Com esse propósito direciona uma nova política linguística *pública* com vistas a valorização das línguas indígenas.

Com esse olhar, a Matriz Curricular Intercultural de Referência para o Ensino Médio vem ocupando espaço nas escolas como alternativa para o ensino presencial que atenda a

realidade indígena no estado do Amazonas. Entretanto, os estudos apontam que não basta estar escrito, é preciso que toda proposta para a educação se efetive como política pública que atenda a vontade dos povos indígenas no que tange às especificidades e diferenças.

Daí a importância de que os professores entendam com clareza o que representa essa proposta para as escolas indígenas e possam construir e/ou efetivar o *projeto próprio* de escola que toma corpo no Projeto Político Pedagógico (Indígena).

4.1 Desafios do ensino de L2 no contexto indígena

Consoante Krilanovich (2005, p.1, apud Almeida & Albuquerque, 2016) “existem duas formas de bilinguismo que são comumente referidas como *aditivo* e *subtrativo*”²⁹. No bilinguismo aditivo, a primeira língua é segura, e a segunda serve como enriquecimento”. O que permite entender que a L2 é para ser colocada como acréscimo enquanto conhecimento e que tenha a utilidade que deve ter em cada realidade *indígena*.

Maher (2006) completa sobre bilinguismo aditivo como Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico caracterizado por oportunizar ao aluno indígena adicionar a língua portuguesa para enriquecer seu repertório linguístico, mas também valorizar sua língua indígena e se torne cada vez mais *proficiente* nessa língua, a língua dos seus antepassados. Almeida & Albuquerque (2016, p. 61) reafirmam a importância da língua de instrução ser a língua indígena:

Dessa forma, insiste-se na importância de que a língua de instrução seja a língua indígena ao longo de todo o processo de escolarização e não apenas nas séries iniciais. Além disso, esse modelo busca promover o respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas. E isso é papel da Educação Escolar Intercultural e Bilíngue.

E aqui se apresenta alguns desafios para o ensino de LP2 como o pouco ou nenhum conhecimento, por parte do professor, da condição do ensino bilíngue proporcionar a língua indígena o mesmo espaço político da Língua Portuguesa. Aliado a essa dificuldade está na

²⁹ Entende-se por bilinguismo subtrativo aquele que o indígena perde a proficiência na língua indígena (L1) ao adquirir a língua portuguesa (L2), causados por vários fatores entre os quais a exposição a contextos de desvalorização da língua e da cultura indígena.

ausência de discussão pelas próprias comunidades indígenas sobre Política Linguística e qual é o caminho a adotar segundo a realidade de cada povo ou mesmo de cada comunidade.

Nessa direção, Simas (2016) aponta três tipos de Política Linguística que encontram adeptos entre os povos indígenas: Política de Revitalização³⁰ da língua nativa, Política de Implantação de uma língua indígena e Política Linguística em prol da língua portuguesa. A primeira preza pelo fortalecimento da língua indígena quando esta se encontra em eminência de extinção e essa língua, quando muito, é ensinada na escola como L2. Na segunda política, acontece quando o povo não fala mais a língua indígena de seus antepassados e, muitas vezes, por questões de afirmação da identidade indígena querem adotar uma língua indígena, claro, que tenha a ver com o passado sociolinguístico de cada realidade indígena. Por fim, o terceiro tipo refere-se à supervalorização da língua do colonizador com a ideologia de língua dominante presente fortemente entre os povos ou comunidades indígenas. A autora menciona também a situação dos povos indígenas cujas línguas de seus ancestrais são consideradas mortas e a única língua que circula nas comunidades é a portuguesa.

Ainda apresento como dificuldade no ensino de L2 a formação de professores indígenas e mesmo não indígenas, pois há escolas indígenas cujo professor ou professora de Língua Portuguesa é não indígena, em metodologias de ensino de segunda língua a qual se acrescenta a ausência de materiais e livros didáticos voltados para o ensino de LP2.

Aliado a esses fatores está outro tão preocupante como os citados anteriormente, é o interesse dos alunos por aprender a língua oficial do país. Esse interesse assume tanto entusiasmo, principalmente aos que iniciam ou estudam por algum tempo em escolas não indígenas, em particular, aquelas que prezam pelo ensino da língua portuguesa a partir do modelo de aprende-se a língua a partir do ensino da gramática.

Nesse cenário situo a Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré, local da pesquisa. Criada e fundada em 1965 pela Marinha do Brasil, pequena e em madeira. Anos depois foi reconstruída em alvenaria, ainda pela Marinha do Brasil em Parceria com o Comando de Fronteira. O primeiro nome da escola foi Grupo Escolar Almirante Tamandaré, mantida pelo Comando Militar da Amazônia, como escola de fronteira. Os professores eram todos de fora da comunidade. Recebeu esse nome em homenagem ao patrono da Marinha do Brasil, Joaquim Marques Lisboa, mais conhecido como Marquês de Tamandaré, sendo o dia

³⁰ Atualmente usa-se o termo *vitalização*.

de seu aniversário, 13 de dezembro, como o de aniversário da escola. O nome Grupo Escolar Almirante Tamandaré permaneceu até 1977 quando passou a ser Escola de 1º Grau Almirante Tamandaré e, em 1992, recebeu a denominação de Escola Estadual Almirante Tamandaré. Em 2007 passou a ser inserida no censo escolar como escola indígena, mais tarde, 2013, foi institucionalizada como Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré. Desde sua criação até hoje (2019), a escola teve apenas um gestor ticuna. A escola mudou de localidade devido às erosões ocorridas ao longo dos anos, pois antes se localizava próximo ao igarapé Umariáçu e atualmente está bem distante do igarapé, numa rua mais no meio da comunidade. O prédio também foi ampliado e conta com dez salas de aula, laboratório de informática e de ciências, biblioteca, cozinha, refeitório, secretaria, sala de professores e sala de gestor, além de uma quadra coberta.

Em 2018, a matrícula da escola foi de 937 alunos, distribuídos nos três turnos, atendendo: no turno matutino o Ensino Fundamental, 8º e 9º, e Ensino Médio, 1º ao 3º ano; no turno vespertino o Ensino Fundamental, 2º ao 8º; e no turno da noite o Ensino Médio presencial e Mediado por Tecnologia. Em 2019, a matrícula é de 955 alunos.

Todas as questões que envolvem o fazer pedagógico e as suas relações com o currículo, conhecimento e com a função social da escola, obriga a um pensar e a uma reflexão contínua de todos os envolvidos neste processo. Que Escola que queremos construir? Que conhecimentos serão necessários aos nossos alunos, para de fato exercer a sua cidadania, nesta sociedade tão cheia de conflitos? Conflitos estes que estão presentes no espaço escolar, nas relações familiares, nas relações pessoais, no confronto das ideias, e também do surgimento de novas concepções, das dúvidas e da necessidade do diálogo entre os atores sociais (aprendentes, professores, pais, alunos...).(PPP TAMANDARÉ, 2017)

O Projeto Político Pedagógico³¹ é a cara da escola ou é para ser, construído de forma participativa reflete a gestão democrática na política pública. O PPP da Escola Almirante Tamandaré é parte do Projeto Educação Ticuna, mas acabou criando uma vertente para a Matriz Curricular implantada pela SEDUC-AM. Ao analisar o PPP da escola, destaco alguns pontos que exponho a seguir:

- a língua que é falada dentro das casas ainda é a língua ticuna, mas, aos poucos, está sendo imposto o uso da língua portuguesa. Mas mesmo assim, não querem perder os espaços de convivência dentro e fora da comunidade, os costumes, as crenças, os rituais, as danças, histórias, artes, enfim, o patrimônio cultural;

³¹ Sobre PPP consultar Resolução n05/2012 – CEB/CNE – Capítulo IV -

- O espaço físico- geográfico está sendo deteriorado devido ao crescimento desorganizado por um grande fluxo de imigrantes estrangeiros originários da Colômbia e do Peru, assim como indígenas vindos de outras comunidades. Com isso, o povo está sendo influenciado para a adoção de costumes tais como: uso de drogas, alcoolismo, violência, uso de arma de fogo e arma branca;
- as terras da comunidade estão sofrendo com a ação antrópica do homem, tornando-se improdutivas e forçando o povo a buscar terras longínquas para plantio da agricultura; garantir aos Ticuna das comunidades e povos o acesso às informações e conhecimento técnico e científico da sociedade indígena;
- respeito aos valores e costumes tradicionais, reconhecimento da identidade étnicas, bem com o a titularidade do conhecimento tradicional associado à biodiversidade de forma concreta;
- valorização do conhecimento tradicional, o registro e a sistematização dos saberes milenares e, em alguns casos, o resgate e a revitalização de práticas culturais;
- perceber a importância do trabalho com texto no desenvolvimento da fala em língua materna ou numa segunda língua;
- garantir uma educação específica e diferenciada para as comunidades indígenas, com acesso aos conhecimentos e o domínio que assegura o respeito aos processos próprios de aprendizagem e ao ensino bilíngue/trilíngue nas escolas indígenas;
- de acordo com o ensino diferenciado, a proposta é focar num ensino relacionado com a cultura do povo, articulando com os saberes científico e ensinar conteúdos tradicionais e científico adequados às práticas metodológicas satisfatórias para os educando para contribuir com a melhoria do processo de aprendizagem educacional;
- princípios da escola: igualdade no acesso e permanência na escola; qualidade na formação docente; gestão democrática; relação escola-comunidade sempre presente; liberdade; autonomia;
- Língua Portuguesa ou espanhol é a realidade na comunidade. Dentro da escola tem professores Ticuna bilíngues responsáveis pela educação dos alunos e comunidade.

O quadro síntese apresentado sobre o que querem os ticuna para a Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré comunga com algumas falas das professoras com que tive a oportunidade de conversar e, ao mesmo tempo, por meio da observação, foi possível extrair alguns pontos que corroboram com as dificuldades apresentadas para o sucesso do ensino de LP2, citados no início deste item.

Segundo dados fornecidos pelo gestor da E.E.I. Almirante Tamandaré, a escola conta com professores habilitados em nível superior, todos indígenas. As professoras com quem conversei disseram que os professores com quem trabalham são falantes da língua ticuna, assim como seus alunos. Foi possível observar quando estive na sala dos professores e ouvia suas conversas em Ticuna, assim como ouvia os alunos falarem no ambiente externo das salas de aula na língua ticuna.

Dentre as dificuldades que já citei neste item quanto ao ensino de L2, acrescento o fato da habilitação dos professores que trabalham com a LP não terem formação nessa língua são professores formados em outras áreas, mesmo da linguagem, mas em outros componentes curriculares. Ainda foi observado que os professores de LP não fazem planejamento juntos, apenas duas professoras, uma de Língua Ticuna e outra de LP, trocam informações e ideias para as suas aulas.

O material didático utilizado pelos professores de LP para ensinar a língua majoritária, no Ensino Médio, é o livro do PNLD que chegou para a escola. Não foi possível conferir se os professores participaram da escolha do Livro Didático. Outra dificuldade encontrada, apontada pela professora de LP, é o fato dos alunos apresentarem mais dificuldades na aquisição da escrita em português e, alguns, também na leitura. O motivo para essa situação não foi explicado pela professora que disse não saber, entretanto pode-se atribuir a estrutura gramatical da LP ter características diferentes da língua ticuna ou, também, o processo metodológico de ensino não como L2, mas como L1, havendo a tradução para a língua ticuna.

Ao assistir a aula de LP no Ensino Médio, 2º ano, foi possível observar que a língua de instrução é a língua ticuna. Nos momentos de escrita e leitura utiliza-se a língua portuguesa e na explicação do conteúdo, usa-se a língua ticuna.

Entendo que as dificuldades para o ensino de LP2 estão presentes em vários capôs do ensino na escola pesquisada, mas há também pontos que facilitam esse processo como o fato do ensino de Língua Portuguesa e Língua Ticuna estarem lado a lado desde o início da vida escolar do aluno, como alunos que entraram no 2º ano do Ensino Fundamental. Há ainda o fato dos professores serem indígenas e bilíngues.

4.2 O ensino de LP2 e a relação de poder com a L1 (Indígena)

Início esse item pelo entendimento da língua como expressão de poder, para tanto recorro a Bourdieu (2008) aqui entendendo a L2 como a língua oficial. Nesse sentido, o autor afirma que:

A língua oficial está enredada com o Estado, tanto em sua gênese como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição de um mercado lingüístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas etc.), esta língua de Estado torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas lingüísticas são objetivamente medidas. (BOURDIEU, 2008, p. 32).

Uma língua que ocupa um espaço territorial abrangente ou em relação ao número de falantes exerce influência junto a outras línguas ou mesmo variantes que ocupam o mesmo espaço e tem menos falantes, sem que a primeira seja oficial, como o caso da língua ticuna, no município de Tabatinga. Quando essa língua é legitimada pelo Estado veste-se de poder e cria ou /ou impulsiona desvalorização às outras línguas que podem até estar na condição de maioria, mas sem legitimidade política.

Ainda no campo da relação entre línguas, Bourdieu (2008) aponta a língua como um produto de dominação de um grupo sobre outros com propósitos de imposição da sua língua. Segundo esse autor:

Para que um modo de expressão entre outros (uma língua, no caso do bilingüismo, uma utilização da língua, no caso de uma sociedade dividida em classes) se imponha como único legítimo, é preciso que o mercado lingüístico seja unificado e que os diferentes dialetos (classistas, regionais ou étnicos) estejam praticamente referidos à língua ou ao uso legítimo. Enquanto produto da dominação política incessantemente reproduzida por instituições capazes de impor o reconhecimento universal da língua dominante, a integração numa mesma "comunidade lingüística" constitui a condição da instauração de relações de dominação lingüística. (BOURDIEU, 2008, p. 32).

Quando os europeus chegaram ao Brasil encontraram uma diversidade linguística para mais de mil línguas indígenas. Atualmente, o país ainda tem inúmeras línguas autóctones, cerca de 180 línguas brasileiras (Rodrigues, 1994) e, de acordo com Braggio (2003) correm sérios risco de desaparecimento, muito em função da *interferência da língua portuguesa*, acrescento as formas de interferências. Entretanto, a despeito de toda a política colonialista e integracionista do Estado brasileiro, as línguas indígenas perseveraram e, por iniciativa dos próprios indígenas, suas organizações e com políticas linguísticas próprias foram e tem ido de

encontro às políticas públicas que desvalorizam a língua indígena e/ou a desqualificam no processo de ensino, principalmente, por não possuir escrita ou a escrita não ter o arcabouço da língua majoritária do país.

Como já exposto nesta pesquisa a relação da Língua Portuguesa com as línguas indígenas apresenta um histórico conflituoso, mas ela já esteve em desvantagem em alguns momentos da história brasileira no campo linguístico e ainda o tem em contextos onde o povo ou a comunidade indígena é monolíngue, ou sua maioria, em língua indígena. Nesse cenário estabelece uma espécie de *guerra linguística*, como aponta o RCNEI:

Para que a língua portuguesa se tornasse a língua de maior poder linguístico e, por isso, a língua oficial do país, foi preciso que ela lutasse contra as línguas indígenas, numa guerra linguística que começou há muitos anos e que continua até hoje....É claro que a diminuição da população indígena – e, conseqüentemente, do número de línguas indígenas – não ocorreu apenas por motivos linguísticos. Não se pode esquecer de que a guerra linguística é apenas uma parte de um conjunto maior de disputa entre a sociedade envolvente e as sociedades indígenas: disputa pela terra, pelos recursos naturais, pela mão-de-obra, pelo conhecimento... (BRASIL, 2005, p. 117)

A língua é um instrumento de dominação, mas também de fortalecimento e nessa perspectiva que as línguas indígenas em contexto de L1 procuram se fortalecer, embora ainda enfrente dificuldades como as apresentadas anteriormente, nesse item. Com a língua ticuna não tem sido diferente, porém seus falantes vêm procurando fortalecê-la. Um passo importante foi o Projeto Educação Ticuna³².

Bendazzoli (2011) frisa que considera um momento singular a realização do Projeto Educação Ticuna, que remonta ao início dos anos oitenta, pois:

missionários, agentes de órgãos públicos e da sociedade civil estiveram envolvidos em trabalhos de educação com os indígenas, especialmente os Ticuna, partindo de uma educação integracionista e anuladora da identidade étnica, para se iniciar a construção de uma educação na qual os Ticuna fossem os autores dos projetos, dos materiais e cursos destinados ao seu povo. (BENDAZZOLI, 2011, p. 185).

O Projeto Educação Ticuna surgiu a partir da constatação de que “as atividades educacionais implantadas na área Ticuna não contaram, até então, com um planejamento

³² Recebeu o prêmio Destaque do Programa Gestão Pública e Cidadania, em 2000, ofertado pela Fundação Getúlio Vargas e Fundação Ford.

integrado, visando continuidade”. As ações educativas eram diversas, com objetivos desencontrados, ofertados por instituições cada uma a seu modo e desvinculadas e com projetos que “se limitam a reproduzir os programas e métodos de ensino vigentes nas escolas dos brancos, empregando livros e outros materiais didáticos provenientes do sul do país”. Além dessa percepção, o Projeto aponta situações nas quais se percebe a política de educação naquele momento histórico, como:

- Modelo tradicional de escola, completamente desvinculado da realidade cultural dos Ticuna;
- Fator de aculturação acelerada, favorecendo o processo de rejeição da identidade étnica;
- Falta de orientação e acompanhamento dos professores pelas diferentes agências que tratam da educação no alto Solimões;
- Ausência de programas e materiais didáticos específicos voltados para os indígenas; e
- Problemas gerados por prefeituras e secretarias municipais de educação quanto a pagamento e contratação de professores.

Em combate a esse modelo de educação escolar, o Projeto *embriona* três fatores de sustentação:

- A necessidade de uma nova visão de escola, não como um setor limitado da vida, dirigido de fora e externo às preocupações da comunidade, mas como algo integrado aos problemas vivenciados pelo grupo, espaço para a difusão, circulação e formação de conhecimentos que respondam as necessidades e tensões das comunidades;
- A necessidade de uma programação específica voltada para o indígena, que respeite as singularidades de sua cultura e que colabore para a preservação de sua etnia; e
- O reconhecimento oficial da escola Ticuna e do saber produzido por esta sociedade, ou seja, a regulamentação dos programas de ensino, dos cursos de capacitação e do material didático produzido pelos próprios indígenas.

Das intenções do Projeto, o destaque fica por conta do Programa de Formação dos Professores, assim como em outras áreas da vida dos Ticuna, como a saúde, o meio ambiente, a linguística, gestão escolar, produção de material didático, construção de proposta curricular e PPP das escolas ticuna, entre outras.

Entendia-se que a formação dos professores não passava apenas pelas questões pedagógicas, mas deveria incluir espaços de discussão, organização e formação para além desse campo, entendendo que o professor indígena exerce múltiplas atividades em sua comunidade e a formação política é imprescindível para toda e qualquer atuação. (BENDAZZOLI, 2011, P. 185)

A contribuição maior do projeto foi, conforme Bendazzole (2011), “mostrar que era possível fazer educação escolar indígena de qualidade mesmo atendendo um grande número de professores”. As etapas do curso de Formação em Magistério Indígena chegavam a ter mais de duzentos professores, envolvidos nos princípios: da construção coletiva dos projetos; das aulas e materiais; da participação ativa da comunidade; e da presença forte da língua e da cultura indígena.

Do exposto é possível presumir uma primeira conclusão do olhar ticuna sobre a educação escolar que querem a partir do início dessa construção: a autogestão da educação escolar que demanda do povo e para o povo. Isso inclui a força da L1, a língua ticuna. Do olhar demandas as orientações para as políticas públicas, estadual e municipal, mas também federal por conta das universidades, assim como a política linguística e o lugar da L2 e da L1, e ainda da L3.

As observações feitas na rotina da Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré, assim como às aulas das professoras de LP e LI forneceram elementos para análises e confrontar com os objetivos desta pesquisa.

Em um das aulas de LP observadas, o assunto era acentuação gráfica em que a PLP utilizou o gênero textual poema, trabalhando um soneto. A aula era de LP, mas a língua de instrução era a língua ticuna, ou seja, o conteúdo era explicado na língua que a professora e alunos falavam. A LP só aparecia quando o vocabulário não existia na língua ticuna, mas entendendo que a LP era a língua objeto de estudo. A dinâmica da aula seguiu os seguintes passos: escrita do texto no quadro; alunos copiaram o texto nos seus cadernos, exploração do conteúdo pela professora e leitura do texto.

O PPP da escola menciona sobre o ensino de línguas, enfatizando que o objetivo é o bilinguismo que acrescente e traga mais conhecimentos sem, contudo, deixar menor a língua materna, deixando claro o planejamento linguístico:

Também, durante o nosso ensino, utilizamos a língua materna, pois, é de grande importância o uso dessa língua, porque, mesmo que os alunos estudem outras

línguas, precisam de esclarecimentos na língua para facilitar a seu aprendizado, caso contrário, eles podem se deparar com grandes dificuldades em relação aos conteúdos ministrados nas outras línguas em estudo, por isso, o bilinguismo é importante na nossa escola. Assim, acreditamos que os nossos alunos, aos poucos vão dominando as várias línguas que as utilizarão para manifestações de suas tradições culturais, seus conhecimentos acumulados, de sua educação adquirida através dos tempos, dos seus pensamentos e de suas práticas religiosas, das suas representações simbólicas, das suas organizações políticas, dos seus projetos de futuro, enfim, a sua reprodução sociocultural dentro da sua sociedade para que os falantes de outras línguas as compreendam. E ao ensino da língua Magüta (língua Ticuna) propriamente dita, espera-se que o aluno a valorize como uma das suas identidades e se orgulhe de ter essa sua primeira língua, a segunda e as outras línguas que também são de grande importância dentro da sua comunidade. (ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA ALMIRANTE TAMANDARE, 2017, p. 51-52).

Pode-se observar que o posto no PPP da escola coaduna com os princípios do Projeto Educação Ticuna, já citado neste trabalho.

A Proposta de matriz Intercultural da SEDUC-AM traz como teor de política linguística a especificidade e a participação da comunidade. Assim postula para a área das Linguagens:

Possibilitar aos indígenas, em conjunto com suas comunidades, a discussão e formulação de sua **política cultural, linguística e pedagógica**, atribuindo à escola tal função, utilizando e ressaltando a eficácia das diferentes formas de linguagens no intuito de estruturar suas experiências e aplicá-las a realidade da cada aldeia. (AMAZONAS, 2014)

A leitura da proposta da SEDUC para as linguagens traz um aceno enquanto política pública para a autonomia da comunidade indígena em relação à formulação das políticas para a sua cultura, a sua língua e outras cuja vontade é conhecer e se apropriar, assim como dar vazão aos processos próprios de ensino e aprendizagem. Mesmo com essa possibilidade, ao observar a rotina da E.E.I. Almirante Tamandaré foi possível que há presença de conflitos.

Entendi como conflito a produção de material e livro didático que proporcione ao professor e aluno o trabalho com as orientações pedagógicas para o componente curricular Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais que está na Matriz Curricular da SEDUC-AM, como intercultural. O exemplo é o livro didático utilizado na escola, fornecido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que faz parte dos programas do MEC. Assim como a formação dos professores para atuarem com uma Matriz com proposta intercultural e bilíngue, como também para o entendimento de ensino e aprendizagem de L2 com novas abordagens como a comunicativa. Amado (2012), sobre o ensino de L2 menciona que:

O ensino de línguas estrangeiras (ou segundas) atualmente se pauta na chamada Abordagem Comunicativa (AC) com ênfase no ensino sociocultural. A língua é ensinada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos, cujas funções expressam o propósito para o qual ela é usada, em diferentes graus de complexidade linguística e em diferentes níveis de formalidade. O desenvolvimento de uma competência estratégica, como, por exemplo, saber como usar a língua para se comunicar, pode ser tão ou mais importante do que a competência gramatical. O material usado em sala de aula deve ser autêntico, isto é, devem ser usados textos escritos extraídos de jornais, revistas, catálogos, anúncios, cartazes, cardápios, além de textos orais extraídos de vídeos, entrevistas, áudios etc. Dessa forma, o aprendiz tem contato com a língua em uso, nas diversas situações e graus de formalidade em que ele poderá interagir com o falante nativo. (AMADO, 2012, p. 392, on-line).

Amado (2012) reflete mais sobre o tema:

Para se ensinar português para falantes de línguas tipologicamente tão distintas quanto às línguas indígenas e que manifestam uma cultura tradicionalmente oral, é necessário, como afirma Ladeira (1981) pesquisar o “português de contato”. Os indígenas têm aprendido, em graus de contato diferentes, de maneira informal, o português em sua modalidade oral com falantes nativos. Essa variedade, que já tem sido chamada por alguns pesquisadores de “português étnico”, deve ser a base para se ensinar outros usos da língua, nas quatro competências: falar, entender, ler e escrever. (AMADO, 2012, p. 393).

Quando entendo que a formação de professores como um conflito decorrente da política pública que incide sobre o ensino da LP como segunda língua é porque foi observado que a aula de uma professora e em conversa com outras que, que o diferencial no ensino bilíngue é a explicação dos conteúdos em língua ticuna, mas a metodologia não diferencia muito do ensino de LP para falantes nativos dessa língua. Ao observar a aula notei o início do ensino pela escrita quando os alunos copiam o texto apresentado e terminam com a leitura.

Durante a observação não foi possível perceber se a docente tem consciência do aspecto citado acima sobre a sequência: falar, entender, ler, escrever. O que, mais uma vez, entendo ausência de formação para o ensino de L2. Nessa perspectiva, Amado (2012), reportando-se às instituições que são responsáveis pela educação escolar indígena, afirma que:

[...] as instituições responsáveis pela educação indígena voltem seus olhares para as reais necessidades dos aprendizes [...]. Devem lembrar também que ensinar uma língua adicional requer uma perspectiva para além da gramatical: os aspectos interculturais e interlinguísticos devem ser discutidos com o aprendiz, levando-o a refletir sobre sua própria língua e sua identidade. (AMADO, 2012, p. 395).

4.3 Matriz Curricular Intercultural de Referência

Responsável pela educação escolar indígena no estado do Amazonas desde 1991, a SEDUC/M institucionalizou, em 2015, os princípios da diferença, da interculturalidade, do bilinguismo, da especificidade, da educação comunitária e dos processos próprios de aprendizagem nos currículos das escolas estaduais indígenas do Amazonas, por meio da implantação, no sistema de gestão escolar, o *ensino indígena*³³, materializado em duas matrizes, uma para o ensino fundamental e outra para o ensino médio.

Em dados estatísticos da SEDUC-AM, em 2018, são 28 escolas indígenas e mais 42 salas anexas³⁴. As escolas estaduais em comunidades indígenas passaram a ser nomeadas escolas estaduais indígenas a partir da Resolução nº 11 de 2001, que criou a *categoria escola indígena* no estado do Amazonas, por exemplo, a escola que é palco desta pesquisa, Almirante Tamandaré, teve seu Decreto de criação alterado, em 2013, passando a ser denominada como Escola Estadual Indígena Almirante Tamanadaré.

Em 2014, houve outro avanço, o que já acontecia em algumas escolas, mas não legitimado pelo estado: o reconhecimento do ensino da língua indígena. Por meio da implantação da matriz de referência, a SEDUC, via GEEI, encaminhou ao CEEI, a Proposta Pedagógica de Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para as Escolas Indígenas no Amazonas: Ensino Fundamental e Ensino Médio, regulamentada pela Resolução nº 02/2014 – CEEI/AM.

As matrizes que constam neste documento são propostas curriculares de referência. Podem ser indicadores para as escolas construírem suas próprias matrizes curriculares, considerando o que rege a legislação de regularização para as escolas indígenas, de forma a assegurar o direito a uma educação específica e diferenciada, que espelhe a educação escolar almejada por cada povo indígena. Sendo que cada povo indígena terá autonomia para construir sua própria Matriz Curricular. (AMAZONAS, 2014).

³³ Nomenclatura utilizada pela SEDUC-AM para designar, no SIGEAM, o ensino presencial com a Matriz Curricular Intercultural de Referência nas escolas estaduais indígenas.

³⁴ Anexos são salas que funcionam em comunidades onde não tem escola estadual. Essas salas são vinculadas a uma escola estadual não indígena ou indígena. Os anexos de escolas estaduais não indígenas também utilizam as Matrizes.

Figura 14: Matriz Curricular Intercultural de Referência

LEGISLAÇÃO	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º ANO		2º ANO		3º ANO		CARGA HORÁRIA TOTAL
			AS	HÁ	AS	HÁ	AS	HÁ	
Lei Federal N.º 9.394/96 RES. N.º 02/2 012CNE RES. N.º 05/2012CNE RES. N.º 11/2001CEE/AM	Linguagens	Língua Indígena	3	120	3	120	3	120	360
		Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais	3	120	3	120	3	120	360
		Arte, Cultura e Mitologia	1	40	1	40	1	40	120
		L.Estrangeira	1	40	1	40	1	40	120
		Práticas Corporais e Esportivas	1	40	1	40	1	40	120
	Matemática	Matemática e Conhecimentos Tradicionais	3	120	3	120	3	120	360
	Ciências da Natureza	Biologia e Conhecimentos Tradicionais	2	80	2	80	2	80	240
		Física e Conhecimentos Tradicionais	2	80	2	80	2	80	240
		Química e Conhecimentos Tradicionais	2	80	2	80	2	80	240
	Ciências Humanas	História e Historiografia Indígena	1	40	1	40	1	40	120
		Geografia e Contextos Locais	1	40	1	40	1	40	120
		Sociologia e Estudos Específicos	1	40	1	40	1	40	120
		Filosofia e Interfaces Culturais	1	40	1	40	1	40	120
		Direitos Indígenas	1	40	1	40	1	40	120
	Formas Próprias de Educar: Oralidade, Trabalho, Lazer e Expressões Culturais		2	80	2	80	2	80	240
	TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA		25	1000	25	1000	25	1000	3000

Fonte: arquivo CEEI-AM, 2014.

Como pode ser observada, a matriz para o Ensino Médio traz a proposta de ensino seriado com novos componentes curriculares como Formas Próprias de Educar, Direitos Indígenas assim como a relação dos outros componentes, por área de conhecimento, com os saberes indígenas.

É nessa perspectiva que se apresenta uma estrutura curricular por Áreas de Conhecimento, com a disponibilidade dos componentes curriculares serem vistos como objetos de significância para o social e para o estudante, como uma proposta inovadora, com o propósito de fazer o ambiente escolar o meio adequado do ensino e da aprendizagem, fortalecendo sua identidade étnica e cultural. (AMAZONAS, 2014).

Além das especificidades apontadas no teor da matriz, está presente o que mais tem sido reivindicado pelos professores e comunidades indígenas que é o ensino das suas línguas indígenas em suas escolas. Nesse sentido, a proposta da SEDUC-AM traz a língua indígena como componente curricular em condições paritárias com a língua portuguesa, quanto a carga horária. Tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, a quantidade de aula, por semana, é a mesma.

... faz-se necessário que a política linguística viabilizada pelo Estado para as escolas indígenas, tenha como princípios, o ensino bilíngue e multilíngue devendo apontar para a manutenção e fortalecimento da língua materna, através dos processos de escolarização, sendo os protagonistas de suas próprias políticas linguísticas. (AMAZONAS, 2014, p. 15).

Ante a esse desafio, as escolas estaduais indígenas passaram a ter professores falantes das línguas indígenas para ensinar a língua indígena, professores para ensinar somente a língua portuguesa, ou ainda professores para ensinar as duas línguas. Entretanto essa postura de ensino bilíngue apresentada pela Proposta de Matriz Curricular, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, demanda a escolha de que língua será usada pelo professor para a transmissão do conhecimento, principalmente quanto ao processo da escrita, considerando a pouca, ou quase nenhuma, familiaridade dos alunos com a escrita da língua indígena e com a escrita em língua portuguesa. A proposta reflete sobre isso, indicando que a escola deve se transformar num espaço de “construção de conhecimentos”

Essa política deve viabilizar que os professores indígenas possam atuar como sujeitos/agentes na investigação linguística, na elaboração da ortografia, produção de

materiais diversos escritos na língua indígena e na língua portuguesa, tais como textos literários, jornalísticos, dicionários, gramáticas, de uso cotidiano e textos contemplando também o estudo de várias ciências: uma proposta de educação fundamentada na língua indígena, em que o ensino bilíngue deve apontar para a manutenção e fortalecimento da língua indígena, através dos processos de escolarização específico. (AMAZONAS, 2014).

Como se vê, a proposta prioriza o ensino da LI em igualdade com a LP, tanto em textos do cotidiano como em textos científicos, valorizando o protagonismo dos professores indígenas.

O processo de implantação dessa proposta nas escolas estaduais indígenas deu-se no primeiro ano do ensino fundamental, no sexto ano do ensino fundamental e no primeiro ano do ensino médio, no ano de 2015.

Ao tomar a Proposta de Matriz Curricular do Ensino Médio para a pesquisa, individualizando no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, frente a um cenário em que a língua indígena é a primeira língua do povo e de alunos e professores da Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré, procuro caminhos para sugerir aos professores indígenas meios para que facilitem suas aulas quando utilizam o bilinguismo.

A proposta se diz bilíngue e coloca, em alguns cenários, a língua portuguesa como segunda língua da escola. Na descrição metodológica do componente curricular Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais, a proposta aponta essa postura, diante da diversidade linguística das escolas estaduais indígenas.

Esse componente curricular será desenvolvido de forma intercultural e constará no currículo como instrumento de comunicação entre as diversas sociedades indígenas e não indígenas, buscando o acesso ao conhecimento e ao exercício da cidadania. Nesse sentido, o uso desse sistema linguístico passará a ser um forte instrumento de interpretação e compreensão das bases legais que orientam a vida no país, compreendendo as normas do mercado de consumo, as relações de trabalho e demais formas de produção e negociações gerais. Além disso, também fortalecerá a divulgação do conhecimento da diversidade cultural e de afirmação étnica, tendo o ensino do português como primeira ou como segunda língua, de acordo com a situação sociolinguística de cada povo. (AMAZONAS)

A proposta para o ensino da LP aponta para ser um componente curricular que é responsável por promover a interculturalidade, exercendo a função de meio de comunicação está estruturada no sentido de valorizar a língua indígena. É possível entender essa postura, porém o desafio está na execução da proposta. Em conversa com os professores da E.E.I.

Almirante Tamandaré, a maior dificuldade apresentada por eles é o como ensinar, tanto a LP como a língua indígena, sejam como segunda ou primeira língua, respectivamente, na escola.

Quanto a proposta para as línguas veiculada pela Matriz, Simas(2016, p. 143) entende que esta “objetiva levar o aluno indígenas a dominar ambas as línguas tanto em sua forma oral quanto em suas formas escritas” no sentido de fazer com que o aluno torne-se “um usuário capaz de usar as línguas nos diversos contextos”. O que, segundo a autora, como meta da GEEI/SEDUC-AM, é “colocar em prática a Política Linguística em prol das línguas indígenas”. Com essa reflexão, Simas (2016, p. 143) enfatiza três passos para que as escolas indígenas possam executar: construir projetos de revitalização (vitalização) linguística e/ou implantação de língua indígena; assessoramento de especialistas como linguistas, antropólogos, pedagogos entre outros; e realizar levantamento sociolinguístico e mapear o grau de vitalidade das línguas indígenas e as atitudes linguísticas dos falantes quanto a essa língua.

Simas (2006) traz para o cenário uma reflexão singular sobre a proposta da SEDUC-AM, dizendo que:

(...) não dá para se falar em uma matriz curricular, mas se deve falar em pelo menos três matrizes curriculares, uma vez que elas deveriam ser criadas de acordo com os contextos linguísticos existentes no Amazonas. Do contrário, se estará indo na contramão das orientações sobre Política Linguística em prol de línguas minoritárias, ou seja, se quer criar modelo de matriz uniforme frente à diversidade linguística do Estado, além de ser um modelo vindo de cima e não construído a partir da base, isto é, dos usuários das línguas indígenas (decisores). ISIMAS, 2006, p. 145).

Ora o Estado não age de forma secreta, age com o que é público, explicitado. A matriz, mesmo com o propósito de uma proposta intercultural e bilíngue, com a LP2, não explicita questões como as apontadas por Simas (2016), principalmente quanto à proposta curricular do documento. A matriz acaba sendo apenas uma grade curricular aos moldes do modelo fordista³⁵ de currículo o que não se aplica aos princípios de educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural, bi ou multilíngue e, principalmente, comunitário (participativa e de construção coletiva).

Não faz parte desta pesquisa uma análise da Matriz nos seus pormenores, mas há como separar a proposta linguística do todo. Entretanto retenho-me a questão linguística. Nessa

³⁵ Ford, um dos inventores de automóvel, como empresário visava o lucro, assim percebeu que produziria mais automóveis se dividisse as tarefas e cada trabalhador produziria apenas uma peça.

linha de pensamento, ainda em Simas (2016, p. 148), a partir das especificidades e por decisão das comunidades indígenas, propões assuntos relacionados à língua indígena e à língua portuguesa, no teor das matrizes curriculares das escolas indígenas do Amazonas. A autora propões saídas para as matrizes de escolas indígenas de acordo com o cenário que são:

- Em cenário onde a língua indígena é a L2 da comunidade e essa decidir pela política de preservação dessa língua, então ela deve ser contemplada na matriz curricular como *língua objeto de estudo*. Nesse caso, a língua de instrução será a L1;
- Em cenários onde há duas línguas indígenas como L1, a matriz de escolas com essa condição devem decidir em conjunto com comunidade, qual língua será a de instrução;
- Outro cenário possível é onde a língua indígena esteja já na condição de extinta, morta. Nesse universo a matriz curricular pode trazer em seu teor a implantação de uma língua indígena, desde que tenha o aval da comunidade, que seja uma língua viva e que tenha tido uma relação histórica ou mesmo territorial com a comunidade indígena;
- Quando a língua indígena é a L1 é a única língua de comunicação ou maior parte da população da comunidade indígena é monolíngue em língua indígena. Nesse cenário a matriz curricular deve ser direcionada, principalmente, pelo respeito à Política Linguística escolhida pelo povo ou comunidade, pois na condição de monolíngues em língua indígena e com contato com a língua portuguesa é a tendência de se voltar para Política Linguística em prol da língua portuguesa.

4.4 Reflexões comparativas sobre o ensino de L1 e L2

A partir das observações feitas na Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré foi possível enxergar alguns aspectos da escola a considerar:

- A escola atende, praticamente, todo o Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio, este último nas modalidades à distância e presencial que é a maioria das turmas;
- Todos os professores são indígenas, sendo a maioria absoluta Ticuna;
- Todos os alunos são indígenas, sendo a maioria absoluta Ticuna;
- A maioria absoluta dos professores é falante e entende a língua indígena ticuna;
- Os professores falam e entendem a língua portuguesa, mas foi possível observar que com diferentes níveis de proficiência;
- Os funcionários da escola e os voluntários (merendeiras e serviços gerais) são indígenas;

- O gestor é não indígena e mora fora da Terra Indígena, na área urbana de Tabatinga. Não fala e não entende a língua ticuna. é gestor desde 2017;
- A escola tem parceria com professoras da UEA em Tabatinga quando precisam como é o caso de duas professoras de Língua Portuguesa que dão aula uma vez por semana (uma semana é aula de gramática e outra é aula de literatura) no lugar da professora titular que estreou de licença maternidade e a SEDUC não autorizou contrato de substituição;
- A escola tem a Matriz Curricular da GEEI/SEDUC-AM implantada desde o 2º ano do Ensino Fundamental e tem também a Matriz Curricular do Ensino Médio Mediado por Tecnologia do CEMEAM/SEDUC-AM. Segundo o gestor, só terá ensino não presencial até 2020.
- A escola tem parceria com o CETAM/Tabatinga e matem turmas de informática que estudam no laboratório da escola.
- A escola dispõe de internet somente na sala do gestor;
- O secretário da escola é indígena, mas não tem acesso à internet e não tem informações sobre atividades próprias da secretaria como expedir declaração de alunos.
- Em 2019 a escola conta com 07 professores de Língua Portuguesa, na Matriz recebe o nome de Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais (LPCT), com 07 professores de Língua Ticuna que na Matriz é Língua Indígena (LIND) e 06 professores que trabalham com as duas línguas. No caso do Ensino Médio, 02 professores ficaram com poucas turmas, completando cargas.
- Todos os professores são graduados e alguns estão fazendo Mestrado pela UFRJ.

Dos professores do Ensino Médio, 05 de Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais - LPCT e 06 de Língua Indígena – LIND, distribuídos em dois turnos. Desses, a observação da prática foram com três professoras, sendo duas de LPCT e uma de LIND.

Da conversa com professores de LIND abstrai que não tem, na escola, material didático para ensinar a língua ticuna e cada professor organiza seu material seu material, com texto e atividade construídos pelo próprio professor, mas também utilizam textos que falam da cultura ticuna e registrados em livros já publicados pela OGPTB, destaca-se o Livro das Árvores cujos textos em língua portuguesa são traduzidos para a língua ticuna. Encontrei

ainda dois materiais: *Perü Ngueruii*, autoria do professor ticuna Damião Carvalho Neto³⁶, uma espécie de gramática e outro material é o livro de Marília Facó Soares, *O supra-segmental em Tikuna e a teoria fonológica*. A produção de material destinado ao ensino e aprendizagem da língua ticuna continua com iniciativas dos próprios Ticuna, como, citado neste trabalho, Capítulo 1, página 28, sobre o Projeto Ngewane, entretanto os professores contam com suas iniciativas, conforme relatou, em comunicação pessoal, uma professora ticuna:

Eu mesmo construí meu material... eu mesmo fico montando, se eu quiser trabalhar com texto, eu mesmo monto, incluindo substantivo. Se eu quiser trabalhar com pronome, incluo pronome dentro do texto. Depois construo os exercícios para os alunos (PROFESSOR TICUNA, 2019)

A importância de se ensinar a língua indígena da escola é atribuída pelo fato do aluno saber falar, mas precisa aprender a escrever e é na escola que isso acontece. Em comunicação pessoal, um professor ticuna fala sobre a importância de ensinar a língua ticuna na escola:

Sim, é importante ensinar língua ticuna na escola porque, mesmo que o aluno fala bem língua indígena, mas na escrita ainda não sabe. Na escola que ele vai aprender a escrever. Aqui na escola, os alunos já chegam falando e escrevendo ticuna, porque nas outras escolas os professores ensinam também (PROFESSOR TICUNA, 2019).

O projeto educação ticuna, citado neste trabalho, apresenta o ensino como bilíngue o que é referendado pela OGPTB e pelo PPP da Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré. Esse projeto de educação bilíngue está claro na fala dos professores. Uma fala em comunicação pessoal traz esse propósito:

No caso a minha área é língua ticuna. Eu tenho que explicar pra os alunos na língua indígena pra eles entenderem mais, mais na escrita. Eu falo também em língua portuguesa. Trabalhando com os dois. Eu falo pra eles: tem que saber duas coisas, são importantes. Eu falei pra eles: portuguesa e língua ticuna é importante. Eu falo pros meus alunos (PROFESSOR TICUNA, 2019).

Como já citado neste trabalho, a OGPTB em parceria com a UEA proporcionou a formação superior de muitos professores ticuna, da região, na área de Estudos de Linguagens, proporcionou o entendimento entre L1 e L2, pois foi estudado na graduação e que isso é falado aos alunos da escola, segundo a fala de um professor ticuna que fez sua graduação pela

³⁶ Professor formado pelo Magistério Indígena da OGPTB, mais tarde graduou em Licenciatura Intercultural, parceria OGPTB e UEA, Conselheiro do CEEI-AM e cursa, em 2019, Mestrado na UFRJ.

OGPTB: A primeira língua que ensina é seu, no caso a língua ticuna. Já o português, é aprendido na escola (PROFESSOR TICUNA, 2019).

Em relação ao ensino da Língua Portuguesa, os professores são egressos do curso de Licenciatura oferecido pela OGPTB e UEA. Para o ensino da LP, os professores contam com os livros do PNLD que os alunos também receberam. Os professores adotam metodologias diferentes, há os que utilizam mais LP e os que a utilizam menos, mas a língua ticuna está sempre presente nas aulas que observei. Nas aulas há a presença da tradução, de explicação do conteúdo em língua ticuna, como relata um professor ticuna em comunicação pessoal:

É sempre assim, eu leio em português e explico na língua³⁷, porque tem alunos que tem dificuldades de entender as perguntas. Quando eu falo, às vezes eu falo mais em português, eles falam: professora fala na língua também. Aí eu falo: esse momento vai chegar (PROFESSOR TICUNA, 2019).

O ensino de LP na escola ticuna Almirante Tamandaré é considerado importante, pois além do fato de estar na proposta da OGPTB, do Projeto Educação Ticuna e do PPP da escola, há a realidade da aldeia Umariçu II que se localiza muito próximo da sede de Tabatinga. A comunicação pessoal de uma professora ticuna reflete o lugar da LP no ensino:

O ensino de Língua Portuguesa na escola, pra mim, é importante porque os alunos aprendem a ler, escrever e também a se comunicar. Não tanto os que moram aqui, mas também com o pessoal de fora, os alunos, os professores. É importante eles conhecerem coisas novas também. O aluno indígena tem que aprender principalmente a língua materna, todos nós somos falantes e todos nós temos dificuldades na escrita, mas é muito importante a língua e também o português porque, até o dia de hoje, as provas dos concursos não estão escritos na língua, então o aluno tem que aprender o português pra compreender perguntas que tem nas provas (PROFESSORA TICUNA, 2019).

Apesar dos professores de LP da E.E.I. Almirante Tamandaré terem tido formação específica na graduação, há falta de conhecimento de metodologias de ensino e aprendizagem para o ensino de L1 e L2. Outra comunicação pessoal de uma professora ticuna sobre a questão menciona:

Os alunos têm dificuldades de escreve um texto. Existe turma, tem alguns que não conseguem escrever bem um texto, devido que ele tem a dificuldade em arrumar as palavras porque, na língua ticuna, o substantivo vem primeiro, depois o adjetivo. Outra dificuldade é sobre a pronúncia porque na língua dele tem uma letra do

³⁷ Trata-se da língua ticuna.

alfabeto³⁸ que não tem em português. Aí quando eles falam se referem a essa letra do alfabeto. Aí eu já sei. Eles têm muitas dificuldades nos fonemas de português. A dificuldade é porque eles não têm a convivência com o português diariamente (PROFESSORA TICUNA, 2019).

A partir das observações do cotidiano da Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré e da análise do PPP, num comparativo entre o ensino da L1 da escola e a L2 entendo que as duas línguas tem espaços demarcados, mas a língua ticuna, no contexto oral, ocupa espaço maior no cotidiano, entretanto a LP ainda ocupa o espaço de majoritária do país. A língua ticuna ocupa os espaços orais com mais frequência, mas a escrita limita-se às aulas de Língua Ticuna, pois a escrita visual na escola (cartazes, avisos, convites) é em LP. Na sala dos professores não tem presença da escrita em Ticuna. No mural de avisos para a comunidade só há a presença da escrita em LP. As aulas de LP centram-se nos conteúdos do livro didático que faz parte do PNLD, mas com explicação e tradução em língua ticuna. Assim, a L1 é entendida como a língua ticuna e a L2 a língua a ser aprendida, a LP, contudo vê-se no ensino da L2 apega-se a metalinguagem e mais voltada para a escrita.

Atenho-me na contribuição em metodologias de ensino de língua estrangeira por Martinez (2009, p.48-63) que aponta o ensino de uma dada língua estrangeira advém da ‘necessidade da comunicação social’. A L2, sendo ou não uma língua estrangeira, no caso LP para as populações indígenas, pode ser não só uma LE, mas é, sobretudo, a língua majoritária do Brasil, a língua que tem e exerce o poder na comunicação oral e mais ainda na comunicação escrita. Como consta em uma fala de comunicação pessoal descrita na página 103 deste capítulo, a LP é a língua dos concursos, das provas.

Cunha (2007, p. 13-16) apresenta um contraponto quanto ao ensino de línguas para falantes de outras línguas, quando se refere ao ensino de LP, enfatizando que “ensinar português como língua materna não é a mesma coisa que ensinar português como segunda língua”, em particular para indígenas, assim como “não é o mesmo que ensinar português como língua estrangeira”. Entendo que o português é uma L2 para os povos indígenas e, dado o cenário da E.E.I. Almirante Tamandaré observado, como também as aulas de LP e LI leve-me a crer que a Língua Portuguesa inclui elementos que a faz se considerada como L2.

³⁸ Alfabeto Ticuna é classificado em letras regulares e irregulares. As regulares são: A – B – C – D – E – F – G – I – M – N – NH – NG – O – P – Q – R – T – TCH – U – Ü – W – Y. As irregulares são: J – L – K – S – V – X – Z. As vogais são classificadas como orais (A – E – I – O – U – Ü); nasais (Ă – Ę – Ĩ – Ō – Ū – ũ; e Laringais (A’ – E’ – I’ – O’ – U’ – Ü’).

Fonte: cartilha Nüirauũ Ümatüũ - 1ª edição produzida pelo professor Damião Carvalho Neto – Atchigüciü.

Entretanto há desconhecimento metodológico, por parte dos professores, do ensino de segunda língua.

Diante do exposto neste processo investigativo algumas situações ficaram claras como o fato da GEEI/SEDUC-AM deve retomar a proposta de ensino bilíngue, como política pública, e direcionar as políticas linguísticas. No que tange a E.E.I. Almirante Tamandaré chegar junto aos professores e comunidade escolar com objetivo de primeiro ouvi-los e tomar a atitude de parceiros no entendimento da política linguística dos Ticuna para a L1 e L2, ou também uma L3.

É um fator positivo o ensino de duas línguas na escola, em todos os níveis de ensino, com igual carga horária, com professores do próprio povo e bilíngues. Ao assistir algumas aulas, tanto de LP como LT, ficou claro que o ensino bilíngue acontece, mesmo que as línguas sejam ministradas em caixinhas ou disciplinas, sendo preocupante a ausência de planejamento dos professores realizados em conjunto, mesmo por área de conhecimento. O que fortalece a percepção de que é preciso intensificar, com política pública, a formação continuada aos professores da Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré, não só aos professores de LP, mas a todos, de todas as áreas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos objetivos desta pesquisa centrados na compressão de como são as políticas públicas para a educação escolar indígena no que tange ao ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (LP2) no contexto da realidade da Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré, povo Ticuna, segundo suas perspectivas, situada nos professores de LP e LT da referida escola. Ainda perceber o olhar dos Ticuna sobre as políticas públicas situadas na política linguística da escola ticuna, focado no ensino da LP2 em contexto onde a língua indígena é a L1 da escola.

O olhar Ticuna sobre a educação escolar para o seu povo, considero, foi estabelecido há muito, configurando-se no Projeto Educação Ticuna, com assessorias e parcerias que só confirmaram suas participações pelo caminho trilhado porque os Ticuna deram o direcionamento para questões como qual escola queriam e como queriam que fosse essa escola como projeto de futuro. Nesse sentido a autogestão tem sido uma constante e na qual as organizações político-sociais tiveram e continuam tendo papel fundamental, como a Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB) que exerceu papel fundamental no processo de formação dos professores ticuna e na fortificação da atitude linguística do povo Ticuna.

Sobre atitude linguística Lambert (1966) aponta para o fato dos usuários de uma determinada língua exponham manifestações preferenciais e de convenções sociais quanto ao status e prestígio linguístico, encarnado principalmente por grupos de mais prestígio social ou econômico que acabam por ditar as pautas para essas atitudes no campo linguístico. O que os Ticuna vêm fazendo a partir do momento que entenderam que precisavam tomar uma atitude em relação a sua língua.

A atitude linguística precede da atitude em relação à identidade étnica e cultural, marcas que diferenciam grupos sociais uns dos outros. A língua carrega consigo marcas culturais dos falantes e as transmite ou corrobora para fortalecê-las, por meio da fala de cada indivíduo. Então, para analisar o ensino de LP2 na escola indígena foi preciso adentrar em questões como: o contato entre línguas e os conflitos gerados nesses contatos, a relação da língua majoritária com as línguas minoritárias, a relação da língua com a sociedade, o contexto bilíngue, a posição da L1, assim como as atitudes linguísticas do povo Ticuna foram

direcionadores para o entendimento do olhar desse povo na escola magüta, marcado por um dia de cada vez ou melhor, avanços pontuais que marcam décadas de conquistas, mas ainda na luta.

O foco no ensino da LP2 foi colocado com cuidado frente ao ensino da língua ticuna como L1, averiguando os possíveis conflitos nessa relação no cenário da escola local da pesquisa. Percebendo que, mesmo com sociedades com identidades fortes, a língua de menor prestígio (minoritária) acaba passando por dificuldades ao longo do contato com a língua de maior prestígio (majoritária). Assim, como pensa Meliá (1988), pois mesmo que a relação entre as sociedades possam ser (ou aparentar) ter uma base de *reciprocidade perfeita* com um *bilinguismo coordenado perfeitamente*, na realidade não acontece, principalmente em sociedades cujas relações foram construídas num processo de colonização em que a visão etnocêntrica do colonizador marca essa relação.

Seguindo o referencial teórico da Linguística Aplicada, fundamentado metodologicamente pela etnografia com observação participativa discuti o ensino de LP2, observando a prática docente, fazendo a leitura visual da escola, a posição da gestão em relação à autogestão dos Ticuna, a formação dos professores e seus entendimentos de bilinguismo e da política pública para a escola indígena em consonância com a política linguística do povo Ticuna para a Língua Ticuna e para a Língua Portuguesa.

A partir das referências documentais sobre e dos Ticuna, das observações no interior da escola local da pesquisa, das caminhadas pela comunidade onde a escola está inserida e da conversa com professores e funcionários da E.E.I. Almirante Tamandaré foi concluir que a língua ticuna é a L1 da escola e a língua portuguesa ocupa espaço mais em sala de aula que nos corredores da escola, podendo ser caracterizada como a L2, embora, na forma escrita, circule mais que a L1 no interior da escola.

Esse contexto da língua indígena como L1 e da língua portuguesa como L2 colocado do ponto de vista da política pública que institucionaliza o ensino bilíngue na escola citada. Nela os professores trabalham com essa língua são ticuna, falantes e escritores dessa língua e o mais importante, gostam da sua língua, foi notadamente observado a paixão pela língua ticuna. Considero que a relação língua e amor ou sentimento de pertencimento propicia trabalhos vantajosos no campo do ensino de L1, assim como a certeza da importância na

necessidade do aprendizado de uma segunda língua, notadamente, quando esta é a língua oficial do país, com critérios definidos de função dessa língua e de espaços ocupados por ela.

A relação próxima com a área urbana de Tabatinga é apontada pelos professores de LP como um dos fatores que faz do aprendizado dessa língua como importante para os alunos, pois mantém contato com a cidade frequentemente, assim como os não indígenas que circulam, com mais frequência, pela comunidade Umariáçu II, seja para comprar os produtos produzidos ou os peixes que são vendidos na feira localizada no início da comunidade, a beira do igarapé Umariáçu, seja para conhecer a comunidade.

E nesse contexto situo ações de política pública por meio da Matriz Curricular Intercultural de Referência implantada na E.E.I. Almirante Tamandaré por meio da GEEI/SEDUC-AM que institucionaliza o ensino bilíngue, tendo a LP como L2. Na visão das professoras a implantação dessa matriz trouxe avanços para a escola, pois dá a oportunidade da cultura ticuna fazer parte do ensino nos componentes curriculares, mesmo na LP2 quando alia essa língua aos conhecimentos tradicionais dos Ticuna. O fato da LP receber o nome de Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais (LPCT) pressupõe uma proposta de L2 com o contexto indígena. Entretanto alguns obstáculos ainda é preciso ultrapassar como a formação de professores em metodologias para o ensino de L2, assim como a reconfiguração do material escrito direcionados ao ensino de L2. E por esse caminho estabelecer uma política de construção, editoração e publicação de material didático específico para esse fim faz-se primordial como política pública.

Outro ponto considerado no processo da observação é em relação a autogestão da educação escolar indígena pelos Ticuna que, mesmo com um histórico de assumir a luta por uma educação específica, diferenciada e bilíngue, a gestão da escola ainda é não indígena. Como exposto nesta pesquisa, somente um Ticuna foi gestor da escola. O que pode ser entendido como uma estratégia dos Ticuna ou a imposição do poder público estadual que limita a participação de indígenas nas escolas estaduais indígenas.

A legislação brasileira que ampara a educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária é ampla e precisa ser colocada em prática com mais frequência. Não basta instituir política pública e implantá-la na escola, é preciso seguir alguns ritos imprescindíveis como a consulte prévia, livre e informada, como assegurado na Convenção 169 da OIT.

Concluo esta pesquisa com a expectativa de seja mais um instrumento de contribuição para a reflexão sobre a educação escolar indígena e nela, o lugar da LP, seja como L1 seja como L2. E no caso de L2 reflita a realidade linguística do povo indígena, seus projetos de futuros, a que pensam enquanto planejamento linguístico. Nessa linha, os Ticuna têm muito a oferecer para as políticas públicas educacionais direcionadas as suas escolas, cabe ao Estado estar aberto para ouvi-los e superar obstáculos a efetividade da educação escolar indígena específica e diferenciada, intercultural, comunitária e bilíngue ou trilingue, no caso da realidade ticuna na área de tríplice fronteira. Obstáculos como: formação dos professores em metodologia de ensino de L2; a reconfiguração do material didático direcionado ao ensino de L2; estabelecer uma política de construção, editoração, publicação e distribuição para professores e alunos de material didático específico para o ensino de LP2; proporcionar a autogestão da educação escolar indígena pelos Ticuna; e efetivação da consulta livre e informada para viabilizar políticas educacionais em atenção à realidade dos Ticuna de Umariáçu II.

REFERÊNCIAS

ACUÑA, Christóbal de. **Novo Descobrimento do Grande Rio das Amazonas**. In: ESTEVES, Antônio R. (ed). **Novo Descobrimento do Grande Rio das Amazonas**. Montevideu: Consejería De Educación de Embajada de España en Brasil; Oltaver, 1994.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. **Linguística Aplicada – ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes & CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. **Projetos Iniciais em Português para falantes de outras línguas**. UNB.Campinas – SP. Pontes Editores, 2007.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges & ALMEIDA, Severina Alves de. **A Educação Escolar Indígena Diferenciada, Bilíngue e Intercultural: uma estratégia para manutenção da língua e da cultura Apinayé**. In. **Ensino de Línguas numa perspectiva intercultural**. Campinas–SP. Pontes, 2016..

AMADO, Rosane de Sá. **Português Segunda Língua: perspectivas para a pesquisa linguística e o ensino pluri- e intercultural**. PAPIA: Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico, 2012. Disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/>

ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Série Prática Pedagógica. Campinas – SP. Papyrus, 2012.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

AZEVEDO, Sérgio de. **Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação**. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003

BENDAZZOLI, Sirlene. **Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena e Formação de Professores Ticunas no Alto Solimões**. Tese, 2011, PPGE – Doutorado em Educação, USP – SP.

BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. Londres: George Allen & Unwin LTDA, 1935.

BOAS, Franz. Introduction. **Handbook of American Indian Languages**. 1911, volume , p. 1-83, Bureau of American Ethnology

BONA, Camila de. **A aquisição de uma segunda língua e os argumentos acerca da existência de um período crítico**. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 65, p. 233-246, jul. dez. 2013. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das tocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 2008.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **O papel da pesquisa sociolinguística em projetos de educação, vitalização de língua e cultura: relatos sociolinguísticos iniciais dos Avá-Canoeiro de Minaçu.** LIAMES: Línguas Indígenas Americanas, 3(1), 113-133, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos Humanos.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

CALVET, Jean-Louis. **As políticas Linguísticas.** São Paulo, Parábola Editorial: IPOL, 2007. Tradução Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno.

CAMPETELA, Celene. **Proposta de material didático para ensino e aprendizagem do Português como segunda língua em escolas indígenas.** Macapá, v. 4, n. 1, 1º semestre, 2014, Seção Letras Escreve. Disponível em: <http://periodicos.unifap.br/index.php/letras>. Acesso em 06 de outubro. 2016.

CAVALCANTE, Marilda C. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil.** São Paulo: Delta, vol.15, 1999.

CESTEROS, Susana Pastor. **Aprendizaje de Segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas.** Publicaciones de la Universidad de Alicante. 2004.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Educação Escolar Indígena? A gente precisa ver.** Cienc. Cult. vol.60 no.4 São Paulo Oct. 2008.

GRÈGORY, Salvador Pieró & MOLINA, Gladys Merm. **La interculturalidade em la educacion: Situación y fundamentos de la educación intercultural basada em valores.** Revista Castellana – Manchega de Ciencias Sociales, nº 13, pp. 127 -139, 2012. Redalyc. 2002. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf>. Acesso em 16/06/19.

GROSJEAN, François. **Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person.** 1982. APA PsycNET. 2019. Disponível em <http://www.ncbi.nlm.nih.gov>. Acesso em 23/09/18.

GRUBER, Jussara Gomes. **Projeto Educação Ticuna: arte e formação de professores indígenas.** Em Abert. Brasília, v. 20, nº 76, p. 130 – 142, fev, 2003.

FIGUEIREDO, Regina maria Cruz. **A situação sociolinguística e o ensino da língua portuguesa em contexto indígena Munduruku na região do Médio/Alto Tapajós – Estado do Pará.** Dissertação, 2017, PPGL, Manaus, UFAM.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3ª edição. Porto alegre; Artmed, 2009. Tradução: Joyce Elias Costa.

FONTANA, A. & FREY, JH. **A entrevista: De perguntas estruturadas a textos negociados.** In NK Denzin, e YS Lincoln (Eds.), Manual de pesquisa qualitativa (2ª ed., Pp. 645-672). Thousand Oaks, CA: Sábio, 2000.

HYMES, Dell. **Competência Comunicativa e Abordagem Comunicativa**. 1972.

LEITE, Marília Fernanda Pereira. **O ensino de L2 na Escola Indígena 19 de Abril: uma análise sobre as políticas públicas e linguísticas na perspectiva dos Krahô da aldeia Manoel Alves**. Dissertação, 2015, PPGL, Araguaiana – TO, UFT.

LOPES, Aracy. **A questão indígena na sala de aula**. Brasiliense. Brasília, 1987.

MAHER, Tereza Machado. **O ensino de Língua Portuguesa nas escolas indígenas**. Em Abert. Brasília, ano 14, nº 63, jul/set. 1994.

_____. **A criança indígena: do Falar Materno ao Falar Emprestado**. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de Melo e MELO, Suely Amaral (orgs). O mundo da escrita no universo da pequena infância. Campinas: editora autores associados, 2005.

_____. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. Coleção Educação para todos: Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias. Org. Luiz Donisete Benzi Grupione. Brasília, 2006.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. **Argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia**. 2ª edição, São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de Línguas Estrangeiras**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MCCLEARY, Leland. **Sociolinguística**. CEE-UFSC, Florianópolis – SC, 2009.

MEGALE, Antonieta Heydem. **Bilinguismo e Educação Bilíngue – discutindo conceitos**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVel, v. 3, n. 5, agosto de 2005. Disponível em: www.revel.inf.br/files/artigos.Acesso em 23/09/19.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. Edições Loyola. São Paulo. Coleção Missão Aberta – II, 1979.

MEC, **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília. MEC/SEF, 1998.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**. Brasília, 1996.

_____, **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, Parecer nº 14**. Brasília, 1999.

_____, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, Resolução nº 05**. Brasília, 2012.

MENDES, Mislene Metchacuna Martins, **A trajetória da Polícia Indígena do Alto Solimões: política indigenista e etnopolítica entre os Ticuna**. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, UFAM, 2014.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2001.

NASCIMENTO, André Marques do. **Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue**. Revista Unila. 2014. Disponível em: revista.unila.edu.br/sures/article. Acesso em: 23/09/19.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **O que quer a linguística e o que se quer da linguística – a delicada questão da assessoria linguística no movimento indígena**. Cadernos Cedes (impresso), v. 19, p. 26 – 38, 1999.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos – Nova Perspectiva em Política Linguística**. 1ª edição. São Paulo. Mercado dos Livros, 2004, v.3.000, p. 80.

_____. **Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira**. ReVEL, v. 14, n. 26, 2016. ISSN 1678-8931 382.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. **O nosso Governo: os Ticuna e o regime tutelar**. Editora Marco Zero. São Paulo – SP, 1987.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridade**. Rio de Janeiro: contra capa, 2016.

OLIVEIRA, Samuel Rocha de. **O processo Educacional da Cultura Indígena Ticuna na Região do Alto solimões**. Dissertação, 2012, PPGE – Mestrado em Educação, UMSP – SP.

OLIVEIRA, Adelaide P. de., **O Conceito de Cultura e Identidade do Falante de L2**. Disponível em www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_061.

OIT, **Convenção nº 169**. Vol. 1. Brasília, 2011.

PINKER, S. **O instinto da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

QUEIRÓZ, Maurício Vinhas de. **Cargo Cult" na Amazônia. Observações sobre o milenarismo Tukuna**. Biblioteca Digital Curt Nimuendaju; 1963. Disponível em <http://www.etnolinguistica.org/biblio:queiroz-1963>

REES, Dilys Karen & MELLO, Heloísa Augusta Brito de. **A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira**. Cadernos do IL. Porto Alegre, nº 41, junho de 2011, -. 30-50. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoiil>

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. **Línguas indígenas brasileiras**. Brasília: Laboratório de Línguas indígenas da UNB, 3013, 29 p. 2011. Disponível em <http://www.laliunb.com.br>
>acesso em 19/04/2019.

SOARES, Marília Facó. **O supra-segmental em TiKuna e a teoria fonológica; investigação de aspectos da sintaxe Tikuna. Vol. 1.** São Paulo: Editora Unicamp, 2000.

SEDUC, **Proposta Pedagógica de Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para as Escolas Indígenas no Amazonas: Ensino Fundamental e Ensino Médio.** Manaus, 2014.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço. **Educação Escolar Yanomami e Potiguara.** Tese (Doutorado), UFBPB, Ceará, 2013.

SILVA, Edna L. da., ESTER M. Menezes. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação** – 4. Ed. Ver. Atual – Florianópolis: UFC, 2005.

UFAM. FAGED. Licenciatura Indígena. Política Linguística. Página Inicial. Disponível em <http://www.licenciaturaindigena-ufam.educ.br/o-curso/politica-linguistica>. Acesso em 26/05/19 – 14h23.

SOUZA, Mércia Cardoso de. **O direito fundamental de se expressar na própria língua.** publicaDireito. 2008. Disponível em: publicadireito.com.br/artigos. Acesso em: 09/09/2019.

<http://www.saude.gov.br/diversus/umariacu-am> Acesso em 17/02/19

<http://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Ticuna> Acesso em 17/02/19

<https://www.indios.org.br/pt/Povo:Ticuna> Acesso em 17/02/19