

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E CULTURA NA**  
**AMAZÔNIA-PPGSCA**

**ROSINÉA AUXILIADORA PEREIRA DOS SANTOS**

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO ENSINO BILÍNGUE: UMA REFLEXÃO**  
**ECOLINGUÍSTICA DAS LÍNGUAS EM CONTATO EM TERRITÓRIO ESCOLAR**  
**NO ALTO SOLIMÕES**

MANAUS

2022

**ROSINÉA AUXILIADORA PEREIRA DOS SANTOS**

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO ENSINO BILÍNGUE: UMA REFLEXÃO  
ECOLINGUÍSTICA DAS LÍNGUAS EM CONTATO EM TERRITÓRIO ESCOLAR  
NO ALTO SOLIMÕES**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia na Universidade Federal do Amazonas como requisito final para a obtenção de título de doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia.

Linha de Pesquisa 3: Processos Sociais, Ambientais e Relações de Poder.

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> RENILDA APARECIDA COSTA**

MANAUS

2022

### Ficha Catalográfica

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

S237p	<p>Santos, Rosinéa Auxiliadora Pereira dos</p> <p>Políticas linguísticas no ensino bilíngue : uma reflexão ecolinguística das línguas em contato em território escolar no Alto Solimões / Rosinéa Auxiliadora Pereira dos Santos . 2022 187 f.: il. color; 31 cm.</p> <p>Orientadora: Renilda Aparecida Costa Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas.</p> <p>1. Políticas linguísticas. 2. Ecolinguística. 3. Ensino bilíngue. 4. Línguas em contato. I. Costa, Renilda Aparecida. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título</p>
-------	---

ROSINÉA AUXILIADORA PEREIRA DOS SANTOS

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO ENSINO BILÍNGUE: UMA REFLEXÃO  
ECOLINGUÍSTICA DAS LÍNGUAS EM CONTATO EM TERRITÓRIO ESCOLAR  
NO ALTO SOLIMÕES**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas como requisito final para a obtenção de título de doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia

DATA DA DEFESA: 01 de setembro de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Renilda Aparecida Costa (Presidente)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Vera Márcia Marques Santos (Membro)

---

Prof. Dr. Alexandre Pontes de Oliveira (Membro)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Iolete Ribeiro (Membro)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Jarliane da Silva Ferreira (Membro)

---

Prof. Dr. José Gil Vicente (Membro)

MANAUS

2022

*Em memória à Rosilda Maria Pereira dos Santos*

## AGRADECIMENTOS

A Deus que me proporcionou essa oportunidade de me tornar doutora na região da Tríplice Fronteira, um território ainda carente de Programas de Pós-Graduação em nível de doutorado.

À minha mãe (*in memorian*) que sempre me motivou a encontrar meus caminhos, aconselhando-me a não desistir diante das tempestades.

À minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Renilda Aparecida Costa pelos ensinamentos durante a construção desta tese e que com sabedoria soube me orientar diante das turbulências da vida. A ela, o meu permanente apreço, respeito e admiração por ela ser não só uma grande pesquisadora na área de ações afirmativas, mas por ser uma pessoa sábia e carismática.

À Silbene Rosindo e ao Terry Salvador pelo apoio e solidariedade abrindo meus caminhos em Betânia. À Auxiliadora Coelho e Francilene Cruz, amigas do doutorado e de trabalho que sempre me apoiaram e me levantaram nas várias quedas da vida durante o curso.

**Amazônia**

*Sim eu tenho a cara do saci, o sabor do tucumã  
Tenho as asas do curió e namoro cunhatã  
Tenho o cheiro do patchouli e o gosto do taperebá  
Eu sou açai e cobra grande  
O curupira sim saiu de mim, saiu de mim, saiu de mim...  
Sei cantar o "tár" do carimbó, do siriá e do lundu  
O caboclo lá de Cameté e o índio do Xingu  
Tenho a força do muiiraquitã  
Sou pipira das manhãs  
Sou o boto, igarapé  
Sou rio Negro e Tocantins  
Samaúma da floresta, peixe-boi e jabuti  
Mururé filho da selva  
A boiúna está em mim  
Sou curumim, sou Guajará ou Valdemar, o Marajó, cunhã...  
A pororoca sim nasceu em mim, nasceu em mim, nasceu em mim...  
Sim eu tenho a cara do Pará  
O calor do tarubá  
Um uirapuru que sonha  
Sou muito mais...  
Eu sou, Amazônia!  
(Nilson Chaves)*

## RESUMO

A tese “Políticas linguísticas no ensino bilíngue: uma reflexão ecolinguística das línguas em contato em território escolar no Alto Solimões” constitui-se em uma pesquisa sobre as políticas linguísticas que norteiam o ensino bilíngue português-ticuna nas escolas indígenas de Betânia. O objetivo visa compreender como o ensino bilíngue está sendo organizado na comunidade indígena Vila Betânia, analisando as políticas linguísticas adotadas no currículo bilíngue/intercultural e os discursos dos profissionais da educação indígena. Trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada na construção teórica com caráter multidisciplinar e a base epistemológica partiu da Sociologia Compreensiva e da Linguística Aplicada. A coleta de dados foi feita através de entrevistas, aplicação de questionários e diário de campo. O resultado mostrou que há contradições referentes à execução do ensino bilíngue em Betânia, ocasionados pelos graus de bilinguagem diferenciados em língua portuguesa, visto que eles sentem dificuldades não só em comunicar-se em língua portuguesa, mas também em ensiná-la através dos livros didáticos vindos da SEMED. Além disso, poucos professores têm licenciatura em linguagem e a maioria não tem graduação para lecionar línguas. Portanto, a contradição presente no ensino bilíngue nas escolas em Betânia dá-se pela inadequação didático-pedagógica que trata a língua portuguesa como primeira língua e a língua ticuna como segunda, pois o método utilizado nas duas disciplinas é o da tradução de uma língua para outra.

Palavras-chave: políticas linguísticas; ecolinguística; línguas em contato; ensino bilíngue.

## ABSTRACT

The thesis “Linguistic policies in bilingual education: an ecolinguistic reflection of languages in contact in school territory in Alto Solimões” is a research on the linguistic policies that guide Portuguese-Ticuna bilingual teaching in indigenous schools in Betânia. The objective is to understand how bilingual education is being organized in the Vila Betânia indigenous community, analyzing the language policies adopted in the bilingual/intercultural curriculum and the discourses of indigenous education professionals. This is a qualitative research based on theoretical construction with a multidisciplinary character and the epistemological basis came from Comprehensive Sociology and Applied Linguistics. Data collection was done through interviews, application of questionnaires and field diary. The result showed that there are contradictions regarding the implementation of bilingual education in Betânia, caused by the different degrees of bilinguality in Portuguese, since they feel difficulties not only in communicating in Portuguese, but also in teaching it through textbooks. from SEMED. In addition, few teachers have a degree in language and most do not have a degree to teach languages. Therefore, the contradiction present in bilingual teaching in schools in Betânia is due to the didactic-pedagogical inadequacy that treats Portuguese as a first language and Ticuna as a second language, since the method used in both subjects is that of translating from one language to another. other.

Keywords: language policies; ecolinguistics; languages in contact; bilingual teaching.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 DO MEMORIAL AOS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: REMINISCÊNCIAS DE UMA TRAJETÓRIA PELAS MEMÓRIAS DO ONTEM, DO HOJE E PARA AS PERSPECTIVAS DE UM AMANHÃ.....	13
1.1 Filigranas do ontem: da infância até a formação de nível superior.....	13
1.2 Ainda no passado: uma retrospectiva partindo da especialização ao mestrado .....	16
1.3 O doutorado: novas visões e perspectivas.....	17
1.4 O percurso metodológico da pesquisa.....	21
2 A ECOLOGIA LINGUÍSTICA DO ALTO SOLIMÕES: UM PANORAMA SOCIOLINGUÍSTICO DAS LÍNGUAS EM CONTATO .....	30
2.1 A ecologia do contato de línguas.....	34
2.2 Bilinguismo/diglossia .....	36
2.3 Política linguística e o contato das línguas étnicas com a língua portuguesa no Brasil .....	42
2.4 Fronteiras étnicas, construção de identidade e diversidade cultural na Amazônia: um panorama sociolinguístico do Alto Solimões .....	52
2.5 Refletindo sobre a ecologia linguística do Alto Solimões.....	66
3 VILA BETÂNIA/MECÜRANE: UMA SOCIEDADE TICUNA .....	69
3.1 Língua e Sociedade: Um Panorama Sociolinguístico da Vila Betânia.....	85
4 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM BETÂNIA: UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA DO ENSINO BILÍNGUE PARA POVOS INDÍGENAS NA FRONTEIRA .....	127
4.1 Sobre política linguística, currículo intercultural e ensino de línguas para os povos indígenas: interligando os conceitos.....	130
4.2 As políticas linguísticas vivenciadas no cotidiano escolar: um olhar sociológico sobre línguas no discurso da comunidade escolar indígena Ticuna.....	142
4.3 O planejamento linguístico das línguas ticuna e portuguesa em território escolar .....	155
4.4 As contradições do ensino bilíngue em Betânia: entre obstáculos e resistências na práxis pedagógica dos professores ticuna .....	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	170
REFERÊNCIAS .....	174

## INTRODUÇÃO

Esta tese denominada “Políticas linguísticas no ensino bilíngue: uma reflexão ecolinguística das línguas em contato em território escolar no Alto Solimões” contém minhas experiências e reflexões acerca do contato linguístico com o povo Ticuna, com o qual tive a oportunidade de conhecer através do universo acadêmico como professora universitária. A partir dela, busquei compreender como o ensino bilíngue está sendo organizado na comunidade indígena Vila Betânia, analisando as políticas linguísticas adotadas no currículo bilíngue/intercultural e os discursos dos profissionais da educação indígena.

Para alcançar esse objetivo geral, delineei os seguintes objetivos específicos: a) contextualizar a região do Alto Solimões, bem como a comunidade Vila Betânia, compreendendo a ecologia linguística da região; b) entender os conceitos de política linguística, analisando não só os aspectos histórico-sociais das políticas linguísticas referentes aos direitos linguísticos dos povos indígenas, como também o currículo das escolas indígenas, enquanto política linguística orientadora das práticas de ensino de línguas em Vila Betânia; c) compreender o ensino bilíngue nas escolas da Vila Betânia, refletindo não só sobre o currículo empregado nas escolas, como também sobre os discursos dos gestores, dos coordenadores pedagógicos e dos professores, analisando ainda os obstáculos que eles enfrentam no fazer pedagógico do ensino das línguas.

Servi-me do termo no plural “políticas linguísticas” por entender que quando se adentra no universo das línguas, muitas formas de administrá-la no convívio social se revelam. Estas formas são reguladas por muitos fatores como o grau de intimidade, a frequência de contato entre os povos e os significados que as línguas assumem na construção da subjetividade do sujeito. Para chegar a essa compreensão é importante refletir sobre o contato das línguas observando seu contexto de uso, daí a importância da ecolinguística para se compreender a relação entre língua, povo e território.

Construir minha metodologia de pesquisa baseando-me nas correntes epistemológicas Sociologia Compreensiva e Linguística Aplicada para refletir a cerca do objeto da pesquisa que é o ensino bilíngue. Dessa forma, o tipo da pesquisa foi qualitativo e os instrumentos para a coleta dos dados foram entrevistas e questionários aplicados aos interlocutores: professores, coordenador pedagógico, diretor, presidente da OGPTB e Coordenador da Educação Indígena.

A tese é formada por quatro capítulos, organizados com bases nas temáticas relacionadas ao ensino bilíngue. O primeiro capítulo compõe-se do memorial no qual apresento a minha trajetória como professora e pesquisadora e também apresento o percurso metodológico da pesquisa.

No segundo capítulo, apresento uma abordagem bibliográfica da teoria da ecolinguística, contextualizando a região do Alto Solimões como um território fronteiriço. Ao passo que no terceiro consta o perfil sociolinguístico de Betânia, em que analiso o contato das línguas ticuna e portuguesa na comunidade. Tanto o capítulo segundo quanto o terceiro, busco refletir a trajetória de contato dos Ticuna com a sociedade nacional, enfocando as formas de interações sociais neste contexto onde a tríplice fronteira Brasil/Colômbia/Peru é porosa.

No último capítulo analiso a legislação que propaga os discursos sobre o ensino bilíngue e intercultural, refletindo sobre o planejamento linguístico nas escolas através das vozes dos professores Ticuna.

Os principais resultados desta pesquisa foram: a) os Ticuna têm graus de bilinguagem diversificados em virtude do contato com áreas urbanas; b) há relações de poder entre as línguas portuguesa e ticuna no território escolar e isso gera muitos conflitos no processo de execução do ensino bilíngue; c) as políticas linguísticas reveladas pelo contato de línguas foram denominadas como reguladoras, regulamentadoras, intercambiantes e interacionistas.

Concluo a tese meditando que o ensino bilíngue é um tipo de ação social, marcado efetivamente pelo contato de línguas hierarquicamente opostas e que gera conflitos ao confrontar culturas diferenciadas na escola. Assim a tese defendida é a de que há contradições na execução do ensino bilíngue pela inadequação metodológica adotadas no ensino, além da dificuldade comunicativa na língua portuguesa e também porque alguns professores carecem de formação superior na área de linguagem.

# **1 DO MEMORIAL AOS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: REMINISCÊNCIAS DE UMA TRAJETÓRIA PELAS MEMÓRIAS DO ONTEM, DO HOJE E PARA AS PERSPECTIVAS DE UM AMANHÃ**

Este memorial está constituído em três partes sobre as quais apresento minha trajetória acadêmica. Minhas reminiscências apresentadas aqui mostram a formação de mim enquanto sujeito simbólico e por isso mesmo histórico que me fizeram ser a mulher, a professora e a pesquisadora, traços das minhas múltiplas identidades em constante construção.

Na primeira parte, intitulei-a de filigranas do ontem por acreditar que a vida é cheia de tramas que nos vão formatando. Cada uma das minhas lembranças é um fio que se entrelaçou e foi importante para a constituição da minha subjetividade.

Na segunda parte, apresento alguns fatos marcantes no mestrado e sobre como eu comecei a me interessar pela temática indígena no que concerne à língua e suas relações de poder. Já na terceira parte, apresento minha trajetória no doutorado e como este curso mudou minhas formas de ver a Amazônia. Enfim, as memórias, aqui representadas, constituíram-me a ser a pessoa que sou hoje e são as bases das minhas muitas “metamorfozes” das quais as minhas identidades sofrerão.

## **1.1 Filigranas do ontem: da infância até a formação de nível superior**

Nasci no ano de 1980 na cidade de Santarém-PA e fui batizada como Rosinéa Auxiliadora Pereira dos Santos pelo senhor Raimundo Roberto Pereira dos Santos, mestre de obras, e sua senhora Rosilda Maria Pereira dos Santos, da qual herdei a vocação para ser professora.

Minha mãe lecionava para crianças da 1<sup>o</sup> série do primeiro grau<sup>1</sup> em uma escola pública na cidade de Santarém no estado do Pará denominada Barão do Tapajós. Comecei a frequentar as aulas dela quando eu tinha cinco anos de idade, em virtude de não ter com quem ficar em casa. Todavia não foi com ela que eu aprendi a escrever.

---

<sup>1</sup> Nos anos de 1980, a educação brasileira era regida pela lei 5.692/71 que dividia o ensino em primeiro grau com duração de oito anos e o segundo grau com duração de três anos. A carga horária mínima anual dessas duas modalidades de ensino era de 720 horas decorridas em 180 dias letivos.

Minha primeira professora foi minha tia Gracinha, que nos seus tempos livres se dedicava a me ensinar a escrever meu nome e a conhecer as letras do alfabeto desde os cinco anos de idade. Com essa minha tia, aprendi, mesmo que inconsciente, que ensinar é um ato de muita paciência e dedicação, uma vez que ela me envolvia nos ensinamentos sobre o mundo letrado, mesmo não tendo a formação do magistério, grau necessário para que uma pessoa pudesse assumir uma turma numa escola.

Aos seis anos, ingressei no ensino básico na Escola Estadual Frei Ambrósio. Naquela época, existiam as turmas denominadas de primeira fraca e de primeira forte. A primeira era para aquelas crianças que ainda não sabiam ler, ao passo que na segunda, matriculavam-se os que liam e escreviam. No início, frequentei a turma de nível mais básico, contudo fiquei nela apenas um mês, tempo necessário para que a minha professora Rufino, detectasse que eu já dominava o código escrito da língua portuguesa e me transferiu para a turma mais adiantada. Estudei nessa escola até a oitava série do primeiro grau.

O segundo grau foi onde confirmei a minha vocação como professora. Senti a necessidade de seguir os caminhos do magistério e me matriculei para essa área na Escola Estadual Pedro Álvares Cabral no turno intermediário<sup>2</sup>. Esse período foi a base de minha carreira como docente. Lá conheci Paulo Freire e Piaget. Aprendi os procedimentos didáticos para ser um bom professor a partir do exemplo vivido com os meus professores.

De Paulo Freire, trago para a minha prática, ainda quando em professora em formação, que não pode haver docência sem discência, ou seja, há um vínculo entre o ser que ensina e o ser em aprendizado. Isto implica alguns compromissos do ser professor como: ensinar não é transferir conhecimento, que a educação deve respeitar a autonomia do educando e ouvir é condição necessária (PAULO FREIRE, 1996).

“O educador não é um forjador de cadeias, mas um semeador de alimento e de claridade” (FREINET, 2004, p.93). Esse pensamento freinetiano me motivou a construir o meu fazer pedagógico ao entender que a saga no magistério é a permanente construção do conhecimento pelo aprendiz, dando a este as ferramentas necessárias para o seu crescimento pessoal e profissional, aprendendo a ser atuante na sociedade ao protagonizar as suas próprias conquistas.

---

<sup>2</sup> O turno intermediário consistia no limiar entre os turnos matutino e vespertino. O início das aulas era das 10h45min da manhã às 14h45min da tarde.

Compreendi nas aulas de psicologia a conquistar a confiança dos meus alunos sendo verdadeira com eles, isto é, nunca prometer o que estava fora do meu alcance. Além disso, compreendi no período do estágio que o professor deve cultivar o afeto e estimular as potencialidades dos discentes, fazendo-os compreender que o ser humano é dotado de múltiplas funções, habilidades e vocações. Eles só precisam descobrir as deles.

Quando terminei o magistério (2014-2016), passei no vestibular para o curso de Letras na Universidade Federal do Pará em 1997 e, no ano seguinte, fui aprovada no concurso público municipal para o cargo de auxiliar de monitor de creche. Foi um período de muitos obstáculos, pois meu horário de trabalho era das 7:00 às 13:00 e o da faculdade era das 14:00 às 18:00. Então tinha apenas uma hora de intervalo entre o trabalho e o curso de graduação.

Foi na graduação que me encantei com o fenômeno da linguagem nas aulas de Linguística. O professor Heliúde foi o responsável por tal fato, quando em um momento de tamanha emoção, ele afirmou em bom tom “Vocês são os piores dos péssimos que nunca conseguem passar no vestibular”. Essa sentença ocorreu em decorrência do questionamento das notas regulares da maioria da turma. Desse dia em diante, conhecer os caminhos da ciência da linguagem passou a ser meu desafio.

Em 2002, chegou a bonança. Concluí a graduação e mudei-me para Boa Vista – RR, onde vivi até 2004. Foi na Universidade Federal de Roraima que tive a primeira experiência como docente de nível superior ao ser selecionada no processo seletivo para professor substituto no curso de Letras. Ministrei nesta instituição as disciplinas de Língua Portuguesa nos níveis II, IV, V e VI, além da prática de ensino de Língua Portuguesa e Literatura Infanto-Juvenil.

As minhas atividades docentes não ficaram restritas apenas ao nível superior. Como naquela época havia muita carência de professores formados, o Estado fazia processo seletivo para a contratação de professor temporário através do currículo e de uma prova de redação. Então fui selecionada para trabalhar também na rede pública de ensino básico.

A experiência em trabalhar com as duas modalidades de educação, a básica e a superior, mostrou-me a importância de formar professores conhecedores da realidade educacional de Roraima. Foi a partir disso que decidi construir a minha prática pedagógica baseada na resolução de problemas. E o que significa isso?

Durante o período das disciplinas, os acadêmicos vão para a escola fazer um reconhecimento de campo para poder construir um projeto visando à resolução das necessidades educacionais dos alunos no âmbito da linguagem da educação básica. Depois de construído o projeto, há a aplicação na escola e os alunos acompanham o desempenho do aluno juntamente com o professor regente da turma. O resultado disso é que os acadêmicos se descobrem professores, isto é, eles descobrem a sua vocação como aquele que irá desenvolver um cidadão capaz de atuar na sociedade.

## 1.2 Ainda no passado: uma retrospectiva partindo da especialização ao mestrado

Sempre tive muita curiosidade sobre as questões da linguagem. Essa faculdade humana que nos envolve de tal forma que não conseguimos nos desvencilhar. Tomando as palavras de Mariani (2003) “somos sujeitos mergulhados na linguagem” e dialogando com Pêcheux (2009) “somos sujeitos assujeitados pela língua”, compreendo a linguagem como um caminho movediço, no qual não conseguimos definir absolutamente uma base sólida.

Nessa busca em compreender a linguagem, comecei em 2003 a fazer a pós-graduação *lato sensu* em Alfabetização na Universidade Federal de Roraima. O interesse por esse curso deu-se em virtude de já ter alfabetizado muitas crianças na creche no período de 1998 a 2002.

Concluída a especialização, fui convidada a ministrar as disciplinas “Educação Indígena” para o curso Normal Superior e “Metodologia Centrada na Resolução de Problemas” para os cursos de Matemática e Física no Instituto Superior de Educação de Rorainópolis (ISER) no ano de 2005. Este foi extinto em virtude da criação da Universidade Estadual de Roraima (UERR)<sup>3</sup>. A partir desse momento, a educação indígena passou a fazer parte das minhas reflexões.

Em 2011, comecei o mestrado na Universidade Federal de Roraima na área de Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras na área de concentração de estudos linguísticos. A partir do enunciado “**Os indígenas estão indo para a universidade para aprender a língua materna**”<sup>4</sup> eu tive um insight: Como pode os indígenas estarem indo aprender a língua materna na universidade? Imediatamente imaginei-os sem voz, mudos e sentados em sala de

---

<sup>3</sup> A Universidade do Estado de Roraima foi criada pela lei complementar nº 091 de 10 de novembro de 2005 pelo governador Ottomar de Sousa Pinto.

<sup>4</sup> Esse enunciado foi uma manchete que eu ouvi no telejornal local que falava que os indígenas estavam sendo admitidos na universidade para aprender wapixana e macuxi no curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima.

aula aprendendo uma língua que é aprendida dentro da comunidade linguística ao qual o sujeito é parte integrante.

Outra imagem, que eu tive a partir dessa manchete do telejornal, foi a de que o conceito de língua materna tinha outra conotação: a língua do povo. Esta concepção está arraigada de ideologias que relacionam a língua e as relações de poder, e ela passa a ser bandeira de luta para aqueles povos tradicionais que perderam a língua materna.

Assim a minha linha de investigação durante todo o mestrado foi o de pensar sobre os vários conceitos de língua materna e o resultado me indicou quatro conceitos diferenciados: I- língua materna como língua da família; II- a língua materna como um bem precioso; III- a língua materna como a língua dos antepassados; e por fim, IV- a língua materna como disciplina curricular. A corrente teórica e metodológica foi a Análise do Discurso – linha francesa de Pêcheux, cuja principal representante no Brasil é Eni Orlandi.

### **1.3 O doutorado: novas visões e perspectivas**

A aprovação no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia foi uma conquista inesperada, visto que fui fazer a prova ainda em recuperação de uma cirurgia bastante recente. A felicidade em saber que eu havia conseguido entrar num programa de doutorado a ser cursado no município de Tabatinga foi extasiante, pois a nossa região da Tríplice Fronteira é carente de programas de pós-graduação em nível de doutorado e, como funcionária pública e professora da Universidade do Estado do Amazonas, seria muito difícil sair para a qualificação em virtude das muitas burocracias das quais o professor universitário passa para ser liberado para a qualificação.

O doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia me proporcionou muitas reflexões acerca dos problemas que envolvem nossa região e ver o quão eu era pouco informada a respeito deles. Cada disciplina cursada durante o doutorado foi um momento de profundas reconstruções do meu eu, não só enquanto professora universitária, mas também como pesquisadora. No curso comecei a mergulhar em temáticas voltadas para a Sociologia, para a Antropologia e para a História das populações indígenas das quais eu não havia me questionado anteriormente. Até então, a minha linha de interesse era apenas voltada para a minha área de formação em Letras nas modalidades dos estudos linguísticos. Portanto, o doutorado foi a fase mais desafiadora da minha vida.

Abaixo apresento a relação das disciplinas cursadas e suas respectivas ementas e professores:

**Quadro 1- Relação das disciplinas cursadas no Doutorado**

<b>DISCIPLINAS CURSADAS NO DOUTORADO</b>		
<b>DISCIPLINA</b>	<b>PROFESSOR (S)</b>	<b>EMENTA</b>
Epistemologia e Metodologia das Ciências Sociais e Humanas Código: PGSCA502	Prof. <sup>a</sup> Dra. Renilda Aparecida Costa Prof. <sup>a</sup> Dra. Iraíldes Caldas Torres	Reflexão sobre epistemologia e o saber científico. Processo de surgimento e legitimação das várias ciências humanas e sociais. Fundamentos empíricos da explicação produzida nas ciências sociais e procedimentos utilizados para fornecer a base factual às ciências sociais. Fundamentos teóricos da compreensão nas ciências humanas e procedimentos metodológicos da interpretação. Fundamentos formais e críticos – Objeto e método. Relações entre ciência, poder e ideologia.
Formação do Pensamento Social na Amazônia	Prof. <sup>a</sup> Dra. Marilene Correa Prof. <sup>a</sup> Dra. Iraíldes Caldas Torres	Identificação de autores, ideias, conceitos e noções no campo do pensamento social sobre a Amazônia. Indicação de relações do pensamento social da Amazônia com o movimento de formação do pensamento brasileiro. Formulação da história das ideias a partir da reconstrução do pensamento social. Produção dos diferentes movimentos de interpretação dos processos socioculturais da Amazônia.
Seminário Doutoral Código: PGSCA529	Prof. <sup>a</sup> Dra. Iraíldes Caldas Torres Prof. Dr. Harald Sá Peixoto Pinheiro	A primeira parte fornece uma base epistemológica multidimensional que problematiza o desenvolvimento dos projetos doutorais em andamento. A perspectiva adotada insere as ciências sociais em um horizonte cognitivo que entrelaça o conhecedor, o conhecido, o conhecimento e aposta na relação das culturas humanística e científica. A segunda parte reúne os projetos doutorais por linhas transversais que possibilitem a emergência do diálogo coletivo entre as temáticas das teses.
Atividade Programada I: Tópicos especiais em Ciências e Cultura: Amazônia e África sob as sombras das coisas e objetos. Código: PGSCAATP	Prof. Dr. Carlitos Luís Siteio	A disciplina tópicos especiais tem caráter sociológico e visa analisar como os povos tradicionais africanos e moradores da Amazônia brasileira se utilizam das sombras de objetos e das coisas para sua organização social. Procurando semelhanças e diferenças que refletem peculiaridades socioculturais dos espaços geográficos escolhidos

		para o estudo. Tendo em conta que o momento marcante da trajetória das sombras é registrado no instante em que os objetos e coisas se sobrepõem a eles, na fase marcada por observação de Equinócios e Solstícios.
Atividade Programada II: Redação de Texto Científico Código: PGSCAATP	Prof. <sup>a</sup> Dra. Iraildes Caldas Torres	Como criar ideias. Como ler. O poder das palavras. As funções do texto. A escrita e o estilo. Características da linguagem escrita. O parágrafo e suas qualidades internas. A escrita e a mediação entre empiria e teoria. As citações e as normas técnicas do texto científico.
Atividade programada III: Atelier de projetos de pesquisa Código: PGSCAATP	Prof. <sup>a</sup> Dra. Elenise Scherer	Continuar e relacionar as discussões sobre a epistemologia e metodologia das ciências realizadas nas disciplinas anteriores com os objetivos de no atelier ou oficina metodológica reiniciar o debate na tentativa de construção dos projetos de pesquisas dos doutorandos e preparação para a qualificação.
Tópicos Especiais III: Amazônia: Aspectos Culturais, Sociais e Econômicos – De Euclides da Cunha a Márcio Souza. Código: PGSCA570	Prof. <sup>a</sup> Dra. Heloísa Helena Correa	Imersão cultural, social e econômica nas obras de autores que problematizaram a Amazônia. Três olhares sobre a Amazônia: O olhar europeu, o olhar brasileiro e o olhar amazônico, dentro do quadro cronológico de produção delimitado de Euclides da Cunha a Samuel Benchimol. Aspectos da questão cultural. Social e Econômica do século XX e os desdobramentos dessas questões para o XXI.
Tópicos Especiais IV: Processo Civilizador e Práticas Socioculturais em Comunidades Amazônicas Código: PGSCA571	Prof. Dr. Gláucio Campos	Norbert Elias em contexto; A pesquisa de campo em congruência com a teoria eliasiana; Práticas Socioculturais em Ambiente Amazônico; Processo Civilizatório; Processos Sociais; Civilização; Figurações; Os Pronomes Pessoais Como Modelos Figuracionais; Modelo de Jogo; As Interdependências Humanas; Sociedade dos Indivíduos; Envolvimento e Distanciamento;
Tópicos Especiais V: Identidade Nacional Brasileira, Religião e Fronteira Étnicas. Código: PGSCA572	Prof. <sup>a</sup> Dra. Renilda Aparecida Costa	A dinâmica de desenvolvimento desta disciplina está direcionada no sentido de que os estudantes da pós-graduação possam ter

		subsídios de análise para a compreensão da construção da identidade nacional brasileira e as implicações no processo de constituição das identidades étnico-religiosas.
Atividades de Pesquisa Códigos: PGORI181 Atividades de Pesquisa 2018/1 PGORI182 Atividades de Pesquisa 2018/2 Atividades de Pesquisa 2019/1 Atividades de Pesquisa 2019/2 PGORI201 Atividades de Pesquisa 2020/1 PGORI202 Atividades de Pesquisa 2020/2	Orientadora Prof. <sup>a</sup> Dra. Renilda Aparecida Costa	Desenvolver atividades de pesquisa: pesquisa bibliográfica, elaboração dos instrumentos de coleta de dados e pesquisa de campo, análise dos dados.

FONTE: PLANO DE CURSO DAS DISCIPLINAS 2018-2020.

Os meus propósitos de investigação sobre política linguística, currículo e o ensino de línguas para o povo Ticuna nasceram quando eu comecei a ter contato com este povo nas aulas que tive que ministrar para eles na Universidade do Estado do Amazonas (doravante UEA).

Através das minhas observações acerca das dificuldades dos Ticuna em falar a língua portuguesa nas diversas situações comunicativas em sala de aula e também através de trabalhos de conclusão de curso orientados por mim no Curso de Especialização em Educação, Saúde e Saberes Tradicionais ofertado pela UEA sobre as barreiras comunicativas dos Ticuna na unidade básica de saúde e outro sobre as dificuldades comunicativas deles no ambiente escolar de educação básica, comecei a perceber que tal situação ia além do ambiente acadêmico e da saúde, mas se estendia nas situações diárias, quando envolve a comunicação entre o indígena e o não indígena.

Notei ainda que essas barreiras comunicativas poderiam ser consequências da pouca qualidade do ensino de línguas para os povos indígenas que poderiam não estar refletindo sobre as necessidades comunicativas em língua portuguesa dos indígenas fora da comunidade indígena. Tais situações observadas através dos comportamentos dos acadêmicos Ticuna da Universidade do Estado do Amazonas nas aulas do curso de Letras – curso regular – e nas aulas do curso de Pedagogia Intercultural do Programa de Formação de Professores da Educação Básica/PARFOR-, induziram-me a questionar a respeito da relação que há entre as políticas linguísticas relacionadas ao ensino bilíngue para as populações indígenas e as realidades linguísticas dos povos indígenas do Alto Solimões questionando qual seria a sua eficácia nas situações do dia a dia.

Em 2018, fui ministrar a disciplina Leitura e Produção Textual para a turma de Pedagogia do PARFOR em Santo Antônio do Içá. Nesta turma, estavam cursando a disciplina 20 acadêmicos Ticuna. A grande maioria deles demonstrava muita dificuldade em se expressar em língua portuguesa, tanto oralmente quanto através da escrita.

Fiquei me questionando a respeito de como poderia haver professores na educação indígena que deveriam ensinar português, mas que não tinham conhecimentos necessários para assumir tal responsabilidade. Foi a partir disso que decidi escolher Vila Betânia como meu *locus* da pesquisa, pois esses alunos todos eram residentes de lá e, segundo informações coletadas informalmente, grande parte dos professores não tinham nível superior e eram contratados em virtude de apadrinhamento político.

As minhas aspirações para o final do curso do doutorado foi entender melhor essa realidade que envolve a política linguística no ensino das línguas portuguesa e ticuna na comunidade indígena Betânia, a fim de poder colaborar com a prática pedagógica desses professores e contribuir para as discussões a respeito dessa temática.

#### **1.4 O percurso metodológico da pesquisa**

A pesquisa teve como objetivo geral compreender como o ensino bilíngue está sendo organizado na comunidade indígena Vila Betânia, analisando as políticas linguísticas adotadas no ensino bilíngue/intercultural e os discursos dos profissionais da educação indígena. Para o alcance dos objetivos foi necessário contextualizar a região do Alto Solimões, bem como a comunidade Vila Betânia, compreendendo a ecologia linguística da região.

Além disso, foi relevante entender os conceitos de política linguística, analisando não só os aspectos histórico-sociais das políticas linguísticas referentes aos direitos linguísticos dos povos indígenas presentes nas práticas de ensino de línguas em Betânia.

Outra ação importante no desenvolvimento desta tese foi fazer um levantamento do estado da arte da educação indígena no Alto Solimões. Essa temática foi estudada por Sirlene Bendazzoli que escreveu uma tese intitulada “Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores Ticuna no Alto Solimões” no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 2011. Seu trabalho apresentou um panorama sobre a implantação da educação indígena na região, bem como a participação do grupo étnico da construção de suas bases educacionais.

Já Antônia Rodrigues da Silva escreveu a tese “Concepções e práticas de educação escolar indígena: institucionalidade, estado da arte e escolarização dos Tikuna<sup>5</sup> no Alto Solimões, AM” pelo Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia em 2016. O objetivo da autora foi compreender a educação indígena diferenciada a partir das suas circunstâncias históricas. A conclusão a que ela chegou foi que nunca houve educação indígena diferenciada para as populações indígenas do Alto Solimões e que esse discurso propagado pelas políticas públicas serve para gerar conflitos entre indígenas e não indígenas. Nas palavras da autora,

(...) a educação escolar indígena diferenciada apresenta-se como um “sofismo”. De tanto ser propagandeada foi absorvida pelos povos indígenas como uma forma de educação aquém da Educação Nacional, porém, não existe, nem do ponto de vista teórico-legal na sua materialidade (SILVA, 2016, p.220).

Outra pesquisa feita sobre essa questão foi o de Samuel Rocha de Oliveira que escreveu sua dissertação de mestrado intitulada “O processo educacional da cultura indígena Ticuna na região do Alto Solimões” em 2012 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo.

A pesquisa foi realizada na terra indígena de Umariáçu I <sup>6</sup> e, segundo dados de sua pesquisa, há uma dualidade na efetivação de educação indígena, visto que há uma vertente que defende a incorporação dos estudos dos mitos e a preservação da cultura através do ensino bilíngue; e há outra que defende que a educação para os indígenas deve se pautar na aprovação do vestibular, ou seja, na inserção do indígena no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2012).

Em outras palavras, há duas formas de ver a educação escolar indígena: uma voltada para a inserção dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas na educação escolar e a outra que busca preparar o indígena para a sua integração à comunidade não indígena, visando seu preparo para desempenhar uma profissão.

Alguns estudos tiveram a iniciativa de promover a educação intercultural indígena e o ensino bilíngue entre os Ticuna. Dentre eles, destaca-se o trabalho de Monique Deheinzelin em 1993 no Magistério indígena ofertado pela Organização Geral dos Professores Ticuna

---

<sup>5</sup> A autora adota a escrita do grupo étnico com “k”.

<sup>6</sup> A terra indígena de Umariáçu I é habitada pelo povo Ticuna. Sua área territorial é de 5 mil hectares, onde habitam 7.219 pessoas. Essa comunidade indígena pertence ao município de Tabatinga no Estado do Amazonas. (<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3888>).

Bilíngues (OGPTB) na comunidade indígena de Filadélfia<sup>7</sup>. O objetivo do curso era o de formar professores para ensinar Língua Portuguesa e Matemática.

Outro trabalho voltado para a formação continuada dos professores indígenas foi o Projeto Educação Ticuna: arte e formação de professores indígenas, coordenado por Jussara Gruber em 1993. Este projeto foi de iniciativa da OGPTB e abrangeu os municípios de Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá e Tonantins. A realidade naquela época era a de que 90% dos professores das escolas indígenas eram leigos e com a realização desse projeto de magistério indígena formaram-se 212 professores (GRUBER, 2003).

No contato com os professores indígenas em formação pelo Programa de Formação de Professores/PARFOR, percebi que alguns professores sentem dificuldades em lidar com o ensino bilíngue nas escolas pelo fato de que eles apresentam graus de bilinguagem diferenciados em língua portuguesa e dificuldades na escrita da língua ticuna mediante a variação linguística dessa língua.

Partindo desta percepção de que os professores enfrentam obstáculos na execução do ensino bilíngue em virtude não só da pouca formação didático-pedagógica na área da linguagem dos professores indígenas, como também das limitações comunicativas em língua portuguesa que esses professores apresentam ter, defendo a tese de que há contradições referentes à execução do ensino bilíngue na comunidade indígena Betânia no município de Santo Antônio do Içá em virtude da inadequação metodológica voltada para o ensinar as línguas (no caso português e ticuna) e também porque alguns professores sentem dificuldades na comunicação na língua portuguesa e dificuldades na escrita da língua ticuna.

As questões norteadoras da pesquisa foram:

1. No processo de ensino das línguas ofertado nas escolas de Betânia, quais políticas linguísticas estão sendo consideradas na organização do ensino bilíngue/intercultural?
2. Como o ensino bilíngue português-ticuna está organizado nas escolas da comunidade Betânia considerando as interações sociais dos indígenas ticuna tanto na comunidade indígena quanto fora dela?

---

<sup>7</sup> A terra indígena de Filadélfia é uma área indígena Ticuna. Sua população está estimada em 1.300 habitantes. Sua localização fica na margem esquerda do rio Solimões no município de Benjamim Constant no Estado do Amazonas. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Comunidade\\_Tikuna\\_Filad%C3%A9lfia](https://pt.wikipedia.org/wiki/Comunidade_Tikuna_Filad%C3%A9lfia)). Acesso em: 20 dez. 2019.

3. Enfim, a política linguística no ensino de línguas no Alto Solimões, mais especificamente em vila Betânia, leva em consideração um currículo bilíngue intercultural na prática pedagógica dos professores indígenas? Se leva, qual é a dificuldade em se assegurar não só um currículo bilíngue/intercultural, mas sua adequação às necessidades comunicativas do povo Ticuna que ali reside?

Adotamos na construção metodológica a Sociologia Compreensiva e a Linguística Aplicada nesta pesquisa. A Sociologia Compreensiva busca compreender a realidade ao qual estamos imersos através da interligação dos fatos determinados historicamente ao analisar as causas que conduziram determinado fato social a se desenvolver de uma forma e não de outra (WEBER, 2001).

Segundo Weber (2001), reconhecer uma realidade é se voltar para a constelação sobre a qual os fatores se agrupam e constituem um fenômeno cultural, cuja significação para o indivíduo dá-se historicamente. Além desse reconhecimento, faz-se necessário fazer não só a análise desses fatores, mas também expor ordenadamente o agrupamento individual deles e também a sua combinação concreta e significativa que é resultado dele.

Weber (ibidem) ainda orienta para a necessidade de se reportar ao passado para que se possa observar a forma pela qual se desenvolveram as diversas características individuais dos agrupamentos relevantes para o momento presente, viabilizando uma explicação histórica tendo por base as constelações anteriores.

Assim a Sociologia Compreensiva intenciona compreender o fenômeno social através da interpretação da ação social, para então explicitar o seu curso e seus efeitos. Entende-se por ação social “toda a conduta humana cujos sujeitos vinculem a esta ação um sentido subjetivo. Tal comportamento pode ser mental ou exterior; poderá consistir em ação ou de omissão de agir (WEBER, 2002, p.11)”.

Por conta disso, esta corrente epistemológica ancora-se na contínua interação entre os indivíduos, isto é, ela se baseia na ação social, observando a relação mútua entre os sujeitos envolvidos numa relação social. Weber (2002) conceitua o termo relação social como “a situação em que duas ou mais pessoas estão empenhadas numa conduta onde cada qual leva em conta o comportamento da outra de uma maneira significativa, estando, portanto, orientada nestes termos (ibid. p.44)”.

Assim não há possibilidade de se analisar um fenômeno cultural a partir da significação da sua configuração deduzindo-se através de qualquer sistema de conceitos de leis e nem devem ser explicados pelo mesmo, uma vez que a significação da configuração do fenômeno cultural envolve sua relação com as ideias de valor. O estudo de um fenômeno cultural pode ser representado e ser compreensível pragmaticamente observando a natureza particular das relações mediante um tipo ideal (WEBER, 2001).

Obtém-se um tipo ideal mediante a acentuação unilateral de um ou de vários pontos de vista e mediante o encadeamento de grande quantidade de fenômenos isoladamente dados, difusos e discretos, que se pode dar em maior ou menor número ou mesmo faltar por completo e que se ordenam segundo pontos de vistas unilateralmente acentuados, a fim de se formar um quadro homogêneo do pensamento (WEBER, 2001, p.138).

Vale ressaltar que a organização de tipos ideais abstratos não é o fim, mas constitui-se como um meio de conhecimento, visto que se configura como um quadro de pensamento, e não se evidencia como a realidade e nem se constitui como um padrão a ser seguido. O tipo ideal é um constructo voltado para a realidade para que se possam obter esclarecimentos sobre o conteúdo empírico de alguns dos seus elementos relevantes sob os quais ela é comparada. Trata-se, portanto, de configurações em que as relações são construídas, através do uso da categoria da probabilidade objetiva da qual a imaginação dos sujeitos está formada e orientada de acordo com a realidade ao qual presumem ser a adequada (WEBER, 2001).

Em relação à Linguística Aplicada, esta é uma área de investigação interdisciplinar que envolve não só a linguagem com a educação, mas também considera os aspectos políticos da vida, entendendo que “tanto a cultura quanto a aprendizagem de uma língua ocorrem dentro das relações de poder” (PENNYCOOK, 1998, p.28).

Para Pennycook (1998) reexaminar a questão da aquisição da linguagem incluindo nela tanto os contextos sociais, quanto culturais e também os políticos é uma condição indispensável para se conhecer as bases ideológicas que se concentram na linguagem. Para tanto, deve-se considerar o gênero, a raça e as diversas relações de poder, que configuram as relações sociais, compreendendo que o sujeito como um ser múltiplo é constituído sob os diversos discursos.

A Linguística Aplicada também está voltada para o entendimento dos problemas sociais, numa realidade específica, a fim de apontar possíveis soluções para o problema (KLEIMAN, 1998). A língua para esta corrente teórico-metodológica é real, falada por

indivíduos em específicas situações dentro de suas interações sociais. Enfim, entende-se que a linguagem se constitui numa arena que está distante de ser transparente e neutra (SIGNORINI, 1998).

Para a compreensão dos fatos que envolvem o ensino bilíngue envolto de políticas linguísticas e sistematizado por um currículo, foi necessário o diálogo com a História, a Geografia, com os Estudos Culturais, com a Análise do Discurso e com as políticas públicas voltadas para a educação dos povos indígenas.

O objeto desta pesquisa é o ensino bilíngue, visto sob a ótica de sua organização através das políticas linguísticas sobre currículo intercultural bilíngue e que é ofertado nas escolas indígenas. Em outras palavras, as análises compreendem as formas de sistematização deste ensino, para que se compreendam as contradições que podem existir entre as aplicações das políticas linguísticas nacionais com realidade dos povos indígenas na Amazônia.

Dessa forma, as ações necessárias a esta pesquisa foram: aproximação com a equipe escolar das escolas indígenas de Betânia, conversas informais com os informantes para conhecer a realidade que envolve o ensino bilíngue e as políticas linguísticas.

A aproximação com os interlocutores ocorreu em virtude do curso de extensão “Letramento do Professor Indígena Ticuna<sup>8</sup>” coordenado por mim em parceria com a Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngue a Secretaria Municipal de Educação do Município de Santo Antônio do Içá. O referido projeto foi criado com o objetivo de letrar, na língua portuguesa, os professores indígenas ticuna atuantes no ensino fundamental e médio, desenvolvendo atividades pedagógicas de interação na escola e na comunidade indígena, para que eles possam usufruir da cidadania e igualdade dos direitos étnico-raciais e assim promover a educação linguística para seus alunos visando à equidade racial entre a população indígena e a não indígena.

Para tanto, fez-se uma série de ações como: levantamento bibliográfico sobre ações de letramento nas comunidades indígenas; diálogos informais com os professores indígenas para fins de conhecimento das necessidades comunicativas deles. O projeto de extensão organizou oficinas de letramento em língua portuguesa em quatro etapas, cujo foco foram as habilidades de falar, ouvir, ler e escrever. A primeira etapa do curso estava prevista para 2020, todavia a pandemia nos fez reprogramarmos as atividades e o primeiro módulo ocorreu em agosto de 2021 e as outras etapas estão previstas para 2022 e 2023.

---

<sup>8</sup> O projeto Letramento do professor indígena ticuna é um projeto de extensão de formação continuada da Universidade do Estado do Amazonas coordenado por mim e realizado na comunidade indígena Betânia. O projeto atendeu a 89 professores da rede pública estadual e municipal nos turnos vespertino e noturna e a carga-horária do curso é de 120 h divididas em quatro módulos.

Antes da execução desse curso foi necessário fazer um levantamento sociolinguístico da comunidade em 2019 para que se organizasse o material conforme as necessidades comunicativas dos docentes. Nesse período, realizei entrevistas com os professores, diretor e coordenador pedagógico para compreender a sua relação com a língua portuguesa

O tipo de pesquisa foi qualitativo. Neste tipo de pesquisa, o pesquisador interpreta a realidade a partir de considerações subjetivas sobre a sua relação com o mundo num contexto particular (GOLDBERG, 2004). A pesquisa qualitativa abrange um campo transdisciplinar, uma vez que envolve não só as ciências humanas, como também as sociais. Além disso, este tipo de pesquisa adota múltiplos métodos de investigação para a análise do fenômeno situado no seu local (CHIZZOTTI, 2003).

Minayo (2009), (2012) afirma que a pesquisa qualitativa se constitui em três fases: a fase exploratória, a do trabalho de campo e a análise do material empírico e documental. Dessa forma, como fase exploratória dessa pesquisa, os procedimentos iniciais para a investigação foram feitos a partir de um levantamento bibliográfico não só das políticas linguísticas brasileiras relacionadas aos direitos linguísticos dos indígenas, como também das produções teóricas acerca da relação política linguística, currículo bilíngue/intercultural e ensino de línguas.

Foram analisadas as práticas discursivas sobre a educação intercultural bilíngue na Carta Magna de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9394/96. Tais documentos serviram de suporte para a análise do planejamento linguístico no ensino das línguas portuguesa e ticuna, visando entender as formas de sistematização do ensino bilíngue das línguas em contato na comunidade Betânia, bem como conhecer as políticas linguísticas adotadas nas escolas.

Além disso, foram feitas pesquisas bibliográficas na área da antropologia a fim de conhecer a história do povo ticuna, na área de sociolinguística e ecolinguística para que fossem compreendidos os conceitos relacionados a essa temática. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de pesquisa que apresenta muitas etapas, dentre as quais podemos citar: “a escolha do tema, levantamento preliminar; formulação do problema, busca do material, organização lógica do assunto e a redação do texto” (GIL, 2002, p.60). No caso deste trabalho, a temática e a problematização consistem numa reflexão sobre as políticas linguísticas no ensino de línguas para a população indígena em Betânia na região do Alto Solimões.

Já a segunda fase da pesquisa consiste na inserção da pesquisa de campo. Este momento objetiva conciliar a teoria e a prática a partir da combinação de instrumentos de

pesquisa como observação, entrevistas e levantamento material e documental (MINAYO, op cit). O local da pesquisa foi em Betânia, uma área indígena onde vivem 5.341 indígenas Ticuna<sup>9</sup>. Esta comunidade é pertencente ao município de Santo Antônio do Içá e foi homologada como terra indígena pelo decreto s/n de 04/07/1995.

Como a área da pesquisa consistiu numa terra indígena, fez-se necessário a solicitação da autorização para a realização da pesquisa pelo chefe imediato, no caso o cacique, que mediante a anuência da comunidade e através da exposição dos motivos pelo pesquisador por meio de uma reunião com toda a comunidade envolvida concedeu-me a permissão para a realizá-la.

Os dados coletados foram através de entrevistas, questionário, relação de inscrição no curso de extensão. Foram coletadas oito entrevistas assim distribuídas: uma com a presidente da Organização dos Professores Ticunas Bilíngues (OGPTB), uma com uma diretora, uma com o coordenador pedagógico e cinco com os professores das escolas com o intuito de compreender não só a realidade do ensino bilíngue como também para compreender as relações sociohistóricas da comunidade Betânia, para então compreender o ensino bilíngue nesta região. A vantagem da entrevista consiste em ser “uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano (GIL, 2002, p.118)”.

Além disso, a escolha da entrevista justificou-se pela sua caracterização de prática discursiva, uma vez que ela se constrói a partir da interação entre dois sujeitos num contexto determinado (PINHEIRO, 2004). É a partir dela que verificamos os efeitos de sentido dos discursos propagados pelas legislações no discurso do professor indígena.

Em relação ao questionário, este consiste “numa técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas” (GIL, 1999, p. 128). Tal questionário foi aplicado aos professores das escolas a fim de se conhecer o papel que as línguas assumem na comunidade e na escola e também serviu para a construção do perfil sociolinguístico da comunidade Betânia.

A fase seguinte da pesquisa consistiu na análise dos dados e da escrita da tese. Para Minayo (2012), a ordenação dos dados ocorre a partir da organização deles, levando-se em consideração os textos teóricos e as referências contempladas no decorrer da pesquisa, o diário de campo, onde constam as informações legítimas do *locus* da pesquisa, dos documentos coletados do questionário e das entrevistas.

---

<sup>9</sup> Dados coletados no DSEI, 2019.

Foram feitas ainda as transcrições das entrevistas e a criação de um nome fictício para a preservação da identidade dos nossos interlocutores. Assim os nomes fictícios e seus respectivos perfis estão apresentados abaixo:

Kauê é professor e coordenador de uma escola municipal e também leciona na escola estadual. Ele ministra a disciplina língua ticuna e é formado pela Licenciatura Intercultural da OGPTB. Margarida é gestora de uma das escolas e está cursando pós-graduação em psicopedagogia. Ela não é ticuna e mora no município de Santo Antônio do Içá.

Taynara foi vereadora no município de Santo Antônio do Içá e atualmente é a presidente da OGPTB. Cauã e Anahi são professores concursados pelo município e lecionam tanto na escola municipal quanto na estadual. Ambos lecionam ticuna e são formados pela Licenciatura Intercultural da OGPTB. Avaré e Mayara estão em formação no curso de Pedagogia/PARFOR da Universidade do Estado do Amazonas. Eles são professores de apoio e Mayara ensina língua portuguesa e sociologia na escola estadual. Por fim, Abaeté é o coordenador do núcleo de educação indígena na Secretaria Municipal de Educação de Santo Antônio do Içá.

A análise dos dados do questionário ocorreu em forma de dezoito gráficos que refletem a situação de contato linguístico dos ticuna com a língua portuguesa, além da reflexão sobre 34 recortes retirados das entrevistas e que serviram de base para a comprovação da tese.

## 2 A ECOLOGIA LINGUÍSTICA DO ALTO SOLIMÕES: UM PANORAMA SOCIOLINGUÍSTICO DAS LÍNGUAS EM CONTATO

A Ecolinguística estuda as interações entre língua e seu contexto social, mental e natural, via população (COUTO, 2015). É uma disciplina que se iniciou em meados dos anos 1980 e ganhou força nos anos de 1990. Ao incluir os conceitos-chaves da Ecologia, essa disciplina observa as relações intrínsecas entre os seres vivos e seu habitat de interação.

A ecologia das línguas não pode ser compreendida a partir de um único prisma, pois a relação entre língua e meio ambiente abrange múltiplos olhares iniciando desde uma visão macroscópica, quando relaciona a ecologia linguística e o mundo de uma forma bem abrangente até o domínio das políticas linguísticas, quando o Estado delimita um território, no qual muitas línguas estão em contato. Inclui-se ainda, nessa gama de estudos, as migrações das populações falantes de línguas diversas o que aproxima em um mesmo espaço línguas/povos/território. A consequência disso é a mudança linguística, uma vez que toda língua é dinâmica e se modifica em situações de contato ao longo do tempo (*id.*, 2007).

Língua só existe superjacente a uma população. Isso significa que para haver contato de línguas tem que haver contato de povos, ou de representantes deles. Afinal, como demonstrou o já mencionado Mufwene (2001), a Língua (L) é uma espécie parasitária da população. Segundo, quando encaramos a língua em si, fazemo-lo para efeitos operatórios. Na verdade, ela faz parte de uma imensa teia de relações, que compreende entre outras coisas, a população (P) e o território (T) em que ela se encontra. (*Ibid.*, 2007, p. 282).

Couto (2009) afirma que é necessário o entendimento de alguns conceitos fundamentais da ecologia para se compreender a ecologia linguística. O primeiro deles é a noção de ecossistema visto como um conjunto constituído pelos seres vivos e seu meio ambiente em sua totalidade. O ponto central aqui é entender como a inter-relação entre eles acontece. Em outras palavras, trata-se de uma visão holística sobre as relações interlinguísticas em determinado território.

É importante atentar para o fato de que a língua não tem existência fora do ser humano, ela (em si) não exerce influência sobre a outra. O que acontece são as relações de poder entre os homens, que falam línguas de prestígio social, com outros homens, que falam línguas minoritárias, em virtude do processo de aculturação. Isto significa dizer que o que

entra em contato são povos-línguas diferentes em interações de comunicação interlinguísticas, seja por motivos comerciais, seja por motivos políticos ou outros (COUTO, 2007).

Outro conceito é o ecossistema fundamental da língua (EFL), que é constituído por um povo vivendo num território, no qual o autor caracteriza como biótopo ou nicho. Em outras palavras, existe o meio ambiente da língua formado por uma população e um território e, nesse tripé, a interação é o eixo sustentador na relação dinâmica entre as línguas, estas são compreendidas como um meio de comunicação entre os indivíduos.

As características da língua são sociais, mentais e culturais. Sociais porque a língua é falada por um grupo de falante que compartilham o mesmo sistema linguístico; mentais em virtude de ser um sistema abstrato alojado na mente dos falantes, por isso é também considerada como um organismo vivo, daí seu caráter biológico (COUTO, 2009); e por último, é cultural, na medida em que é considerada como veículo de transmissão de valores, de crenças e de formas de ver o mundo. Nessa perspectiva ainda, a língua também atua como construtora da identidade de um povo e, na maioria das vezes, está associada à ideia de nação<sup>10</sup>.

Assim uma “língua é viva na medida em que é usada em Atos de Interação Comunicativa<sup>11</sup> em determinada comunidade. Se, e quando ela deixa de ser usada nessas circunstâncias, passa a ser uma língua morta” (*ibid.*, 2009, 12). Como se pode observar, há simbiose entre a língua e os indivíduos falantes, pois como ela só se manifesta a partir dos atos de fala, quando o último falante morre, a língua também morre.

Os fatores do desaparecimento de uma língua são de ordem política, econômica e social, uma vez que estão relacionadas aos domínios territoriais entre povos, entre os quais haverá relações de poder hierarquizadas conforme potencialidades econômicas e políticas. Ou seja, a noção de povo é uma determinação política, seus indivíduos desenvolvem uma série de comportamentos semelhantes, o que faz com que eles se associem, mesmo que abstratamente, como um só. Por isso, é comum ouvir expressões como “nosso povo”, “nossa terra” ou “nossa

---

<sup>10</sup> Segundo o Dicionário de política, o termo nação começou a ser utilizado no discurso político no período da Revolução Francesa. Antes disso, o referido termo era usado vagamente para se referir a grupos ou qualquer comunidade política. “Normalmente a nação é concebida como um grupo de pessoas unidas por laços naturais e, portanto, eternos – ou pelo menos existentes *ab immemorabili* - e que por causa desses laços se torna a base necessária para a organização do poder sob a forma de um Estado Nacional” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2016, p. 796).

<sup>11</sup> Os atos de comunicação interativa consistem nas relações internas entre um membro p1 e um membro p2 de uma população. Essa interação se realiza num espaço específico de um território e o resultado disso é um enunciado (COUTO, 2009).

gente”, nas quais o uso do possessivo “nosso” já congrega a imagem de conjunto criada imaginariamente, mesmo que nem todos os indivíduos se conheçam.

Couto (2015) afirma que para se estudar os fenômenos da linguagem é necessário conhecer as seguintes propriedades do ecossistema: diversidade, reciclagem, abertura, adaptação e evolução. O primeiro consiste na diversificação de organismos e de entorno e caracterizará o ambiente rico se houver diversas espécies em interação. Essas espécies estarão em inter-relação, de forma que se uma deixar de existir, as outras também se esgotarão. Por exemplo, a diversidade de línguas na Amazônia caracteriza-a como um território multilíngue, do qual muitas línguas estão em interação na medida em que seus indivíduos interagem constantemente nas suas relações sociais. Podemos citar a região da tríplice fronteira Brasil/Peru/Colômbia no município de Tabatinga-AM, onde são faladas as línguas portuguesa e espanhola, além das línguas indígenas como, por exemplo, a Ticuna.

**Figura 1- Fronteira Brasil/Colômbia**



FONTE: SANTOS, 2021

O segundo traço do ecossistema é a reciclagem dos recursos próprios que é feita através da endoecologia (*ibid.*, 2015). A endoecologia está relacionada ao sistema linguístico, isto é, aos aspectos internos responsáveis pela construção de enunciados pelos falantes. Como as línguas são espécies vivas, elas se mesclam, mudam suas estruturas através dos empréstimos linguísticos. Outro exemplo de reciclagem são as variações linguísticas intergeracionais nas quais há a diferença nas falas das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

É comum ouvirmos cumprimentos do tipo “buenas” ou “buenas noches”, “no hay”, “a la ordem” entre os tabatinguenses na tríplice fronteira Brasil/Peru/Colômbia. Essas pessoas incluem expressões da língua espanhola usando a língua portuguesa nos seus diálogos. Numa

emissora de rádio de Tabatinga, há um locutor que utiliza a língua ticuna ao fazer propagandas das lojas locais e, durante sua enunciação, percebemos palavras como “biscoito”, “sabonete”, “cigarro”, “pasta de dente Colgate”. Isso evidencia a mescla das línguas nas práticas de linguagem dos indivíduos.

A abertura ou porosidade consiste na possibilidade de conexão entre os seres do ecossistema através da troca da matéria, da energia e da informação com os ecossistemas próximos. Já a noção de adaptação constitui um traço fundamental para a sobrevivência das espécies. Ainda segundo Couto (2015), na dinâmica da língua, ela está nas interações comunicativas, sobre o qual o falante exprime seus pensamentos de forma eficiente, para que o ouvinte o compreenda. “Aprender a língua é adaptar-se, línguas transplantadas se adaptam ao novo contexto e assim por diante” (*ibid.*, 2015, p.51).

A última característica do ecossistema é a evolução também considerada como “sucessão ecológica”. Ela apresenta uma relação de proximidade com a adaptação, visto que a noção de adaptação já implica evoluir na medida em que há mudança na estrutura das espécies. Neste traço, a evolução se manifesta através do nascimento, do envelhecimento e da morte de um organismo.

Couto (2015) afirma que a língua faz parte de dois ecossistemas: a exoecologia e a endoecologia. A primeira envolve tanto as relações entre as línguas, quanto às línguas e seus usuários, além de relacionar língua e território. A segunda caracteriza o sistema linguístico, sua gramática internalizada na mente dos falantes. Ou seja, uma língua pode ser estudada, levando-se em consideração não somente seus mecanismos internos, mas também a sua relação com o mundo exterior.

Por conta disso, Couto (2015) apresenta quatro ecossistemas linguísticos: o natural, mental, o social e o integral da língua, neste há a convergência dos três primeiros. Em se tratando do primeiro, povo, língua e território são os elementos principais para a sua constituição; enquanto que o segundo já envolve as inter-relações da língua dentro do cérebro através das conexões entre os neurônios; no terceiro, a língua se presentifica na população entendida como um grupo de sujeitos como participantes de uma comunidade, esta é o *locus* das interações dos seres sociais integrados numa coletividade através da cultura do povo em questão.

O quarto corresponde à existência de uma língua falada por um povo num território. Couto (*op.cit.*) observa essa concepção, afirmando que essa é a visão feita por leigos sobre a

situação entre língua e a sua população e é necessária a compreensão dos conceitos de comunidade de língua e o de comunidade de fala. Entende-se a comunidade de língua como o domínio do sistema linguístico, isto é, refere-se aos locais onde uma língua é falada nas comunicações diárias e como forma de coesão social. Como ilustração, citamos o domínio da língua portuguesa nas comunidades da língua lusófona e sua oficialização nos seguintes países: Portugal, Guiné-Bissau, Angola, Cabo Verde, Brasil, Moçambique, Timor Leste, São Tomé e Príncipe e Guiné Equatorial.

Outro exemplo de comunidade de língua é a espanhola, a língua materna na Argentina, na Bolívia, no Chile, na Colômbia, na Costa Rica, em Cuba, no Equador, em El Salvador, na Guatemala, em Honduras, no México, na Nicarágua, no Panamá, no Paraguai, no Peru, no Porto Rico, na República Dominicana, no Uruguai, na Venezuela. Além desses países, essa língua também foi estabelecida como a língua oficial na Guiné Equatorial e na Espanha.

Em se tratando de comunidade de fala, há uma complexidade em sua definição em virtude da amplitude nessa expressão. Para Couto (2009), este termo está associado a um grupo de pessoas em convívio em determinado espaço, utilizando o falar local (ou vernáculo).

Guy (2001) atesta que uma comunidade de fala é constituída por falantes que apresentam traços linguísticos similares, responsáveis pela distinção entre um grupo e outros. Um exemplo bastante claro sobre isso tem a ver com a variação linguística. A língua varia regionalmente, daí as variantes da língua portuguesa se apresentarem de formas distintas como o “caipirês” e o “amazonês”.

## **2.1 A ecologia do contato de línguas**

A compreensão para a ecologia do contato de línguas parte de uma reflexão a respeito da relação entre povos e línguas convivendo num mesmo território. Tal situação colabora para a formação de ecologias linguísticas complexas das quais as circunstâncias provêm de migrações de povos ocasionadas pelas transformações históricas (COUTO, 2019).

Levando em consideração que o processo comunicativo ocorre a partir da decodificação das mensagens no cérebro, compreendemos que contato de línguas acontece na mente dos falantes. A intensidade da interação resultará em formas expressivas que conduzirão a uma nova comunidade e poderá evoluir para uma nova língua.

Na verdade, tudo tem a ver com o espaço. Assim, populações se deslocam (conceito espacial) para o território de outra população. A copresença no espaço leva à interação entre dois povos/línguas que pode levar a um estado de comunhão que, por seu turno, poderá resultar em comunicação. (...). Com a convivência, as línguas serão processadas nas mentes dos indivíduos, o que pode levar um lado a apropriar-se da língua do outro, mesmo que fortemente marcada pela L1, ou ambos os lados formarem uma terceira realidade, um meio unificado de intercomunicação. (COUTO, 2019, p. 50).

Couto (*op.cit.*) apresenta quatro tipos de situações de contato, tendo em vista as relações de poder entre Povo/Língua 1 (PL1), mais forte política, econômica e militarmente; e Povo/Língua 2 (PL2), com menos recursos disponíveis em relação ao primeiro. Assim as configurações dão-se da seguinte maneira:

#### Organograma 1- Tipos de situações de contato



FONTE: COUTO, 2019, p.51-54.

O tipo I enquadra a migração de povos que se estabelecem em outro país já estável econômico e politicamente. O contato de línguas dá-se através da lei das três gerações que consiste na apropriação da língua por parte do adulto numa forma pidginizada da língua do país hospedeiro. As crianças tornam-se bilíngues e utilizam ora a língua da pátria de origem nas interações em casa e ora a língua da nação de imersão em situação fora das relações familiares; ao passo que os netos preferem a língua do lugar onde nasceram tendo apenas um conhecimento passivo da língua dos avós.

O segundo tipo consiste nas situações de conquista de novas terras. Os conquistadores se deslocam para outro território onde outros povos já existem e implantam não só a sua língua, mas também a sua cultura para os povos considerados mais “fracos” politicamente por eles. A consequência disso é o silenciamento das línguas autóctones pela influência incisiva da língua dos invasores.

O terceiro tipo de situação de contato processa-se quando se mudam os povos de PL1 e de PL2 para um território neutro, ou seja, não habitado por nenhum dos dois povos. Este lugar pode ser uma ilha onde poderá surgir um pidgin e um crioulo.

O quarto tipo, apresentado por Couto, trata-se das situações fronteiriças, sobre as quais os povos transitam de um território a outro de forma provisória ou sazonalmente. Neste caso, o uso da língua muda conforme o país em que o falante se encontra.

Os fatores influenciadores das quatro situações de contato identificadas por Couto (2019) são determinados por: a) a quantidade de pessoas deslocadas; b) a permanência no território em determinado tempo; c) a atitude linguística dos falantes e d) a (des)semelhança tipológica das línguas.

Quando se trata de uma grande quantidade de pessoas migrantes, a tendência de manterem-se unidas faz com que haja a preservação ou a imposição da língua do povo em suas redes de interação. Ao passo que se o povo permanecer por um curto tempo em um território, sua língua não será afetada pela outra, contudo, se o contrário acontecer, a língua “politicamente” mais forte substituirá a outra nos diálogos intergrupais, fazendo com que a língua “mais fraca” em termos políticos e econômicos entre em estado de obsolência. Já em se tratando da atitude dos falantes em relação às suas línguas, a língua do povo minoritário permanecerá ou tardará a ser assimilada se houver resistência cultural por parte deles. Por fim, quanto as semelhanças entre as línguas em virtude de sua tipologia, um povo assimilará mais facilmente a língua da mesma família linguística.

## **2.2 Bilinguismo/diglossia**

“As línguas vivem em constante contato uma com a outra e se ‘contaminam’ mutuamente, constantemente criando possibilidades novas e nunca sonhadas” (RAJAGOPALAN, 1998, p.39). Dialogamos com o autor para compreender que as questões de bilinguismo e diglossia vão além dos aspectos endoecológicos da língua, mas ultrapassam as fronteiras do linguístico, chegando às questões sociais, culturais, políticas e econômicas. Em outras palavras “uma língua é um comportamento social intrinsecamente ligado à história de um povo” (MELO 1999, p. 23).

Muitas são as teorias acerca do bilinguismo. Algumas se voltam para a visão psicolinguística e enfocam como as línguas são adquiridas pelo falante e tentam compreender seus comportamentos em relação a elas no processo interativo. Outras concentram seus

olhares nos aspectos sociolinguísticos e relacionam o indivíduo e sociedade observando aspectos linguísticos e extralinguísticos que fazem o falante optar por uma língua e não por outra.

O fato é que o multilinguismo/bilinguismo é regra e não exceção (MELLO, 1999; COUTO, 2019, 2007), pois as transformações do mundo sempre foram marcadas pelas conquistas de território, pelas migrações, pelos casamentos interétnicos e também por políticas linguísticas que definem que a língua mais forte é aquela que possui um exército mais poderoso. “As línguas são objetos de práticas sociais e estão ligadas a Estados particulares, a políticas linguísticas específicas e a territórios distintos.” (VERMES E BOUTET, 1989, p. 9).

Segundo Fishman (1967), o termo diglossia foi primeiramente empregado para se referir ao uso de duas ou mais línguas intrassociedade, ou seja, ele estava relacionado ao uso separado de diversos códigos no processo comunicativo interno dentro de uma comunidade de fala, em que cada sistema linguístico teria funções diferenciadas umas das outras, levando-se em conta uma gama de comportamentos, atitudes e valores condescendentes para a expressão de cada língua culturalmente considerada como legítima e complementar, não apresentando nenhum conflito na interação entre os membros da sociedade.

Essa compartimentação das funções sociais das línguas esteve relacionada frequentemente ao uso da língua, considerada alta por um lado por ser empregada conjuntamente com a religião, com a educação e outros fatores da alta cultura e baixa língua, em contrapartida, sendo associada ao uso restrito como em interações domésticas e profissionais. Portanto, em situações de diglossia, uma língua seria considerada como alta e a outra baixa, apresentando as duas línguas com funções sociais superpostas.

Os estudos de Fishman (*Ibid.*) concentraram-se na caracterização do bilinguismo societário. Ele afirma que as comunidades de fala podem ser caracterizadas de quatro formas: I- Diglossia com bilinguismo; II- Diglossia sem bilinguismo; III- Bilinguismo sem diglossia; IV- Nem bilinguismo, nem diglossia.

Ter-se-á diglossia com bilinguismo quando os membros de uma comunidade de fala tiverem duas línguas (ou mais) sendo faladas pelos seus membros através do acesso a um conjunto diversificado de papéis para cada língua. Tais papéis serão usufruídos com excelência nas suas interações comunicativas. Nesse tipo de comunidades de fala, os registros

das línguas são múltiplos, uma vez que cada variedade de fala estará relacionada às funções específicas vistas como variedades ou línguas separadas (FISHMAN, *op.cit.*).

A diglossia sem bilinguismo ocorre quando há, seja de ordem religiosa, seja de ordem política ou econômica, a união de duas ou mais comunidades de fala dentro de um território único. Geralmente, este arquétipo provém de políticas economicamente subdesenvolvidas, visto que há o agrupamento de grupos opostos que manejam repertórios linguísticos restritos e descontínuos. Tais clivagens socioculturais delimitam as fronteiras grupais, o que determinará a restrição de acesso linguístico àqueles não nascidos na comunidade de fala (FISHMAN, *op.cit.*).

Ainda segundo o autor, essas políticas são desenvolvidas dentro de uma unidade sociocultural e definem-se através de fronteiras direcionadas aos problemas de conhecimento linguístico como, por exemplo, os padrões sociais voltados para a democratização e a modernização, aqui se incluindo a industrialização e a educação de forma geral. A consequência disso é o secessionismo no desenvolvimento educacional, político e econômico das classes mais baixas ou a busca de igualdade para as línguas minoritárias.

O bilinguismo sem diglossia se refere ao bilinguismo individual, ou seja, ao comportamento linguístico do sujeito na comunidade de fala, ao passo que a diglossia define-se ao nível sociocultural de uma organização linguística (FISHMAN, 1967). Para exemplificar esse contexto sociolinguístico, o autor volta-se não só para a história da industrialização no mundo ocidental como também para algumas partes da África e da Ásia, nas quais o significado de produção derivou-se de uma comunidade de fala relacionada aos donos das indústrias em contrapartida a noção de mão de obra produtiva apresentou outros contornos voltados aos trabalhadores.

Fishman (*Ibid.*) ainda acrescenta que num primeiro momento, ambas as comunidades de fala teriam mantido padrões de diglossia com bilinguismo ou vice-versa ao invés de uma extensiva diglossia sem bilinguismo pela necessidade de comunicação em virtude da industrialização e urbanização, ao mesmo tempo maciça e crescente, que forçou os membros das comunidades de fala, a maioria vindos de outros países, a aprender a língua dominante dos meios de produção para fins de fornecimento da força produtiva, fazendo com que eles se afastassem de seus padrões socioculturais.

Atraídos pelos privilégios socioculturais ofertados por essa língua, os trabalhadores das indústrias reagiram de duas maneiras diferentes. Alguns optaram pela ênfase nas

vantagens não só pelo aprendizado da nova língua, mas também pela educação e pela indústria, estando em contato com a língua materna e a língua do trabalho; e outros preferiram uma “versão mais elaborada de sua própria língua pré-mobilização, pré-urbana e pré-industrial” (FISHMAN, 1967, p. 79). A separação das funções das línguas entre os domínios de casa, da escola e do trabalho, que a princípio era praticado, foram gradativamente se mesclando em virtude do grande deslocamento de valores e de normas provenientes de imigrações e industrialização. Assim a língua falada apenas no trabalho ou na escola transpassa o domínio profissional e passa a ser utilizada no domínio doméstico.

Há, nesse contexto, a diminuição das funções de compartimentalizações e valores complementares por efeito da influência de padrões estrangeiros que provocam uma forte mudança de repertório linguístico. Dessa forma, as línguas se interinfluenciarão, apresentando alterações no sistema fonético, lexical, sintático e semântico. A separação entre as línguas vai diminuindo gradativamente até se transformar na língua materna das novas gerações.

Portanto, um dos principais aspectos do bilinguismo sem diglossia é a sua transicionalidade relacionada em termos das variedades de fala envolvidas intrinsecamente. A língua com mais força política favorece a ascensão social por sua associação concentrada nas forças sociais, substituindo assim a língua mais “fraca” politicamente (FISHMAN, 1967).

O quarto tipo de comunidade de fala caracterizado por Fishman (1967) como “nem diglossia nem bilinguismo” envolve uma comunidade de fala pequena e isolada. Nela há uma ligeira distinção de papéis nas interações entre todos os membros da comunidade não havendo registros completamente diversificados nem variedades que podem ser definidas entre si. Em virtude da autossuficiência dessas comunidades de fala, não existem contatos significativos e nem regulares com outra comunidade de fala. Quanto ao repertório linguístico, este apresenta variações no falar de certos grupos integrantes da comunidade de fala, sendo alguns termos desconhecidos para alguns membros e certos termos que são utilizados especificamente por outro subconjunto de falantes. Isso significa dizer que todas as comunidades se configuram através de certas cerimônias ou profissões, cujo acesso é restrito a certos participantes conforme a posição social na comunidade. Embora Fishman descreva este tipo de comunidade de fala, ele deixa claro que há raridade na existência desses grupos (bandos ou clãs), ficando, este tipo de comunidade, mais em um plano hipotético.

Ouro pesquisador que refletiu sobre o bilinguismo foi Lyons. Ele afirma que para que uma sociedade seja classificada como bilíngue, a maioria dos comunitários devem dominar as

duas línguas. Isso significa dizer que o sujeito deve desenvolver a competência<sup>12</sup> em duas línguas, sendo capaz de organizar seus pensamentos e seus enunciados nas duas línguas fluentemente em qualquer situação. Esse tipo de bilinguismo, denominado perfeito, é bastante raro, em virtude de que ele requer que as pessoas consigam interagir entre si nas duas línguas numa diversidade de situações (LYONS, 2016).

O autor ainda acrescenta que alguns indivíduos podem abeirar ao bilinguismo perfeito, quando eles demonstram competência em ambas às línguas num conjunto diversificado de situações comunicativas. Esse fenômeno pode ocorrer no processo de aquisição simultânea de ambas as línguas durante a infância ou quando um sujeito adquire uma como primeira língua, que no caso seria a língua materna, e a outra é adquirida mais tardiamente, a denominada segunda língua. A língua materna dos Ticuna é aquela da mesma denominação deste grupo étnico, em virtude de que ela, ao ser adquirida no seio familiar, é a responsável por “despertar consciência do sujeito” (BAKHTIN, 2009, p.111), já a língua portuguesa ganha o status de segunda língua.

Voltando-se para um ponto de vista psicolinguístico que circunda as questões do bilinguismo individual, os indivíduos podem ser classificados como bilíngues compostos ou coordenados, conforme a incorporação dos dois sistemas linguísticos “como um único em algum nível relativamente profundo de organização psicológica ou armazenado separadamente” (LYONS, *op.cit.*, p.227). Nesses casos, haverá uma relação de hierarquia, sobre a qual uma língua será dominante, quando ela for a mais falada na comunidade na maior parte das situações de comunicação; e a outra ganha o status de subordinada, uma vez que seu uso implica em “processos de tradução da língua dominante num nível razoavelmente superficial, embora não necessariamente consciente, de programação psicológica de enunciados” (*Ibid.*, p. 227).

Estudos posteriores (CANAGARAJAH, 2013; MELLO, 1999) comprovaram que não há como conceber as línguas em contato como variedades apenas superpostas, mas sim entrepostas, pois as línguas além de se mesclarem umas com as outras, elas promovem conflitos provindos de preconceitos ou de luta pelo poder. A ideia de superposição de uma língua sobre a outra gera discursos discriminatórios, pois eles as hierarquizam em um plano

---

<sup>12</sup> O termo “competência” é designado aqui como a “capacidade natural e inconsciente de produzir e entender frases”. A competência linguística consiste no “conhecimento interno e tácito das regras que governam a formação das frases da língua” (KENEDY, 2010, p. 129-133)

social, sendo responsáveis, portanto por uma espécie de sedimentação de grupos definidos como majoritários ou minoritários. Tal denominação se estende às línguas também.

Nas palavras de Mello:

A língua parece ser uma entidade “classista” uma vez que permite a distinção entre indivíduos ou grupos sociais. É comum classificarmos nossos interlocutores em função de alguns traços linguísticos que podem denunciar suas origens social, regional, cultural e etc. Todavia não é a língua responsável pela estratificação da sociedade; ela apenas funciona como um prisma a refletir e a refratar a estrutura de diferentes sociedades e as atitudes de seus membros (MELLO, 1999, p.29).

Grosjean (2008) apresenta três definições para o fenômeno do bilinguismo. A primeira delas consiste na “habilidade em produzir enunciados significativos em duas (ou mais) línguas” (*Ibid.*, p.164). Tal conceito se aproxima da definição de Lyons do bilinguismo perfeito, em que a comunicação é fluente, uma vez que o indivíduo tem o mesmo desempenho nas duas línguas.

A segunda aceção do autor para a referida temática consiste no domínio de pelo menos uma habilidade linguística em outras línguas. Aqui já se inclui as habilidades de fala, escrita, leitura e audição. Portanto, ser bilíngue, nesta concepção, concentraria em algumas habilidades apenas, isto é, se o sujeito, ao ouvir um enunciado em uma língua, compreendê-lo, ele é considerado bilíngue. Da mesma forma, se ele escrever em uma segunda língua, mas não se expressa oralmente nela, também ele está incluso nesta categoria.

A terceira concepção apresentada pelo autor consiste no “uso alternado de várias línguas” (*Ibid.*, p.164). Isto significa dizer que o sujeito trocaria uma língua pela outra conforme a situação comunicativa. Trata-se de uma mudança de código ou code-switching, em que o falante oscila de uma língua ou variante linguística para outra para adequar-se às situações comunicacionais. É importante frisar que a escolha de uma língua pela outra não acontece aleatoriamente, mas se trata de uma estratégia linguística típica dos bilíngues (CRISTINO, 2007).

A criação de um sujeito bilíngue ideal imaginada nas teorias de Fisher e de Lyons é questionada por Maher (2007). A autora critica as noções que veem um bilíngue idealizado, capaz de dominar todos os recursos disponíveis apresentados numa língua e afirma:

O bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas (MAHER, 2007, p. 73).

Compreendemos a partir da citação acima, que a autora relaciona a questão do desempenho linguístico do sujeito bilíngue às suas práticas languageiras, incluindo-se aqui não só a sua relação histórica pessoal com as duas línguas, como também as necessidades demandadas dentro da comunidade de fala. Desse modo, a competência linguística dele nas duas línguas estaria atrelada às condições sociohistóricas vivenciadas no dia a dia, o que determinaria a fluência diferenciada em uma língua e outra.

A ênfase nas ideias de Maher (*op.cit.*) concentra-se na indispensabilidade em se compreender a competência do sujeito bilíngue a partir de seu repertório verbal, baseado na função (ou funções) das duas línguas, isso porque tal atribuição não deve ser vista como uma situação imobilizada e nem rígida, mas como um processo dinâmico que interfere no repertório linguístico do sujeito conforme a mudança natural das línguas. Portanto, “o bilinguismo é um fenômeno multidimensional” (*op.cit.*, p.79).

Em outras palavras, a competência do sujeito bilíngue deve ser avaliada a partir de uma visão panorâmica que aborde não só o indivíduo em si, mas toda a complexidade envolvente dentro de um território, como as questões políticas, econômicas, históricas e sociais, perante as quais o levou a necessidade de usufruir dois repertórios linguísticos. Portanto, é relevante se pensar o bilinguismo como um fenômeno multidimensional, pois ele perpassa primeiramente por várias instâncias iniciadas na política, passa pelas questões econômicas, chega às relações sociais e constrói sistemas culturais híbridos sobre quais as línguas entram em contato a partir de uma necessidade comunicativa de seus usuários.

### **2.3 Política linguística e o contato das línguas étnicas com a língua portuguesa no Brasil**

Compreendemos Política Linguística como um campo específico da Linguística, que estuda a relação entre a língua, seus usos e suas formas de organização dentro de um determinado território e segundo determinadas circunstâncias. A respeito dessa realidade,

emprega-se o termo glotopolítica para designar “toda e qualquer ação sobre a linguagem nos mais diversos âmbitos e níveis.” (LAGARES, 2018, p. 32).

Sintetizando, glotopolítica consiste no gerenciamento das línguas em ambientes específicos da sociedade por agências glotopolíticas influenciadoras da forma de falar sobre a língua. Essa forma de conceber as políticas linguísticas pode se dar através de duas formas: política *in vivo* e política *in vitro*. Aquela é considerada quando parte da comunidade linguística tenta normatizar os usos linguísticos com o propósito de regulamentar os usos da língua; ao passo que esta é planejada no gabinete oficial do Estado e é instituída pelo governo (CALVET, 2007).

Calvet (2002, p. 145) associa a política linguística a “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social e planejamento linguístico, à implementação prática de uma política linguística”. O autor acrescenta ainda que pode haver políticas linguísticas grupais (como o de surdos e ciganos, por exemplo), todavia apenas o Estado<sup>13</sup> tem a prerrogativa de construir um planejamento linguístico conforme suas escolhas políticas.

A Constituição Federal de 1988 no Capítulo III “Da nacionalidade” no seu artigo 3º afirma que “a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.” (BRASIL, 1988). Tal lei pode ser considerada como uma política linguística “*in vitro*”, pois foi determinada a partir de um órgão oficial do Governo (uma agência glotopolítica) a ser aplicada em todo território nacional. Por conta desta lei, ela é a língua oficial a ser falada por todos os brasileiros.

Na live *Políticas linguísticas*, Marcos Bagno (2020) apresenta outra característica das políticas linguísticas, afirmando que elas podem ser explícitas ou implícitas. Como políticas linguísticas explícitas, podemos afirmar que elas se referem às leis que normalizam as línguas em determinado país; ao passo que as políticas linguísticas implícitas dizem respeito às ações que configuram a dinâmica linguística numa determinada comunidade de fala. Dessa forma, compreendemos que as políticas linguísticas podem ser de caráter democrático quando há a cooficialização das línguas minoritárias, quando existe o estímulo em relação ao ensino em

---

<sup>13</sup> A concepção de Estado é compreendida aqui como uma “estrutura de poder imperialista que exige a entrega pessoal incondicional.” (WEBER, 2004, p.172).

constante contato com a língua hegemônica. Neste tipo de política linguística, há o apoio do Estado.

Citamos o caso de São Gabriel da Cachoeira, localizado no Noroeste do Estado do Amazonas. Neste município, três das 18 línguas indígenas (Tukano, Baniwa e o Nheengatu) faladas na região<sup>14</sup> foram cooficializadas através da lei nº 145/2002. Isso garantiu aos povos indígenas o atendimento oral e escrito nas quatro línguas (as três citadas mais a língua portuguesa) nas repartições públicas. Isso significa que a escrita dos documentos públicos e também das campanhas institucionais da prefeitura devem ter as três versões nas línguas indígenas oficialmente reconhecidas<sup>15</sup>.

As políticas linguísticas podem também ser de caráter não democrático, pois se revestem de ações autoritárias, são completamente repressivas ao proibirem o uso das línguas regionais. Para fins de exemplificação, citamos o diretório pombalino que sob o propósito da integração dos povos indígenas à colônia portuguesa, criou formas de homogeneização cultural como a miscigenação biológica e a proibição do uso de suas línguas maternas.

No diretório pombalino, houve a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa em meados do século XVIII por Sebastião José de Carvalho e Melo (o Marquês de Pombal) cuja publicação data de 3 de maio de 1757 e foi transformado em lei por meio do alvará publicado em 17 de agosto de 1758. Dois papéis fundamentais se atribuíram a esse documento para que os colonizadores conquistassem essa terra. Um deles foi reconstruir a identidade indígena através da integração do indígena aos trabalhos da colônia, transformando-o em vassalos da metrópole portuguesa; e o outro foi o de consolidar a ela as terras de “Vera Cruz” na disputa entre Portugal e Espanha pelas fronteiras, fazendo com que esses “novos senhores da coroa portuguesa” comprovassem a ocupação lusitana nestes territórios (GARCIA, 2007).

Abaixo apresentamos um trecho da política linguística imposta por Pombal:

---

<sup>14</sup> O município de São Gabriel da Cachoeira está localizado no Estado do Amazonas na fronteira com a Colômbia e Venezuela. Conforme dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população desta região foi contabilizada por aproximadamente 46.303 habitantes em 2020, o que faz, de São Gabriel da Cachoeira o décimo terceiro município amazonense mais populoso. A grande maioria da população é indígena das diversas etnias indígenas, a saber: Arapaço, Baniwa, Barasana, Baré, Desana, Hupda, Karapanã, Kubeo, Kuripako, Makuna, Miriti-Tapuya, Nadob, Pira-Tapuya, Siriano, Tariano, Tukano, Tuyuka, Wanana, Werekena e Yanomami. Essa diversidade de culturas faz com que São Gabriel da Cachoeira seja o município brasileiro com maior concentração de etnias indígenas diversificadas (Dados retirados em [https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o\\_Gabriel\\_da\\_Cachoeira](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Gabriel_da_Cachoeira)). Acesso em: 19 out. 2020.

<sup>15</sup> Informações retiradas <https://memoria.ebc.com.br/cultura/2014/12/linguas-indigenas-ganham-reconhecimento-oficial-de-municipios>.

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, **introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma**, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para **desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes**; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles **o uso da Língua do Príncipe**, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando, pois, **todas as Nações polidas do Mundo**, este prudente, e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que **só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica**, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações **o uso da Língua Portuguesa, não consentindo** por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, **usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa**, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado. (DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS, 1757, grifo nosso).

Ao mergulharmos nas tramas do discurso presente neste documento, é notável a violência simbólica<sup>16</sup> imposta aos diversos povos indígenas de negar-lhes o direito de expressarem-se em suas línguas maternas, o que acarretou no desvozeamento<sup>17</sup> delas em favor da língua europeia. Os ideais monoculturalistas presentificam-se nas entrelinhas desta política, em que os “conquistadores” rebaixaram as línguas nativas denominando-as de “diabólicas”, “bárbaras” e “rústicas”.

De acordo com Semprini (1999), a perspectiva monocultural reduz o sujeito às suas funções intelectuais e cognitivas, ou seja, a capacidade do sujeito é medida conforme o conhecimento produzido para fins de desenvolvimento da ciência. Sob as bases do cartesianismo, os defensores do monoculturalismo enaltecem as faculdades intelectuais do indivíduo, visto como uma máquina de pensar, isto é, o aspecto racional está acima do emocional. Por conta disso, há a desvalorização dos fatores culturais e simbólicos da vida coletiva, visto que o que importa são as obras intelectuais e artísticas da tradição ocidental, simbolizando “a conquista máxima do espírito humano” (SEMPRINI, 1999, p. 88).

<sup>16</sup> Violência simbólica é aqui empregada como uma agressão através da disseminação de práticas discursivas rebaixadoras das práticas sociais de sujeitos, principalmente quando elas envolvem suas línguas e culturas.

<sup>17</sup> Desvozeamento consiste no ato de calar as línguas através da violência seja física ou psicológica sobre o sujeito. Partindo de sua formação lexical, temos o prefixo des- que significa “separação, privação, ação contrária, negação” (LIMA, 2005, p, 203) associado ao substantivo vozeamento, que derivado da palavra voz, significa ato de falar, de se expressar e, além disso, de clamar por espaços. Assim, entendemos como desvozeamento das línguas indígenas como uma ação extremamente autoritária e repressora que fez calar muitas línguas étnicas para dar voz à língua portuguesa.

Como os portugueses não viram o “desenvolvimento intelectual” segundo o pensamento cartesiano e ocidental de civilização nos muitos povos indígenas, eles desenvolveram uma política de depreciação cultural através da disseminação de discursos de inferioridade cultural dos indígenas. Para os colonizadores, era necessário afugentar a cultura étnica, para que o indígena fosse civilizado sob os moldes da “civiltude” europeia. No trecho *introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes*, percebe-se que o uso do advérbio “logo” sugere a pressa de marcar o território através da “Língua do príncipe”, mais forte politicamente, pois já representa uma “língua de cultura” reconhecida no ocidente. Uma língua de cultura, nessa perspectiva, refere-se àquela que já tem uma literatura reconhecida e apreciada nos meios intelectuais.

Palavras negativas, relacionadas à cultura indígena como “barbaridade”, “rústicos”, mostram a visão depreciativa dos europeus em relação à cultura dos povos ameríndios, fomentando assim práticas discursivas de desumanidade e falta de erudição deles. “A depreciação sistemática, afirmam os multiculturalistas, afeta pesadamente a autoestima de um indivíduo e acaba sendo interiorizada e instalada no âmago de sua identidade” (SEMPRINI, 1999, p.105). Por conta dessa desumanização, muitas línguas indígenas no Brasil foram desvozeadas, pois os indígenas forçosamente adotaram a língua portuguesa em suas práticas linguageiras por questão de sobrevivência.

Assim, observamos que o modelo de gestão do multiculturalismo no Brasil foi, a priori, assimilacionista, uma vez que a cultura europeia serviu de referência definitiva. Segundo este modelo, para que o sujeito alcance o espaço sociocultural, ele deve renunciar as outras manifestações culturais e defender um tipo de cultura. Por meio dele, não há espaço para a alteridade e nem negociação com os povos minoritários (SEMPRINI, 1999). A base discursiva do Diretório Pombalino, portanto, está ancorada no universalismo, uma vez que ele dissemina valores e julgamentos morais com valor absoluto a ser aplicado a todos os homens. Neste caso, forçou os indígenas a adotarem a cultura e a língua portuguesa. Para Semprini (1999, p.93), “O universalismo não é assim um engodo, mas uma impostura e uma violência. Ele pode ser realizado somente eliminando-se a diferença, reduzindo ao silêncio as vozes discordantes e transformando em obrigação universal o que é somente um ponto de vista particular”.

Há no documento escrito por Pombal, a relação da palavra “nação” com a imposição da língua lusa. Segundo Weber (2004), a nação não pode ser definida a partir de bases

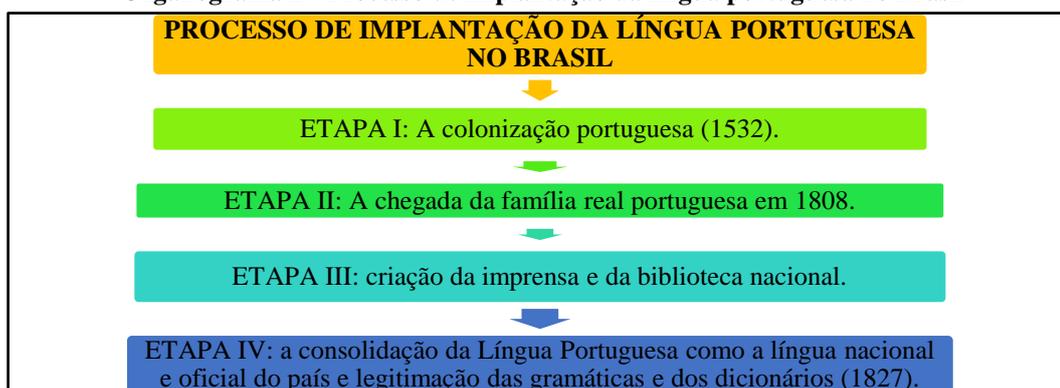
empíricas em relação a seus membros, mas se trata de valores mediante um sentimento de solidariedade entre eles. O sociólogo acrescenta ainda que uma “nação” pode “vincular-se ao bem cultural das massas, o idioma comum, mas com intensidade muito diversa.” (*Ibid.*, p.173).

Portanto, como nos ensina Weber:

nação não significa a mesma coisa que ‘povo de um Estado’, ou seja, uma comunidade política, pois muitas comunidades políticas abrangem grupos de pessoas das quais certos círculos ressaltam enfaticamente, a autonomia de sua nação [...] segundo, não é idêntica à comunidade linguística, pois esta nem sempre é suficiente e não parece ser necessária (encontra-se também em documentos oficiais) e algumas comunidades linguísticas não se sentem como nação especial (*Ibid.*, p.172).

Ao adentrarmos na história do Brasil, percebemos as relações de tensão entre a língua portuguesa e as múltiplas línguas indígenas. Elas geraram o extermínio de muitas populações tradicionais indígenas e junto com elas as suas línguas. No artigo “A língua portuguesa no Brasil”, Eduardo Guimarães (2005) expôs quatro momentos distintos para a efetivação da língua portuguesa no Brasil. A partir de uma cronologia que começa em 1532 e termina em 1827, o autor apresenta as formas de inclusão da língua portuguesa no Brasil, que resumindo foram:

**Organograma 2 - Processo de implantação da língua portuguesa no Brasil**



FONTE: GUIMARÃES, 2005. Organizado pela autora.

A etapa I é caracterizada pela colonização portuguesa, durante a qual a língua começa a ser trazida para o Brasil e há o contato entre as línguas europeias e as indígenas. Este primeiro momento inicia-se com a colonização e se estende até a saída dos holandeses do Brasil em 1654. Nesse período, nasceram as línguas gerais de base tupi, línguas francas faladas por grande parte dos grupos indígenas. Por conta disso, são consideradas como

línguas de contato entre índios de diferentes etnias e entre índios e portugueses, bem como seus descendentes.

Já na etapa II, inicia-se com a expulsão dos holandeses e culmina com a chegada da família real portuguesa em 1808 e, com ela, a vinda de muitos outros cidadãos portugueses para o Brasil. Neste momento, com a consolidação do império, houve o impedimento do uso das línguas indígenas nas escolas através do diretório dos índios (1557) de Marquês de Pombal. Como a população no Brasil ainda era predominantemente indígena, muitos portugueses, vindos de outras regiões de Portugal migraram para cá, além disso, houve a intensificação do tráfico negreiro para o Brasil.

A etapa III é marcada pela criação da imprensa nacional e da biblioteca nacional por Dom João VI. Tal fato ocorreu sob a influência da vinda da família real para o Brasil que insuflou as discussões acerca da criação da Língua Nacional do Brasil pelo parlamento. Este momento principiou-se com a vinda da família real em 1808, em virtude do travamento da guerra com a França e finalizou com a independência do Brasil.

A vinda da família real ocasionou o aumento da população portuguesa no Brasil em um curto espaço de tempo, pois chegaram ao Rio de Janeiro cerca de 15 mil portugueses. Além disso, o Rio de Janeiro tornou-se a capital do Império e, com isso, novas configurações surgiram para as relações sociais no território brasileiro, incluindo-se a questão da língua nacional, a criação da imprensa no Brasil e a Fundação da Biblioteca Nacional. Isso deu à língua portuguesa mais espaço para a circulação através da escrita.

Por fim, a etapa IV começa em 1826 e é marcada pela consolidação da língua portuguesa como a língua nacional e oficial do país. As discussões sobre essa questão começaram quando o deputado José Clemente “propôs que os diplomas dos médicos no Brasil fossem redigidos em ‘linguagem brasileira’.” (GUIMARÃES, 2005, p. 25). No ano seguinte, professores iniciaram debates acerca do ensino de leitura e de escrita tendo como base a gramática da língua nacional. Isso significa dizer que a questão da língua portuguesa no Brasil já tinha adquirido o status de língua oficial do Estado, deixando de ser considerada como língua do colonizador para transformar-se em língua da nação brasileira.

Proença Filho (2017) afirma que logo com a chegada dos europeus, os comandantes das “naus” determinavam que homens se aproximassem dos grupos indígenas para fins de conhecimento tanto da terra quanto das línguas de variados troncos como tupi, jê, caribe, aruaque e as línguas isoladas. Denominados de “línguas” esses homens se abasteciam da

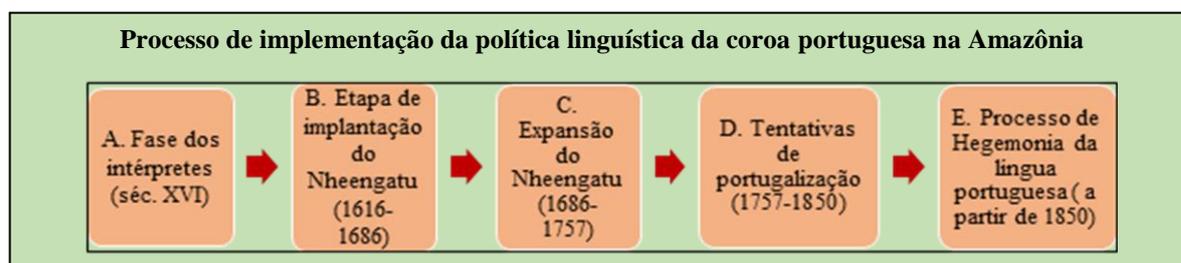
cultura, através do cunhadismo<sup>18</sup> e aprendiam as línguas étnicas para então servirem de intérpretes na comunicação entre os índios e os colonizadores.

Mediante a tanta diversidade de línguas, surgiram ainda no período da colonização, as línguas gerais, que foram assim batizadas pelos portugueses e espanhóis porque eram usadas amplamente na comunicação interétnica. Todavia tal designação só surgiu ao longo do século XVII, visto que até então elas eram denominadas de “Língua da Terra, Língua do Brasil ou Língua do Mar” (PROENÇA FILHO, 2017, p.56).

Com o contato entre os povos indígenas e os colonizadores, as línguas gerais passaram a ser utilizadas com mais frequência, não somente pelos indígenas e europeus, mas também nos domínios familiares construídos através dos casamentos interétnicos. Proença Filho (2017) atesta a relevância do papel das mulheres para a prática do bilinguismo (língua geral e português) e para as trocas culturais na criação dos filhos.

De base Tupi, as línguas gerais se subdividiram em duas: a Paulista e a Amazônica. A primeira surgiu nas práticas linguísticas dos indígenas que viventes em São Vicente no Alto Tietê. Já a segunda teve “origem na colonização portuguesa da região do Maranhão e do Pará que teve lugar na primeira metade do século XVII.” (*Ibid.*, p. 60). Sobre o processo de conquista da Amazônia, Freire (1983), esboçou cinco fases da implementação da política de línguas pela Coroa Portuguesa. Elas estão relatadas abaixo:

**Organograma 3 - Processo de implementação da política linguística da coroa portuguesa na Amazônia**



FONTE: FREIRE, 1983, p. 40. Ilustração construída pela autora.

Como forma básica de sobrevivência mediante o plurilinguismo amazônico, o surgimento de intérpretes foi necessário para que os europeus mantivessem contato com os povos nativos e conhecessem a geografia da região. Nas palavras de Freire (1983, p. 41), “o

<sup>18</sup> O cunhadismo consistiu numa instituição social da qual os indígenas incorporavam estranhos ao seu meio familiar através do desposamento de índias pelo europeu (RIBEIRO, 2015).

conhecimento da língua<sup>19</sup>, mesmo precário, tenha sido vital para que os expedicionários espanhóis conseguissem atravessar todo o curso do rio Amazonas”.

O estabelecimento de colônias, fortalezas e missões a partir do século XVII possibilitou aos portugueses e espanhóis a ocupação na região, como, por exemplo, a criação do Forte do Presépio em 1616, na foz do rio Amazonas. Isso acentuou ainda mais a importância dos intérpretes indígenas, que serviram também de força de trabalho (*Ibid.*).

Ainda conforme o raciocínio de Freire (1983), o processo de implementação do Nheengatu (1616-1686) durou 70 anos. Sua necessidade ocorreu em virtude da impossível aprendizagem das muitas línguas amazônicas pelos missionários, o que os impedia de catequizá-los. A solução foi estabelecer uma língua franca, já que a primeira tentativa de implantação da língua portuguesa entre os nativos não deu certo, pois a quantidade de portugueses residentes na colônia era insípida.

O Nheengatu significa “fala boa” e já era conhecida tanto pelos missionários quanto pelos conquistadores que a utilizavam na comunicação com os Tupinambá. Ela se expandiu em virtude do grupo Tupi ser bastante numeroso. A adoção da língua geral na colônia foi, a priori, um mecanismo favorecedor do abandono das línguas maternas dos múltiplos povos indígenas da Amazônia.

O Nheengatu (1686-1757) expandiu-se em virtude do apoio da Coroa Portuguesa ao permitir que essa língua fosse a de instrução nos colégios dos missionários, que na parte do dia era destinado ao ensino de profissões como as de sapateiros, oleiros entre outras e a noite ensinava-se a doutrina católica. Com o tempo, a metrópole percebeu que a língua geral estava servindo de obstáculo para a implantação da língua portuguesa na região, por ser falada pela grande maioria da população.

Começaram então as tentativas de portugalização (1757-1850) que consistiu em uma série de ações com o intuito de estabelecer a língua portuguesa como majoritária. Primeiramente, houve a expulsão dos jesuítas, depois a proibição do Nheengatu como língua de instrução e a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa. Além disso, os portugueses determinaram que as antigas aldeias se transformassem em vilas, cuja toponímia era batizada com os nomes de lugares portugueses.

---

<sup>19</sup> A língua em questão é a Omágua, falada por Francisco Orellana e que o ajudou a não se perder no grande rio Amazonas durante sua expedição.

Portugalizar a Amazônia significava consolidá-la como território de Portugal, mediante as disputas pelas fronteiras móveis do lugar com outros países da Europa. Assim, houve o processo de povoamento da região através da migração em massa de colonos portugueses, que receberam terras e instrumentos agrícolas em terras esvaziadas pelos povos indígenas expulsos, para garantir a eficácia desse novo projeto (FREIRE, 1983).

Todavia tal tentativa de portugalização fracassou em três níveis. O primeiro se concentra no aspecto econômico, em torno do qual houve a falência e conseqüentemente a extinção da Companhia Geral do Grão-Pará, responsável pela exportação de algodão e açúcar para o mercado mundial. Já o segundo nível convergiu para o aspecto demográfico em que as epidemias causaram a morte em massa de população indígena, além disso, o incremento populacional não indígena foi desigual, visto que ele se intensificou mais na região do Maranhão e baixo Amazonas, deixando quase intocada a Amazônia ocidental (os estados do Amazonas, Acre, Rondônia e Roraima); o terceiro nível compreende ao educacional, que falhou em virtude de o ensino da língua portuguesa ter sido de responsabilidade dos diretores dos índios. Estes não dominavam bem o idioma, portanto, não conseguiram cumprir com suas funções.

Quanto à última fase, o processo de hegemonia da língua portuguesa começou a partir de 1850. Neste ano, a Capitania do Rio Negro cedeu lugar para a Província do Amazonas e algumas ações no âmbito educacional foram tomadas. Houve uma tripartição na educação dos indígenas. Aos índios capturados pela iniciativa privada, sua educação ficava a cargo da entidade que conseguia capturá-los; aos índios viventes em aldeias não tribais, a Diretoria dos índios juntamente com os missionários, educavam-nos; ao passo que o Estado se responsabilizava pelos índios destribalizados e os mestiços do povoado. A obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa foi condição indispensável para a escravização do indígena.

Em 1852, na Província do Amazonas, os deputados apresentaram o projeto de lei nº 2 que tratava da exploração do trabalho indígena. De acordo com o documento, qualquer morador poderia trocar os índios bravos e, em seguida, apresentar-se a um juiz de paz para assegurar-lhe a educação. O índio ficaria à mercê desse patrão por 10 anos, a partir disso, ele poderia passar à condição de aldeado (FREIRE, 1983).

Contudo, apesar dos esforços de consolidar a língua portuguesa no cotidiano indígena através da escola, isso só veio a tornar-se efetivo com a chegada dos nordestinos na Amazônia. Eles chegaram aqui motivados não só pelo comércio da borracha, mas também

para “fugir da seca e da estrutura agrária do Nordeste” (*Ibid.*, p. 70). No período de 1872 até 1900, aproximadamente 250.000 nordestinos se estabeleceram na Amazônia.

#### **2.4 Fronteiras étnicas, construção de identidade e diversidade cultural na Amazônia: um panorama sociolinguístico do Alto Solimões**

Na introdução da obra “Ethnic groups and Boudaries”, Barth (1969) começa apresentando a definição do termo grupo étnico segundo a literatura antropológica. O vocábulo é comumente usado para se referir à população com as características abaixo relatadas:

- a) Na maioria das vezes a população é biologicamente autoperpetuante;
- b) Os fundamentos culturais e os valores são compartilhados em unidades de formas culturais declaradas;
- c) Há a identificação dos associados tanto pelos integrantes do mesmo grupo quanto dos grupos de fora;
- d) Compõem um campo de comunicação e interação.

Essa concepção de tipo ideal dos grupos étnicos relaciona-se a uma proposição tradicional que defende uma cultura, uma língua e uma sociedade. Esse modelo de grupos étnicos é pretencioso, pois implica em uma visão preconcebida do que são os fatores significantes na gênese, estrutura e função (BARTH, *op.cit.*). Devemos ir além dessa visão superficial de grupos étnicos e adotarmos um olhar mais crítico para esse fenômeno.

Barth (1969) apresenta duas definições de grupos étnicos. A primeira é que os grupos étnicos são portadores de cultura e os traços culturais são resultantes dos efeitos da ecologia. Um grupo étnico se espalha sobre um território com circunstâncias ecológicas variadas e seus membros exibirão diversidades regionais no seu comportamento. A segunda definição de grupos étnicos é a que os vê como um tipo de organização social. Os sujeitos são classificados como pertencentes ao mesmo grupo étnico em termos de sua ancestralidade, modos de se relacionar com o meio ambiente. Nesse sentido, esses sujeitos constroem as suas identidades étnicas em suas interações sociais, baseando-se nas diferenças culturais consideradas importantes por eles.

Pensando no contexto amazônico, a configuração cultural ocorreu pela fricção interétnica do contato entre o homem branco, os indígenas e os negros. Todavia “o conhecer, o saber, o viver e o fazer na Amazônia colonial foi um processo predominantemente indígena.” (BENCHIMOL, 2009, p.25), isso porque eram eles os conhecedores dos recursos naturais da terra, dos quais os colonizadores pretendiam se apossar.

Da miscigenação entre os grupos étnicos, surgiu a categoria do caboclo<sup>20</sup> que desenvolveu suas raízes culturais e seus valores baseados no contato íntimo com o ambiente físico e biológico. A Amazônia Lusíndia<sup>21</sup> foi configurada a partir da forte influência dos padrões culturais e espirituais eurocêntricos que desintegraram a identidade cultural indígena, através “das tropas de resgates, aldeias, missões, reduções, catequeses, queima de malocas, dízimos e trabalhos servis.” (BENCHIMOL, 2009, p.25).

Barth (1969) afirma que não é somente as variações ecológicas que marcam e imprimem as diferenças, mas algumas características culturais são usadas pelos indivíduos como sinais das diferenças, nos quais podem ser ignoradas por outros e em relações mais extremas podem ser minimizadas ou negadas.

A multidiversidade de povos e nações foi a principal característica do processo cultural do povoamento e ocupação humana da Amazônia. A etnodiversidade se patenteava não somente pelas peculiaridades raciais, mas também na dimensão dos artefatos antropológicos e culturais ricamente singulares e diversificados na linguagem e nos costumes (BENCHIMOL, 2009,). O homem amazônico aprendeu a tirar seu sustento da natureza, vivendo da caça, da pesca e das coivaras.

As fronteiras étnicas são fronteiras sociais, embora elas possam ter territórios duplicados, elas canalizam a vida social, implicando frequentemente em uma complexa organização de comportamentos e de relações sociais. As situações de contato social entre pessoas de culturas diferentes também estão vinculadas à manutenção de fronteiras étnicas sociais. É importante entender que os grupos étnicos somente continuam como unidades significantes se eles implicam diferenças marcadas no comportamento, ou seja, persistir nas diferenças culturais (BARTH, 1969).

---

<sup>20</sup> O termo caboclo ou “caboco” é uma forma pejorativa usada para se referir aos indígenas miscigenados através das relações matrimoniais interétnicas. O incentivo desse tipo de relacionamento foi uma atitude perniciosa para anular a identidade indígena na Amazônia. Além disso, expressões do tipo “ele é caboco (caboclo)” ou “seu caboco (caboclo)” são comumente utilizadas para ofender ou agredir alguém, sendo, portanto, enunciados depreciativos.

<sup>21</sup> Definição de Samuel Benchimol para explicar a forte influência dos portugueses na cultura do ameríndio.

Para refletirmos sobre essa questão, construímos um panorama sociolinguístico do Alto Solimões para fins de compreensão sobre as configurações multiétnicas da região. Uma configuração consiste num paradigma volátil gerado a partir de indivíduos que compõem o jogo das inter-relações. A sociedade é entendida como uma teia de interdependências na qual o homem é visto como *homines aperti*, pois está sujeito às mudanças constantes nos seus modos de convivência. Assim as ações, nas relações entre indivíduos, serão a partir de regras, criadas pelos próprios integrantes do grupo, formando um entrelaçamento versátil de tensões, visto que tal interdependência entre os sujeitos pode se caracterizar tanto como uma configuração de aliados ou de adversários (ELIAS, 1970).

Começamos então nosso panorama sociolinguístico refletindo a respeito da história do nome Solimões:

O nome “rio dos Solimões” acabaria depois se estendendo a todo o Alto Amazonas brasileiro. Diga-se de passagem, que Solimões, significando para alguns autores antigos rio dos venenos, nada mais é que uma curiosa convergência linguística: solimão, do latim *sublimatum*, era o nome popular do sublimato corrosivo (bicloreto de mercúrio) e, por extensão, qualquer porção venenosa, que os eruditos do século XVIII associaram às flechas envenenadas de algumas tribos do rio Amazonas. Os Solimões eram tidos como “a mais conhecida e belicosa nação de todo rio Amazonas (Acuña); sua língua não era Tupi-guarani.” (PORRO, 1992, p.185).

O simbolismo étnico na denominação do Alto Solimões constrói-se não somente na referência a um grupo indígena forte nas guerras e bastante numeroso, mas também porque retrata a habilidade de envenenamento das flechas de algumas etnias indígenas da Amazônia. A citação ainda ilustra que as configurações presentes na região se davam no constante conflito pelo território, nas guerras entre as nações indígenas, além do comércio de produtos artesanais e negociação de armas (PORRO, 1992).

O Alto Solimões é uma mesorregião, porque se caracteriza como um território com propriedades físicas, econômicas e sociais semelhantes, produtos de um conjunto de microrregiões. É no sudoeste do estado do Amazonas que está a sua localização e sua sociobiodiversidade é bastante rica, em virtude de não só estar numa área fronteiriça com a Colômbia e o Peru, mas também por ser constituída por ribeirinhos e povos nativos, além de apresentar também uma riqueza na sua fauna e flora.

A sociobiodiversidade do Alto Solimões é marcada por uma complexidade de povos e comunidades tradicionais<sup>22</sup>. Ela foi descrita por Benchimol (2009) na obra “Amazônia: formação social e cultural”. Segundo o autor<sup>23</sup>, ela é composta por populações indígenas, pescadores, tripulantes, comandantes e tripulantes de barco, agricultores, viradores de tartarugas, extratores de madeira, pais e mães de santo.

Ainda se incluem os puxadores de toadas nesta categoria. No caso de Tabatinga, há disputa entre Onça Preta, representante da etnia Ticuna, versus a Onça Pintada, que representa a etnia Omágua. Já em Benjamin Constant, há a disputa dos bois Mangangá e Corajoso.

Além dos já citados, incluem-se ainda os roceiros de mandioca, milho e feijão, banana, curandeiros, rezadores, benzedeiros, pajés (etnomedicina), produtores de jerimum, melão e melancia e hortigranjeiros na Várzea do Solimões, peixeiros e vendedores de açaí (BENCHIMOL, 2009, p. 33-37).

**Figura 2 - Mapa dos Municípios do Alto Solimões<sup>24</sup>**



FONTE: <https://journals.openedition.org>.

A área territorial do Alto Solimões é de 214.217,8 Km<sup>2</sup> e sua extensão envolve os municípios: Atalaia do Norte, Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Tonantins, Santo Antônio do Içá, Amaturá, Fonte Boa e Jutaí. A densidade demográfica é de aproximadamente 240.000 habitantes e há a presença considerável de populações indígenas. Segundo dados do Plano de Desenvolvimento para os Povos Indígenas (PDPI)<sup>25</sup>, o total dessa

<sup>22</sup> Povos e comunidades tradicionais são entendidos, neste trabalho, como grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam um território e recursos naturais como condição para a sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Decreto nº 6.040/2007).

<sup>23</sup> Neste trabalho, citaremos apenas alguns dos muitos exemplos apresentados por Benchimol. Escolhemos somente aqueles que têm mais incidência no Alto Solimões.

<sup>24</sup> Mapa retirado do artigo “Fronteiras da Re-existência e Resistência: As cartografias dos conflitos socioambientais na tríplice fronteira amazônica, Colômbia e Peru” de Rapozo e Silva (2020). Disponível em: <https://journals.openedition.org/configuracoes/docannexe/image/8497/img-2.png>. Acesso em: 10 dez. 2020.

<sup>25</sup> Disponível em [www.ciama.am.gov.br/arquivos](http://www.ciama.am.gov.br/arquivos).

população soma 73.758 pessoas, o que significa um percentual de 43% da população indígena do Estado do Amazonas. Abaixo há a relação das etnias, municípios e total da população:

**Quadro 1- Etnias, população e municípios da Mesorregião do Alto Solimões<sup>26</sup>**

<b>Etnia</b>	<b>Língua(s)</b>	<b>População</b>	<b>Município</b>
Ticuna	Ticuna	15.857	Tabatinga
		13.578	São Paulo de Olivença
		9.276	Benjamim Constant
		5.866	Santo Antônio do Içá
		2.836	Amaturá
		400	Jutaí
		274	Fonte Boa
		159	Tonantins
Kokama	Kokama Português	3.029	Tonantins
		2.893	São Paulo de Olivença
		2.618	Jutaí
		1.919	Benjamin Constant
		1.593	Tabatinga
		1.175	Amaturá
		553	Fonte Boa
		398	Santo Antônio do Içá
Kambeba	Kambeba Português	1.093	São Paulo de Olivença
		1.013	Amaturá
		171	Fonte Boa
		120	Santo Antônio do Içá
Kaixana	Língua Geral Português	2.209	Tonantins
Marubo	Marubo	1.814	Atalaia do Norte
Mayoruna	Mayoruna	1.727	Atalaia do Norte
Kanamari	Kanamari	992	Atalaia do Norte
		100	Fonte Boa
		67	Tabatinga
		48	Amaturá
		281	Jutaí
Katukina	Katukina	701	Jutaí
Miranha	Português	62	Tonantins
		55	Fonte Boa
Matis	Matis	394	Atalaia do Norte
Witoto	Witoto	234	Amaturá
Kulina	Kulina Português	135	Atalaia do Norte
		90	Jutaí

FONTE: Plano de desenvolvimento para os povos indígenas/PRODERAM

O povo Kokama é o segundo povo mais populoso com o total da população de 14.178 pessoas distribuídas em oito municípios. Sua língua pertence à família linguística Tupi-Guarani<sup>27</sup>, todavia ela contém elementos das línguas Aruak<sup>28</sup> e Quéchua<sup>29</sup> (ALMEIDA,

<sup>26</sup> Nesta tese, apresentamos o quadro das etnias e línguas indígenas faladas no Alto Solimões como ilustração para a diversidade linguística e cultural deste território, mas nosso foco concentrar-se-á apenas na etnia ticuna.

<sup>27</sup> Sob o prima linguístico, são dez famílias formadoras do tronco Tupi, totalizando quarenta e uma línguas aparentadas. Dentre elas, a Tupi-guarani, com vinte e uma línguas, representa a maior família linguística deste tronco (PEREIRA, 2009).

<sup>28</sup> O nome Aruak se refere ao grupo de línguas faladas na América do Sul. São línguas que apresentam parentesco com a língua Aruak, falada em algumas ilhas antilhanas. Em virtude da colonização do Caribe, o

2018). A respeito disso, Rodrigues (2011) observou certos traços de línguas não tupi no Kokama e levantou a hipótese de que tal idioma tivesse sido adotado por um povo não tupi. O estabelecimento deste no médio e baixo rio Ucayali, afluente meridional do Amazonas Peruano propiciou o contato com a língua quéchua nos séculos XVI e XVII. Três séculos depois, este povo saiu das proximidades de Caballocha (Amazonas Peruano) para iniciar sua migração para o Alto Solimões no Brasil (ISA, 2022).<sup>30</sup>

A língua Kokama está em processo de revitalização, em virtude de a política colonialista pombalina ter exercido forte influência para o silenciamento desta língua. Segundo Almeida e Rubim (2012), a situação sociolinguística deste povo configurava-se da seguinte maneira: havia um grupo falante da língua Kokama, ou seja, uma geração de falante e ouvinte; como também havia aqueles que entendiam o que os falantes diziam, mas não conseguiam se comunicar na língua Kokama; ao passo que também podia ocorrer situações nas quais uma geração apenas se lembrava de conversas com os progenitores, na infância e por último, a geração mais recente, em sua maioria não tem fluência na fala, muito menos entende a língua. A língua majoritária é a portuguesa.

“Os Kokama conhecem palavras ou frases soltas e possuem as lembranças das avós que falavam a língua. Relatam que a perda da língua se processou em decorrência do preconceito muitas vezes sofrido por eles.” (ALMEIDA, 2018, p.95). A língua Kokama gradativamente perdeu a sua vitalidade por causa da sua não utilização em suas práticas comunicativas. Uma língua perde sua vitalidade, quando o uso regular em todos os contextos comunicativos deixa de ser uma prática, portanto não depende da língua em si, enquanto código, mas do que seus falantes fazem com ela (MUFWENE, 2013).

O povo Kambeba tem uma densidade demográfica de 2.397 pessoas distribuídas em quatro municípios. Falam a língua kambeba e a portuguesa e, embora dominem um importante vocabulário da língua primeira, ela é usada em ocasiões formais como reuniões com não indígenas, na escola das aldeias. Segundo o site “Indígenas do Brasil”, há a presença

---

povo Aruak passou a disputar espaço com o povo Karib. Segundo a classificação de Ramires (2020), tal família linguística é constituída por 12 subgrupos, totalizando 56 línguas, destas 29 ainda estão vivas e 27 foram extintas. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADnguas\\_aruaques](https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADnguas_aruaques). Acesso: 02 de mar. 2022.

<sup>29</sup> O Quéchua (ou língua peruana) foi a língua do império Inca e atualmente é falada na costa oeste da América do Sul, desde o Equador até o norte do Chile, inclui-se ainda o Peru, a Bolívia e parte da Argentina (ALTMAN, 2003).

<sup>30</sup> Dados retirados do site Instituto Socioambiental, disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kokama>. Acesso em: 02 de mar. 2022.

desse povo (também chamados de Omágua) no Peru, onde a língua materna é falada nas interações sociais, além de falarem o espanhol e o kokama.

A língua kambeba também faz parte da família Tupi-Guarani e encontra-se numa situação de perigo, isso porque os falantes “estão em número reduzido e muitos falam somente a língua portuguesa, que vem substituindo aos poucos a língua materna.” (SANTOS, 2015, p.15). Os idosos ainda são falantes basilares dessa língua, contudo, por não a utilizarem no cotidiano linguageiro, estão ficando com o repertório reduzido pela carência de pessoas com quem dialogar (FERMIN e NEVES, 2018).

Os Kaixana apresentam uma população de 2.209 indígenas apenas no município de Tonantins. A língua kaixana pertenceu à família arawak e foi substituída pelo nheengatu em meados do século XIX em virtude da imposição missionária. Atualmente a língua portuguesa é a língua mais utilizada por esse grupo<sup>31</sup>. Segundo dados do Instituto Socioambiental, a língua kaixana foi extinta totalmente ao longo do século XIX.

Os Kanamari são aproximadamente 1.488 em cinco municípios. Esta língua faz parte da família linguística katukina. A princípio, este povo viveu nos afluentes do Alto-Médio rio Juruá, no Amazonas. Dados do Instituto Socioambiental afirmam que ainda há a presença deles nessa região e também se estabeleceram no Alto Itaquai, no médio Javari e ainda no Japurá.

A população do povo Marubo é de aproximadamente 1.814 pessoas que vivem na região do Vale do Javari<sup>32</sup>. Falam a língua marubo da família linguística Pano, cujos falantes distribuem-se geograficamente na fronteira entre o Brasil e o Peru, mais precisamente entre os rios Ucayali e o alto Juruá e Purus (WELPER, 2009).

Os Mayoruna (também chamados Matsés no Peru) apresentam uma população de 1.727 pessoas moradoras no município de Atalaia do Norte. Segundo Coutinho (2017), a língua desse povo pertence à família linguística Pano na região do Vale do Rio Javari, ocupando uma região fronteira entre o Brasil e o Peru, especificamente entre o sudoeste do estado do Amazonas e o sudeste do departamento de Loreto. Ainda segundo Coutinho (2017) suas 24 aldeias localizam-se não só à margem dos rios Javari, Jaquirana, Gálvez, Curuçá e Pardo, como também nos igarapés Choba e Lobo.

---

<sup>31</sup> Dados retirados do site: <https://pib.socioambiental.org>. Acesso em: 12 de maio 2018.

<sup>32</sup> Terra indígena demarcada no governo de Fernando Henrique Cardoso pelo decreto de 30 de abril de 2001. Neste território, há a presença dos povos indígenas: [Marubo](#), [Matsés](#), [Matis](#), [Kanamari](#), [Kulina](#).

O povo Katukina, com uma população de 701 pessoas, vivem às margens do Rio Biá, afluente do Rio Jutaí, localizado entre os rios Juruá e Jandaiatuba (esses dois rios são afluentes do Rio Solimões). Para Deturch & Hoffman (2016), esse povo fala uma variante de língua da família katukina.

O povo Miranha tem uma população de 117 pessoas distribuídas nos municípios de Tonantins e de Fonte Boa. Dados do Instituto Socioambiental afirmam que há a presença desse povo também na Colômbia, na região do médio Solimões e também em Japurá<sup>33</sup> e que a língua miranha apresenta-se como uma variante da língua Bora, agrupada a mesma família da língua Uitoto. Esse grupo fala miranha e português<sup>34</sup>.

Os Matis concentram-se no município de Atalaia do Norte com uma população de 394 pessoas. Conforme dados do Instituto Socioambiental, esse grupo utiliza apenas a língua matis (pertencente à família pano) nas interações diárias na área indígena. Contudo, tanto homens quanto as mulheres usam a língua portuguesa, quando estão na zona urbana. Como vivem na terra indígena do Vale do Javari, esses indígenas também falam o marubo e entendem as línguas dos kulina, dos mayoruna e dos korubo.

Os Witoto<sup>35</sup> tem uma população de 234 pessoas presentes no município de Amaturá. Falam a língua witoto, cuja família linguística é designada pelo mesmo nome. Os Kulina têm uma densidade demográfica de 225 pessoas distribuídas em dois municípios: Jutaí e Atalaia do Norte. A língua kulina pertence à família linguística Arawá e é falada nas aldeias, apesar de falarem também a língua portuguesa, os indivíduos do sexo masculino e os mais velhos.

Os Ticuna estão distribuídos em oito municípios da região do Alto Solimões. Somando 48.246 pessoas, sua população é considerada como a mais populosa da região do Alto Solimões. Vale ressaltar ainda, que este povo também é encontrado tanto na Colômbia como no Peru. Dessa forma, este povo mantém contato com as línguas: portuguesa, espanhola e ticuna.

Eles se autodenominam “magüta” que significa “povo pescado”. Eles se deslocam nos três países da tríplice fronteira Brasil, Peru e Colômbia. Para Hüttner (2007), os Ticuna em

---

<sup>33</sup> Como, neste trabalho, o foco é apenas a região do Alto Solimões, não adentraremos mais profundamente nas regiões do Médio Solimões e Japurá.

<sup>34</sup> Dados colhidos no relatório das etnias indígenas brasileiras da coordenação de Pesquisa DAI/AMTB, ano 2010.

<sup>35</sup> Sobre esse povo, ainda há escassas informações. As informações foram colhidas no Instituto Socioambiental.

sua maioria, habitavam em terra firme, sempre perto do igarapé São Jerônimo em São Paulo de Olivença, de onde são originários no Alto Solimões. Contudo, houve aqueles que se deslocaram para outras regiões, por aceitarem trabalhar como coletores de especiarias na floresta.

O contato dos Ticuna com outros grupos étnicos deu-se em virtude do aumento da necessidade de mão de obra para trabalhar em novos seringais descobertos em outras partes da Amazônia. Isso resultou na imigração de nordestinos oriundos do Ceará, do Maranhão e do Rio Grande do Norte. Em virtude de os Ticuna serem a maior nação indígena no Alto Solimões, eles se dispersaram por todo este território, conduzidos pelos patrões, a fim de trabalharem na empresa gomífera (HÜTTNER, *op.cit.*).

Entre 1880 a 1893, houve o apogeu da empresa da borracha, o que acentuou o comércio em todas as regiões da Amazônia. Com isso, iniciou-se a convivência entre caboclos e índios na beira dos rios, formando assim os agrupamentos denominados de freguesias<sup>36</sup>. Entretanto, com a crise na empresa da borracha, outras formas de comércio surgiram. Ampliou-se a extração da castanha, a criação de gado bovino, a plantação de cana-de-açúcar e a mineração. Nesse cenário, os seringueiros nordestinos tiveram duas formas de sobrevivência: ou eles continuavam a serviço do patrão, ou cultivavam nas terras do dono e pagavam impostos sobre o cultivo. Quanto aos índios Ticuna, estes viviam sob ameaças e passaram a ser escravizados pelo patrão na extração da madeira, na plantação e na caça de animais comerciáveis.

A língua ticuna é considerada uma língua isolada, isto é, não há comprovações de parentesco com outra língua registrada, portanto, não pertence a nenhuma família ou tronco linguístico, embora Greenberg em 1987 a tenha associado a um suposto tronco Macro-Tukano, seu estudo careceu de evidências científicas que comprovassem sua tese (SOARES, 2021)<sup>37</sup>. Suas características linguísticas a classificam como uma língua tonal, pois a entonação interfere na significação das palavras, podendo uma mesma palavra assumir significados diferenciados conforme a pronúncia delas.

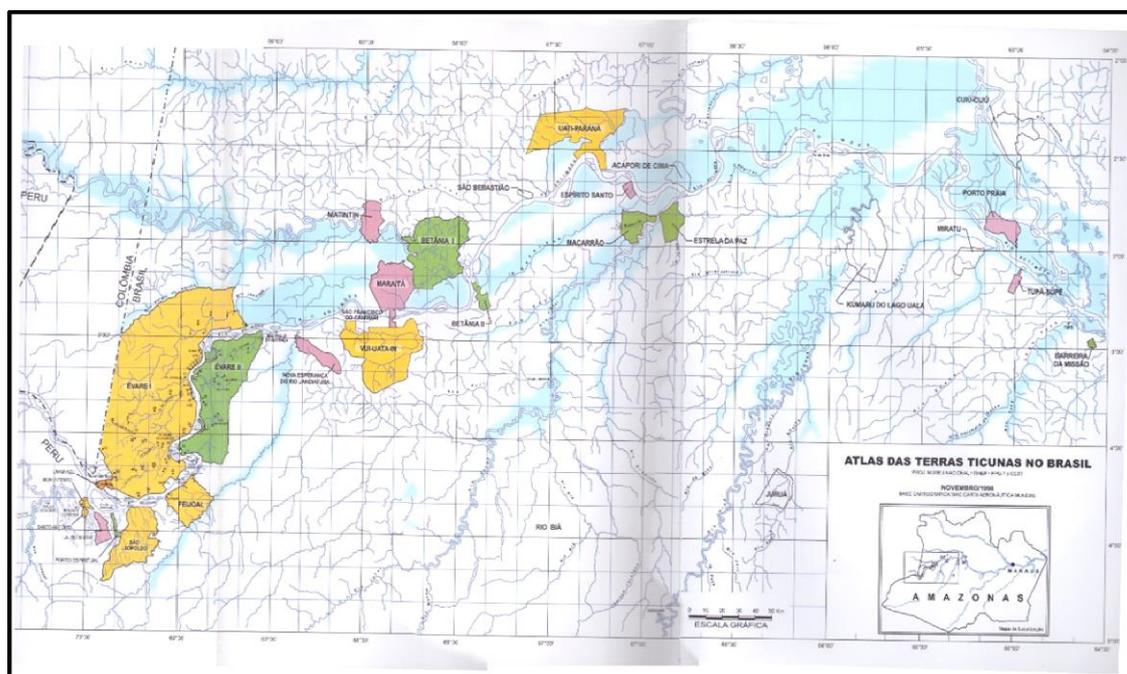
Abaixo apresentamos o mapa de localização das terras do povo Ticuna:

---

<sup>36</sup> Cada freguesia era composta de 150 pessoas. Na freguesia existia “o barracão do seringalista (núcleo administrador da extração e venda da borracha); b) barracão do patrão (administrador da mão-de-obra e da venda das mercadorias).” (HÜTTNER, 2007, p. 24).

<sup>37</sup> As informações foram retiradas do texto escrito por Marília Facó Soares disponíveis no site do Instituto Socioambiental. [https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB\\_verbetes/ticuna/lingua\\_ticuna\(1\).pdf](https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_verbetes/ticuna/lingua_ticuna(1).pdf). Acesso: 31 de jan. de 2021.

Figura 3 - Terras do povo Ticuna<sup>38</sup>



FONTE: SOARES et. all, 2014.

O mapa acima pertence ao atlas das terras ticunas no Brasil, um projeto do Museu Nacional em novembro de 1998. Através do mapa, percebemos a distribuição desse povo em 22 grandes terras subdivididas em comunidades. Sobre as cores podemos entender o seguinte: as regiões amarelas significam que (até aquele momento) as terras já foram homologadas, enquanto que as terras representadas pela cor verde estão regularizadas<sup>39</sup>, ao passo que as de cor laranja significa que elas já foram delimitadas e as de cor rosa estão em identificação.

A terra indígena Evare I<sup>40</sup>, homologada através do decreto s/n de 08/01/1996, é habitada por 18.089 indígenas, distribuídos em 46 aldeias e se estende nos municípios de Tabatinga, São Paulo de Olivença e Santo Antônio do Içá.

<sup>38</sup> O presente mapa foi retirado do livro “Minha luta pelo meu povo” organizado pela Marília Facó Soares juntamente com os professores ticuna.

<sup>39</sup> As etapas do processo de demarcação de terras indígenas no Brasil são: 1) **Realização de estudos** antropológicos, históricos, fundiários, cartográficos e ambientais das terras para fins de fundamentação para a delimitação da terra indígena; 2) **Delimitação das terras** após a publicação dos referidos estudos no Diário Oficial da União pela FUNAI e expedição de Portaria Declaratória da Posse Tradicional Indígena após a análise do Ministério da Justiça; 3) **Declaração das terras** para o uso privativo dos indígenas e autorização para a demarcação ministro da Justiça. 4) **Homologação das terras** pelo presidente da República; 5) **Regularização das terras** por meio do com registro em cartório em nome da União e no Serviço de Patrimônio da União. <https://direito.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=255> . Acesso em: 31 mar. 2022.

<sup>40</sup>As informações acerca das terras indígenas Ticuna foram retiradas do site “Terras Indígenas”. <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3662>. Acesso em: 31 mar. 2022.

A terra indígena Ewaré II é formada por 17 comunidades, sendo habitada por 2.347 pessoas e está localizada no município de São Paulo de Olivença. Sua homologação deu-se através do decreto s/n de 05/01/1996. Os agentes presentes na região são: Assembléia de Deus (missão evangélica), Igreja Batista (Missão evangélica), Igreja Católica e a Irmandade de Santa Cruz. Em relação às organizações indígenas, tem-se a Associação dos Moradores de Enepu (AMENEPU), a Associação dos Caciques Indígenas de São Paulo de Olivença (ACISPO), Centro Indigenista de Estudos e Pesquisas (CINEP) e a MOWACTHA (Associação de Mulheres Indígenas Ticuna da Comunidade de Paranapara I – AMITCP).

Já a terra de Vui-Uata-In (ou Nova Itália) está localizada no município de Amaturá e é constituída por 6 comunidades. Tem uma demografia de 1.898 indígenas e foi homologada através do decreto de 04/07/1995. Os agentes presentes nesta área são: o CIMI (Conselho Indigenista Missionário), a Igreja Pan-Americana (missão evangélica) e a Irmandade de Santa Cruz.

A terra indígena Matintin, composta por 3 comunidades, é habitada por 274 indígenas. Sua área se estende entre os municípios de Santo Antônio do Içá e Tonantis. O decreto que regularizou-a como terra indígena é o decreto s/n de 06/06/2012.

A população da terra indígena Nova Esperança do Rio Jandiatuba é de 275 pessoas. Tal terra está localizada nos municípios de São Paulo de Olivença e Amaturá e sua homologação deu-se através do decreto s/n de 27/10/2004. Nesta região, há a presença da Associação das Mulheres Ticuna – AMIT.

A terra indígena Maraitá é habitada por 181 pessoas. Encontra-se regularizada pelo decreto s/n de 03/11/2006. Sua localização é no município de Amaturá. O Conselho Indigenista Missionário é um agente presente na área.

A terra indígena Feijoal tem uma população de 4.510 habitantes. O decreto s/n de 08/01/1996 homologou a região como terra indígena do povo ticuna. Sua localização encontra-se nos municípios de Benjamim Constant e São Paulo de Olivença. As entidades presentes na região são: o CIMI, a Assembleia de Deus, a Igreja Batista Independente e a Irmandade de Santa Cruz. Quanto as organizações indígenas, há a presença de seis: a Associação de Mulheres da Comunidade Indígena de Feijoal Ūma'tüna, a Associação dos Estudantes de Feijoal, Centro indígena de Estudos e Pesquisas, Federação das Organizações e dos Caciques e Comunidades Indígenas da Tribo Ticuna, Museu Magüta - Centro de Documentação e Pesquisa do Alto Solimões e Organização da Comunidade Indígena Feijoal.

A terra indígena São Leopoldo tem uma população de 1.062 pessoas. Tal área faz parte dos municípios de Benjamim Constant e São Paulo de Olivença. Foi homologada através do decreto s/n de 13/08/1993. Já a terra indígena Macarrão é habitada por 721 pessoas está localizada no município de Jutai. Foi homologada pelo decreto nº 260 de 30/10/1991.

A terra indígena do Umariçu tem uma densidade demográfica de 7.219 pessoas. Está localizada no município de Tabatinga. Sua homologação ocorreu através do decreto s/n de 14/12/1998. Na área há a presença de quatro organizações indígenas: a Associação dos artesãos e cultura indígenas de Umariçu (ACIU-WARE), o Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP), o Instituto de Desenvolvimento e Assistência à saúde e à Sociedade Indígena (DASSI) e a Organização Torü Maü Y Meu (OTMM).

A terra indígena Uati Paraná se estende nos municípios de Fonte Boa, Japurá e Tonantins. A densidade demográfica é de 772 habitantes. Sua homologação deu-se através do decreto nº 284 de 30 de outubro de 1991.

A terra indígena de Canimari localiza-se no município de Amaturá e tem uma densidade demográfica de 130 indígenas. Sua homologação deu-se em 03/11/2006. Já a terra indígena Santo Antônio tem 1961 indígenas está localizada no município de Benjamim Constant. Foi homologada pelo decreto nº 311 de 30/10/1991.

Os Ticuna sempre estão em trânsito na tríplice fronteira Brasil/Colômbia/Peru. Essa mobilidade humana dá-se por questões de sobrevivência, em virtude da busca pelos serviços públicos em Tabatinga (MEDEIROS et al., 2018). Tais serviços incluem a educação, pois muitos pais matriculam seus filhos na zona urbana, para que seus filhos aprendam melhor a língua portuguesa. Inclui-se ainda a saúde, pois os países vizinhos não dispõem de um sistema de saúde pública gratuita e nem de programas sociais como o bolsa família, o auxílio maternidade e também o auxílio emergencial que o governo brasileiro paga para as pessoas de baixa renda.

Para Barth (1969), os sistemas sociais variam profundamente na extensão da identidade étnica como um status imperativo, na medida em que eles obrigam a pessoa a variedades de condições e papéis a serem assumidos. Refletindo a respeito do histórico das relações interétnicas entre os Ticuna e outros grupos sociais, percebemos que a organização social dos Ticuna subjugou-se ao domínio do seringalista na região do Alto Solimões, em virtude de sua habitação estar localizada nas proximidades do barracão, a fim de efetuar a extração do látex (HÜTTNER, 2007).

Isto significa dizer que a condição de ser índio impingia-o ao trabalho escravo, porquanto tal convivência aquiesceu aos patrões a propagação de suas ideologias por meio de um regime autoritário de submissão do indígena sob punições e ameaças de morte. Em outras palavras, “o regime do barracão no Solimões prejudicou o modo de viver do Ticuna na figura do patrão, pois tudo estava centralizado em sua pessoa” (*Ibid.*, p. 25).

Esse cenário mudou em meados da segunda metade do século XX, quando os organismos de proteção e organização da realidade indígena foram criados. Dá-se destaque a Manuel Pereira Lima, atuante no Serviço de Proteção ao Índio no período de 1943 a 1946, que orientou os Ticuna a se libertarem do regime do barracão. Sua estratégia foi incentivá-los a produzirem seus produtos advindos da plantação de mandioca, cana-de-açúcar, criação de galinha entre outros. Isso propiciou a mudança e conseqüentemente a permanência dos Ticuna na cidade de Tabatinga. A partir disso, eles mesmos passaram a comercializar seus produtos (HÜTTNER, 2007).

Hoje os Ticuna vendem seus produtos na feira denominada pelo mesmo nome do grupo e também nas ruas na cidade de Tabatinga. É muito comum vermos as mulheres com uma bacia na cabeça cheia de produtos como banana ou outras frutas da época, tapioca, farinha, verduras caminhando nas ruas debaixo do sol quente com o intuito de vendê-los. No final da tarde, os homens vendem peixes na Avenida da Amizade, próxima à entrada da fronteira Brasil/Colômbia.

A situação acima apresentada mostra que os Ticuna contribuem para a economia de local através do fornecimento de alimentos para Tabatinga. Barth (1969) afirma que quando dois ou mais grupos étnicos estão em contato, há três situações a serem consideradas. A primeira consiste na ocupação pelos grupos em nichos diferentes no meio ambiente com uma competição mínima de recursos e a interdependência será limitada apesar da coresidência na área.

A segunda concerne na possível monopolização de territórios separados, havendo competição de recursos e suas articulações envolverão políticas ao longo das fronteiras e, possivelmente, em outros setores. Ao passo que a terceira, envolve a ocupação recíproca para o fornecimento de produtos e serviços uns aos outros, estando em nichos separados, todavia com interdependência fechada. Eles não se articulam muito proximamente ao setor político, isso implica uma situação simbiótica clássica e uma variedade de campos de articulação possíveis.

O contato do Ticuna com outros grupos sociais fez com que esse povo se reconfigurasse culturalmente, pois eles assimilaram a religião cristã, muitos são da Ordem da Cruz, outros congregam a Igreja Batista Regular e há ainda a criação da igreja indígena em Filadélfia-AM, que concilia os princípios cristãos aos saberes tradicionais indígenas. Abaixo, apresentamos uma relação com os nomes das terras e aldeias habitadas pelos Ticuna e que apresenta a influência do cristianismo na toponímia.

**Figura 4- Relação das terras ticuna**

<b>TERRAS e ALDEIAS INDÍGENAS</b>	
<b>Barreira da Missão</b> Barreira de Cima Betel Nova Esperança	8. Enepü 9. Otawari (Porto Alegria) 10. Ribeira 11. Novo Paraíso 12. Supão 13. Nazaré 14. Assacaia 15. Uruá 16. Novo São José 17. Vera Cruz
<b>Betânia</b> 1. Patia 2. Lago Grande 3. Betânia Monte das Oliveiras / Japacuã	<b>Feijoal</b> 1. Cidade Nova 2. Feijoal 3. Porto Alegre 4. Canoa
<b>Bom Intento</b> 1. Novo Paraíso 2. Bom Intento	<b>Lauro Sodré</b> 1. São João de Veneza 2. Guanabara 3. Lauro Sodré
<b>Espírito Santo</b> Espírito Santo Novo Progresso	<b>Macarrão</b> Bacabal Castanhal Santa Fé
<b>Estrela da Paz</b> Boa Vista Estrela da Paz / Bugaio Inglaterra	<b>Maraitá</b> Maraitá Palmeira do Norte
<b>Évare I</b> 1. Santa Clara 2. Nova Jordânia 3. Marco da Redenção 4. Floresta Amazônica 5. Torre da Missão 6. Porto Velho 7. Santa Terezinha 8. Campo Alegre 9. Nova Santarém 10. Nova Vila 11. Bairro Independente 12. Santa Isabel 13. Santa Inês 14. São Domingos II 15. São João 16. São Domingos I 17. Vendaval 18. Curaná 19. Nova Ressureição 20. Boa Vista 21. Cajari I 22. Bairro Vermelho 23. Cajari II 24. Bananal 25. Deregüne 26. São Jerônimo 27. Palmari 28. Belém do Solimões 29. Novo Maranhão 30. Nova Esperança 31. Água Limpa 32. Ourique 33. Monte Sinal 34. Nova Extrema 35. Cigana Branca 36. São Joaquim 37. Piranha 38. Nova Jutaf 39. Emaú 40. Nossa Senhora de Nazaré 41. Cacimbão 42. Pena Preta 43. Nova Aparecida 44. Santa Rosa 45. Novo Cruzador 46. São Fernandes Barreirinha	<b>Matintin</b> Boa Vista Novo Dia Vista Alegre
<b>Évare II</b> 1. Centro Bom Jesus 2. Nossa Senhora de Nazaré 3. Baía 4. Paranaçara II 5. Paranaçara I 6. Nova Jerusalém 7. Novo Lugar	<b>Nova Esperança do Rio Jandiatuba</b> 1. Nova Esperança 2. Porto Alegria
	<b>Porto Espiritual</b> 1. Porto Espiritual 2. Vida Nova
	<b>Porto Praia</b> Porto Praia
	<b>Santo Antônio</b> 1. Bom Caminho 2. Filadélfia 3. Porto Cordeirinho
	<b>São Francisco do Canimari</b> São Francisco do Canimari
	<b>São Leopoldo</b> 1. São Francisco 2. Novo Porto Lima 3. São Leopoldo 4. Bom Pastor I
	<b>Tupã-Supé</b> Tupã-Supé
	<b>Uati-Paraná</b> Airuá Mari-Mari São Pedro
	<b>Umariçu</b> 1. Umariçu 2. Cristo Salvador
	<b>Vui-Uata-In (Nova Itália)</b> Bom Pastor Canimaru Nova Galileia Nova Itália Umarirana Vila Tambaqui

FONTE: SOARES et. all, 2014.

Percebemos que a toponímia apresenta nomes religiosos como de santos, lugares sagrados ou nomes que representam a fé em Cristo na tabela. Segundo Couto (2007), era prática dos colonizadores batizarem os nomes dos lugares com nomes religiosos. Ainda segundo o autor, “todo topônimo tem uma função no contexto em que se situa. Eles servem para orientar o comportamento dos membros da minicomunidade de cujo meio ambiente

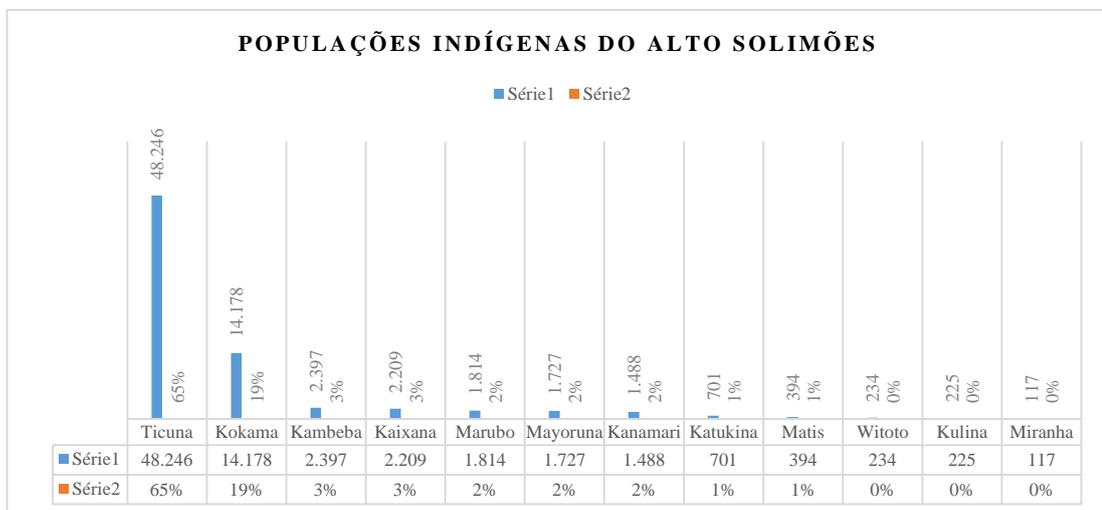
fazem parte” (COUTO, 2007, p.258). A relação dos nomes das comunidades Ticuna revela as marcas das ações religiosas na região feitas pelos jesuítas, carmelitas, capuchinhos, a irmandade de santa cruz (HÜTNER, 2007) e as denominações evangélicas como a Igreja Batista e a Assembléia.

As formas de subsistência através do comércio são muito comuns nas terras indígenas Ticuna. Há presença de mercearias vendendo produtos variados como arroz, conserva, feijão, macarrão, charque dentre outros alimentos industrializados.

## 2.5 Refletindo sobre a ecologia linguística do Alto Solimões

A ecologia linguística do Alto Solimões caracteriza-se como multilíngue dado o contato de onze línguas indígenas, além da língua portuguesa e da língua espanhola. Esse multilinguismo é caracterizado como societário ou territorial, uma vez que “é um reflexo linguístico do que em Ecologia se chama de diversidade de espécies” (COUTO, 2009, p.113). Isso se caracteriza como um biótopo rico em face da diversidade de espécies, o que a promove a um patamar multicultural pela proximidade da cultura de 13 povos indígenas com os não indígenas; como também com povos de outros países como o Peru e a Colômbia. Abaixo consta o gráfico com o percentual das populações indígenas:

**Gráfico 1- Percentual das Populações Indígenas do Alto Solimões**



FONTE: PDPI/PRODERAM

Notamos que a população Ticuna é a mais numerosa correspondendo a 65% da população indígena, enquanto que a Miranha não chega nem a 1%. Isso nos leva à reflexão de que o contato dos povos étnicos com a sociedade nacional vem desencadeando o processo contínuo de desaparecimento de alguns povos indígenas, como os povos Witoto, Kulina e Miranha, os quais correspondem a uma pequena porcentagem de habitantes.

Outra questão a ser analisada neste ecossistema amazônico é a situação de fronteira que faz com que a dinâmica da economia e da vida cultural se transforme a partir da interação entre culturas, havendo, por conta disso, o entrelaçamento sociocultural diante do qual os indivíduos acabam absorvendo costumes do país vizinho nas suas atividades diárias. No caso de Tabatinga e Letícia, por exemplo, que juntas são consideradas cidades gêmeas, em razão de não haver nenhuma barreira física separando uma cidade da outra. Há somente a separação política.

**Figura 5 - Fronteira Brasil/Colômbia**



FONTE: SANTOS, 2021

A respeito da interação entre as culturas, podemos citar a situação da formação das famílias. Uma família tabatinguense pode ser constituída por um pai colombiano ou peruano e uma mãe brasileira e o filho brasileiro ou vice-versa. Além disso, a culinária peruana é muito presente no cotidiano de Tabatinga, uma vez que há quatro restaurantes peruanos.

**Figura 6 - Restaurante peruano em Tabatinga**



FONTE: SANTOS, 2021

Outro exemplo também dessa contiguidade entre línguas/culturas por meio dos povos é o caso do povo Matis, que falam as línguas matis, portuguesa, marubo e entendem as línguas dos Kulina, dos Mayoruna e dos Korubo. Ao passo que alguns Ticuna, que por terem parentes na Colômbia e no Peru, falam três línguas: a ticuna, a portuguesa e a espanhola. Isso acontece a partir da necessidade dos contatos entre um povo com o outro através dos atos de interação comunicativa.

Outro aspecto a ser considerado neste ecossistema é a obsolência de algumas línguas indígenas, como as kokama, kambaba, kaixana, kulina e miranha. A obsolência ocorre pelo contato de línguas, quando há deslocamentos dos povos ou quando todos os falantes da língua morrem. No caso da região Amazônica, as línguas indígenas foram silenciadas pelo estabelecimento da língua portuguesa na política de formação da nação brasileira, forçando as populações indígenas a adotá-la.

Essa questão acima levantada nos conduz a analisar as características do ecossistema linguístico que são a adaptação, a porosidade e a sucessão ecológica. No que se refere à adaptação, percebemos que os povos citados acima adotaram a língua oficial do Brasil, havendo casos em que os indivíduos sejam monolíngues na língua portuguesa.

A porosidade do ecossistema se evidencia pela presença do mesmo povo em municípios diferentes, como os Ticuna que estão nos municípios de São Paulo de Olivença, Tabatinga, Benjamin Constant, Santo Antônio do Içá, Amaturá, Jutaí, Fonte Boa e Tonantins. Em se tratando da sucessão ecológica, notamos que as línguas indígenas mais próximas da zona urbana estão cedendo lugar para a língua portuguesa por conta da integração com a sociedade nacional.

A configuração social da Amazônia derivou de intensas miscigenações da rica etnodiversidade, esculpindo diversos tipos de grupos étnicos como “índios puros, meio-índios, índios-caboclos, caboclos, meio-caboclos, caboclos-índios de diferentes grupos étnicos.” (BENCHIMOL, 2009, p.38). A cultura indígena foi reconfigurada pelo contato com os nordestinos e europeus, estes “portadores de outros valores, hábitos e costumes, que foram sendo incorporados pelas necessidades de sobrevivência ao longo dos tempos e dos ciclos econômicos.” (BENCHIMOL, 2009, p.38).

Quanto às fronteiras étnicas pelas quais os indígenas passam na região do Alto Solimões são construídas na opacidade do discurso de que os grupos étnicos viveriam numa suposta convivência harmoniosa

### 3 VILA BETÂNIA/MECÛRANE: UMA SOCIEDADE TICUNA

Banhada pelo rio Içá, Vila Betânia é uma terra indígena localizada no Município de Santo Antônio do Içá. Seus filhos a batizaram como Mecürane para homenagear seu Avelino Carvalho, “o primeiro cacique Mecüracü que faleceu em 1989.” (FELIPE, 2018, p.12). Mecürane significa calda bonita de mutum, representando com isso a beleza desta terra.

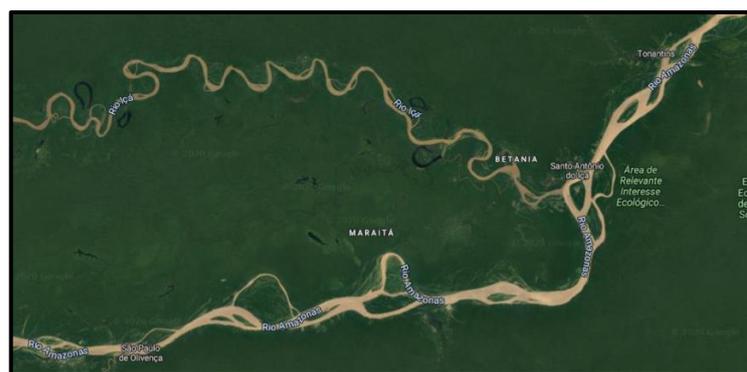
**Figura 7 - Margem da Comunidade Betânia**



FONTE: SANTOS, 2021.

Antes de se tornar uma comunidade indígena, Betânia foi uma fazenda, cujo dono era o senhor Manoel Franco Filho. A *Association of Baptists for World Evangelism* (ABWE)<sup>41</sup> adquiriu-a em 1961 com o propósito de formar uma nova área para a missão religiosa (OLIVEIRA FILHO, 1977).

**Figura 8 - Mapa da localização geográfica de Betânia**



FONTE: GOOGLE EARTH, 2020.

<sup>41</sup> A *Association of Baptists for World Evangelism* consiste numa agência missionária batista evangélica. Ela colabora com mais de 1.000 missionários envolvidos na implantação de igrejas e propagação do evangelho em 70 países. Nesta instituição, há os Ministérios de treinamento, de tradução, de educação e de compaixão, que prestam auxílios nos hospitais, oferecem assistência a órfãos e auxílio humanitário. A ABWE foi fundada em 1927 e, desde esse ano, ela já construiu mais de 500 igrejas e 100 programas de educação teológica. Dados coletados em: <https://www.ecfa.org/MemberProfile.aspx?ID=27425>. Acesso em: 21 nov. 2020.

A origem da vila é contada abaixo por um dos seus filhos:

O quê a gente sabe da história um pouco da nossa comunidade...<sup>42</sup> comunidade foi fundada em 62 1962... a/as pessoa que hoje mora aqui éh:: moravam em município Santo Antônio do Içá. Esse povo morava umas cinco casa/ cinco família ou até mais moravam em Santo Antônio do Içá né que hoje é conhecido como bairro do Taracuí lá em Santo Antônio. Essas pessoas que vive primeiro é que são os primeiros povo que morav/mora aqui moravam lá. Então e teve um americano que é chamado tal de Dário ele pregava o evangelho em Santo Antônio. Então ele juntou essas pessoa lá então e formaram uma comunidade nesse lugar em Santo Antônio. Então aí em tem uns tempos as pessoas/os povo cresceram lá umas dez famílias cresceram lá aí eles tiveram problemas com uns pessoal de lá aqueles não indígena lá né e tiveram ro/roça aí mesmo aí essas. Aí os boi, duas pessoas dos brancos, aí invadiram as roças das pessoas dos Ticuna lá então criaram um problema entre os branco e os indígenas lá... então aí teve um problema aí né teve um conflito aí teve até algumas pessoa preso lá aí o americano que né juntou as pessoas os indígenas lá aí ele disse que pra não éh:: criar mais problema aí ele procurou um lugar né procurou um lugar esse lugar hoje é aqui em Betânia era um sítio de um senhor também de lá de Santo Antônio que é um tal de Nel Franco chamado. Então o americano comprou esse lugar né era uma lago aqui é um lago (KAUÊ, 2019).<sup>43</sup>

Conforme relatado por Kauê, os Ticuna deixaram a comunidade onde viviam no município de Santo Antônio do Içá/AM, onde hoje é o bairro Taracuí e migraram para Betânia em virtude dos conflitos entre eles e os não índios, denominado de “os boi” por ele. Este termo se refere ao clã boi, que os Ticuna utilizam para se referir aos não indígenas.

Abaixo apresentamos a origem dos clãs do povo Ticuna:

Cada um de nós Ticuna pertence a uma nação, naciã, que em português também pode se chamar clã. Alguns animais e algumas árvores dão nome a essas nações. Assim as pessoas sabem com quem devem e com quem não devem se casar. As pessoas que pertencem às nações de avai, jenipapo, saúva, buriti ou onça só podem se casar com pessoas que tenham nação "de penas", ãtchiü, como maguari, mutum, arara, japó ou galinha. Os filhos herdaram a nação do pai. Desde o princípio foi assim. A história conta que antigamente o povo de Yo'i estava todo misturado. Ninguém tinha nome e ninguém podia se casar. Então Yo'i preparou um caldo de jacarerana e deu um pouco para cada pessoa. Provando do caldo, a pessoa descobria a sua nação. Depois disso, as pessoas começaram a se casar (GRUBER, 1997, p. 20).

<sup>42</sup> Os dados transcritos apresentam a língua portuguesa falada pelos nossos interlocutores. Os marcadores típicos dessa modalidade estão representados pelos seguintes sinais de pontuação: reticências para pausas, dois pontos consecutivos para alongamento de sílaba e a barra significa interpolação.

<sup>43</sup> Kauê é um nome fictício criado para preservar a privacidade do interlocutor. O referido informante é nativo da Vila Betânia, ele exerce a função de professor e de coordenador pedagógico de uma das escolas municipais da Vila.

Podemos perceber que há uma relação intrínseca entre a origem dos clãs ticunas com os elementos da Natureza, no caso, os animais e as árvores. Os clãs considerados “de penas” são os que são designados pelos pássaros, como, por exemplo, Maguari, Mutum, Arara, Japó; ao passo que os clãs “sem pena” são relacionados às árvores e outros tipos de animais como Avaí, Jenipapo, Saúva, Buriti, Onça e Boi. Notamos que em Betânia há a presença dos clãs acima.<sup>44</sup>

Os clãs na cultura Ticuna são formados a partir da terminologia de parentesco dravidiana (ECHEVERRI, 2016). Este sistema consiste na associação de regras de casamento através do cruzamento de primos bilaterais estruturados por diversos critérios, como, por exemplo, gênero, geração, idade relativa e a divisão dos parentes dentro de duas grandes categorias (C, 2006).

Neste tipo de sistema de parentesco, a seleção dos primos envolve determinadas formas de seleção. Por exemplo, pode ocorrer que os filhos de um dos irmãos do pai e os filhos da irmã de sua mãe não sejam considerados como "primos", mas sim irmãos e irmãs, são, portanto, considerados consaguíneos e o casamento é considerado incestuoso. Contudo, consideram-se como primos, os filhos da irmã do pai e os filhos do irmão da mãe sendo vistos assim como potenciais pretendentes para a união matrimonial (VIVEIROS DE CASTRO, 2014).

No caso dos Ticuna, as alianças matrimoniais ocorrem através das relações entre os clãs “de pena” e de clãs “sem pena”, ou seja, é permitido o enlace matrimonial entre uma pessoa de uma Nação Arara com a de uma da Nação Onça. Considera-se incestuosa a relação entre pessoas do mesmo clã, como entre o de Japó com o de Mutum ou ainda entre pessoas do clã Jenipapo com os do clã Onça. As relações matrimoniais são exogâmicas e patrilineares (NIMUENDAJU, 1952).

Kauê, no seu discurso, revela-nos a influência da congregação Batista na formação da Vila Betânia, uma vez que antes deles povoarem a comunidade Betânia, eles já eram adeptos desta religião cristã evangélica, visto que ele menciona que quando eles viviam anteriormente na comunidade localizada em Santo Antônio do Içá, eles eram liderados por pastores norte-americanos e um deles era chamado de Dario.

---

<sup>44</sup> Para conhecermos quais os clãs das pessoas em Betânia, fizemos uma lista de cadastro com os professores interessados em participar de um curso ofertado por mim. O total de professores cadastrados foram 74.

Abaixo ele menciona novamente a influência da congregação evangélica norte-americana na formação da Vila Betânia:

Então por esse motivo que os povo de lá deslocaram pra morar aqui então o **americano é evangélico** né então de lá a comunidade formou com umas dez casa primeiro foram dez casa...aí... na época...éh:: ... tinha pouca família né a família foi crescendo foi crescendo **depois o americano fundou a escola** aqui fundou a escola aqui em 70 com início em década de 70 que ele formou a escola já com uns quinze alunos aí quem foi o professor foi ele mesmo o próprio americano e a mulher dele.

E: como é o nome desse americano?

I: **Eduardo** (Hering) e a mulher dele a dona Janete (KAUÊ, 2019).

Segundo Oliveira Filho (1977), a “*Association of Baptists for World Evangelism*” já tinha criado missões em Santa Rita do Weil, em Santo Antônio do Içá e também em Benjamim Constant. Em Santo Antônio do Içá, a priori, ela trabalhava apenas com moradores da localidade, entretanto alguns Ticuna, que residiam tanto neste município como nas imediações, interessaram-se pela religião ao frequentarem os cultos.

Esse fato fez com que o pastor Norte-americano Edward (citado pelo Kauê) tomasse a iniciativa de evangelizar essa população indígena em uma nova localidade no alto rio Içá. Ao adquirir a terra através de recursos adquiridos da Associação Batista, o pastor proibiu o estabelecimento de pessoas não indígenas que não fossem os missionários da congregação (OLIVEIRA FILHO, 1977).

**Figura 9 - Igreja Batista**



FONTE: SANTOS, 2021.

O missionário americano Eduardo fundou a igreja na comunidade Mecürane no ano de 1972, e deu um nome em português para aldeia “Vila Betânia”. Aos poucos, ele foi semeando a doutrina cristã evangélica através da prática da oração e agradecimento a Deus nos cultos aos domingos. “Com isso ‘inconscientemente’ o povo foi deixando de lado os costumes, sem perceber foram perdendo costumes tradicionais.” (FELIPE, 2018, p. 44).

Felipe (2018) afirma que a igreja Batista através da ação missionário, sorrateiramente foi proibindo as práticas de cantos, ritual da moça nova, canto do pajé e a prática do xamanismo. Além disso, visando a repressão das práticas de cura tradicionais realizadas pelos pajés, ela gradativamente converteu-os, tornando-os pastores ou diáconos. Foi por esses caminhos que Betânia foi fundada como comunidade em 1962.

No discurso de Kauê, percebemos que ele usa bastante a palavra “comunidade” para se referir à vila Betânia. Weber (2014) denomina comunidade como uma relação social, cuja orientação da ação social fundamenta-se em um sentimento de solidariedade. A relação comunitária pode apoiar-se em todas as espécies de fundamentos afetivos, emocionais ou tradicionais.

Segundo Echeverri (2016), as terras indígenas da Amazônia são denominadas também de comunidade indígena, visto que elas são regulamentadas politicamente pelo Estado e recebem dele recursos e serviços governamentais, contudo elas mantêm suas autoridades e manejo do território. A organização político-administrativa é explicada abaixo pela atual presidente da Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB):

porque o cacique é o trabalho do cacique era como assim a gente compara no município né que tem o prefeito né que manda aos todos aí o cacique que a gente coloca no nosso comunidade era o era como o prefeito que a gente manda aí já vem a educação que é uma liderança também uma autoridade também aí já vem a educação e a saúde aí já vem que quando a gente fala na educação é os professore né gestore professore e aí quando a gente fala na saúde é o coordenador da saúde o agente de saúde os funcionários que trabalha aí depois vem os moradores os moradores jovem mãe pai aí agora já tem uma criado agora também o segurança né pra cuidar (PRESIDENTE DA OGPTB, 2019)

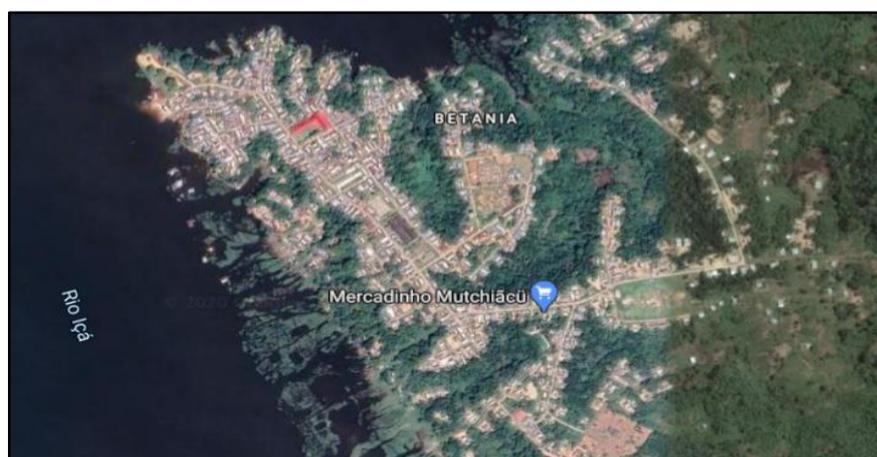
Em Betânia, a autoridade máxima é o cacique, que é eleito pelos comunitários, seguido das lideranças de outras instituições públicas como a educação, representados pelos gestores e professores, e a saúde, representado pelo coordenador da saúde e os agentes

comunitários. Há ainda na Vila Betânia a presença de um delegado, eleito pelos comunitários e seu salário deriva da coleta mensal dos moradores da localidade.

Os pastores das igrejas também são considerados como autoridades. Atualmente há três congregações evangélicas na região: duas da Igreja Batista e uma Igreja Presbiteriana. Todos os pastores são Ticuna e o culto é celebrado na língua materna.

O reconhecimento da comunidade Betânia foi oficializado pelo decreto s/n de 03 de julho de 1995 depois de 33 anos de sua fundação. O artigo 1º do referido decreto caracteriza a vila Betânia como “terra de posse tradicional e permanente do grupo indígena Tukuna<sup>45</sup>, com uma superfície de 122.769, 0265 há.” (BRASIL, 1995).

**Figura 10 -Mapa da comunidade indígena Vila Betânia**



FONTE: GOOGLE EARTH, 2020.

Justamand (2017, p. 125) afirma que:

Há muito tempo, esse povo foi chamado de Tukuna pelo fato de, na época do contato, apresentarem-se com pinturas de jenipapo no alto do nariz. Tukuna, em tupi, significa nariz preto. Com o passar do tempo e devido à grande mudança nas variantes linguísticas causadas pelo contato, a palavra Tukuna sofreu alterações e configurou-se na atual Ticuna, em decorrência do uso por muitas pessoas de diferentes locais.

Notamos, através da citação acima, que a marca identitária do grupo étnico Ticuna era a pintura de jenipapo no nariz. Weber (2014) define grupos étnicos como grupos humanos que sustentam uma convicção subjetiva na ascendência comum. Esta se torna importante para a disseminação das relações comunitárias, não importando a existência ou não de uma comunidade consanguínea efetiva.

<sup>45</sup> Na literatura sobre os Ticuna, há oscilações na escrita. Alguns autores escrevem Tukuna, outros Tikuna e outros Ticuna. Neste trabalho, a escrita será com a letra c.

A origem do povo Ticuna, como o povo pescado por Yo'i, está apresentado abaixo:

### O povo pescado por Yo'i

Tetchi arü ngu ü jogou a borra do jenipapo no igarapé Eware. Depois essa borra apareceu transformada em piracema. Yo'i tinha feito um cercado no igarapé, para esperar a piracema. Ele sabia que Ipi iria aparecer também e queria pescá-lo. E ficava todos os dias sentados no porto à espera do Ipi. Em casa, Tetchi arü ngu ü sempre se lamentava com seu filho:

- Tenho muita saudade do seu tio Ipi. Quando ele estava vivo, nada nos faltava. Sempre tinha comida em casa. Yo'i nunca traz nada para a gente comer.

Yo'i, quando ia para casa, se disfarçava, ficava bem pequeno e por isso escutava tudo o que a mulher dizia. Então resolveu perguntar a ela:

- Você tem muita saudade de Ipi? Você estava falando o nome dele.

- Eu não falei o nome de Ipi. Falei que queria cantar o seu nome, Yo'i – disse Tetchi arü ngu ü.

- Nada, você falou o nome do Ipi – continuou Yo'i – Se você falou mesmo o nome dele, amanhã nós vamos pegar uma vara de anzol para pescá-lo.

No dia seguinte, foi até o igarapé para ver se os peixinhos já tinham aparecido. Viu muitos peixes. Tetchi arü ngu ü também estava ali. Yo'i queria pescar aqueles peixes para que eles se transformassem em gente. Queria pescar o seu povo. Foi então buscar uma fruta de tucumã para usar como isca. Mas com a fruta de tucumã ele não conseguiu pescar gente. Os peixes se transformavam em animais. Pegou queixada, porco do mato, todos com o seu par macho e fêmea. Vieram muitos animais. Então Yo'i pensou que para pescar gente ele precisaria arranjar outro tipo de isca. Aí experimentou com macaxeira e os peixes que saíam logo se transformavam em gente. Assim pescou muita muita gente. Seu irmão, porém, não apareceu entre esse pessoal. Foi então que ele viu um peixinho com uma mancha de ouro no nariz. Sabia que aquele era Ipi. Tentou pescá-lo, mas Ipi não pegava a sua isca. Aí disse Yo'i para Tetchi arü ngu ü:

- Tome o anzol. Venha pescar seu macho.

Antes de Tetchi arü ngu ü encostar o anzol na água, o peixinho pulou e pegou a isca. Saltou para a terra e virou gente. Era Ipi. Ele falou:

- Lá embaixo de onde eu venho tem muita mina, muito ouro. Eu quero voltar para lá.

-Está bem, mas agora você tem que pescar o seu povo – disse Yo'i.

Ipi pescou muita gente, mas eram todos peruanos.

E aqueles que Yo'i tinha pescado eram os Ticunas mesmo. Eram o povo Magüta.

Do resto da borra do jenipapo, Yo'i pescou os negros.

Depois da pescaria estavam todos juntos.

Yo'i, então, resolveu virar o mundo, porque ele queria ficar para baixo, para o lado em que o sol nasce (TORÜ DUÛ' ñGÜ/ Nosso Povo, 1985, 79).

Os irmãos Yo'i e Ipi nasceram do joelho de Ngutapa, que ao ser ferrado por cabas gerou em seus dois joelhos quatro casais: Yo'i e Mowatcha (joelho direito) e Ipi e Aicüna

(joelho esquerdo). Tetchi arü ngu ü, cujo nome significa moça do umari, em virtude de sua origem ser do primeiro fruto caído da árvore umari, é esposa de Ipi. Quando este estava ralando o jenipapo para passar em seu filho, ele acabou ralando seu próprio corpo que foi misturado com a massa do jenipapo. Depois que Tetchi arü ngu ü pintou seu filho com a tinta derivada da referida fruta, ela jogou no rio a borra, onde estava seu marido. Assim Ipi se transformou em peixe (TORÜ DUÿ' ũGÜ, 1985).

Na narrativa do surgimento do povo Magüta, outra designação para os Ticuna, percebemos que eles acreditam numa ancestralidade comum: foram pescados por Yo'i. Enquanto que os outros povos foram pescados por Ipi. É interessante notar que a narrativa menciona o povo peruano, demonstrando a questão da fronteira no Alto Solimões entre os países Brasil/Peru. Outra questão que a narrativa apresenta é como o irmão reconheceu Ipi pelo nariz pintado de ouro o que ratifica a explicação dada por Justamand sobre o costume de pintar o nariz.

Weber (2014, p.270) explica que:

a comunhão étnica não constitui, em si mesma, uma comunidade, mas apenas um elemento que facilita relações comunitárias. Fomenta as relações comunitárias de natureza mais diversas, mas, sobretudo, conforme ensina a experiência, as políticas. Por outro lado, é a comunidade política que costuma despertar, em primeiro lugar, por toda a parte, mesmo quando apresenta estruturas muito artificiais, a crença na comunidade étnica, sobrevivendo esta geralmente à decadência daquela, a não ser que diferenças drásticas de costumes e de hábito ou, particularmente, de idioma o impeçam (WEBER, 2014, p. 270).

A densidade demográfica desta comunidade é de 5.341 pessoas (FUNAI/ALTO SOLIMÕES, 2011). Essa população vem crescendo ao longo dos anos. Em 1977, a população de Betânia era composta de 736 pessoas (OLIVEIRA FILHO, 1977). Dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) apontam para uma população de 2.085 em 1987, já em 1998, segundo o Conselho Geral da Tribo Ticuna (CGTT), o total da população era de 3.486; ao passo que a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) contabilizou 3.029 pessoas em 2004. Isso significa dizer que a população aumentou de 1987 a 2011, cerca de 3.256 pessoas, ou seja, um aumento de 156,16%.<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> Dados retirados do site Terras Indígenas do Brasil. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/es/terras-indigenas/3618#>. Acesso em: 11 nov. 2020.

O crescimento demográfico deu-se historicamente em virtude de, no início da formação da comunidade, espalhou-se a notícia de que em Betânia não havia patrão para os Ticuna<sup>47</sup>. A consequência disso foi que muitas famílias ribeirinhas do Alto Solimões, provenientes das redondezas de Santo Antônio do Içá, de São Paulo de Olivença e os Ticuna de Auati-Paraná se mudaram para esta localidade (OLIVEIRA FILHO, 1977).

Para Echeverri (2016), a formalização do reconhecimento de uma comunidade indígena faz com que se desenvolvam nela obras de infraestrutura e também serviços públicos como, por exemplo, escolas, posto de saúde, áreas de esporte. Esses benefícios configuram a comunidade, tornando-a um local atrativo para instalação de residências. As ruas de Betânia são concretadas e algumas casas são de madeira e outras são de alvenaria.

**Figura 11 - Rua em Betânia**



FONTE: SANTOS, 2019

Os terrenos não são murados, as galinhas passeiam ao ar livre pelas ruas e os quintais são como pomares, cheio de árvores frutíferas como mangueiras, açazeiros, bananeiras, coqueiros, goiabeiras. Há ainda muitos terrenos acidentados, muitas ladeiras nas ruas.

**Figura 12 - Rua de Betânia**



FONTE: SANTOS, 2021.

---

<sup>47</sup> Vila Betânia, diferentemente de outras comunidades ticunas, não surgiu da exploração da borracha. Isto é, ela nunca foi uma área de exploração entre seringueiros (patrões) e ticuna (explorados).

Os ticuna betanienses produzem pirarucus secos, que depois de salmorado, ficam expostos ao sol em jirais de madeiras.

**Figura 13 - Produção de pirarucu seco**



FONTE: SANTOS, 2021

**Figura 14 - Casas em Betânia em 1972**



FONTE: FELIPE, 2018

Comparando as figuras de 11 a 14, notamos que houve mudanças significativas nos modelos de moradia na comunidade Betânia. Em 1972, as casas eram completamente de madeira e cobertas de palha; e as ruas não tinham concreto, eram de chão batido. Tais fotos documentam o quanto mudou as formas de moradia da comunidade, produtos do contato com os não indígenas, seja através das missões religiosas ou da empresa seringalista. Nas palavras de João Pacheco de Oliveira (2015, p.48):

O “ser ticuna” atual é efetivamente produto de um conjunto de sucessivos arranjos e rearranjos sociais, de reelaborações e elaborações culturais, desautorizando um recorte onde uma especificidade substantiva ticuna fosse resgatada a partir de uma ênfase unilateral no polo interno ou cultural da dicotomia apresentada.

As mudanças na configuração<sup>48</sup> do povo ticuna não podem ser vistas a partir de uma visão unilateral, pois como eles estão vivendo em múltiplas regiões do Alto Solimões, cada contato é diferenciado, podendo ser visto principalmente nas formas de moradia, nas formas de se vestir, no domínio de outras línguas.

Não há singularidade<sup>49</sup> no “ser ticuna” como se pode pensar em unicidade ou generalismos, quando se olha um povo sob a ótica essencialista, mas sim diversas configurações que são construídas e reconstruídas num processo contínuo de transformações, visto que uma das características do ser humano é seu constante devir. Não se pode negar ao ticuna um dos aspectos singulares do ser humano, e, portanto, da humanidade que é a sua constante mutabilidade por natureza (ELIAS, 1980).

O povo ticuna assumiu pluralidades de formas “resultado de um processo de adaptação em face de distintos tipos de meio ambiente social e natural” (OLIVEIRA, 2015, p.47). Portanto, não se deve olhar para o povo ticuna com um olhar generalizante nem limitante, mas observar a diversidade de comportamento conforme os graus de contato com as áreas urbanas, refletindo sobre as “distintas situações históricas nas quais crenças, costumes e princípios organizativos existem interligados e enquanto articulados com determinações e projetos da sociedade nacional.” (OLIVEIRA, 2015, p.47).

A vila Betânia tem três escolas municipais, uma creche e uma escola estadual. As escolas são construídas em alvenaria e a creche é em madeira. As paredes das escolas são enfeitadas com a arte indígena como cestos, flechas, bolsas.

**Figura 15 - Escola municipal Negewane e Metacü**



FONTE: SANTOS, 2019.

<sup>48</sup> Por configuração entendemos o padrão mutável criado pelo conjunto dos jogadores – não só pelos seus intelectos, mas pelo que eles são no seu todo, a totalidade das suas ações nas relações que sustentam uns com os outros. Podemos ver que essa configuração forma um entrelaçado flexível de tensões. A interdependência dos jogadores, que é uma condição prévia para que formem uma configuração, pode ser uma interdependência de aliados ou de adversários (ELIAS, 1980, p.142).

<sup>49</sup> O termo singularidade é um substantivo derivado da palavra singular, que significa relativo a uma só coisa. O termo singular também significa especial, raro, extravagante (FERREIRA, 2008). A história sempre singularizou os múltiplos povos indígenas, generalizando-os a partir da única denominação “índios”. Assim, empregamos o vocábulo singularidade para se referir à visão essencialista de povo, como seres imutáveis.

As escolas municipais Ngewane e Metacü ocupam o mesmo prédio. No lado esquerdo da imagem, funciona a primeira e ao fundo a outra respectivamente.

**Figura 16 - Artesanato ticuna na parede da Escola Estadual Dom Pedro I**



FONTE: SANTOS, 2019.

Betânia possui uma quadra poliesportiva, onde todas as tardes e noites eles se reúnem para jogar futebol de salão, ao lado da quadra eles jogam vôlei.

**Figura 17 – Quadra da Vila Betânia**



FONTE: SANTOS, 2019.

Há também um campo de futebol e o malocão comunitário, em que são realizadas as reuniões. Há restaurantes, lanchonete e pequenos mercantis. À noite, na frente das casas, algumas famílias vendem churrasquinho para complementar a renda familiar.

**Figura 18 - Maloca para reuniões**



FONTE: PÁGINA DO FACEBOOK BETÂNIA MECÛRANE, 2021.

A comunidade ainda dispõe dos meios de transporte fluviais como barcos, balieiras e grandes canoas, denominadas por eles de canoões. Estes são usados pelas famílias para deslocamentos tanto para as regiões vizinhas como para o município de Santo Antônio do Içá. Já os meios de transporte terrestre, podemos citar motos, bicicletas e moto-carroceria (também chamada de taxi por eles, estes fazem frete de mercadorias que chegam da cidade através dos barcos e das lanchas). Há apenas um carro na comunidade que pertence à Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

**Figura 19 - Transportes fluviais em Vila Betânia**



FONTE: SANTOS, 2019.

**Figura 20 - Moto-carroceria/táxi**



FONTE: SANTOS, 2021.

Em se tratando do trabalho, grande parte tira seu sustento da agricultura e da pesca. É comum os betanienses terem uma casa no núcleo da comunidade e uma roça com plantações de frutas sazonais como banana, tucumã, açaí, macaxeira, mandioca entre outras na área mais rural. Há também funcionários públicos das escolas e da Unidade Básica de Saúde (RODRIGUES E RUBIM, 2015). Não se pode esquecer ainda, a pousada, um hotel, dois cybers com acesso à internet através de tickets vendidos a cinco reais para navegar por duas horas. Existem mercantis e lanchonetes que contribuem para o desenvolvimento da economia.

Há um expresso do Banco Bradesco na comunidade, onde os servidores do Município e do Estado recebem seus salários.

**Figura 21 - Pousada em Vila Betânia.**



FONTE: SANTOS, 2019.

Na Vila Betânia, há as seguintes organizações: a Associação de Pais e Mestres, que funciona na Escola Municipal Indígena Ngewane; a Associação dos Agricultores e Família da Comunidade Indígena Ticuna de Betânia – AAFCIB; Centro Indígena de Estudos e Pesquisas – CINEP; Cooperativa Agrícola da Comunidade Indígena de Betânia- CACIB<sup>50</sup> e o Instituto Étnico Ambiental.

Vila Betânia é um polo do Distrito Sanitário Especial Indígena do Alto Rio Solimões, (doravante DSEI-ARS). Esse polo funciona na Unidade Básica de Saúde e recebe pessoas de 29 aldeias indígenas, totalizando uma população de 8.337 pessoas (DSEI-ARS, 2019), divididas em três etnias: Kaixana, Kokama e Ticuna.

**Figura 22 - Unidade Básica de Saúde de Betânia**



FONTE: SANTOS, 2019.

<sup>50</sup> Dados retirados do site Terras Indígenas do Brasil. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/es/terras-indigenas/3618#>. Acesso em: 11 nov. 2020.

Abaixo apresentamos a relação da comunidade indígena, etnia e população:

**Quadro 2 – Relação das etnias/comunidades atendidas em Vila Betânia**

<b>Relação das etnias/comunidades atendidas no DSEI/Betânia</b>	
<b>ETNIA/ALDEIA</b>	<b>POPULAÇÃO</b>
<b>Kaixana</b>	<b>596</b>
Presidente Vargas	596
<b>Kokama</b>	<b>1.333</b>
Boa Vista do Iça	73
Cachoerinha	104
Itu	94
Mamuriá I	65
Manacapuru	36
Mapurum	45
Nova Canaã	89
Nova Esperança	44
Porto Novo	41
São Cristovão	80
São Gabriel	342
São João	77
São Salvador	215
Terra Nova	28
<b>Kokama/Ticuna</b>	<b>86</b>
Mamuriá II	86
<b>Ticuna</b>	<b>6.362</b>
Amaturazinho	62
Lago do Correa	76
Lago Grande	785
Monte das Oliveiras	115
Novo Dia	187
Patiá	54
Porto Limoeiro	33
São José	1.584
Vila de Betânia	3.368
Vista Alegre	98
<b>Total Geral</b>	<b>8.377</b>

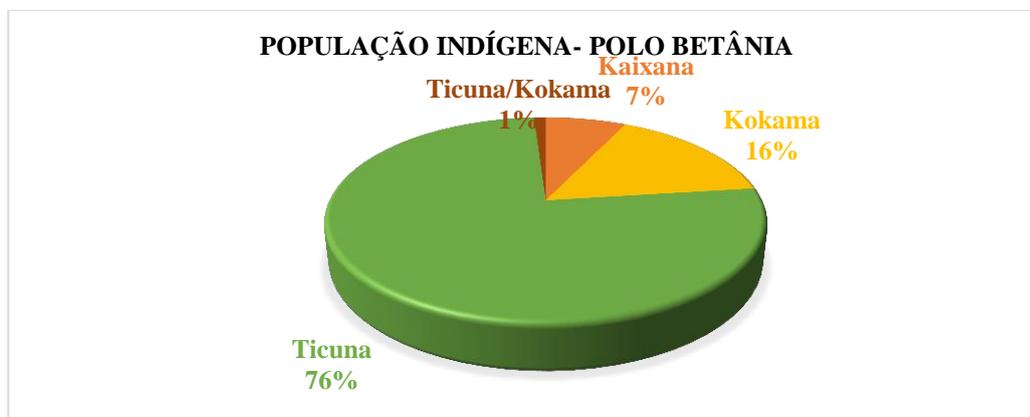
FONTE: DSEI/TABATINGA/BETÂNIA, 2018/2019<sup>51</sup>.

A partir dos dados apresentados na tabela acima, notamos que a vila Betânia é um local de intenso fluxo interétnico, já que ela atende a 26 comunidades indígenas, distribuídas em três etnias. Em menor número estão os Kaixanas, com um total de 596 pessoas. A etnia que apresenta maior número populacional é a Ticuna com 6.362 pessoas, enquanto que a

<sup>51</sup> Para a elaboração desta tabela, os dados foram cruzados das fontes coletadas nos DSEI-ARS polos Tabatinga (2018, 2019) e Betânia (2019).

Kokama tem 1.333 pessoas sendo atendidas pelo DSEI/AR- Betânia. Abaixo apresentamos o gráfico com a porcentagem das etnias atendidas pela instituição:

**Gráfico 2 - População indígena – Polo Betânia**



FONTE: SANTOS, 2019.

Notamos através do gráfico que a etnia Ticuna corresponde a 76% do total das etnias atendidas, ao passo que a etnia Kokama corresponde a 16%, enquanto que a Kaixana apresenta 7% do total da população atendida no polo Betânia. Há ainda a acrescentar que a aldeia Mamuriá II, corresponde a 1% das pessoas atendidas em Betânia e ela é habitada por duas etnias, a Ticuna e a Kokama.

Os dados nos revelam que nesta vila há o fluxo de indígenas de etnias diversificadas em contato com não indígenas na Unidade Básica de Saúde. Neste espaço, a equipe profissional se reveza entre médicos vindos de outras regiões do Brasil através do Programa Mais Médicos<sup>52</sup> do Governo Federal e os enfermeiros vindos de Santo Antônio do Içá. Tais profissionais não são indígenas nem falam ticuna ou qualquer outra língua indígena. Trabalham ainda, nesta instituição de saúde, os agentes comunitários e os técnicos em enfermagem, ambos profissionais são da etnia Ticuna.

Em diálogos informais, os profissionais desta UBS relataram que há uma proposta da equipe de saúde, dentre eles os médicos e enfermeiros, de conciliar os saberes tradicionais de cura com os conhecimentos medicinais não indígenas através da parceria com os pajés da vila e com as parteiras. Esse projeto de integração intercultural está sendo negociado ainda com as autoridades do local.

<sup>52</sup> O Governo Dilma Rousseff lançou o programa “Mais Médicos” em 8 de julho de 2013. Seu propósito foi o de suprir a falta de médicos nos municípios interioranos e as periferias do Brasil, levando 15 mil médicos para as áreas carentes de profissionais da saúde e, em 2017, o programa passou a ter 18.240 médicos em 4.058 municípios. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/maismédicos>. Acesso em: 20 nov. 2020.

### 3.1 Língua e sociedade: um panorama sociolinguístico da Vila Betânia

Weber (2002) nos ensina que a Sociologia é uma ciência, que na ânsia de explicar a causa da ação social em sua dinâmica de acontecimentos, analisa não só suas motivações, mas se concentra também no seu curso bem como em seus efeitos. Sendo assim, a compreensão interpretativa da ação social é uma de suas metas.

E ele ainda acrescenta que se deve entender por ação social como “uma ação cuja intenção fomentada pelos indivíduos envolvidos se refere à conduta de outros, orientando-se de acordo com ela” (*Ibid.*, p.11). Entendendo esse conceito fundamental da Sociologia Compreensiva, percebemos que a ação social está baseada na interação entre os sujeitos em um espaço específico, diante do qual a língua (ou as línguas) é o elo que fomenta as relações sociais<sup>53</sup>.

Ainda segundo o autor,

Uma comunidade de linguagem como um resultado de uma semelhança de tradição através da família e ambiente social envolvente facilita o entendimento mútuo e promove, portanto, no grau mais alto, toda espécie de relação social. Por si a linguagem não é suficiente para constituir uma comunidade, mas meramente facilita a comunicação entre os grupos envolvidos e, portanto, possibilita relações de comunidade. Ela faz isso através do contato entre indivíduos, não porque falem a mesma língua, mas porque compartilham outros tipos de interesse. Uma orientação para as regras de uma língua comum é primariamente útil como meio de comunicação, mas não o suficiente para prover a substância da relação social. É apenas com o surgimento de diferenças conscientes em relação a terceiros que o fato de dois indivíduos falarem a mesma língua e compartilharem uma de uma situação comum, pode levá-los a experimentar um sentimento de comunidade e a criar modos de organização social conscientemente baseados na participação de uma língua em comum (WEBER, 2002, p. 74).

Entendendo que comunidade consiste numa relação social, cuja ação social se fundamenta na solidariedade enquanto produto de ligações emocionais ou tradicionais de seus partícipes (Weber, 2002), observamos que o autor denomina comunidade de linguagem como um corolário proveniente de uma equivalência que parte da tradição nascida no seio familiar inserida num ambiente social. Assim a linguagem, para esse autor, seria então uma maneira de

---

<sup>53</sup> De acordo com Weber (2002), relação social é um termo que designa a situação na qual dois ou mais indivíduos se empenham em um determinado comportamento no qual cada um deles considera significativamente as atitudes do outro, que o orientará na sua conduta. O conteúdo de uma relação social é diversificado, variando bastante conforme o contexto de interação como o de hostilidade, amizade, atração sexual, dentre outras.

coesão social, em que os sujeitos interagem através dela a partir do momento em que eles nascem, mantendo primeiramente suas relações sociais com seus familiares e, posteriormente, com outros sujeitos no interior de um meio social.

Contudo, o autor adverte que a linguagem por si só não seria o único fator para a formação de uma comunidade, ela seria uma facilitadora da comunicação nas relações comunitárias entre os grupos. Assim uma relação social comunitária constitui-se a partir do momento em que “a atitude na ação social repousa no sentimento subjetivo dos participantes de pertencer (afetiva ou tradicionalmente) ao mesmo grupo” (WEBER, 2002, p. 25). Partindo deste raciocínio do sociólogo, podemos compreender que o contato entre os indivíduos não se faz meramente através do uso de uma língua compartilhada no seio da comunidade e sim acontece, porque os indivíduos têm tipos de interesses mútuos que podem ser de ordem social, econômica ou política. Todavia, a língua pode levar seus indivíduos ao sentimento de comunidade a partir da consciência da diferença em relação a outros grupos externos. Isto os conduziria à criação de modos de organização social concentrados na língua do grupo.

O pensamento de Weber sobre a relação intrínseca entre linguagem e sociedade, observando a primeira como uma forma de ação social que sustenta as relações sociais, aproxima-se com a visão da função social da língua em sociedade tratada pela Sociolinguística. Para esta ciência, “a língua falada é o veículo linguístico de comunicação usada em situações naturais de interação social, do tipo comunicação face a face” (TARALLO, 1997, p.19).

Dessa forma, um panorama sociolinguístico consiste em analisar as formas como a língua (ou as línguas) está em interação numa comunidade de fala. Uma comunidade de fala consiste em “qualquer agregado humano caracterizado pela regular e frequente interação através de um corpo compartilhado de signos verbais e partem de agregados similares através de diferenças significantes na língua em uso.” (GUMPERZ, 1968, p. 66).

**Figura 23 - Painel boas maneiras em ticuna e em português.**



FONTE: SANTOS, 2019.

A vila Betânia é uma comunidade de fala, uma vez que há vários indivíduos interagindo regularmente através de signos verbais compartilhados no mesmo espaço de forma comunitária, em que duas línguas são faladas: a Portuguesa e a Ticuna. A figura acima mostra um cartaz que estava no muro em frente à creche. Notamos que ele informa como os sujeitos devem se comportar em sociedade, visto que o título do cartaz é “Boas Maneiras”, escrito tanto em língua ticuna como em língua portuguesa.

O que devemos salientar nessa situação é que os Ticuna de vila Betânia mantêm contato com as duas línguas em seu território. Podemos afirmar que o cartaz apresentado é uma forma de interação verbal, pois evidenciamos nele as línguas em uso, sobre o qual a creche (enquanto instituição) transmite uma mensagem aos alunos e aos pais ou a qualquer outra pessoa que esteja lendo. Em outras palavras, a interação verbal apresentada no cartaz consiste num processo social, dentro do qual as expressões são designadas conforme as normas reconhecidas socialmente (GUMPERZ, 1968).

O fato de presenciarmos o contato dessas duas línguas conduz-nos a refletir que a vila Betânia é uma comunidade diglósica. A diglossia consiste numa espécie de bilinguismo, em que há coexistência de duas línguas presentes numa comunidade de fala, onde os integrantes podem utilizar uma língua em situações formais e empregar outra em contextos mais informais (LYONS, 2016).

Assim um perfil sociolinguístico, quando analisa os fenômenos da língua em uso, inserindo-a num ambiente definido socialmente, objetiva refletir sobre as normas comportamentais, partindo do pressuposto de que a fala não é construída apenas pelas regras gramaticais isoladamente, mas reflete “uma escolha individual dentre alternativas permissíveis é um evento de fala particular que pode revelar seu histórico familiar e sua intenção social.” (GUMPERZ, 1968, p. 66).

Neste panorama sociolinguístico, abordaremos sucintamente quais as línguas faladas na vila Betânia, bem como seus domínios e usos. A metodologia utilizada para a coleta de dados foi o questionário, que tratava de questões relacionadas à idade, ao gênero, às línguas faladas e aos domínios onde essas línguas são usadas. Os dados foram coletados em setembro de 2019 depois que o cacique permitiu a minha presença na comunidade.

Tal permissão só foi concedida depois da realização de uma assembleia feita na quadra da vila com todas as lideranças da comunidade, juntamente com os moradores do local. Depois disso, ocorreu outra reunião realizada na escola Ngewane com os vereadores Ticuna

residentes na vila e com a presidente da Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues (OGPTB). A língua usada nesses dois eventos foi a língua ticuna. O único momento em que a língua portuguesa foi falada foi quando eu me pronunciei e logo em seguida houve a tradução para a língua ticuna de minhas palavras para os comunitários.

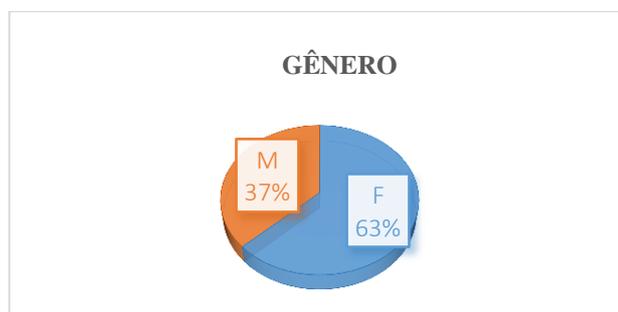
Assim que o cacique, sob o consentimento das lideranças locais e dos comunitários, autorizou a minha permanência na vila, fui acompanhada por uma tradutora nas escolas para apresentar o projeto aos professores e aos gestores, que se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa.

Os informantes são professores das Escolas Municipais Indígenas Ngewane e Metacü, totalizando 46 informantes, distribuídos em 29 professoras e 17 professores. O critério para a escolha dos informantes foi ser professor atuante nas escolas municipais de Betânia. A faixa etária deles é de 21 a 56 anos. Os informantes se autodeclararam como pertencentes às seguintes nações: Arara, Avaí, Boi, Buriti, Jaburu, Japiim, Japó, Jenipapo, Mutum, Maguari e Onça.

Os Ticuna se identificam através de nações divididas em dois grupos: as de pena e as sem pena. Tal atitude nos revela que os Ticuna se organizam como um grupo étnico, que consiste na crença subjetiva de grupos humanos numa procedência coletiva, baseada numa similitude de costumes, que os leva a nutrir um sentimento de comunidade (WEBER, 2014).

Abaixo apresento o gráfico com a percentagem dos informantes divididos através dos gêneros feminino (F) e masculino (M):

**Gráfico 3 - Gênero dos informantes**



FONTE: SANTOS, 2019.

A percentagem de informantes do gênero feminino corresponde a 63% e a do masculino a 37%, ou seja, o número de mulheres atuando na educação escolar indígena do

povo Ticuna em Betânia é maior do que a dos homens. Os dados nos revelam que as mulheres ticuna estão inseridas no mercado de trabalho e que contribuem com a renda familiar. Fora do âmbito escolar, é comum também ver as mulheres trabalhando nos mercados ou nas ruas (sempre com uma bacia na cabeça contendo a mercadoria) vendendo produtos alimentícios como tapioca, farinha, banana, tucumã entre outras frutas sazonais nas ruas e nas feiras de Santo Antônio do Içá. Outra forma de renda dessas mulheres é a confecção de artesanatos como bolsas, colares e redes.

Para a aplicação do questionário, foi necessária a presença de uma tradutora que explicava em ticuna as questões do instrumento de coleta de dados. Foi notável que alguns professores sentiram dificuldades em compreender as questões escritas em língua portuguesa, fazendo-se necessária a sua intervenção. O questionário apresentava 14 perguntas que tratavam a respeito das línguas faladas na vila e sobre os domínios entre as línguas ticuna e a portuguesa.

No quadro abaixo, apresento-as:

**Quadro 3 - Questionário sobre o Perfil Sociolinguístico dos Professores de Betânia**

<b>Perfil sociolinguístico dos professores de Betânia</b>	
Línguas que fala: ( ) Ticuna ( ) Português ( ) Espanhol Outra: _____	
1.	Que língua você usa mais frequentemente em casa para falar com os adultos? ( ) Ticuna ( ) português ( ) Ticuna e Português
2.	Que língua você usa frequentemente para falar com as crianças? ( ) Ticuna ( ) português ( ) Ticuna e Português
3.	Que língua você usa no trabalho para falar com seus colegas? ( ) Ticuna ( ) português ( ) Ticuna e Português
4.	Que língua você fala em sala de aula? ( ) Ticuna ( ) português ( ) Ticuna e Português
5.	Onde você aprendeu a falar português? _____
6.	Com quem você aprendeu a falar português? _____
7.	Onde você aprendeu a falar Ticuna? _____
8.	Com quem você aprendeu a falar Ticuna? _____
9.	Quais os lugares em que você só fala Ticuna? a) Em casa b) Na escola c) Na Unidade básica de saúde d) Nas celebrações religiosas
10.	Quais os lugares em que você só fala português? a) Em casa b) Na escola c) Na Unidade básica de saúde d) Nas celebrações religiosas
11.	Qual língua você mais gosta de falar? _____
12.	Qual língua você acha mais bonita? _____
13.	A língua melhor para ser falada é a Ticuna ou a Portuguesa?
14.	Qual é a língua que deve ser ensinada nas escolas? Por quê?

A apresentação do quadro com as questões do questionário faz-se necessária para que possamos compreender a função social da língua através de seus domínios e das preferências linguísticas dos usuários de uma ou mais línguas. Para Fishman (1965), um dos primeiros fatores que controlam a escolha de uma língua no ato comunicativo está associado a ser membro de um grupo.

Tal fato deve ser analisado sob a ótica sociopsicológica de referência desses membros do grupo, em virtude de a língua ser um fenômeno social, um produto coletivo utilizado nas interações grupais e é psicológica, porque está armazenada na mente de cada falante, o que o possibilita a construir seus enunciados baseados numa intenção comunicativa, motivada pelo contexto da interação.

Trazemos, para dialogar com Fishman, Saussure (2012) que afirma que “a língua existe na coletividade sob a forma de uma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares (todos idênticos) fossem repartidos entre os indivíduos” (*Ibid.*, p. 51).

Para se analisar a relação entre língua e sociedade, evidenciando o caráter sociopsicológico da primeira, nós devemos refletir sobre qual a função social que cada língua tem para com determinado povo, considerando a própria existência de certas referências do grupo que parece depender extensamente da localização, o contexto e de fatores ambientais.

O contexto pode ser entendido como a situação comunicativa, que envolve os participantes, o tópico, o estilo empregado, as funções do discurso e o ambiente físico. Cada um desses aspectos determina a escolha da língua em determinadas circunstâncias (FISHMAN, 1965).

No primeiro contato com os moradores de Betânia, no momento em que fui me apresentar na escola, era a hora do recreio e os professores estavam conversando entre si utilizando a língua ticuna. A tradutora, que sempre me acompanhava, é aluna do curso de Pedagogia do Programa de Formação de Professores – PARFOR da Universidade do Estado do Amazonas-UEA e fala fluentemente ticuna e português.

Ela me apresentou a eles utilizando a língua do grupo, durante a fala dela percebi as palavras “professora”, “pesquisa”, “UEA” e “doutorado”. Isso significa que há algumas interferências da língua portuguesa no plano lexical no uso da língua Ticuna.

Sobre esta situação, Weinreich (1953) afirma que a relação entre culturas em contato em um espaço geográfico específico é fator determinante para a definição sobre o que um grupo aprenderá do outro, incluindo-se aí as lacunas no vocabulário a serem preenchidas pelo empréstimo de palavras da outra língua. As palavras em língua portuguesas apresentadas acima entre aspas mostram elementos do universo cultural diferente da cultura Ticuna. Outros empréstimos percebidos durante a comunicação na comunidade, seja em conversa com os professores, seja através do “boca de ferro<sup>54</sup>”, foram: reunião, quadra, sete horas da noite, curso português.

Analisando os aspectos da situação comunicativa apresentada acima, podemos compreender que os participantes foram os professores da escola, a tradutora e a pesquisadora; o tópico foi a apresentação do objetivo da pesquisa falado em ticuna pela tradutora; o estilo empregado foi o informal, em virtude da proximidade entre os falantes de pertencerem no mesmo grupo e pelo fato de o espaço físico ter sido no corredor da escola.

Dessa forma, podemos compreender que,

Domínio é um constructo abstrato de tópicos de comunicação, relação entre comunicadores e locais de comunicação em acordo com as instituições de uma sociedade e as esferas de atividades da cultura de tal maneira que o comportamento individual e os padrões sociais podem ser distintos um do outro e ainda relacionados com um e outro. O domínio é uma ordem superior de abstração ou sumarização que parte de uma consideração da padronização sociocultural que circunda as escolhas linguísticas (FISHMAN, 1965, p. 75).

Nesta pesquisa, os domínios de usos do português e do ticuna foram a casa, o trabalho, a sala de aula, a Unidade Básica de Saúde. Além desses, também se levou em consideração a língua usada nas celebrações religiosas. Ainda se investigou acerca de qual língua se fala e com quem. Os critérios foram: adultos, crianças, colegas. As perguntas 11, 12, 13 e 14 dizem respeito às preferências linguísticas em relação às línguas.

Lyons (2016) chama a atenção para a diferenciação funcional das línguas como um fator comum em comunidades de fala onde duas línguas coexistem. Tal diversidade está relacionada aos domínios que não se restringem apenas ao local da conversação, mas se

---

<sup>54</sup> Boca de ferro é um termo designado pelos Ticuna para se referir ao megafone utilizado para a comunicação intercomunitária. É através dele que eles marcam suas reuniões, difundem informações e até mesmo ouvem música, como os ritmos latinos do Peru e da Colômbia, além das músicas da banda Calipso e de forró.

estende também aos membros da comunidade, ao assunto da conversa e o grau de intimidade entre eles.

Partindo desse entendimento, uma língua funcionaria como a língua do lar, utilizada informalmente pelos membros da família para tratar de temas domésticos; e a outra seria usada em outros ambientes sociais, como a escola, a igreja ou em outras instituições, seja pública seja privada. Essa segunda língua só seria utilizada em casa, se houver a presença de pessoas não pertencentes ao seio familiar.

Quanto às línguas faladas, as alternativas foram: ticuna, português e espanhol. Colocamos esta última em virtude de Betânia fazer parte do Alto Solimões, um contexto fronteiro, cuja língua espanhola é falada tanto no lado colombiano quanto no peruano. Compreendemos então que,

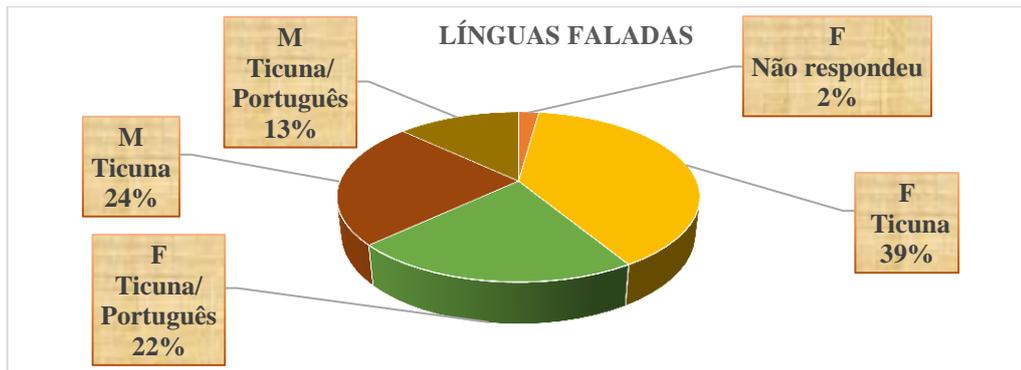
a fronteira é um lugar com divisões geopolíticas que não só configuram um espaço social e político particular, no qual a natureza dos contatos que nela se produzem se materializa nas práticas linguísticas dos falantes como também é este lugar particularizado. Uma fronteira geopolítica, social e cultural que afeta o modo como os sujeitos se relacionam com as línguas faladas às quais estão expostos. Portanto, os sujeitos que estão inseridos nestas comunidades fronteiriças se significam pelas línguas que escolhem enunciar. E essa escolha é política. Ela considera os interlocutores, os espaços de enunciação, as cenas onde uma ou outra língua produz maior ou menor efeito de sentido (STURZA & TATSCH, 2016, p.85).

Os ticuna costumam visitar seus “parentes” nos países vizinhos. Eles estão em constante trânsito nos países hispânicos, negociando suas falas através das trocas de línguas que espontaneamente escolhem falar conforme o contexto e o interlocutor. Acrescentamos ainda que há as variedades linguísticas das línguas e isso é perceptível nas formas como eles vivenciam suas línguas étnicas, pois é comum ouvirmos (com mais frequência em Tabatinga), algumas enunciações como “Você está falando ticuna da Colômbia ou do Peru?”; ou ainda “Ele está falando a língua ticuna de Feijoal, algumas palavras eu não entendi”.

Isso significa dizer que o Ticuna, quando se comunica mesmo na sua língua étnica, constrói sua identidade, ao apresentar traços do seu falar vernáculo, ao mesmo tempo em que desconhece algumas variantes linguísticas típicas de outras comunidades habitadas por esse povo.

Abaixo apresentamos o gráfico que trata das línguas faladas em Betânia:

Gráfico 4 - Línguas faladas



FONTE: SANTOS, 2019

Em se tratando das línguas falada em Betânia, 18 mulheres declararam que só falam ticuna, enquanto que 10 delas afirmaram falar português e ticuna, apenas uma não respondeu. Ao passo que 11 homens disseram falar somente ticuna e 6 declararam falar as duas línguas. Nenhum dos informantes declarou falar a língua espanhola

Assim sendo, podemos perceber no gráfico que 39% das mulheres e 24% dos homens asseguram que falam apenas uma língua em contraste com 22% das mulheres e 13% dos homens asseveram que falam as duas línguas. Totalizando a porcentagem entre os homens e as mulheres, observamos que 63% afirmam falar somente a língua ticuna ao passo que 35% declaram falar as duas línguas.

No recorte abaixo, um dos interlocutores da pesquisa apresenta uma atitude em relação à escolha das línguas nos documentos oficiais ao ser indagado sobre o porquê do não uso da língua ticuna nos documentos da comunidade, Kauê nos revela que,

:

#### Recorte 1

E eu acho que também né se vamos dizer que vai ter uma reunião vai ter **uma reunião pra é uma coisa importante** vai ter uma reunião **depois da reunião vai ter uma ata a gente manda para elaborar um documento né aí a ata vai ser escrita em português** essa ata vai ser escrita em português porque vai pra tal lugar **as pessoas que não entende nossa língua** então **mais por isso que a gente a gente escreve em português**...agora agora se:: é uma ata que é escrita em nossa língua ela deve ser direcionada para uma coisa que é daqui mesmo (KAUÊ, 2019)

Os ticuna se reúnem em assembleia sempre que precisam tomar alguma decisão necessária à vida comunitária. A língua usada nas reuniões sempre é a ticuna, uma vez que todos os que lá residem são proficientes na língua. Contudo, como observamos no recorte, o

registro do evento é sempre em língua portuguesa, por se tratar de um documento a ser arquivado e utilizado posteriormente para os interesses do grupo étnico, principalmente, quando se trata de reivindicação de direitos perante a sociedade nacional.

Notamos ainda no discurso de Kauê que a documentação a ser escrita em língua ticuna seria endereçada aos interesses dentro da comunidade numa relação endógena entre eles. A escrita da língua serviria assim para a intercompreensão entre eles. Como “a escrita não é uma simples transcrição da língua, ela tem implicações sociais muito mais profundas, exatamente como a oralidade, que não é a ausência da escrita (CALVET, 2011, p. 145)”, Kauê nos revela uma política linguística intercambiante, em que a língua portuguesa surge como uma relação exógena com o outro, denominado por ele como *peçoas que não falam a nossa língua* e a língua ticuna como uma relação endógena, perante a qual marca as relações sociais dentro da comunidade de fala. Nesse ínterim, as línguas se aproximam, mas com propósitos divergentes: a oralidade na língua étnica na condução da reunião acompanha a escrita na língua portuguesa no seu registro.

Os dados nos apontam a presença de duas línguas sendo utilizadas na Vila: a língua ticuna e a língua portuguesa. Trata-se de uma ecologia linguística complexa, uma vez que há mais de uma língua sendo usada neste território. Uma ecologia linguística complexa deriva do contato de duas ou mais línguas, cuja interferência é externa ao processo linguístico, visto que ela é fruto de decisões políticas e de migrações de povos (COUTO, 2015).

### **Recorte 2**

Eu falo as duas línguas, ou seja, bilíngue. Falo a língua ticuna fluentemente e língua portuguesa que ainda estou aprendendo (MAYARA, 2021).

Mayara admite falar tanto a língua portuguesa quanto a ticuna. Ela se reconhece como bilíngue, porquanto, no seu território, ela se apropria das duas línguas. Entretanto, questionamo-nos sobre o porquê ela utiliza o vocábulo “fluentemente” para a língua étnica e afirma que está aprendendo a língua nacional? Embora ela consiga conversar com o não indígena em língua portuguesa, ela se vê como aprendiz dessa língua. Partindo da concepção de que ser fluente numa língua é ter competência comunicativa, ou seja, conseguir enunciar e compreender enunciados em determinada língua (ou línguas), Mayara é fluente também em português, dado que durante nossas trocas de ideias, ela se comunicou perfeitamente nesta língua.

O fato de nossa interlocutora não reconhecer sua competência linguística na língua portuguesa se deve às ideologias de tradição gramaticais, que engessam a língua numa forma homogênea de falar, excluindo todas as outras diversidades linguísticas. O pensamento de que a língua portuguesa é a língua mais difícil de aprender é um mito a ser superado para que se abra espaço para o reconhecimento do vernáculo e que a língua portuguesa, dentre tantas variedades geográficas e sociais, também tem lugar para o português indígena com todas as suas variantes possíveis.

O advento de estados nacionais - em que o povo mais forte se apropriou de um território e impôs sua língua e sua cultura como sendo a mais apropriada a ser utilizada em todos os setores do Estado - subjugou as línguas e as culturas de povos minoritários a um segundo plano (COUTO, 2007). A língua portuguesa se presentifica na comunidade Betânia por ser a língua oficial da nação brasileira. Ela se faz presente nas transações comerciais, nas instituições públicas e nos documentos oficiais. Enfim, é a língua que deve ser falada em todo território nacional e é instituída por lei.

**Figura 24 - Merceria em Betânia**



FONTE: SANTOS, 2019.

Percebemos na figura acima, a presença da língua portuguesa em um estabelecimento comercial. Nele funciona o “Bradesco Expresso”, uma instituição financeira onde os funcionários públicos recebem seus pagamentos. A figura acima nos conduz a reflexão de que a língua portuguesa atua no domínio comercial relacionada ao consumo de produtos.

**Figura 25 - Lanchonete em Betânia**



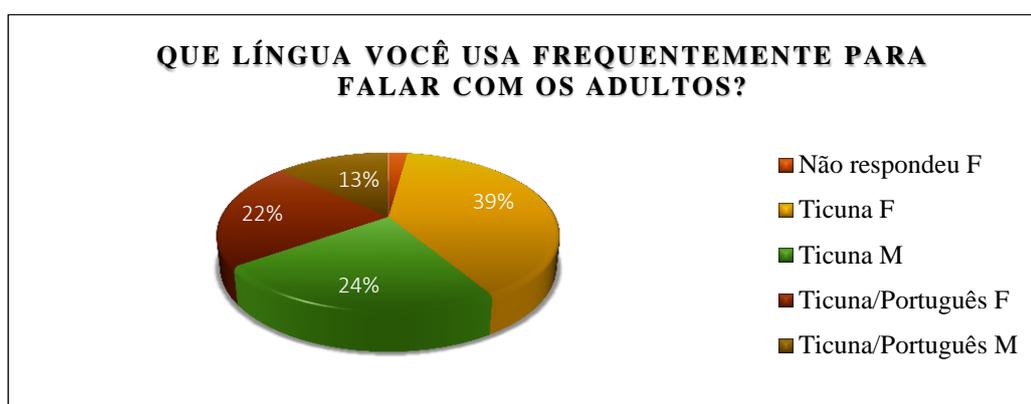
FONTE: SANTOS, 2019.

Na figura acima, notamos a presença das duas línguas. As palavras “sorvete” e “lanchonete” estão escritas em língua portuguesa num domínio comercial e a palavra em ticuna “Pu’cürana” se refere a um pássaro típico da região. Notamos, na figura, a copresença das duas línguas no mesmo domínio comercial. É importante notar que embora nas mercearias e lanchonetes haja a presença da língua portuguesa na modalidade escrita, a língua ticuna se faz presente na oralidade, visto que os comunitários fazem suas compras utilizando a língua materna. Ainda cabe aqui acrescentar que os empréstimos de palavras em português como café, açúcar, biscoito, pão, pasta de dente, escova dentre outros produtos presentificam-se com frequência no ato da compra.

Refletindo sobre a questão da presença da escrita em Betânia, dialogamos com Calvet (2011), quando ele afirma que a escrita não foi criada para fins literários, mas para suprir necessidades práticas para atender as demandas sociais principalmente aquelas voltadas para o comércio. O autor ainda caracteriza a escrita como um fato social conectado aos fenômenos de poder frequentemente utilizado para rebaixar o outro, isto porque o nascimento da imprensa teve uma força considerável para a definição de línguas de cultura com a emanação de livros impressos na construção dos Estados Nacionais. Assim, sob os olhos dos “conquistadores europeus” as sociedades sem escrita eram consideradas primitivas.

O gráfico abaixo apresenta os dados sobre a língua utilizada em casa para falar com os adultos:

**Gráfico 5 - Língua/casa/adulto**



FONTE: SANTOS, 2019.

Os dados estão organizados sob os critérios de gênero e línguas. 29 informantes declararam que falam apenas ticuna, sendo que 18 são do gênero feminino e 11 do gênero masculino, ao passo que 16 declararam falar as duas línguas, destes 10 são do gênero feminino e 6 do gênero masculino. Apenas um informante do gênero feminino não respondeu.

Assim a porcentagem ficaria 39% das mulheres declaram só falar ticuna em casa, enquanto que 24% dos homens declararam usar a língua do povo na residência. Ambos somam 63%. Já os que declararam falar em casa a língua ticuna e a língua portuguesa, 22% são mulheres e 13% são homens, totalizando 35% a soma entre os dois gêneros. Os dados nos revelam que a língua ticuna é claramente a dominante no ambiente familiar para a maioria dos informantes.

O recorte abaixo ilustra a preferência linguística sobre as línguas na comunidade:

### Recorte 3

com os professores na escola e com meus colega porque às vezes a gente tem colega aqui no cidade **mas eu nunca fico no cidade** mas **eu tenho colega aí pra conversar comigo** né aí fui aprendendo

E: em casa?

I: aí em casa não, em casa ninguém **ninguém sabe falar em português só na língua ticuna ticuna** mesmo só na escola que a gente tá aprendendo só na escola que a gente tá aprendendo como que falar na língua (ANAHI, 2021).

Anahi nos revela que os adultos com quem ela conversa são os professores da escola onde ela trabalha. Esses professores são moradores do Município de Santo Antônio do Içá e não falam a língua do povo de Anahi. Eles trabalham na Escola Estadual Dom Pedro I por conta da aprovação do processo seletivo para professores.

Ela ainda afirma usar a língua portuguesa com seus colegas da cidade. A partir da expressão, “*mas eu nunca fico no cidade*” nos indica que ela está em permanente circulação com a zona urbana. O trânsito Betânia/Santo Antônio do Içá/Betânia é constante entre os betanienses. A viagem de expresso (termo utilizado por eles para denominar a lancha) dura aproximadamente 30 minutos e parte da comunidade todos os dias às 7h da manhã e retorna ao meio-dia. Entretanto, quando os moradores perdem esse transporte, eles alugam canoões ou pegam carona com os companheiros de comunidade. A outra oportunidade de retorno à comunidade é de carona com a lancha da FUNAI.

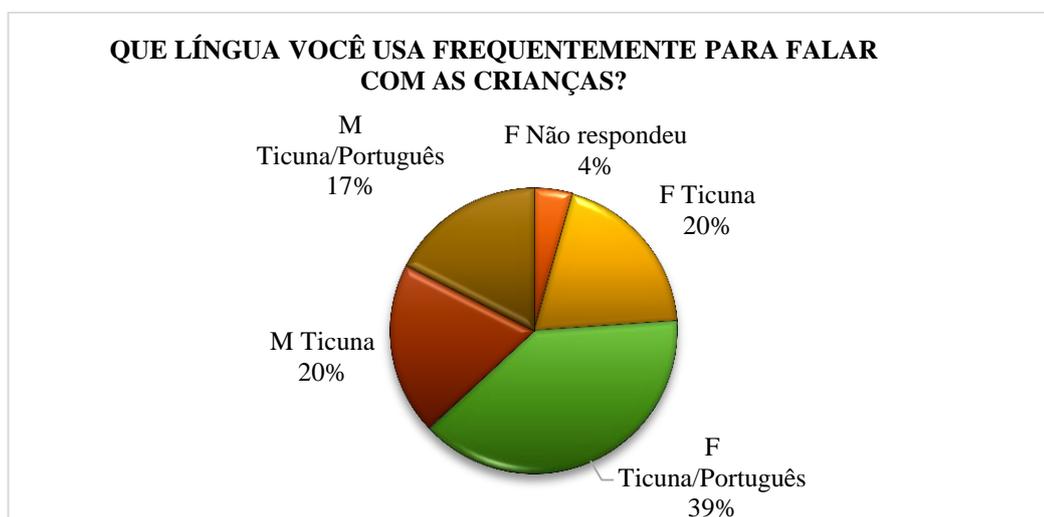
Nossa interlocutora utiliza a palavra “colega”, usado com constância para se referir tanto para colega de trabalho como para amigo ou camarada (FERREIRA, 2008). A língua portuguesa está sendo falada na comunicação interétnica entre relações sociais de amizade e companheirismos em situações dinâmicas de contato linguístico, cujos graus de

bilinguagem<sup>55</sup> são diferentes. Daí a afirmação de Anahi *aí fui aprendendo*, em que o emprego do gerúndio denota o constante assimilar de uma segunda língua, dado que toda língua é dinâmica e heteróclita, portanto, não se aprende em um único momento da vida.

Na afirmação *em casa ninguém sabe falar português só na língua ticuna*, o emprego do pronome indefinido **ninguém** expressa a negação do falar a língua nacional em ambiente doméstico, lugar para a língua materna numa relação com esta de lealdade linguística. Compreendemos com Gumperz (1968, p.71), que “a lealdade linguística tende para a unidade de grupos locais diversos e classes sociais, dos quais os membros podem continuar a falar seus próprios vernáculos dentro do círculo familiar”. Assim nossa interlocutora se nega a presença da língua portuguesa em seu lar enfatizando que na sua família ninguém se expressa na língua portuguesa.

Abaixo seguiremos com a análise da terceira pergunta do questionário: Que língua você usa frequentemente para falar com as crianças? Esta questão tem como foco entender qual das duas línguas é usada nas interações cotidianas com as crianças. Tal entendimento nos permitirá compreender se na Vila Betânia há uma tendência para a manutenção ou para a substituição linguística.

Gráfico 6 - Língua/Casa/Criança



FONTE: SANTOS, 2019.

Do total de 29 informantes mulheres, 9 delas responderam que falam somente em ticuna com as crianças, correspondendo a um percentual de 20%, enquanto que 18 delas

<sup>55</sup> Segundo Savedra (2009), bilinguagem significa os diversificados estágios de bilinguismo, pelo quais os indivíduos bilíngues passam na sua trajetória de vida. “Os estágios são como processos situacionalmente fluídos e definem, de forma dinâmica a bicompetência linguística, comunicativa e cultural nas diferentes épocas e situações de vida.” (SAVEDRA, 2009, p. 127).

declararam falar as línguas ticuna e a portuguesa em um percentual de 39%. Ao passo que, de um total de 17 homens, 9 declararam falar apenas ticuna, correspondendo a uma percentagem de 20% e 8 declararam falar as duas línguas, o que corresponde a 17% do percentual analisado. 4% dos informantes não responderam. Os dados apontam que 56% dos Ticuna adultos falam as duas línguas com as crianças, contrastando com 40% que só falam Ticuna.

Embora o percentual aponte que a maioria dos informantes afirmam falar as duas línguas com as crianças, as relações entre os sujeitos/línguas/crianças são diferentes, pois “as normas sociais de escolha linguística variam de situação para situação e de comunidade para comunidade” (GUMPERZ, 1968). Abaixo, o recorte apresenta uma situação de atitude linguística do adulto em relação às crianças:

#### Recorte 4

E: tá éh:: o senhor fala português com seus filhos?

I: não

E: por que o senhor não fala português com seus filhos?

I: é porque vamos dizer que **não é língua nossa língua né a gente fala pra ensinar algumas palavra** éh vamos dizer que pra eles entenderes é muitas vezes a gente encontra também éh:: pessoa não indígena pra que:: **que fazem contato com eles né** é pra que nossos filhos pode entender aí **a gente faz só explica o significado das palavras** que não entende então só pra isso (KAUÊ, 2019).

Kauê afirma que não se comunica com seus filhos na língua oficial e, neste momento, constrói uma fronteira linguística ao utilizar a expressão *não é o nosso língua*, ou seja, a fronteira aqui construída no sentido de estabelecimento de “relações e dinâmicas sociais que a definem e a redefinem continuamente” (FERREIRA, 2009, p.382). Entendemos fronteira linguística como uma conduta social de encontros e desencontros de línguas, em que os atores sociais estão numa dinâmica de negociação de sentidos e que permite suas construções de identidade ao definirem seus sentimentos de pertencimento a determinado grupo.

O uso do advérbio **só** expresso duas vezes (*a gente faz só explica/só para isso*) limita o uso da língua portuguesa em ambiente doméstico, cujo uso dessa língua encontra-se restrito em detrimento à língua ticuna, numa espécie de limiar entre uma língua e outra, defrontando o uso da língua portuguesa ao conhecimento do significado do léxico isoladamente somente em situações de contato com o não indígena.

Outra situação a respeito do contato da língua portuguesa com as crianças é ilustrada abaixo nas palavras de Abaeté:

#### **Recorte 5**

na educação infantil há professores que ensinam a língua portuguesa pra pra **os alunos aprender porque eles já tem certos conhecimentos** fora da escola porque eu vejo assim eu tenho a experiência com minha filha **ela sempre assistia no televisão ela já tem aprendido** assim mas não conforme os adultos aprendem é diferente só por palavras **às veze ela nem sabe o que significa essas palavras que ela aprende** (ABAETÉ, 2021).

O recorte acima nos revela que as crianças estão tendo acesso à língua portuguesa através dos meios de comunicação como a televisão. Além desse instrumento, o rádio também é o veículo transmissor desta língua, pois este aparelho é usado com bastante frequência num tom bastante alto nas casas. Ouve-se a língua portuguesa nos ritmos da pisadinha, do arrocha do forró e do calipso que ao serem tocadas nas rádios vão implantando a língua portuguesa na mente das crianças.

O fato de a língua portuguesa ser a língua nacional do território brasileiro faz com que sua aquisição ainda na infância traga certos privilégios de ascensão social na fase adulta, como inserção no mercado de trabalho, maior mobilidade e acesso no espaço urbano. Em 2018, no concurso para professores da SEDUC/AM, os professores indígenas inscritos para atuarem em vila Betânia não foram aprovados em virtude de a prova ser escrita somente em língua portuguesa e a exigência da redação como requisito obrigatório nesta língua.

Um dos professores-informantes, ao ser indagado sobre qual língua deve ser ensinada na escola, afirmou que:

#### **Recorte 6**

a língua ticuna e português, porque as duas línguas tem que ser juntas por motivo comunicação com as pessoas da cidade e aprender as mensagens e cartas escritas em português para as autoridades que estão na cidade (PROFESSOR, 2019).

Percebemos na fala acima, a preocupação do sujeito indígena em se comunicar na língua portuguesa com as autoridades externas à sua e que ele tem a consciência de viver em uma sociedade letrada, cuja língua portuguesa é a majoritária. Tendo em vista esse cenário de

exclusão que o pouco domínio da língua oficial brasileira acarreta para as populações indígenas é que os adultos já estão inserindo a língua portuguesa na interação com as crianças, e a preocupação deles consiste em prepará-las para o mercado de trabalho.

A expressão *tem que ser as duas* revela obrigatoriedade na aprendizagem das duas línguas, entendendo que a língua ticuna é a língua de comunicação intragrupal e a língua portuguesa age como a língua franca na comunicação externa à comunidade indígena. Observamos através da fala do professor que os Ticuna estão em permanente “fricção interétnica”. Sobre isso, Roberto Cardoso de Oliveira afirma que:

para o estudo do índio e de sua situação de fricção, essa sua dependência – que também retrata uma interdependência índio/branco – tem especial poder explicativo por estar voltada para a satisfação de necessidades que inexistiam anteriormente ao contato interétnico. Satisfeitas essas necessidades, o grupo indígena fica acorrentado à sociedade tecnicamente mais poderosa; esta, por sua vez, tendo investido seus recursos nos territórios indígenas, deles também não podem abrir mão (OLIVEIRA, 1972, p. 3).

Dominar a língua portuguesa para o indígena é uma forma de ascender socialmente, pois isso permitirá que ele não só dialogue com o não indígena, mas permite também que ele se encaixe num mercado de trabalho, como podemos perceber em Betânia, que há indígenas ocupando cargos públicos, como o de professor, de agente comunitário de saúde, de técnicos em enfermagem, mas há também aqueles ticuna que negociam seus produtos na zona urbana. Essa é a interdependência que podemos notar através da fricção interétnica, visto que enquanto os não indígenas consomem os alimentos vendidos pelos indígenas na cidade, os indígenas ganham outras formas de subsistência financeira através do contato.

A terceira pergunta “Que língua você fala no trabalho para falar com seus colegas?” foca na interação entre os sujeitos no ambiente profissional. A palavra “colega”, empregada na pergunta, refere-se às pessoas que pertencem a esse âmbito. As alternativas apresentadas para a resposta foram: ticuna, português e ticuna/português. O propósito destas alternativas seria conhecer quais as preferências linguísticas dos professores ticuna na escola. Abaixo apresentamos o gráfico:

Gráfico 7- Língua/Trabalho/Colega



FONTE: SANTOS, 2019.

Ticuna foi a língua apontada por 19 mulheres comparadas às 8 mulheres que declararam utilizar tanto a língua ticuna, quanto a língua portuguesa. Apenas 1 respondeu que só fala português e 1 não respondeu. Já os homens, 9 declararam falar apenas ticuna e 8 afirmaram utilizar as duas línguas.

Analisando a porcentagem, podemos afirmar que 32,93% dos informantes do gênero masculino utilizam somente a língua ticuna nas interações no trabalho em contraste com 26,18% do gênero feminino. Já os que declararam utilizar as duas línguas, destacam-se os homens que representam 26,83% contra 10,45% das mulheres. Somando as porcentagens de homens e de mulheres, temos 59,11% declararam falar ticuna com os seus companheiros de trabalho, contra 37,28% que declaram utilizar tanto a língua portuguesa quanto língua ticuna, comprovando com isso a dominância da língua étnica no ambiente de trabalho.

É importante esclarecer que nas escolas municipais de Betânia, todos os professores são ticuna, ao passo que na escola estadual há professores indígenas e não indígenas. Portanto, o maior fluxo de contato interétnico se dá na escola estadual.

A questão 4 “Que língua você fala em sala de aula?” teve o propósito de conhecer qual era a língua de instrução na escola. As alternativas de resposta foram: ticuna, português e ticuna/português. Segundo os dados, 19 mulheres afirmaram falar em sala de aula as duas línguas, enquanto que 10 disseram falar somente a língua ticuna. Já os homens, 14 afirmaram falar as duas línguas, contra 3 que afirmaram falar apenas a língua ticuna.

Os dados constam no gráfico abaixo:

Gráfico 8 - Língua/sala de aula



FONTE: SANTOS, 2019.

Através dos dados percebemos que 41% das professoras e 30% dos professores utilizam as duas línguas para a instrução na escola, somando um percentual de 71%, ao passo que 22% delas e 7% deles declaram falar apenas ticuna no momento de ensinar, o que totaliza 29%. Notamos através dos dados que a língua portuguesa está ganhando cada vez mais espaço nas interações comunicativas em sala de aula. Isso pode ser resultado da política linguística do ensino bilíngue para as populações indígenas, uma vez que a língua portuguesa, enquanto disciplina escolar, é obrigatória em todo território brasileiro.

#### Recorte 7

professora geralmente aqui a escola trabalha com dois língua né é materno ao mesmo tempo português. Aí quando é em português tem interpretar pra os aluno entender né

[

A: rum rum

A: dessa forma que está sendo trabalhado aqui das séries iniciais até a quinta e oitava

E: ah, tá. Ensina a língua portuguesa falando em ticuna e quando vai ensinarticuna traduz para o português

A: isso ele aprende e a gente pode incluir qual o significado das palavra qual é o nome né pra poder interagir nesse universo que cruza a nossa fronteira (ABAETÉ, 2021)

Abaeté começa sua fala afirmando que as duas línguas estão presentes na escola, portanto, são faladas na escola. Ele ainda utiliza a expressão “*materno*” para se referir à sua primeira língua, a ticuna. Esse termo é frequentemente utilizado também para se referir às línguas étnicas dos povos indígenas, mesmo para aqueles que já não a falam.

A expressão “língua materna” é carregada de ideologias dentre as quais alguns critérios são levados em consideração no momento de se considerar a língua materna de

alguém. Uyeno (2003, p.41) definiu três deles, a saber: “a terra onde se nasce; o sangue que se herda e por fim, a língua na qual se é criado”.

O primeiro envolve a relação do sujeito com sua terra natal, onde o sujeito assimila uma língua no país em que ele nasceu, adquirindo assim sua cidadania; enquanto que o segundo abrange as relações consanguíneas e a hereditariedade e por fim, o último compreende a língua das interações sociais no seio de uma comunidade de fala.

Assim, a língua ticuna é materna para Abaeté, principalmente, porque ele a adquiriu antes da língua portuguesa, convivendo com seus companheiros do mesmo grupo étnico, cujo nome é o mesmo da língua. Além disso, o termo “materno” deriva da palavra mãe, que no sentido literal significa a língua da mãe, ou aquela ensinada pela mãe (CORACINI, 2003), portanto relaciona a língua com a cadeia hereditária do sujeito. Dessa forma, o sangue herdado dos seus antepassados ticuna também colabora para o emprego do vocábulo língua materna ao nosso interlocutor.

Podemos compreender como as línguas se presentificam em sala de aula através da afirmação *é materno ao mesmo tempo português. Aí quando é em português tem interpretar pra os aluno entender né*. A expressão adverbial “ao mesmo tempo” significa simultaneidade. Mas questionamos: como ocorre essa simultaneidade de línguas? É possível duas línguas serem pronunciadas ao mesmo tempo?

A fala do nosso interlocutor sinaliza que os graus de bilinguagem entre o professor e o aluno são diversificados. O professor ticuna ministra suas aulas em ticuna para que seja compreendido pelos discentes, visto que as crianças em Betânia chegam à escola monolíngue em ticuna. O contato delas com a língua portuguesa começa na escola nos primeiros anos do ensino fundamental, dado que, na educação infantil, as interações são todas na língua do povo.

Todavia a língua portuguesa entra na sala de aula através do livro didático de todas as disciplinas, menos a da língua ticuna, porque o programa nacional do livro didático não incluiu o livro didático das línguas dos povos indígenas, deixando essa responsabilidade ao professor em sala de aula.

Um professor de geografia da Escola Estadual Dom Pedro I nos relatou sua dificuldade em conversar com os alunos vindos da escola municipal. Este professor não é indígena e nem fala a língua dos alunos. Ele vai semanalmente para a comunidade trabalhar e retorna aos finais de semana para Santo Antônio do Içá.

No período da COVID-19, as aulas retornaram de forma híbrida em 2021, ou seja, parte era presencial e parte era à distância. Havia o remanejamento de alunos para evitar o contato entre eles e metade dos alunos vinha em dias alternados. Para explicar aos discentes o regime de alternância de aulas, este professor sentiu muita dificuldade em se comunicar com os alunos do 6º ano, visto que eles recentemente haviam saído da escola municipal, onde todos os professores são ticuna.

Assim, o primeiro contato da criança ticuna com a língua portuguesa é na escola através do livro didático em todas as disciplinas do currículo escolar e se intensifica quando ela chega ao 6º ano, quando entra em contato com os professores não indígenas na escola estadual.

No recorte abaixo, há outra ilustração a respeito das línguas que se fala em sala de aula:

#### **Recorte 8**

Eu falo português somente com pessoas não indígenas e também quando estou em sala de aula com meus alunos. Para fazer a tradução eu falo mais a minha língua materna no dia-a-dia com meus filhos e na local no meu trabalho também (MAYARA, 2021).

Mayara admite ser bilíngue. Ela usa a língua portuguesa para falar com as pessoas que não pertencem a sua etnia e com os alunos na sala de aula. No recorte 8, há novamente a coocorrência das duas línguas em ambiente de ensino, pois, como os livros didáticos são todos em língua portuguesa e as crianças não dominam a língua nacional, há a necessidade de traduzir para a língua ticuna o conteúdo da aula. A língua ticuna é dominante no cotidiano de Mayara, dado que tal idioma não é somente utilizado nas interações com familiares, mas também com os colegas de trabalho do mesmo grupo étnico.

Tanto Mayara quanto Abaeté admitem que eles se instrumentalizam da tradução português- ticuna para serem compreendidos. Percebemos com isso que esses professores se valem do caráter dialógico das línguas, visto que “toda língua é igualmente um sistema de comunicação, transcendente, o que torna possível a comunicação interlingual que é a tradução” (SOUZA, 1998, p.54).

Entendemos então que a forma com a qual nossos interlocutores se relacionam com as línguas são de formas diversificadas, em vista de eles as utilizam conforme as suas

necessidades comunicativas no cotidiano escolar e no trabalho, em que a mudança de código se dá principalmente em relação a quem eles estão se dirigindo.

Trata-se novamente de uma política linguística intercambiante, na medida em que há a troca das línguas ao mesmo tempo em que há a negociação de sentidos, isso porque “as línguas não diferem essencialmente no que podem dizer, mas no modo de dizer.” (SOUZA, 1998, p.53).

Assim as línguas não podem ser faladas concomitantemente, mas podem se entrelaçar através das interferências da língua materna na segunda língua ou através de empréstimos da segunda língua, quando não há um equivalente na primeira língua.

“Onde você aprendeu a falar português?” foi a quinta questão do questionário. Ela era de cunho subjetivo, sobre o qual os professores e professoras deveriam responder conforme sua história de vida. Abaixo apresentamos o gráfico com as diversidades de respostas:

**Gráfico 9 - Espaço/Português**



FONTE: SANTOS, 2019.

Percebemos que quatro das respostas estão relacionadas às pessoas individuais, como colegas (2%), pai (2%), professores (5%). Isso remete tanto a espaços de interações informais, como um diálogo com um amigo num campo de futebol ou num bate-papo na vizinhança entre outros ou o espaço doméstico, como o lar, no qual o pai representa um integrante do meio familiar. Quando o informante afirma que aprendeu português com os professores, entendemos que o contexto de aprendizagem da língua portuguesa foi a escola.

Já as outras respostas, estavam relacionadas com o espaço, como comunidade, casa, escola, Município de Santo Antônio do Içá, escola dos brancos. Entendemos que essas respostas estão relacionadas com as interações coletivas presentes no dia a dia da vida dos

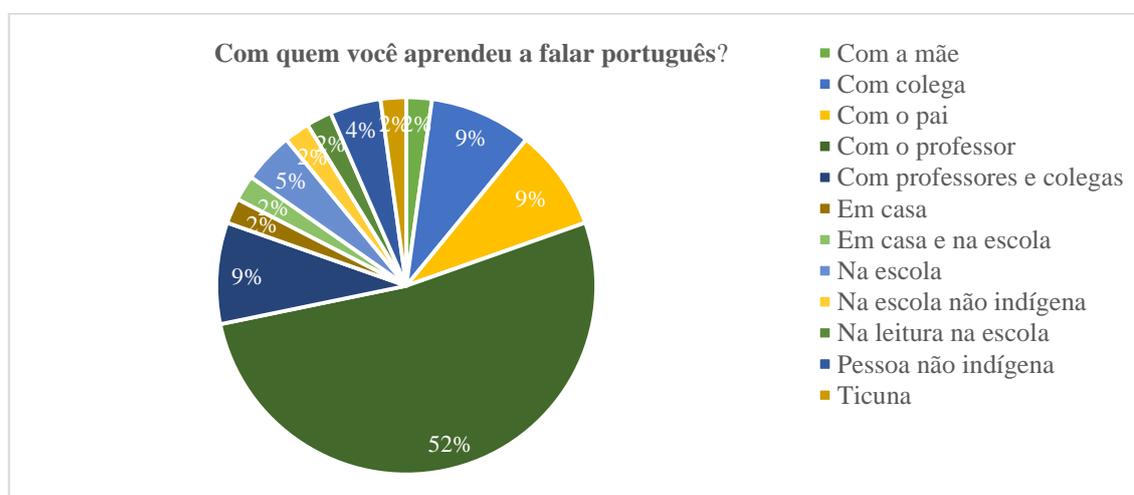
professores, mostrando que há vários espaços nos quais a língua portuguesa se faz presente, incluindo-se aí espaços externos como a zona urbana mais próxima.

Em comunidades indígenas próximas às cidades, não é raro os pais indígenas enviarem seus filhos para estudar nas escolas urbanas sob a justificativa de que lá eles irão aprender melhor a língua portuguesa, além disso, eles acreditam que o ensino da cidade é melhor do que o da escola indígena.

Notamos que 63% declararam ter aprendido a língua portuguesa na escola. Todavia, as respostas a seguir também remetem indiretamente à escola como o lugar de aprendizagem da língua portuguesa: livro didático (2%) e português de leitura (7%), com os professores (5%), escola dos brancos (4%). Se somarmos essas porcentagens teremos 81% dos dados que apontam que os informantes aprenderam a língua portuguesa na escola.

A pergunta 6 “Com quem você aprendeu português?” focou na compreensão sobre as pessoas com as quais os informantes aprenderam a língua portuguesa. As respostas também foram de cunho subjetivo e estão elencadas no gráfico abaixo:

**Gráfico 10 - Com quem você aprendeu a falar Português?**



FONTE: SANTOS, 2019.

Houve uma diversidade de respostas, dentre as quais se destaca a figura do professor com 52% das respostas. Contudo houve também 9% que responderam com professores e colegas e 4% responderam que aprenderam a falar a língua portuguesa apenas com os colegas. 2% falaram que aprenderam a língua portuguesa com a mãe e 2% afirmaram que aprenderam a língua portuguesa com o pai. Os dados revelam que a língua portuguesa não se restringe apenas ao diálogo nas aulas, ou como língua de instrução na disciplina de mesmo nome, mas

também está presente na comunicação com outras pessoas fora da escola e também está no ambiente familiar.

Respostas como “em casa, em casa e na escola, na escola, na leitura da escola, na escola não indígena” leva-nos a interpretar que as pessoas, com que as respostas se referem, são as pessoas da família, como mãe, pai, irmão, avós dentre outros parentes quando o informante afirma ter aprendido a língua portuguesa em casa; nas respostas que se referem à escola, podemos entender que a pessoa pode ter aprendido a língua portuguesa com os agentes da educação como: professores, coordenadores pedagógicos, diretores ou, até mesmo, com a equipe de apoio. Todas essas pessoas fazem parte do universo da escola.

A resposta “na leitura na escola”, o informante se refere ao processo de aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita, o que é muito comum nos murais da escola cartazes escritos em língua portuguesa. A questão da leitura apresenta um aspecto da aprendizagem do qual o aluno aprenderá não só o código escrito, mas aprende a entonação das palavras e das frases, aprende a adquirir novos vocabulários que facilitará no domínio da língua durante a interação comunicativa. 2% responderam que aprenderam a língua portuguesa na escola não indígena, ou seja, aprenderam através da interação fora da comunidade indígena.

#### **Recorte 9**

não foi fácil aprender português. Meu pai falava um pouco e eu só consegui aprender algumas palavras em português. Não falava nada da minha infância, mas conseguia entender algumas palavras em português. E para aprender português, meu pai teve a ideia de me matricular na escola não indígena no município de Amaturá onde eu nasci. Estudei três anos onde eu tive que ficar na casa dos não indígenas para que eu possa aprender o português e foi assim que aprendi convivendo com pessoas falantes da língua portuguesa (MAYARA, 2021).

Mayara nos revela que como seu pai tinha pouca proficiência na língua nacional, ela não conseguiu aprendê-la nas interações com os familiares. Então para que pudesse aprender a falar português precisou sair da comunidade indígena para viver na zona urbana, em casa de conhecidos não indígenas.

Ao começar sua fala afirmando *não foi fácil aprender português*, percebemos que nossa interlocutora enfrentou obstáculos para o aprendizado da língua nacional. O encontro entre duas línguas é sempre um espaço para as contradições, pois cada língua possui uma

forma própria de organizar o mundo e o sujeito sempre é guiado pela sua língua materna. A língua portuguesa então foi a segunda língua de Mayara, dado que ela a aprendeu depois de já ter se apropriado da língua ticuna. Notamos que ela imergiu “na língua portuguesa” e aprendeu a partir das trocas diárias de comunicação linguageiras no contato com o não indígena, resolvendo as necessidades de interagir na prática com o outro.

Essa prática de enviar os filhos para estudar na cidade de Santo Antônio do Içá ou em outro município do Alto Solimões ou, até mesmo fora do Amazonas, é muito comum entre os betanienses com poder aquisitivo um pouco mais elevado. Eles sentem necessidade em se comunicar na língua portuguesa e a única alternativa é sair da área indígena e entrar em contato com o não indígena.

O gráfico abaixo apresenta os dados a respeito da pergunta 7 “onde você aprendeu a falar ticuna?”.

**Gráfico 11- Espaço/Ticuna**



FONTE: SANTOS, 2019.

Segundo os dados acima apresentados, 48% afirmaram que aprenderam a falar ticuna em casa, ou seja, no ambiente doméstico de interação. Contudo, algumas respostas também apontaram indiretamente a casa como o local onde aprenderam a língua ticuna, visto que 9% afirmaram que aprenderam com o pai, 11% com a mãe, 11% com os pais e 13% com a família. A soma de todos esses dados leva-nos a afirmar que 92% dos informantes aprenderam a língua do grupo étnico no ambiente familiar.

6% dos informantes declaram que aprenderam a língua ticuna na escola e 2% afirmaram que aprenderam na escola e em casa. Esses dados nos orientam a olhar que a aprendizagem da língua étnica na escola relaciona-se a disciplina língua ticuna em sua variedade escrita. Em diálogos informais, alguns professores ticuna informaram que o ensino

da língua ticuna na escola, em sua modalidade escrita, começa pela apresentação da relação letra e fonema, para que os alunos aprendam a associar as diversas tonalidades de um fonema ao seu grafema. Além do aspecto gráfico-fonológico, percebemos que a língua ticuna é usada em cartazes ilustrados com a figura de um objeto, seguido de seu nome e a família silábica de determinada letra.

**Figura 26 - Cartazes em ticuna e em português na sala de aula**



FONTES: SANTOS, 2019.

O cartaz acima ilustra a escrita da língua ticuna em cartazes que estimulam a importância da preservação da fauna e da flora e também diz respeito aos cuidados com a higiene bucal. Ainda nos cartazes, a primeira língua escrita é a língua ticuna seguida da respectiva tradução em português. Já no lado direito da imagem, há um cartaz com as famílias silábicas dos fonemas da língua ticuna que, por sua vez, está seguido de outro cartaz com as famílias silábicas da língua portuguesa.

No recorte abaixo, apresentamos um relato de Cauã a respeito do impacto do contato de ticuna monolíngues com falantes de português:

#### **Recorte 10**

Sabia professora a minha tia quando pessoa é estranha pra ela que fala português ela escondia na casa ela meio que fugia não que ela/por causa da língua (CAUÃ, 2021).

A situação apresentada por Cauã sobre sua tia nos conduz à reflexão de que o contato entre línguas causa estranhamentos entre os falantes. Alguns se sentem amedrontados ao se aproximarem com o outro de outra língua, a insegurança paira sobre a não compreensão do dizer e como dizer. É muito comum em Betânia adultos monolíngues em ticuna, pois estes nunca foram ao município de Santo Antônio do Içá ou não frequentaram a escola (como a tia de Cauã), portanto não sentiram a necessidade em se comunicar na língua portuguesa.

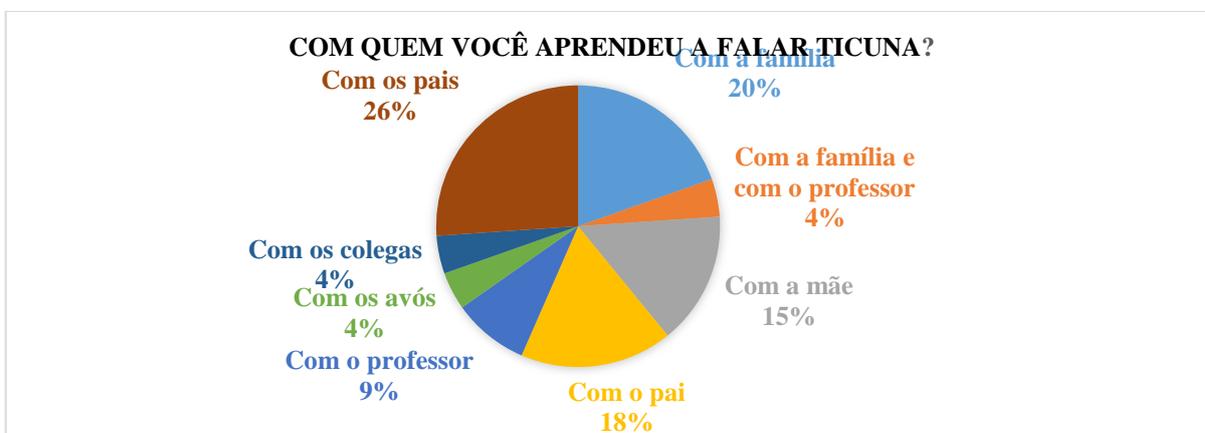
Assim os betanienses têm experienciado diferentes formas de contato com a língua portuguesa. Há aqueles que vão frequentemente à zona urbana, vivenciando a língua portuguesa *in loco*; outros vivenciam a língua oficial na escola através do contato com os professores não residentes em Betânia, mas que moram lá durante a semana, e através da leitura do livro didático. Coracini (2007, p. 131) nos ensina que,

há diversas maneiras de ser/estar-entre línguas: para uns e em certas circunstâncias, é a língua estrangeira que constitui o lugar de repouso, que permite esquecer as experiências negativas ou até traumáticas do período de aquisição (oral ou escrita) da língua (dita materna), experiências essas que permanecem cravadas no inconsciente em forma de interditos e de medo de se exprimir. Para outros, um sentimento de mal-estar emerge frequentemente através frequentemente através de um embaraço cultural provocado pela língua do outro em confronto com a dita língua materna, suposto lugar de afeição e de completude (ainda que ilusória) onde se produz o sentimento de segurança da identidade.

A língua portuguesa para os ticuna é “estrangeira” no sentido cognitivo de que é estranha aos seus hábitos linguísticos, por não ser a língua que estrutura o pensar e o vivenciar os atos de interação comunicativa do povo ticuna. Além disso, a língua portuguesa representa o “outro”, aquele que não faz parte do grupo étnico e que também é estranho a ele, visto que ele carrega consigo todos os traços linguístico-culturais construídos na sua língua. Assim o viver-entre línguas traz consigo a insegurança em se exprimir na língua do outro, pois essa língua é lugar que interdita a língua materna, obrigando o sujeito buscar outras formas de expressão, acarretando sensações de mal-estar ou vergonha em contato com o outro.

O gráfico abaixo apresenta as respostas da 8ª pergunta do questionário:

**Gráfico 12 - Com quem você aprendeu a falar ticuna?**



FONTE: SANTOS, 2019.

Dentre a diversidade de respostas da 8ª pergunta do questionário cujo objetivo foi compreender a relação da língua étnica com os membros da comunidade, percebemos que a maioria das respostas se refere às relações intrafamiliares. Os dados apontam que 26% declararam que aprenderam com os pais, ou seja, pai e mãe; enquanto que 20% por cento afirmaram que aprenderam com a família.

Aqui já percebemos que o falar a língua étnica já se estende a outros membros da família, a saber: avô, avó, irmãos; já 18% informaram que aprenderam com o pai e 15%, com a mãe. Apenas 4% afirmaram que aprenderam ticuna com os avós e outros 4% afirmaram que aprenderam concomitantemente com a família e o professor. 4% declararam que aprenderam ticuna com os colegas e 9% declaram ter aprendido a língua ticuna com o professor.

O fato de alguns informantes declararem que aprenderam Ticuna com os colegas, leva-nos a interpretar que há a soberania no falar a língua ticuna não só com os familiares, mas também nas interações fora de casa, como por exemplo, nos momentos de lazer, no jogo de vôlei do final das tardes, do futebol aos domingos, nas compras de mantimentos feitas nas mercearias da vila. Em Vila Betânia, a língua ticuna é falada por todos os ticuna em todas as situações comunicativas em que os interlocutores são pertencentes a este grupo étnico.

A pergunta 9 “Quais os lugares onde você só fala ticuna” foi de múltipla escolha. As alternativas foram: casa, escola, Unidade Básica de Saúde (UBS) e celebrações religiosas. O propósito desta pergunta foi conhecer quais os espaços em que a língua ticuna é mais usada. Os estudos de Fishman (1965) apontam que, em se tratando de variação de domínio, os graus de manutenção ou de mudança linguística variam conforme os diferentes domínios do comportamento linguístico e as relações de papéis. Assim, segundo ele, a diferença de uso de uma língua pode variar conforme a interação entre a população e seus próprios sistemas socioculturais. Abaixo consta o gráfico:

**Gráfico 13 - Quais os lugares você só fala ticuna?**



FONTE: SANTOS, 2019.

Analisando os dados, percebemos que 63% afirmaram que só falam ticuna em casa, 15% declarou que só fala ticuna na escola, 7% declararam que falam ticuna em quatro locais: escola, UBS, casa e nas celebrações religiosas. Outros 7% declararam falar a língua ticuna na escola e em casa. 4% declararam falar a língua ticuna somente em casa, na UBS e na escola e outros 4% declararam utilizar a língua ticuna na escola e na UBS.

Os dados mostram que a casa é o espaço por excelência onde a língua ticuna é falada, visto se tratar da língua materna desse povo. É em casa, espaço das interações familiares, nas quais todos falam a língua para se comunicar. A escola também é o espaço para as interações na língua ticuna, pois todos os funcionários da escola municipal são ticuna. Os espaços casa e escola são os locais onde os interlocutores, que são membros do mesmo grupo étnico, relacionam-se entre si através da língua do povo.

O recorte abaixo apresenta uma ilustração do uso da língua ticuna em Betânia:

#### **Recorte 11**

Então na maior parte eu uso a língua ticuna com meus familiares com meus colegas com meus amigo na igreja na escola aqui pessoa fala também aí a língua portuguesa principalmente eu falo e a gente usa onde está/onde eu converso com pessoa que não entende a nossa língua aí eu uso a língua portuguesa na compra na/no mercado na documentação que é na língua ticuna não tem repartição que que que cuida documentação né no cartório né na prefeitura né na repartição que cuida do documentação aí que eu uso a língua portuguesa (CAUÃ, 2021)

“Os bilíngues desenvolvem suas línguas de acordo com o nível de fluência exigida pelo meio em que vivem” (GORSJEAN, 2008, p. 167). Cauã nos mostra como se comporta com as duas línguas. Ele muda de código conforme as pessoas, o grau de intimidade e o local, no qual está acontecendo o ato de interação comunicativa. Percebemos ainda que ele transita entre as duas línguas apresentando destreza no falar, interagindo nas duas línguas conforme a situação de interação, comprovando que “a mudança de código é um processo bem governado usado como estratégia comunicativa para transmitir informações” (GROSJEAN, 2008, p.169).

Em relação ao espaço reservado à UBS, os dados demonstram pouca interação na língua ticuna. Isso pode se dar em virtude de que os médicos, enfermeiros, odontólogos e psicólogos não sejam indígenas ticuna e as consultas são realizadas na língua portuguesa. Em conversa informal com um médico e dois enfermeiros, eles afirmaram que, algumas vezes, eles precisam de tradutores ticuna para diagnosticar os pacientes. Já em se tratando das

celebrações religiosas, a língua ticuna também está presente nos cultos das igrejas denominadas evangélicas, uma vez que todos os pastores da comunidade são ticuna.

Quando se fala de domínios, Fishman (1965) afirma que os domínios familiar e religioso são mais propensos a manutenção linguística do que outros domínios como, por exemplo, o profissional. Neste último, os ticuna exercem várias funções. Há os agentes comunitários de saúde, há os comerciantes, há os vendedores de frutas e legumes, há os pescadores que vendem seu pescado nas canoas no porto de Santo Antônio do Içá, há os motoristas de moto-carga e nesse domínio profissional há a oscilação entre as línguas ticuna e a portuguesa, pois, quando eles estão na zona urbana, eles negociam em língua portuguesa, enquanto que na comunidade, os agentes de saúde falam ticuna com os pacientes e em português com os outros profissionais da saúde que são provenientes de outras regiões do Brasil e só falam português.

Grosjean (2008) afirma que há o modo bilíngue do ser bilíngue em que os sujeitos interagem entre si escolhendo uma língua de base, cuja direção é motivada por múltiplos fatores dentre os quais incluem:

os interlocutores envolvidos (as línguas usadas na interação, a proficiência nas línguas, as preferências, status socioeconômico, idade, sexo, profissão, educação, relacionamentos pessoais, atitudes em relação à língua), a situação da interação (o lugar, a presença de indivíduos monolíngues e os graus de formalidade e intimidade), o conteúdo do discurso (o tópico, o tipo de vocabulário necessário etc.) e finalmente a função da interação (informar, criar uma distância social entre os falantes, elevar o status de um dos interlocutores, excluir alguém da conversação, pedir algo, etc.). (GROSJEAN, 2008, p. 168).

Passando para a 10ª questão “Quais os lugares em que você só fala português?”, obtivemos as seguintes respostas apresentadas no gráfico abaixo:

**Gráfico 14 - Quais os lugares em que você só fala português?**



FONTE: SANTOS, 2019.

Segundo os dados coletados, 33% afirmaram só falar a língua portuguesa na UBS, enquanto que 28% apontaram apenas a escola; já 11% afirmaram falar esta língua em casa e outros 11% indicaram a escola e a UBS como os locais onde só falam a língua em questão. Já 7% afirmaram falar português nas celebrações religiosas, na escola, em casa e na UBS, ao passo que 4% declararam a casa e a escola. 2% declararam casa, UBS e celebrações religiosas, 2% casa, escola e UBS e 2% não responderam.

O recorte abaixo apresenta uma amostra acerca dos usos das línguas na Unidade Básica de Saúde:

### **Recorte 12**

E: quando o senhor vai no posto de saúde qual é a língua que o senhor fala?

I: com os médico, é português

E: e com os enfermeiros?

I: Com o enfermeiro não indígena é português também agora com enfermeiro indígena é língua ticuna mesmo

E: e os agentes de saúde?

I: agente de saúde é língua ticuna a maioria dos agentes de saúde daqui é ticuna a gente fala a língua ticuna a nossa língua mesmo (KAUÊ, 2019).

O recorte 12 apresenta um diálogo entre o entrevistador (E) e o interlocutor (I) no caso aqui é o Kauê. Notamos que ele escolhe a língua de acordo com a pessoa com a qual está falando: com os médicos e enfermeiros não betanienses fala português, ao passo que com os agentes de saúde, a língua ticuna é a dominante. Kauê está num contexto de práticas linguageiras translíngues, em face de que ele está em constante troca de línguas, negociando sentidos e também culturas, isso porque,

quando línguas e culturas estão em contato, suas fronteiras, que nada mais são do que tênues linhas imaginárias, muitas vezes vistas como fortes e firmes, mas na verdade, composta de vários poros, não impedem o trânsito e a consequente incorporação de novos elementos trazidos inicialmente, estes mesmos já não são mais puros, por serem frutos de outras histórias, outros percursos, outras memórias de contato. (FREITAS, 2019, p. 209).

O contato linguístico de Kauê com a equipe médica monolíngue em língua portuguesa força-o a se valer dela para ser entendido e assim conseguir um tratamento adequado para si. Todavia quando ele escolhe essa língua ele delimita fronteiras linguísticas como notamos nas

expressões *a gente fala a língua ticuna a nossa língua mesmo e com o enfermeiro indígena é língua ticuna mesmo*. O uso do pronome possessivo *nosso* e do advérbio *mesmo* nos indica que Kauê constrói sua identidade a partir do sentimento de posse da língua numa expressão coletiva perante a qual ele está incluso, ao passo que o advérbio *mesmo* denota a autenticidade falada por seus pares.

Nesse jogo de palavras Kauê traça uma “divisão imaginária” entre o ticuna e o não ticuna, uma vez que “as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropriam. Logo quem transita em diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

Através dos dados, percebemos que os locais, onde mais se fala a língua portuguesa, são primeiramente na UBS, em que os profissionais da saúde como os médicos, enfermeiros e os psicólogos não são indígenas e nem falam a língua ticuna. Em segundo está a escola, onde a língua portuguesa (enquanto disciplina obrigatória no currículo escolar) é ensinada principalmente na modalidade escrita.

A 11ª pergunta “Qual língua você mais gosta de falar?” visou compreender qual a preferência linguística do professor indígena. Essa pergunta era de cunho subjetivo na qual o informante deveria escrever a língua de sua preferência. Este termo está relacionado às atitudes que os falantes têm relacionadas às línguas com as quais eles têm contato. As atitudes são interpretadas como manifestação das preferências e convenções sociais nas quais envolvem tanto o status quanto o prestígio social (STELLA; AGUILLERA; CORBARI, 2018).

O gráfico abaixo apresenta os dados:

**Gráfico 15 - Qual língua você mais gosta de falar?**



FONTE: SANTOS, 2019.

Segundo os dados, 65% declararam que gostam de falar mais ticuna, enquanto que 35% afirmaram gostar de falar tanto a língua portuguesa quanto a língua ticuna. O fato de a maioria dos professores declararem gostar de falar a língua ticuna, deve-se ao fato de que ela é a língua materna, entendendo esta como aquela língua “que autoriza o locutor a falar como mestre (...). É a língua que estruturou o inconsciente do sujeito (GHIRALDELO, 2003, p.61). Em outras palavras, a língua ticuna é a língua do pensamento, sobre o qual o falante a utiliza com maestria, sem dificuldades nas construções enunciativas, uma vez que é ela a responsável pela formação da consciência.

No recorte abaixo, um dos nossos interlocutores nos revela a sensação que é falar a língua étnica:

### **Recorte 13**

E: como você se sente quando você fala ticuna?

I: Não a gente fala a gente:: a gente se sente bem porque a gente num tem dificuldade de:: falar uma coisa né a gente sente bem porque todas família fala a língua né a gente não tem uma coisa que a gente sente dificuldade de explicar alguma coisa na nossa própria língua (KAUÊ, 2019)

Kauê ao falar da língua ticuna se sente bem, porque ele não se sente reprimido em se comunicar, pois as famílias interagem nessa língua. Falar a língua materna seria aquele espaço de conforto no qual ele consegue se exprimir com maestria e ser compreendido por seus parentes.

Além disso, para falar da língua étnica, ele usa termos como *a gente/ na nossa/própria língua* significando coletividade, demonstrando que essa língua é o elo coesivo entre seu grupo étnico e, portanto, construindo sua identidade, uma vez que “a língua – experiência da palavra- constitui o eu do sujeito – impensável fora dessa experiência – e, como tal, não pode ser descrita fora dele.” (CORACINI, 2007, p. 145).

Weinreich (1953) afirma que a importância de dominar uma língua numa situação de contato e dependendo das circunstâncias sociais é sinônimo de avanço social e está relacionado ao prestígio que esta língua fornecerá àquele que assimilou, visto que a língua de prestígio não está relacionada apenas a um meio de comunicação, mas se agrega a ela o valor cultural e literário.

No caso dos 35% que afirmaram gostar de falar tanto a língua portuguesa como a língua ticuna, a relevância em saber as duas línguas concentra-se na amplitude de possibilidades de comunicação não apenas nas comunidades indígenas entre os membros do grupo étnico, mas também com outros interlocutores não indígenas nos processos comunicativos, principalmente quando se tratar de reivindicação de seus direitos com a sociedade nacional.

O recorte abaixo nos apresenta uma situação relacionada à atitude linguística em relação às línguas faladas em Betânia:

#### **Recorte 14**

Eu acho que professora pra mim eu acho que é:: o falta de incentivo né eu eu acho né éh:: ... eu não sei eu acho que algumas pessoas também não valoriza também a própria língua querem falar mais português vamos dizer assim né eles acham melhor falar português de que a língua o ticuna a língua toda a escrita a a escrita em português acho que é pra eles é melhor do que a língua ticuna eu acho que ele tem vergonha do ticuna eu acho que é por isso que eles usam isso né (KAUÊ, 2019).

Kauê nos revela que dentro da comunidade há aqueles que preferem a língua portuguesa à língua ticuna, afirmando que elas não valorizam a língua étnica. Percebemos no depoimento que há uma situação de concorrência entre as línguas, uma vez que os sujeitos desejam falar mais a língua portuguesa para poderem se comunicar com outros sujeitos fora de Betânia, além disso, poder ocupar cargos públicos e assim conseguir reivindicar seus direitos. Atualmente o vice-prefeito de Santo Antônio do Içá é ticuna-betaniense e há também uma vereadora.

O contato do ticuna com o “mundo dos brancos” fez com que eles desejassem aprender mais a língua portuguesa para não serem enganados pelos seringalistas. A vergonha em falar a língua étnica, mencionada pelo nosso interlocutor, pode ter-se originado de discursos como *ticuna é besta porque não fala português* (OLIVEIRA, 1996, p.136) que impregnou o imaginário do indígena fazendo da língua portuguesa a língua desejada para que ele pudesse “ascender” socialmente e poder interagir livremente no território brasileiro, livre da escravização sofrida por ele no período caucheiro.

Para a ecolinguística, a competição entre as línguas acontece quando há a desigualdade na classificação entre as línguas relacionadas à determinada estrutura social, da qual fatores como o poder socioeconômico e político, bem como os benefícios sociais são

determinantes para determinar o prestígio de uma língua em determinados espaços como trabalho, ocupação em determinada posição social, práticas mercantis entre outras esferas públicas de comunicação (MUFWENE, 2013).

A concorrência entre as línguas dá-se na medida em que o ticuna vê a língua portuguesa como a língua de prestígio, dado que “ a utilidade de uma língua no avanço social tem um corolário significativo alto” (WEINRICH, 1953, p. 78) e a língua ticuna é colocada num segundo plano, apenas para as interações domésticas.

A 12ª pergunta “Qual língua você acha mais bonita?” está relacionada às crenças que o sujeito desenvolve sobre as línguas em contato. Embora haja vagueza no uso do adjetivo *bonita* na pergunta, em face de essa palavra ter caráter relacional e subjetivo na medida em que “ser ou não bonito” depende o olhar do sujeito, ele se justifica pelo fato de que em algumas situações de contato com o ticuna na zona urbana, eu presenciei expressões como “*a praga dessa língua me impede de falar direito*” ou “*professora, eu posso falar na gíria?*”. O primeiro enunciado ocorreu na sala de aula da universidade, onde um acadêmico ticuna sentiu dificuldades em se expressar em língua portuguesa e sentiu-se desconfortável pelo fato de não conseguir transmitir as informações do trabalho acadêmico na língua oficial; já o segundo foi falado por uma aluna na universidade durante a apresentação de um trabalho.

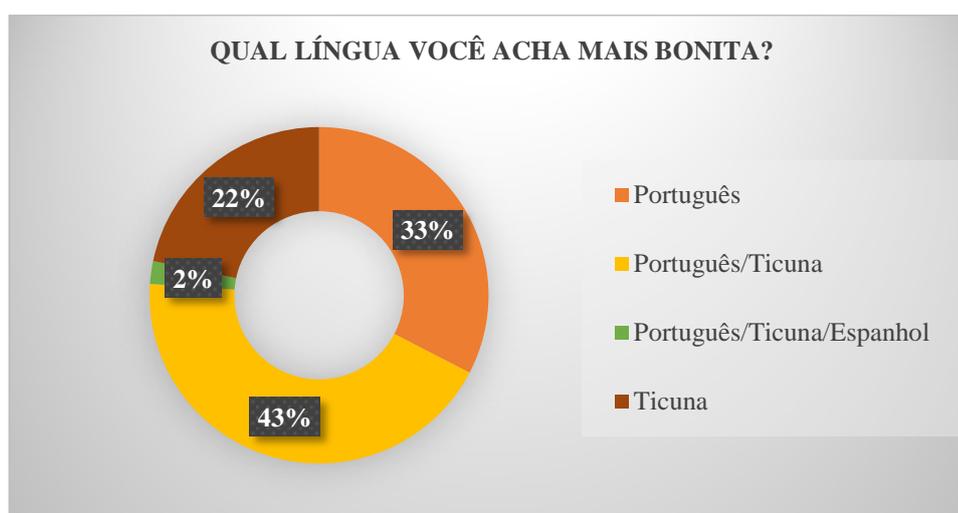
O emprego pejorativo dos termos *praga dessa língua* e *gíria* para a língua ticuna levou-nos a refletir sobre como o indígena pensa sobre a sua língua e em quais situações. O sentido da palavra “praga” denota “imprecação de males contra alguém ou algo”, significa também “pessoa ou coisa inoportuna desagradável” (FERREIRA, 2004, p.647). Quanto ao termo *gíria*, ele é comumente relacionado a “vocábulo de malfetores, malandros” ou “linguagem que, nascida em certo grupo social, termina estendendo-se à linguagem familiar.” (FERREIRA, 2004, p.435).

Ou seja, ambos enunciados apresentam uma visão negativa a respeito da língua ticuna, denotando uma situação de contato desconfortável para o ticuna ao ser interpelado a se expressar em língua portuguesa no ambiente acadêmico. Notamos ainda que há a presença de vozes do colonizador nessas falas dos ticuna, em face do posicionamento negativo relacionado à língua étnica e que os anos de história da violência linguística simbólica não apagou da memória indígena os discursos colonialistas de depreciação das suas línguas.

Silva e Aguilera (2014) afirmam que além de as línguas constituírem o sujeito, elas são as responsáveis pela sua integração, valorização e elevação social. Essa complexidade

envolvendo a relação entre língua e sociedade induz os falantes a tomarem partido em relação às línguas desencadeadas pelas crenças linguísticas construídas historicamente e que conduzem seus falantes a atitudes de aceitação, rejeição, de prestígio ou de preconceito, dentre outras. Abaixo apresento os dados da 12ª pergunta:

**Gráfico 16- Qual língua você acha mais bonita?**



FONTE: SANTOS, 2019.

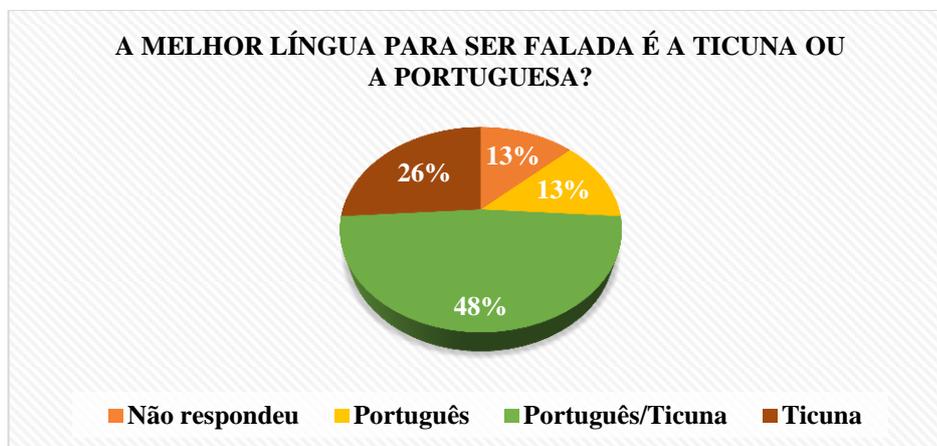
Os dados apontam que 43% acreditam serem as duas línguas portuguesa/ticuna, ou seja, tanto uma quanto a outra são bonitas, colocando-as numa posição de igualdade em relação às suas crenças. Já 33% declararam que apenas o português e 22% afirmaram ser a ticuna a língua mais bonita. Somente 2% dos informantes responderam que três línguas são bonitas: a ticuna, a portuguesa e a espanhola.

Traços da história da colonização deixaram rastros quando os colonizadores classificaram as línguas indígenas como feias, rebaixando-as a gírias. A glotofagia, que aconteceu com as línguas indígenas, resultou da propagação de discursos de que elas eram línguas primitivas, sem gramática, ou seja, extraiu seu prestígio para empoderar a língua portuguesa. A consequência disso foi a instalação da língua portuguesa como língua majoritária em território brasileiro mediante “um longo processo de repressão sistemática, incluindo o extermínio físico de falantes de outras línguas” (BAGNO, 2003, p. 78).

Ainda em relação às atitudes linguísticas, a 13ª pergunta do questionário “A melhor língua para ser falada é o português ou o ticuna?” visou compreender como o ticuna vê as

línguas com as quais está em contato. Tal questão também foi de caráter subjetivo e as respostas constam no gráfico abaixo:

**Gráfico 17 - A melhor língua para ser falada**



FONTE: SANTOS, 2019

De acordo com as respostas, 48% responderam que o ticuna e o português são as melhores línguas a serem faladas; já 26% afirmaram que é a ticuna, ao passo que 13% afirmaram ser o português e 13% não responderam.

Mais uma vez notamos que a língua portuguesa está em competição com a língua ticuna nas crenças linguísticas. Isso se deve às situações de contato ser mais frequentes com a zona urbana como Santo Antônio do Içá ou, até mesmo, com a capital do Estado. Há betanienses que saem da comunidade indígena para fazer faculdade na UNICAMP em São Paulo; outros estão fazendo graduação em administração na Universidade de Brasília e há ainda aqueles que estão se graduando em teologia em Manaus.

Como nos ensina Bourdieu (2008, p. 23),

embora seja legítimo tratar as relações sociais – e as próprias relações de dominação – como interações simbólicas, isto é, como relações de comunicação que implicam o conhecimento e o reconhecimento, não se deve esquecer das trocas linguísticas – relações de comunicação por excelência – são também relações de poder simbólico onde se atualizam as relações de força entre os locutores e seus respectivos grupos.

O contato linguístico entre ticuna e português marca as relações sociais entre os betanienses. Considerar a língua portuguesa como a melhor língua a ser falada pelo ticuna significa que ele almeja abstrair todos os benefícios que a sociedade nacional pode oferecer a ele, ao passo que em relação à língua ticuna significa para ele coesão social e política do

grupo étnico e como fator de delimitação de fronteiras e conseqüentemente construção de identidade.

A décima quarta questão “Qual é a língua que deve ser ensinada na escola?” também foi de cunho subjetivo. Nela os informantes escreveram suas respostas apresentadas no gráfico abaixo:

**Gráfico 18 - Qual língua deve ser ensinada na escola?**



FONTE: SANTOS, 2019

Conforme os dados apresentados, 78% declararam que as língua portuguesa e ticuna deveriam ser ensinadas na escola; 13% afirmaram que só a língua portuguesa deveria ser ensinada na escola; 7% afirmaram a ticuna e 2% não respondeu. Alguns dos professores apresentaram as seguintes justificativas apresentadas no quadro abaixo:

**Quadro 4 - Qual é a língua que deve ser ensinada na escola?**

<b>Qual é a língua que deve ser ensinada na escola?</b>	
1.	“A língua portuguesa é mais difícil de aprender a fala, escrever ou traduzir alguns palavras. Por isso, é importante aprender a língua portuguesa” (PROFESSOR 1)
2.	“As duas português ticuna para enfrentar vestibular” (PROFESSOR 3)
3.	“Eu fala meu línguas e português com meus alunos pra eles saberem fala no dois língua” (PROFESSOR 12)
4.	Eu gosta de ensina na escola duas língua para pode as crianças não tem dificuldade (PROFESSOR 13)
5.	“Eu quero mais ensina na língua portuguesa porque pra mim tem muita dificuldade na língua portuguesa” (PROFESSOR 14)
6.	“Língua que deve ensinar língua português para compreender falar com a pessoa não indígena” (PROFESSOR 16)
7.	“Tanto ticuna e português. Para nós indígenas, o primeiro língua a ser ensinada é a nossa língua materna e o português também como a nossa segunda língua” (PROFESSOR 28)

FONTE: SANTOS, 2019

Notamos que o professor 1 acredita que a língua portuguesa é mais difícil para a comunicação seja oral, seja escrita. Afirmam os professores 13 e 14 que tem dificuldades em falar a língua oficial brasileira. Daí sua relevância para a sua aprendizagem na escola, uma

vez que aprender a língua portuguesa representaria um alargamento maior nos processos interacionais externos à comunidade indígena. Nesse fato, também presenciamos, na fala do professor 16, a justificativa de sua necessidade em suprir suas dificuldades na língua portuguesa para poder se comunicar com pessoas não indígenas.

O professor 3 aponta a importância da aprendizagem das duas línguas para que eles possam ser aprovados no vestibular. Percebemos nessa resposta que o indígena tem a vontade de alcançar o nível superior para fins de qualificação específica para o mercado de trabalho. Dentre os informantes, 8 deles estão cursando Pedagogia pelo Programa de Formação do Professor (PARFOR) ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e os outros têm apenas o ensino médio.

O recorte abaixo apresenta um relato sobre o desejo do ticuna em falar a língua portuguesa:

#### **Recorte 15**

A gente:: sente assim que éh:: não é bem éh::: como a própria língua ... né éh:: uma parte a gente sente que a gente pudesse falar éh::: como as pessoas falam bem português então de que forma a gente poderia falar também do jeito que eles falam português o sentimento é esse né como poder a gente aprender mais FALAR português como os próprios será que um dia a gente vai alcançar a maneira que as pessoa fala em português como os não indígena? (KAUÊ, 2019).

Percebemos que a língua portuguesa para os indígenas residentes em Betânia é a “língua do desejo” no sentido de que o professor indígena aspira dominar a língua portuguesa para satisfazer as suas necessidades de comunicação com os não indígenas, para que ele possa reivindicar seu espaço na sociedade nacional atuando como protagonistas do seu dizer sem necessidade de tradutores.

Ao mesmo tempo em que ele classifica essa língua como a do outro ao falar as expressões *não é bem como a própria língua* e *a gente poderia falar também do jeito que eles falam*, Kauê delimita as fronteiras étnicas entre “nós” e “eles” demonstrando que o sentimento de falar a língua portuguesa é diferente de falar a língua étnica, pois a língua nacional é a segunda língua para o povo ticuna e, por conta disso, apresenta-se como difícil para ser compreendida, daí a vontade de se apropriar da língua portuguesa como um falante de primeira língua.

O recorte abaixo também se refere ao português como uma língua desejada:

**Recorte 16**

é tem uns sentimentos que eles fazem assim não eu acho que a gente não precisa estudar a nossa língua porque a gente já fala a gente já sabe o que é a gente tá querendo mais é aprender a língua portuguesa a gente não aprendeu ainda muito a gente quer aprender língua português do que a gente tá aprendendo a nossa língua a nossa língua a gente não precisa um pouco mais porque a gente já sabe falar mas embora que a gente sabe falar a gente não sabe escrever a escrita (KAUÊ, 2019)

Percebemos na fala de Kauê o confronto entre os sentimentos de saber falar a língua ticuna e a necessidade de aprender a língua portuguesa. Segundo ele, o fato de saber falar a língua do povo já é suficiente para manter as interações comunicativas, num confronto entre oralidade e escrita, pois ele afirma que “*a gente sabe falar mas a gente não sabe escrever a escrita*”. Esse fato apresentado em relação à ortografia da língua ticuna gera conflitos a respeito de qual seria a forma correta de escrever determinado vocábulo, mediante as variedades linguísticas da língua ticuna.

Os sinais da língua materna se apresentam na fala de Kauê no momento em que ele afirma *a gente já sabe o que é* conduzindo-nos a interpretação de que essa língua faz parte do cotidiano linguageiro dos betanienses e que ela se constrói nos atos de interação comunicativa intracomunitária, numa dinâmica contínua de construção e negociação de sentidos entre os participantes desse grupo étnico.

Embora Kauê consiga se expressar na língua portuguesa, ele acredita que ainda precisa aprendê-la ainda mais. Na expressão *a gente não aprendeu ainda muito*, deixa claro o desejo de se apropriar dessa língua, cujos discursos a caracterizam como língua difícil de aprender e que afeta o imaginário de toda uma coletividade expressa pelo termo *a gente*. Notamos então que a subjetividade dos sujeitos bilíngues se constrói a partir de conflitos internos gerados por traços culturais diversificados, nos quais as línguas estão em jogo formando espaços socioculturais híbridos.

Concordamos com Bourdieu (2008, p. 24) quando ele afirma que,

todo ato de fala e, de um modo geral, toda ação é uma conjuntura, um encontro de séries causais independentes: de um lado, as disposições socialmente modeladas, do habitus linguístico, que implicam uma certa propensão a falar e a dizer coisas determinadas (interesse expressivo), definida ao mesmo tempo como capacidade linguística de engendramento infinito de discursos gramaticalmente conformes e

como capacidade social que permite utilizar adequadamente essa competência numa situação determinada; do outro, as estruturas do mercado linguístico, que se impõem como um sistema de sanções e censuras específicas.

As práticas discursivas disseminadas pelos gramáticos de que existe só um jeito de falar uma língua vêm impregnando o imaginário das populações indígenas que a almejam, numa vontade constante de assimilá-la. Nessa situação de mercados linguísticos, as línguas são engessadas, visto que os gramáticos constroem regras a serem seguidas, impondo com isso as punições aqueles que não a seguem.

Pelos dados aqui analisados, notamos que as línguas ticuna e portuguesa são usadas na comunidade indígena Vila Betânia, visto que seus membros as utilizam comumente na sua vida diária. A língua portuguesa se faz presente nela através das transações comerciais na modalidade escrita, na escritura das atas das reuniões entre comunitários, nas rádios bastante ouvidas nas casas, onde se sobressaem as músicas da banda Calipso, o sertanejo universitário e os forró do momento.

Além desses espaços, a língua portuguesa também está na Unidade Básica de Saúde através dos cartazes informativos sobre saúde e bem-estar social, difundidos pelo Ministério da Saúde, além de ser falada pela equipe médica nas consultas com pacientes que, na maioria das vezes, esses profissionais carecem de tradutores. Já em se tratando da escola, esta língua está presente na interação com os professores não indígenas vindos de Santo Antônio do Içá, nos livros didáticos, nos cartazes das famílias silábicas, nas placas de aviso nos murais das escolas e também no programa de oferta de disciplinas escolares.

É importante ressaltar também que alguns ticuna costumam mudar de código conforme os interlocutores. Se os interlocutores não são falantes de ticuna, eles usam a língua portuguesa. Se na situação conversacional há a presença de ticunas e não indígenas, eles utilizam sua língua materna para se comunicar com seus “parentes” e a portuguesa para falar com os que eles chamam de “civilizados”, deixando estes curiosos em saber sobre o tópico da conversação.

É bastante frequente em diálogos entre ticunas e não indígenas, a troca de línguas quando nos diálogos na língua oficial, há algum “parente” que não está compreendendo a conversa. Nesse caso, o ticuna deixa a língua portuguesa para explicar na língua étnica o que está sendo conversado. Ou ainda, conversam entre si na língua étnica quando acham que o

assunto não diz respeito à pessoa não indígena, ignorando a presença deste na interação comunicativa.

Já a língua ticuna está presente em todos os espaços sociais da comunidade. É por meio dela que os indígenas interagem entre si, seja em casa, seja na igreja ou nas brincadeiras das crianças. Além disso, esta língua é a falada nas reuniões entre os moradores da vila e também se sobressai nos avisos do “Boca de Ferro”.

Notamos então, através dos dados apresentados que as duas línguas assumem papéis diversificados na comunidade. Enquanto que a língua portuguesa assume a função destinada para a comunicação com a sociedade nacional através da sua modalidade escrita dentro da comunidade nos documentos oficiais e comerciais e na sua modalidade oral, ela é utilizada apenas quando o ticuna dialoga com um não indígena visitante da comunidade, ou com os professores da escola estadual vindos de Santo Antônio do Içá ou quando ele está trabalhando a disciplina de língua portuguesa.

É importante notar que nem todos os ticuna de Vila Betânia tem fluência na língua portuguesa, sendo necessária a intervenção de um tradutor, principalmente nas consultas médicas, em que os profissionais de saúde não falam a língua do grupo étnico. Já a língua ticuna é utilizada para a comunicação intragrupal em todos os espaços sociais desta comunidade indígena.

Portanto, Betânia é um território em que há diglossia, pois é notável a existência das duas línguas em contato no mesmo espaço. Contudo nem todos os ticunas comunicam-se com fluência nas duas línguas, ou seja, há a completa fluência em ticuna, mas são poucos os que tem a habilidade de falar a língua portuguesa. Portanto, este espaço diglósico está permeado de conflitos, na medida em que o ticuna se vê interpelado a falar e a escrever a língua portuguesa na escola ou quando sai da comunidade indígena.

Com isso, ele se confronta com sua dificuldade em construir enunciados na língua nacional, o que acarreta sensações de insegurança ao se pronunciar na língua portuguesa, pois o imaginário indígena está carregado de discursos provenientes dos mercados linguísticos de que só há uma forma de falar a língua portuguesa, ou seja, a forma prescrita pelos gramáticos dessa língua. A língua portuguesa se transforma na língua do desejo difícil de ser alcançado na concepção do indígena.

#### **4 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM BETÂNIA: UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA DO ENSINO BILÍNGUE PARA POVOS INDÍGENAS NA FRONTEIRA**

Neste capítulo, trataremos sobre uma abordagem sociológica do ensino bilíngue para os povos indígenas, refletindo sobre a relação que há entre as categorias: políticas linguísticas, currículo intercultural e o ensino bilíngue para indígenas na região do Alto Solimões que aqui são compreendidas como constituintes de um processo de construção de um discurso adotado na educação escolar para os povos indígenas.

Partindo da concepção de que as políticas linguísticas regulamentam as ações que garantem a utilização da língua indígena no ambiente escolar juntamente com o ensino da língua portuguesa, o ensino bilíngue para os povos indígenas foi reconhecido pelo Estado, que concedeu a eles os direitos linguísticos a partir da homologação de políticas linguísticas, perpassando pela sistematização desse direito através de programas de ensino e de elaboração de currículos a serem implantados nas escolas e, por fim, a oferta do ensino bilíngue para as populações indígenas.

Na concepção de Foucault (1979), o direito constitui-se num instrumento de dominação, que através da lei e das agências estatais regulamentam as relações sociais não para a soberania, mas para as múltiplas formas de dominação. O autor ainda acrescenta que,

o sistema do direito, o campo do judiciário são canais permanentes de relações de dominação e técnicas de sujeição polimorfos. O direito deve ser visto como um procedimento de sujeição, que ele desencadeia, e não como uma legitimidade a ser estabelecida. Para mim, o problema é evitar a questão-central para o direito da soberania e da obediência dos indivíduos que lhe são submetidos e fazer aparecer em seu lugar o problema da dominação e da sujeição. (FOUCAULT, 1979, p. 182).

O Estado se configura como uma comunidade humana limitada a um território específico que mantém a legitimidade do monopólio da coação (WEBER, 1982). A partir do estabelecimento de leis, o Estado, enquanto comunidade política<sup>56</sup>, tem respaldo não só para dar ordens “conforme a lei”, mas também pratica a coação física em nome dela. Assim a chamada “a ordem jurídica, da qual a única criadora normal é considerada hoje a comunidade

---

<sup>56</sup> “Uma comunidade política é aquela em que a ação social se propõe a manter reservados para a dominação ordenada pelos seus participantes, um ‘território’ (...) e a ação das pessoas de modo que permanente ou temporário, nele se encontram, mediante a disposição do emprego da força física, normalmente também armada.” (WEBER, 2004, p. 155).

política porque de fato tem usurpado, em regra, o monopólio de impor, mediante coação física, a observação daquela ordem” (WEBER, 2004, p.157).

Levando em consideração que o Estado “é uma relação de homens sobre homens, apoiada no meio da coação legítima” (WEBER, 2004, p.27) visamos fazer uma análise sociológica do ensino bilíngue para os povos indígenas do Alto Solimões, focalizando não só o papel que as línguas exercem na vida do cidadão indígena, mas também como os indígenas interagem com as línguas em sua prática escolar. Assim, o ensino bilíngue é compreendido aqui como o resultado da implementação de políticas linguísticas que é sistematizado a partir da criação de currículos interculturais e bilíngues para os povos indígenas.

Para Weber (2001), a ciência social deve se reportar para o entendimento da realidade ao nosso redor, devemos observar a especificidade dessa realidade, relacionando a ela as conexões e a significação cultural tendo como base não apenas sua configuração atual, mas também as causas pelas quais ela se desenvolveu no percurso de sua história de certa maneira e não de outra.

Dessa forma, voltaremos nosso olhar para as formas de interação ocasionadas pelo contato linguístico entre duas línguas, a portuguesa e a ticuna, visando perceber os efeitos de sentido ocasionados pela implementação das políticas que garantem ao indígena o direito de se expressar em sua língua materna e que, ao mesmo tempo, obriga-o a aprender a língua portuguesa.

Refletir acerca do ensino bilíngue para as populações indígenas é indagar-se quais as formas de políticas linguísticas estão por trás da palavra bilíngue? Como acontecem as relações de poder entre essas línguas no ambiente escolar?

Começamos a reflexão a partir do acarretamento político que o termo bilíngue envolve que vai além de um simples vocábulo, mas nele contém ideologias que hierarquizam as línguas de forma desigual, separando-as entre língua majoritária e línguas minorizadas. A língua majoritária é hegemônica, visto que domina todo um território ao ser imposta como língua nacional pelo Estado. As funções sociais dessa língua são diversas e, por conta disso, elas passam pelo planejamento de status além do planejamento do corpus.

O planejamento de status se refere às “intervenções nas funções da língua, seu status social e suas relações com outras línguas” (SAVEDRA & LAGARES, 2012, p.12), ao passo que o planejamento do corpus abrange a criação da escrita, sua padronização. Por conta

disso, esta língua é como se fosse “um astro de uma constelação que tem as línguas sob seu domínio como satélites” (LAGARES, 2011, p. 170).

Já as línguas minorizadas são línguas discursivamente rebaixadas em virtude de serem de uso de grupos minoritários com pouca influência política. Este termo é de cunho qualitativo e preconceituoso, pois menospreza uma língua a partir da desvalorização social de seu povo, já que elas não tiveram a mesma intervenção política de um planejamento tanto de status como de corpus, elas são desqualificadas através de discursos que exaltam suas faltas ao representá-las como dialeto, patoá (LAGARES, 2011) ou gíria.

Fairclough (2001) afirma que há uma íntima relação entre ideologia e poder, pois a natureza de uma suposição ideológica está agregada a convenções particulares vinculadas às relações de poder. A linguagem, enquanto comportamento social, está condicionada a outras partes (não linguísticas) da sociedade, não havendo, portanto, uma relação externa entre linguagem e sociedade, mas uma relação dialógica e interna, na qual um fenômeno linguístico é um fenômeno social, posto que sempre que alguém enuncia um discurso, ela o produz através de formas anteriormente condicionadas socialmente e produzem efeitos sociais.

Calaforra (2003) descreve alguns aspectos da minorização da língua/povo. Um deles é a restrição do uso social desta língua em determinados espaços sociais, isso acarreta a bilingualização unilateral dos membros desses povos, e por fim, a conversão da comunidade minorizada em um subconjunto da comunidade dominante. Na engrenagem desta ideologia, estão presentes as relações de poder entre aqueles que pertencem a comunidades majoritárias com as minorizadas.

Ainda segundo o autor, o poder é ambivalente, uma vez que pode integrar ao mesmo tempo excluir. Isso significa dizer que os grupos considerados minorizados devem se apropriar da língua dominante para que eles consigam ascensão social, caso contrário eles são excluídos do sistema produtivo. Isso revela uma clara relação de dominação entre eles, visto que o poder fica restrito àqueles que dominam a língua majoritária.

“O poder não se dá, não se troca, nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das forças econômicas, mas acima de tudo uma relação de força” (FOUCAULT, 1979, p.175).

#### **4.1 Sobre política linguística, currículo intercultural e ensino de línguas para os povos indígenas: interligando os conceitos**

Para compreender a significação da configuração de um fenômeno cultural e a sua causa, ensina-nos Weber (2001) que se deve evitar a dedução de qualquer sistema de conceitos de leis, mesmo que eles pareçam perfeitos. Da mesma forma que não se deve justificá-los e nem os explicar por eles mesmos, uma vez que a relação dos fenômenos culturais pressupõe ideias de valor visto que “o conceito de cultura é um conceito de valor” (WEBER, 2001, p.127).

Assim uma realidade só pode ser reconhecida a partir da compreensão da constelação que entrelaça os fatores, formando com isso um fenômeno cultural. Conhecê-lo envolve uma série de operações, que começaria pelo estabelecimento de tais “leis” e “fatores” (hipotéticos), seguindo da análise e da explicação do seu ordenamento do agrupamento individual que é determinado historicamente, para que da combinação concreta e significativa dele resultante, possa ser inteligível a causa e a natureza de tal significado. A partir disso, reconstruir o passado o mais profundamente possível e para verificar a forma com a qual os diferentes aspectos individuais dos agrupamentos se desenvolveram, observando a importância para o presente, a fim de propiciar uma explicação histórica a partir destas constelações anteriores igualmente individuais para finalmente avaliar as constelações vindouras (WEBER, 2001).

Dessa forma, para compreender a “constelação” que envolve o ensino bilíngue, analisamos a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9394/96 em relação à regulamentação do ensino intercultural e bilíngue e seus efeitos de sentido nos discursos dos responsáveis pela efetivação do ensino. Nosso objetivo é o de problematizar como a política linguística e o currículo intercultural estão organizados para a promoção do ensino bilíngue para os povos indígenas na rica região Amazônica, especificamente na região do Alto Solimões.

A abertura de espaço para os diálogos sobre como o indígena vivencia essas línguas em seu contexto social é relevante, pois nos propicia enxergar a realidade da educação indígena na região Amazônica, a fim de que possamos buscar alternativas para que a educação indígena bilíngue tenha qualidade e conquiste espaço na sociedade nacional.

Para Calvet (2007) as leis são instrumentos de intervenção política sobre as línguas e o Estado intervém no meio linguístico, elegendo a língua nacional, simbolizando assim uma decisão política. Abaixo apresentamos alguns atos de política linguística no Brasil:

**Quadro 5- Leis linguísticas no Brasil**

<b>LEIS LINGUÍSTICAS NO BRASIL</b>
1. Constituição de 1988: art. 12,13, 210 e 231;
2. A lei nº 5.371 de 5 de dezembro de 1967 – autoriza a instituição da Fundação Nacional do Índio;
3. A lei nº 5.765 de 18 de dezembro de 1971, relativo ao Formulário Ortográfico de 1943;
4. A lei nº 6001 de 19 de dezembro de 1973, que se relaciona ao estatuto do índio;
5. O acordo ortográfico da língua portuguesa (1990)
6. O decreto 43/1991 de 23 de agosto que ratifica o acordo ortográfico da língua portuguesa;
7. A lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que fixa as diretrizes e as bases da instrução nacional (LDB);
8. O projeto de lei federal nº 1676/1999 que se relaciona a promoção e a defesa da língua portuguesa;
9. O projeto de lei federal nº 4681 de 2001 que obriga a tradução, a dublagem e as legendas de filmes em português;
10. A lei nº 11.161/2005, que determina a implantação, de oferta obrigatória pelas escolas e de matrícula facultativa para os alunos, da disciplina de língua espanhola no ensino médio.

FONTE: SAVEDRA & LAGARES (2012, p. 20).

A partir das leis linguísticas compreendemos com Foucault (1979) que o poder se exerce em rede como um processo que não é estático, mas que circula para acompanhar o constante devir da sociedade. O poder é ambivalente, porque aproxima aquele que o exerce sobre aquele que sofre a ação, ou seja, há ação e reação através dos instrumentos de dominação que perpassam os indivíduos.

Assim o poder político se vale da lei para estabelecer a obrigatoriedade e a necessidade da língua oficial, vigente em determinado Estado, ao mesmo tempo em que marginaliza as outras línguas de grupos minoritários, deixando-as somente para o domínio doméstico ou intercomunitário.

A lei pode possibilitar em maior ou menor grau o uso das línguas minorizadas, mas impossibilita e impede que estas possam ascender ao status de línguas completamente vigentes. A minorização consiste também, pois, em uma evidente relação de poder, agravada pelo feito de que a comunidade minorizada não é exógena e nem arrivista, mas endógena e estável. O poder estabelecido nega a comunidade minorizada o poder de instaurar a obrigatoriedade de sua própria língua. (CALAFORRA, 2003, p. 4-5, tradução nossa).

A Carta Magna de 1988 reconhece tanto a organização social, como os costumes e tradições (art. 231) e ainda garante aos povos indígenas o direito à educação e ao uso das línguas étnicas no ambiente escolar no artigo 210:

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

Percebemos a partir do §2º da lei brasileira o reconhecimento da diversidade étnica e linguística no país, ao se referir no plural “comunidades indígenas” e “suas línguas maternas”. Contudo, a lei afirma que “a língua portuguesa” é a língua para a instrução no ensino fundamental, a que deve ser usada na escola, justamente por ser a língua oficial. Isso faz com que, mediante a seguridade dada aos indígenas de usar a língua do povo conjuntamente com a língua portuguesa, haja obrigatoriedade do ensino bilíngue para as populações indígenas. Neste contexto, a língua imposta na forma da lei toma a forma de uma ação política passível de alcançar a homogeneidade linguística garantindo que todos pertencentes a uma grande nação possam comunicar-se fluentemente (ACHARD, 1989).

A expressão “línguas maternas”, reconhecimento do multilinguismo no Brasil, não consiste numa concepção neutra, pois este conceito foi sendo forjado ao longo do tempo, adquirindo múltiplos sentidos a partir de operações socioculturais e políticas, variando desde línguas faladas num território nacional, até estados distintos de usos linguísticos e fator de construção de identidade (DECROSSE, 1989).

Decrosse (1989) afirma que houve a construção do mito da língua materna como constituição de fronteiras, uma vez que “ela operou como mito a unidade significativa do território, conferindo-lhe um poder – mais nacional que linguístico – de unidade de troca entre os falantes e de barreiras simbólica das fronteiras” (DECORSSE, 1989, p. 21). Além disso, a noção de língua materna possibilitou por meio de discursos diversificados a legitimação dos usos linguísticos nativos dos falantes.

A constituição de 1988 aboliu a condição tutelar do indígena ao reconhecer as culturas indígenas como parte da nação do Brasil, o que modificou as relações sociais entre os grupos indígenas e os demais brasileiros, uma vez que houve um distanciamento da perspectiva civilizatória dos indígenas, não se permitindo mais que a cultura eurocêntrica fosse a única a ser considerada como cultura suprema. Isso possibilitou a abertura de espaço para o fortalecimento e valorização dos grupos étnicos, reconhecendo suas capacidades cognitivas afetivas, históricas e identitárias e o incentivo ao resgate de memórias reprimidas, sufocadas pela arrogância do “branco civilizado” (OLIVEIRA, 2016).

Segundo Silva (2017), a ecologia linguística nessa forma de reconhecimento das línguas étnicas na escola pelo Estado tem um duplo viés. O primeiro consiste em sua relação com as práticas cotidianas nas quais há uma regularidade relacionada ao conjunto de regras interacionais fluidas e dinâmicas, visto que se modificam através do tempo. Já o segundo, há a interferência do Estado ao verticalizar as relações entre as línguas, cujo propósito é impor prestígio sobre determinadas línguas. Ou seja, o Estado age como agente regulador da língua, quando padroniza uma determinada língua ou intervém nas relações interativas entre as línguas no território.

O ensino bilíngue para as populações indígenas constitui-se numa evidente “relação desigual de forças de poder” (MAHER, 2007, p. 69), pois há compulsoriedade do aprendizado da língua nacional conjuntamente com a língua étnica. Não é dada a elas a escolha por uma língua ou outra, mas a obrigação de adotar o idioma oficial no ambiente escolar.

Maher (2007) ainda apresenta quatro modelos de ensino bilíngue que varia conforme o propósito a ser alcançado no aprendizado das línguas. Um deles é o modelo assimilacionista de submersão no qual o aluno é inserido numa sala de aula monolíngue com o intuito de aprender somente a língua portuguesa, forçando-o a abandonar sua língua materna.

O outro consiste no bilinguismo subtrativo em que a meta é estimular o abandono da língua étnica aos poucos, fazendo com que a prática linguística do aluno em sala de aula passe por estágios como uma espécie de bilinguismo transitório até que ele se torne monolíngue em língua portuguesa.

Quanto ao modelo assimilacionista de transição, o aluno é instruído na língua do povo nas séries iniciais até que ele seja alfabetizado. A partir daí a introdução da língua portuguesa é incorporada gradativamente até que a língua étnica seja excluída do currículo escolar. A língua étnica funciona como “muleta para a aprendizagem da língua dominante, a qual, tendo sido aprendida, passará a ser a língua de instrução na apresentação dos demais conteúdos escolares” (MAHER, 2007, p. 70). Já o modelo de enriquecimento linguístico defende que a língua étnica faça parte da vida escolar do aluno como língua de instrução paralela a da língua portuguesa, a fim de que se proporcione um bilinguismo ativo.

Monserrat (1994), ao refletir a respeito da importância das línguas dentro do ensino bilíngue, afirma que,

o que interessa às sociedades indígenas é um processo escolar de manutenção linguística, em que o ensino bilíngue aponte para o fortalecimento, mas, mais ainda

para a possibilidade de desenvolvimento de suas línguas maternas como instrumento eficiente de afirmação de sua identidade socioeconômico-cultural frente a sociedade majoritária (MONSERRAT, 1994, p. 12).

O ensino bilíngue para as populações indígenas deve propiciar o enriquecimento linguístico para essas pessoas e incentivá-los ao uso das línguas para facilitar-lhes a comunicação tanto intracomunitária como intercomunitária. Para o indígena, aprender a língua portuguesa significa reivindicar por espaços na sociedade nacional para que ele consiga exercer plenamente sua cidadania. Ao passo que preservar sua língua materna importa para que ele mantenha seus vínculos socioafetivos com a cultura do povo e a constante construção de sua identidade perante outros povos.

Para que isso ocorra, é necessário que o professor indígena não utilize a língua materna apenas na comunicação ente alunos, nem nos primeiros ciclos do ensino fundamental ou nas aulas restritas ao ensino da língua étnica, mas ela precisa ser incluída nas práticas linguísticas tanto de alunos como de professores não só na escola como em outros espaços sociais.

A língua indígena precisa ser “estudada”, modernizada, ampliada, normatizada e normalizada, mas tal processo só pode ser efetivamente posto em marcha se houver por parte dos seus usuários – em primeiro lugar os professores indígenas -, a consciência da importância dessa tarefa, clara vontade política direcionada nesse sentido, e participação ativa e continuada em todas as etapas do processo (MONSERRAT, 1994, p. 12).

É necessário, pois, que haja o incentivo do governo em garantir as políticas linguísticas voltadas para a língua étnica como seu planejamento do corpus, como a produção de gramáticas, elaboração de dicionários, produção de materiais didáticos a serem utilizadas nas escolas. O que há de concreto hoje no ensino bilíngue para os povos indígenas veio do esforço de ONGs, de indigenistas e de grupos de pesquisa e de ensino das universidades brasileiras. No caso dos ticuna, as mobilizações da Organização Geral dos Professores Bilíngues Ticuna (OGPTB)<sup>57</sup>, que desde 1986 vem construindo parcerias com as universidades do Alto Solimões. “O bilinguismo de minorias (...) na prática, ainda está naturalizado como invisível” (CAVALCANTI, 1999, p. 396).

---

<sup>57</sup> A OGPTB foi fundada por 64 professores e 44 caciques oriundos das cidades de Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá e Tonantins entre os dias 8 e 10 de dezembro de 1986, sendo essa reunião realizada na comunidade Paraná Ribeiro (ALMEIDA, 2015, p.57). A atual presidente desta entidade é Silbene Ovídio Rosindo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (doravante LDB) nº9394/96 determina no artigo 26 que,

os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

A atual Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) está amparada pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. De acordo com o artigo 15 do documento, as instituições de ensino devem adequar seus currículos à BNCC preferencialmente até 2019 e, no máximo, até início do ano letivo de 2020. Além dos currículos das escolas, as matrizes de referência das avaliações e dos exames, as licenciaturas e as formações continuadas, bem como as normas dos currículos dos cursos e programas também devem adequar-se a ela.

Em se tratando do planejamento e da organização do ensino, o capítulo II do referido documento institui que ele é a referência nacional para a construção dos currículos do qual as redes escolares tanto públicas como privadas que atendem a Educação Básica devem ajustar-se. Já o capítulo III institui que as propostas pedagógicas das instituições de ensino devem ser construídas com a ativa participação dos docentes, cuja responsabilidade é criar um plano de trabalho que assegure aos estudantes o pleno desenvolvimento da educação integral.

Conforme os artigos 7º e 8º, deve haver uma parte diversificada nos currículos escolares de todos as modalidades e ciclos da Educação Básica a ser definida pelas instituições ou redes escolares conforme estabelece a LDB, as diretrizes curriculares nacionais. Tal diversificação de conteúdo deve considerar os aspectos regionais e locais, sendo compreendidos como um todo integrado. Para que isso aconteça é necessário observar as seguintes diretrizes:

I. Contextualizar os conteúdos curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens se desenvolvem e são constituídas;

II. Decidir sobre formas de organização dos componentes curriculares – disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar ou pluridisciplinar – e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares, de modo que se adotem estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2017, p.06).

A BNCC defende que os currículos devem tratar adequadamente sobre “a diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica, na perspectiva do desenvolvimento de práticas educativas ancoradas no interculturalismo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira” (BRASIL, 2017, p.07).

Sobre o currículo direcionado à educação indígena, a BNCC, no capítulo III, parágrafo 2º, afirma que as escolas indígenas “terão no seu núcleo comum curricular suas línguas, saberes e pedagogias, além das áreas do conhecimento, das competências e habilidades correspondentes” (BRASIL, 2017, p.07).

A organização do conhecimento no ensino fundamental está prescrita no capítulo IV da BNCC. Tal sistematização se fundamenta no inciso I do artigo 32 da LDB, que focaliza a garantia da alfabetização na ação pedagógica de forma que seja assegurado aos estudantes o assenhoreamento gradativo do sistema de escrita alfabética, da compreensão leitora e da escrita de textos conforme a faixa etária dos discentes.

Para BNCC, a organização da área de conhecimento sobre linguagens deve levar em consideração as seguintes competências:

- a. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais;
- b. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva;
- c. Utilizar diferentes linguagens –verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, em diferentes contextos, e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos, de forma harmônica, e à cooperação;
- d. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo;
- e. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas;

f. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar por meio das diferentes linguagens, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2017, p. 8).

A partir dessa normativa, já percebemos que a determinação da LDB garante um currículo intercultural para as populações indígenas, pois estabelece que deve haver um diálogo entre os saberes nacionais com os saberes regionais e locais. Além disso, a LDB ainda estabelece a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa.

Portanto, a LDB está em consonância com a Constituição Federal no Art.210, §2º, ao declarar obrigatório o estudo da língua portuguesa a ser sistematizado no currículo escolar. Essa obrigatoriedade em se instaurar ao ensino de língua portuguesa no currículo remete-nos a refletir sobre o caráter político do currículo, uma vez que ele vai além do elenco de conteúdo a ser ensinado na grade curricular.

O currículo é, sobretudo, um produto construído socioculturalmente, uma vez que ele é emoldurado a partir de determinações sociais da história dos sujeitos, envolvendo com isso a sua produção contextual. Sendo assim, não há nem inocência e nem neutralidade na organização do currículo, isto é, no currículo constam as relações de poder, a partir do momento em que ele transmite as percepções sociais peculiares da produção das identidades individuais e particulares. Portanto, “currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.” (MOREIRA & TADEU, 2013, p.13).

Ainda segundo Tadeu e Moreira (2013), não se deve analisar o currículo, enquanto conhecimento corporificado a ser gerenciado pela escola, distante da sua constituição social e histórica, visto que o currículo é um espaço litigioso, no qual se disputam ideologias, fazendo dele “é uma arena política” (MOREIRA & TADEU, 2013, p.28).

Por conta disso, entendemos que o currículo voltado para o ensino de línguas para os povos indígenas tem como uma de suas especificidades ser intercultural e bilíngue, tratando-se, portanto, de um tipo de política linguística, pois nele há o gerenciamento das línguas em disputas, a língua nacional e as línguas étnicas no ambiente escolar.

Todavia, questionamos mediante a construção das garantias dos usos das línguas étnicas e da língua nacional no ensino para as populações indígenas: a) O que implica a interculturalidade no currículo levando em consideração a representação do termo bilíngue e

quais as implicações desse entrelaçamento no imaginário dos sujeitos da educação indígena? Qual a constelação que envolve o ensino das línguas que alimenta o imaginário dos atores sociais que determina a práxis pedagógica no Alto Solimões, levando em consideração que os sujeitos são sujeitos históricos e que a linguagem constrói a subjetividade do sujeito sempre em relação dialógica com o território perante o qual ele está se construindo e se reconstruindo constantemente? As categorias currículo bilíngue e intercultural estão inter-relacionadas ou estão estanques?

A garantia do direito a uma educação intercultural e bilíngue proposto na LDB, também é regulamentada nos artigos 78 e 79 transcritos abaixo:

Art. 78 O sistema de ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

- I- Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências.
- II- Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.

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

§2º I- fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena

III desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades.

Dentre os programas criados para capacitar os professores citamos:

1. O projeto PIRAYAWARA (magistério indígena) que consiste num programa de educação escolar indígena para fins de capacitação da equipe técnica das Secretarias Municipais de Educação de três municípios do Alto Solimões: Santo Antônio do Içá, São Paulo de Olivença e Tabatinga. O projeto iniciou em 1999 e ainda está em curso, devido a problemas financeiros e também com a pandemia em 2020 o projeto estacionou, mas, segundo o coordenador do Núcleo de Educação Indígena, há esforços empregados para o seu retorno;

2. O Curso de Licenciatura Intercultural foi ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas em parceria com a OGPTB. Tal formação foi destinada especificamente a professores das escolas indígenas e foi fomentada pelo edital de 2005 do programa de apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND);
3. Pedagogia Intercultural Indígena aprovado pela resolução nº28/2019-CONSUNIV ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas no município de Tabatinga;
4. Cursos de Geografia, Pedagogia e Matemática pelo Programa de Formação de Professores (PARFOR) da Universidade do Estado do Amazonas<sup>58</sup>;
5. Curso de História pela Universidade Federal do Amazonas;
6. Implementação do Referencial Curricular Amazonense/Documentos que norteiam a educação infantil.
7. Cursos de formação continuada: Concepções de Planejamento do Ensino Fundamental I e II em Língua Portuguesa e Matemática e Estrutura curricular da Nova EJA e suas concepções de planejamentos, organização curricular, competências gerais da BNCC.

Embora as universidades estejam ofertando cursos de graduação para a região do Alto Solimões, ainda há uma demanda significativa de professores atuando na educação indígena sem formação superior. Dados da SEMED de Santo Antônio do Içá mostram que apenas 20 professores têm nível superior completo, há 08 formados pelo magistério indígena, 44 estão se graduando e 172 só tem o Ensino Médio. Portanto, há uma demanda significativa de docentes carentes de formação superior, além disso, não há oferta de curso de Letras em Santo Antônio do Içá, há apenas em Tabatinga na Universidade do Estado do Amazonas e em Benjamin Constant na Universidade Federal do Amazonas.

Assim é importante que sejam criados cursos de Letras nos municípios de maior concentração indígena do Alto Solimões para que sejam fomentadas pesquisas na área de linguagem e assim começar a se discutir a respeito da ecologia linguística das regiões dessa região. Refletir sobre ecolinguística é abrir espaço para a interculturalidade, uma vez que a língua carrega consigo os traços culturais da região onde é falada.

A interculturalidade, a estar presente no currículo bilíngue para os indígenas, abre a possibilidade para o diálogo não só entre as diferenças étnicas e culturais dos povos em determinado território, mas também garante o espaço para as línguas interagirem entre si,

---

<sup>58</sup> Informações coletadas na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Santo Antônio do Içá.

levando em consideração a aquiescência da diversidade e o respeito bilateral, uma vez que é através do consenso, que simultâneo ao reconhecimento do dissenso é que se construirão novas configurações das relações sociais e, conseqüentemente, haverá maior democracia (CANDAUI, 2012).

A LDB afirma na seção III, art. 32, inciso I, que uma das habilidades do ensino Fundamental é “o desenvolvimento da capacidade de aprender tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura e da escrita e do cálculo”. Aqui abrimos espaço para discutir a questão necessária da relação entre as línguas no currículo.

A lei afirma que o cidadão deve ter o “pleno domínio tanto da escrita quanto da leitura” em língua portuguesa. Todavia, durante a minha carreira como professora universitária, venho percebendo que alguns acadêmicos da etnia Ticuna do curso de Letras, não desenvolveram o pleno domínio da oralidade e nem da escrita na língua portuguesa, pois eles sentem dificuldades em se comunicar na língua acima citada no ambiente acadêmico.

Muitos deles desistem no meio do caminho, por não conseguirem ajustar as suas limitações comunicativas em virtude de que sua língua materna é a ticuna e a língua portuguesa é a segunda língua. Isso nos faz refletir que tanto o ensino da língua portuguesa como das línguas étnicas nas escolas indígenas carecem de mais atenção do poder público em sistematizar um real currículo intercultural e bilíngue para promover uma educação básica de qualidade. Isso quer dizer que, o caráter intercultural e bilíngue proposto na legislação para garantir a continuidade das culturas indígenas deve sair do “papel” ou do “deve ser”, para fazer parte efetivamente da vida das populações indígenas.

Candau (2012) afirma que o acréscimo do termo interculturalidade no discurso oficial dos Estados e organismos internacionais fundamenta-se num prisma que não analisa criticamente o modelo sociopolítico em vigor na grande maioria dos países, cuja lógica neoliberal se apresenta não só excludente, mas também acumuladora de riquezas e de poder. Em se tratando da educação indígena, a promoção da educação intercultural é considerada como um constituinte primordial na formação de sistemas educativos e sociedades que veem a construção democrática, como um processo que, ao mesmo tempo, garante a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais.

A interculturalidade envolve dicotomias básicas como as de sujeitos e atores, saberes e conhecimentos, práticas socioeducativas e políticas públicas (CANDAUI, 2012). A primeira dicotomia consiste em **sujeitos e atores**, que coloca em inter-relação o individual com o

grupal, ou seja, o sujeito, ao mesmo tempo, interage consigo mesmo e com diferentes grupos sociais de culturas diversificadas, estas consideradas como dinâmicas, abertas e plurais.

A segunda dicotomia da interculturalidade consiste na relação entre saberes e conhecimentos. O conhecimento consiste no desenvolvimento de conceitos construídos a partir de análises metódicas e epistemológicas vinculadas às várias modalidades de ciências. Seu caráter é monocultural, pois a tendência é considerá-lo como universal e científico. Ao passo que os saberes são produtos das práticas cotidianas e envolvem as tradições e visões de mundo dos diferentes grupos socioculturais.

A dualidade das práticas socioeducativas demanda a reflexão a respeito das formas de apropriação do conhecimento que cada cultura tem. Em outras palavras, trata-se do confronto entre os processos próprios de aprendizagens que cada povo cultiva com a padronização da escolarização nacional. A interculturalidade, neste sentido, enriquece as formas como os povos indígenas irão interagir através dos processos de uma pedagogia diferenciada que se apropria das diversas formas de linguagens e promove a construção grupal de uma educação mais adequada à realidade de cada povo.

Já em se tratando das políticas públicas, Candau (2012) atesta que elas devem conciliar os processos educacionais ao contexto político-social no qual estão inseridas. Deve haver o reconhecimento dos diferentes movimentos sociais e dar visibilidade às questões de identidade, por meio da articulação entre políticas de reconhecimento e de redistribuição, vinculadas aos fatores socioeconômicos.

Os estudos de Walsh (2012) apontam para três maneiras de se conceber educação intercultural. Uma delas é a educação intercultural relacional que se refere intercâmbio entre culturas e sujeitos em todas as partes do mundo. Esta concepção, segundo a autora, é a mais básica e geral, pois considera que sempre houve no mundo o contato entre os povos, seja indígena, seja afrodescendente ou de qualquer outra nacionalidade. Neste prisma, as relações interculturais estão na esfera das relações interpessoais.

Já a segunda concepção de interculturalidade é a denominada de funcional, visto que busca favorecer a integração social de diferentes grupos através da absorção dos grupos minoritários à cultura dominante. A meta é a inclusão da diversidade no “interior da estrutura social estabelecida” (WALSH, 2012, p 63). Walsh afirma ainda que essa forma de interculturalidade está configurada nas políticas neoliberais contemporâneas que embora reconheçam a diferença, o real propósito disso é o controle dos conflitos interétnicos.

Podemos perceber a interculturalidade funcional nos artigos 78 e 79 da LDB acima citados, pois percebemos que o propósito do estabelecimento dessa política é a integração dos indígenas a comunidade nacional, fazendo com que eles convivam simultaneamente com sua cultura tradicional e com a cultura nacional.

Sobre a terceira noção denominada interculturalidade crítica, Walsh (2012) afirma que há a necessidade de se questionar as diferenças e as desigualdades historicamente praticadas contra os diferentes grupos socioculturais, sejam eles étnicos, sejam eles raciais ou de gênero. Essa forma de ver a inter-relação entre as culturas concentra-se na ideia de que a construção social deve assumir as diferenças como integradoras da democracia, isso significa abrir espaço para aqueles que foram inferiorizados no decorrer da história.

#### **4.2 As políticas linguísticas vivenciadas no cotidiano escolar: um olhar sociológico sobre línguas no discurso da comunidade escolar indígena Ticuna**

O termo política linguística não se resume apenas nas legislações, pois ela se estende também para as formas de vivenciar a(s) língua(s). Lagares (2018) afirma que existem duas concepções básicas sobre políticas linguísticas. A primeira delas se trata de normalizar, quando se faz com que a língua seja usada no cotidiano linguageiro. E a segunda é normatizar, que consiste na criação de uma norma para o uso em situações formais nos diversos ambientes sociais como nas instituições públicas, nas escolas, nas agências de comunicação.

Quando se faz uma abordagem sociológica de uma língua, analisa-se a partir da reaproximação entre a língua e o grupo social falante, ou seja, busca-se compreender as relações do grupo social e sua expressão linguística, tendo em vista que “a língua e a cultura são duas produções sociais paralelas e, além disso, a língua é um “recurso” na produção da cultura, mas não é o único” (POCHE, 1989, p.60).

Assim no processo linguístico, a língua é um dos veículos integrantes da linguagem, visto que ela cria, simboliza e faz circular o sentido, este construído a partir de práticas discursivas que não se resumem “a uma questão metafísica, mas como uma questão

existencial, inserida em um processo social, mais precisamente em um processo permanente de interação social” (POCHE, 1989, p.60).

Para se conhecer a relação que os ticuna têm com as línguas em contato, é necessário refletirmos acerca da sua relação mantida entre a língua oficial e a língua ticuna no ambiente escolar. O contato desse povo com a língua lusa começou no último quartel do século XVII no momento em que uma parte deles foi conduzida às missões jesuíticas sob o comando de Samuel Fritz. As missões fracassaram e os indígenas cristianizados estabeleceram-se em vilas ou retornaram para seus territórios tradicionais. Mais tarde, em meados do século XIX, o mercado da borracha chegou até o Alto Solimões, trazendo muitos nordestinos para trabalhar neste setor e a mão-de-obra utilizada foi a ticuna (OLIVEIRA FILHO *et al*, 1982.).

O ticuna foi escravizado pelos seringalistas através do endividamento maciço, pois eles sabiam que esse grupo desconhecia as operações contábeis e não tinham domínio da língua portuguesa. De acordo com Oliveira Filho *et al* (1982, p. 15),

o processo de integração e aculturação do Ticuna deu-se sob a égide dos barracões dos seringalistas, com a imposição dos aviamentos (...) e sob a ameaça de uso arbitrário da força pelos patrões, apoiados para isto no desconhecimento que os índios têm das leis existentes na sociedade brasileira. Isso permite compreender um pouco da profunda significação sociológica de que se reveste a educação (inclusive no seu sentido mais formal) no contexto Ticuna, servindo como meio para evitar a inferiorização e a subordinação do índio pelo branco.

A escravização por meio da língua é um fator dominante para que esse povo se esforce para aprender a língua portuguesa. Em uma assembleia de abertura do curso Letramento do professor indígena Ticuna realizada em Betânia em 2021, a presidente da OGPTB começou sua fala dizendo “Vocês sem conhecimento não são nada” e continuou a discursar sobre a importância da língua portuguesa na vida da comunidade indígena, afirmando que conhecer essa língua é abrir caminhos para o mundo para que o Ticuna nunca mais seja escravizado.

A escolarização em Betânia começou com a iniciativa de um missionário evangélico norte-americano congregado à Igreja Batista Regular. Com o crescimento da comunidade nos anos que compreendem a década de 1960, Eduardo<sup>59</sup>, assim chamado pelos ticuna, juntamente com sua esposa, construíram a primeira escola da comunidade denominada de Escola

---

<sup>59</sup> Todos os interlocutores da pesquisa se referiam ao missionário como Eduardo. Todavia, eles não sabiam pronunciar o sobrenome dele, alguns falavam Eduardo Hering, outros falavam Eduardo Herz. O ponto em comum é que todos afirmaram que a primeira escola da comunidade foi fundada por um missionário, cujo primeiro nome é Eduardo.

Esperança na qual exerceram a função de professores. A escola era feita de madeira de paxiúba<sup>60</sup> e de palha e as disciplinas ministradas eram apenas português e matemática.

Embora as aulas fossem consideradas gratuitas pelos donos da escola, uma vez que os comunitários não pagavam mensalidades para estudar, o material didático era adquirido através do trabalho braçal em que os ticuna roçavam os terreiros das missões e assim garantiam os lápis, as borrachas e os cadernos, além de conquistar o direito de frequentar as aulas. Esse fato é relatado no recorte abaixo:

#### **Recorte 16**

Na época, ela dizia pra mim professora, na época tudo era pago. Eu acho que meu pai já fez até a quinta série até a quinta série e ele me falava que na época dele ele não podia estudar porque a cadeira era pago o lápis era pago o caderno era pago sala de aula é pago ele disse pra mim (CAUÁ, 2021).

Podemos perceber na declaração acima que para que o indígena pudesse estudar na escola, ele deveria “pagar” para estudar através de seu trabalho nas roças dos missionários e garantir o direito de sentar e estar na sala de aula. Segundo Oliveira Filho *et al*, os pastores da Igreja Batista construíram escolas e através de convênios com as prefeituras municipais conseguiram treinar monitores bilíngues para atuar nas escolas exclusivamente para indígenas. O recorte 17 ilustra essa situação:

#### **Recorte 17**

naquele tempo tinha um gestor aqui um tal de Francisco da Silva que hoje já é aposentado aí alguém de lá da comunidade desse lago grande éh::: disse que faltava um professor lá/ eu comece/não primeiro eu ser professor eu trabalhei/naquele tempo era o MOBREAL né MOBREAL então disseram que quem falava mais ou menos português que entende algumas coisas aí então me apontaram como professor né é primeiro eu fui dois anos né em 1984 eu fui professor de MOBREAL começou/comecei daí aí eu passei a dois anos parado já né sem trabalhar aí surgiu como eu falei né no lago grande aí faltava professor pra lá aí o gestor daqui éh::: me transferiu me transferiu não me elegeru pra que eu trabalhasse eu ser comecei lá em em no Lago Grande em 86 (KAUÊ, 2019).

Kauê é professor na comunidade de Betânia há mais de 30 anos e começou o magistério como monitor do Movimento Brasileiro de Alfabetização/MOBRAL instituído

---

<sup>60</sup> A paxiúba é um tipo de palmeira que cresce até 20 m. Seu nome científico é “*Socratea exorrhiza*”. Tal espécie é nativa do Equador, das Guianas, da Colômbia, do Suriname, da Venezuela, da Bolívia e do Brasil. Ela cresce em áreas alagadas e possui as seguintes características: raízes-escoras, estipe fino e anelado, folhas pinadas. Sua madeira é utilizada pelos indígenas para a construção de arcos, flechas e lanças. Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=o+que+significa+paxi%C3%BAa&e>. Visto em: 22 out. 2021.

pela lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967. O objetivo deste programa era promover a alfabetização funcional e a educação continuada de jovens e adultos numa escala de até 30 anos no período inicial de quatro anos e no período subsequente para cidadãos de mais de 30 anos (BRASIL, 1967).

O enunciado *então disseram que quem falava mais ou menos português que entende algumas coisas aí então me apontaram como professor* nos revela que a condição para conseguir o emprego de monitor no MOBREAL era ter o mínimo de conhecimento em língua portuguesa, isto é, era necessário apenas falar, não se levava em consideração se o monitor tinha formação no magistério e nem experiência. Mais uma vez, nesse contexto, a língua portuguesa se manifesta como sinônimo de ascendência social, como critério para a condição de ser professor indígena.

Neste período, estava em vigor a lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973 denominada de Estatuto do Índio. Dos artigos 47 até o artigo 52, a lei determina que a educação para os povos indígenas deveria ser a mesma em vigor no país e que deveria assegurar-lhes o respeito ao patrimônio cultural, bem como valores artísticos e meios de expressão. Além disso, esta lei estabeleceu que alfabetização deles deveria ser feita na língua do povo e também em português e a oferta da formação profissional seria de acordo com o nível de aculturação. O propósito disso foi a integração à comunhão nacional por intervenção de um processo de compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional a ser feito gradativamente conforme as suas aptidões individuais.

Paladino (2006) afirma que houve a implementação do Projeto Vendaval simultaneamente ao Projeto Rondon em 1972. Tratava-se de dois projetos de formação de leigos para atuarem na educação rural. O Projeto Rondon integrou uma equipe de professores e alunos da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e estabeleceu um campus avançado dessa universidade na cidade de Benjamin Constant. Quatro anos depois, formalizou-se um convênio com a Prefeitura com o objetivo foi capacitar professores leigos rurais, dentre eles ticuna que já atuavam em sala de aula durante o período das férias escolares.

Ainda segundo a autora “a FUNAI só começou a oferecer algum tipo de assistência educativa em 1978 através de um programa que se chamou Plano de Educação Ticuna.” (PALADINO, 2006, p.60). Tal programa abrangia a assistência educativa, além da construção de escolas e também a formação de monitores bilíngues pelo Summer Institute of Linguistics.

O fracasso desse projeto deu-se em virtude do método de ensino estar fora da realidade dos indígenas. A ineficácia da FUNAI em proporcionar uma educação de qualidade para as populações indígenas concentrava-se principalmente na falta de acompanhamento dos professores e falta de material didático que respeitasse tanto a cultura quanto a língua. O método de ensino adotado pelo Summer Institute of Linguistic para alfabetizar os ticuna era o silábico e feito a partir de cartilhas, as mesmas adotadas no Peru (OLIVEIRA FILHO *et al*, 1982). Antes da implementação do Projeto Ticuna, havia em Betânia 200 alunos matriculados e apenas 4 professores mantidos pela prefeitura de Santo Antônio do Içá e pela Igreja Batista Regular (PALADINO, 2006).

O relato abaixo apresenta um depoimento sobre uma mudança na situação da educação indígena:

#### Recorte 18

Eu me tornei como professor no ano de 1998 eu enfrentei concurso público para ser professor na época e naquela época eu não tinha experiência de como dar aula, mas na minha mente eu já tinha pensamento de ensinar alguém, não ensinar, mas explicar ou ajudar o outro a compartilhar com o outro o conhecimento eu já tinha. Quando eu passei no concurso o meu gestor me lotou numa série de primeira série na época. Daí eu comecei a lecionar, mas sem perceber qual a importância da profissão. Depois desse ano, também exigia o curso continuado da OGPTB e parece que/me parece né tinha abrido um curso preparatório para a habilitação de primeiro ao quinto ano. Aí o professor Rosalvo que era o gestor da escola me colocou lá no curso de OGPTB. Eu comecei a estudar em 1999 o curso de OGPTB daí eu frequentei o curso, cursando e dando aula na comunidade (CAUÃ, 2021).

Cauã nos relata que ele se tornou professor a partir do concurso público municipal em Santo Antônio do Içá. Percebemos nas entrelinhas de sua fala que ele, apesar de não ter formação e nem experiência, ele tinha vocação para ser professor. Para ele “ensinar” significava colaborar com a formação do discente através da partilha de seu conhecimento, mesmo admitindo que não se dava conta do grau de importância de ser professor.

#### Recorte 19

Aí passando o tempo estudando o curso de Magistério que a gente tinha na OGPTB se concluiu em 2002. Aí eu tenho um diploma de magistério. Nessa experiência, eu já tive qual é a função do professor por que que a gente ensina por que que a gente tá na escola desde desse momento de quando eu tive esse curso. Daí passou tempo eu estudei uma parte de Pedagogia na Educação Básica eu tinha adquirido muito conhecimento que eu ainda não sabia que **no mundo dos ticuna não existia. Tinha, mas ninguém explica ninguém esclarece né.** Com o tempo teve a oportunidade de participar o vestibular também na mesma instituição onde já estão OGPTB e UEA

na época foi o ano de 2006 eu entrei também no vestibular me candidatei e fiquei no segundo lugar no vestibular aí agora já com nós colega do nosso magistério indígena tem outra pessoa também. Quando eu entrei na Universidade é já outra colega também aí fui estudar estudar foi cinco etapa de educação básica né cinco etapa de básico depois que a gente escolheu a área que a gente queria estudar, se aperfeiçoar (CAUÃ, 2021).

A formação no magistério trouxe para Cauã reflexões sobre o universo da práxis pedagógica sobre como atuar em sala de aula e também o aproximou de um mundo que ele não conhecia, pois não *havia no mundo ticuna* e quando tinha *ninguém explicava*. Refletimos então que nosso interlocutor vivenciou a interculturalidade no programa de formação do qual fez parte, uma vez que ele vivenciou uma prática social significativa para sua vida e que o levou a analisar as diferenças culturais entre sua cultura (representada por ele pelo mundo ticuna) e os conhecimentos científicos e pedagógicos construído pelo mundo ocidental.

Cauã ao recordar da sua história de formação, revela-nos que as ações OGPTB foi muito importante para sua formação como docente atuante na educação indígena. Gruber (2003) relata que o Projeto de Educação Ticuna foi um curso de iniciativa desta instituição para formar professores indígenas em 1993 no período das férias escolares, visto que 90% dos professores indígenas eram leigos.

Dados apresentados pela autora informam que em 1997, 212 professores concluíram o ensino fundamental e entre os anos de 2001 a 2002 terminaram o ensino médio. A metodologia do curso envolveu pesquisa de campo da cultura deste povo nos intervalos do curso para fins de planejamento diários de sala de aula e elaboração de material didático. Esses serviram como suporte para a elaboração das propostas curriculares das escolas ticuna.

Os materiais didáticos elaborados nesse período foram: o livro das árvores que foi distribuído para as escolas pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (MEC); o livro Werigü arü ae/canto dos pássaros e o Curugü tchiga/história dos sapos (GRUBER, 2003).

Em 2005, a OGPTB apresentou uma proposta de curso de licenciatura para professores indígenas do Alto Solimões depois de uma audiência com o Reitor Lourenço dos Santos Pereira Braga com o professor Constantino Ramos Lopes (OGPTB) e Bonifácio José<sup>61</sup>. Colaboraram como assessores para a elaboração deste curso Jussara Gomes Gruber, Sirlene Bendazzoli e João Guilherme Nunes Cruz.

---

<sup>61</sup> Dados coletados no projeto de curso de licenciatura para professores indígenas do Alto Solimões.

A estrutura curricular do curso contou com duas etapas, uma com a formação básica constituída por seis etapas e outra com formação específica no qual o acadêmico seria licenciado. As áreas de conhecimento dentre os conteúdos curriculares de natureza científico e cultural estão: Estudos de Linguagem, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas.

A área específica de estudos da linguagem graduava o acadêmico em Licenciatura Plena em Língua Indígena<sup>62</sup>, Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literatura ou Licenciatura Plena em Artes e Educação Física. O recorte abaixo apresenta a escolha de Cauã em licenciar-se nas três línguas:

#### **Recorte 20**

Aí eu prefiro, eu preferi mais estudar língua e eu já vinha pensando como é que eu posso me expressar na outra língua na questão do documento pra ajudar meu povo articular a questão da política a questão da luta com a pessoa que não fala a minha língua eu já vinha pensando. Aí chegou a hora de assinar mesmo qual área que a gente vai estudar. Aí eu escolhi pra estudar a linguagem né (CAUÃ, 2021).

A necessidade de compreender a língua portuguesa motivou Cauã a escolher compreender melhor o universo da linguagem. A compreensão de que a língua oficial abriria as portas para o universo letrado do mundo ocidental, pois ele aprenderia a fazer documentos necessários para ajudar seu povo a conquistar direitos.

A língua constitui um dos sistemas simbólicos do mundo social, pois ela constitui-se numa ferramenta de conhecimento e de comunicação que só pode “exercer um problema estruturante porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo” (BORDIEU, 1989, p. 9). Abaixo nosso interlocutor continua sua justificativa em conhecer mais a língua oficial:

#### **Recorte 21**

é a dificuldade que a gente tem essa dificuldade como eu já falei, precisamos de estudo sim, precisamos pra não fugir da realidade, por exemplo, eu percebo mas é verdade a língua portuguesa/a pessoa que fala a língua português o que eu vejo é ela tá entendendo de uma forma aquela coisa que em ticuna entende, por exemplo é se alguém falasse da língua portuguesa, por exemplo, a casa pegou fogo eu/se o ticuna ouvisse essa conver/que nunca foi contada na língua portuguesa, mas ele tá sabendo

---

<sup>62</sup> “No caso dos professores ticuna, esse componente curricular deverá receber o título de **Língua Ticuna** no diploma de conclusão do curso. Com referência às demais línguas, ainda em processo de estudo e recuperação, será preciso discutir com os professores indígenas as formas de tratamento no curso.” (OGPTB, 2005, p. 32).

de uma parte o verbo pegar né que a gente tira uma coisa e coloca no lugar (...) é e em português e o falante do português fala dessa forma olha a casa pega fogo né aí pro pro ticuna ele já como é que a casa pega o fogo? Porque em ticuna ele já ((incompreensível)) já na intenção de queimar ah a casa tá queimando seria isso seria a forma correta pra eles né (CAUÃ, 2021).

Cauã revela estranhamentos entre as formas semântico-pragmáticas da língua portuguesa, quando se trata dos sentidos do verbo pegar. Na fala do nosso interlocutor, notamos que ele questiona a expressão *a casa pegou fogo* tendo como referência sua língua materna compreendendo que o verbo pegar é deslocar um objeto de um lugar a outro. Seu questionamento se baseia em “como um objeto inanimado como a casa pode pegar algo?”. Ele conclui que pegar fogo tem o mesmo significado de queimar, que segundo seu ponto de vista *é a forma mais correta de falar*.

Partindo da concepção de que os sujeitos vivem em uma teia de interdependência (ELIAS, 1970) diante das quais se evidenciam hierarquias nas relações de poder, compreendemos que essa hierarquia se evidencia nos discursos dos indivíduos a partir de suas configurações nos diversos jogos sociais, que caracterizam a sociedade como dinâmica, uma vez que sempre haverá mudanças nas configurações dos sujeitos em convivência.

Cauã se percebe confrontado entre a construção de sentidos proporcionados por sua língua com a da língua portuguesa, percebendo que as línguas constroem visões de mundo diversificadas nas quais a simples tradução literal não é suficiente para a compreensão intercultural. Dessa forma, a dificuldade em compreender a língua portuguesa, relatada pelo interlocutor, revela que as interdependências sociais também envolvem a construção de fronteiras étnicas, visto que essas persistem mesmo quando há mobilidade de um espaço a outro e envolvem processos sociais tanto de exclusão quanto de incorporação opacas e transformam a vida dos sujeitos no curso de suas histórias de vida (BARTH, 1969).

O discurso é aqui entendido como uma prática de linguagem (FAIRCLOUGH, 2001) na qual as ideologias são propagadas dentro de determinadas formações discursivas. Neste sentido, os componentes da história do indivíduo, bem como seu papel social são de suma importância para que sejam analisadas as “entranhas” das formações ideológicas localizadas num discurso. Podemos entender ainda que é a partir dos discursos que o sujeito se constrói não só como sujeito social, mas também deixa emanar suas relações sociais, seu sistema de crenças e de conhecimento.

O recorte 22 contém a fala de uma diretora de uma escola indígena no Alto Solimões a respeito da condução da educação bilíngue na região:

### **Recorte 22**

O aluno **tem que conhecer** a sua cultura, costumes e crenças e, principalmente, a **sua língua** e as disciplinas de matemática e **português** são trabalhados com **material didáticos escritos na língua portuguesa que é bilíngue** (DIRETORA, 2020).

Há na expressão “*tem que conhecer*” uma carga performativa de obrigatoriedade. A performatividade de um ato de fala, de acordo com Austin (1990), consiste num enunciado transmutado em ação. Quando a diretora usa essa expressão, ela afirma que o aluno indígena obrigatoriamente deve “*conhecer sua cultura e sua língua*” no espaço escolar. Uma questão deve ser posta em reflexão: como o aluno vai conhecer sua cultura e a sua língua, se ele já as vive no cotidiano?

Segundo Geertz (1989), a cultura é uma teia de significados transmitidos historicamente. Tais significados se transformam em símbolos que orientam o “viver” dos indivíduos. Assim, não se pode isolar o sujeito da cultura, pois ele já está constituído nela antes mesmo de chegar à escola.

A mesma coisa acontece com a língua. Ao chegar à escola, o aluno já sabe perfeitamente sua língua, pois ele se comunica por meio dela no dia a dia. A língua viva não é transmitida, os indivíduos a adquirem nas interações languageiras, na medida em que vão convivendo com ela (BAKHTIN, 2006). Os indígenas ticuna têm completo domínio de sua língua, comunicam-se fluentemente com seus pares e alguns utilizam a língua portuguesa para falar com o não indígena ou com alguma pessoa de outra etnia indígena.

No recorte abaixo, a diretora apresenta a forma como as línguas são usadas na escola:

### **Recorte 23**

Às vezes, os professores usam ao mesmo tempo as duas línguas: o português e a **indígena** (DIRETORA, 2020)

A fala da diretora afirma que o ensino das línguas na escola indígena está em consonância com a legislação que obriga as aulas serem ministradas em língua portuguesa, ao mesmo tempo em que garante o uso da língua étnica. Portanto, o ensino de línguas tem caráter bilíngue na região do Alto Solimões, isto é, as duas línguas ocupam o mesmo espaço, visto que há a alternância dos códigos nos atos comunicativos dos docentes.

Segundo Weinreich (1953), há três formas de bilinguismo. Um deles é o bilinguismo composto quando o falante usa dois códigos linguísticos na mesma unidade de significado. Por exemplo, essa atitude linguística é muito comum na Tríplice Fronteira Brasil- Colômbia- Peru, quando os falantes usam ora “*buenas noches*” ora “*boa noite*” em suas interações comunicativas.

Outro é o Bilinguismo Coordenado que ocorre quando o falante organiza em sua fala o código linguístico separadamente, havendo uma coordenação entre as duas línguas, ou seja, cada língua tem uma função específica e elas convivem em paralelo uma com a outra. Em relação aos indígenas ticuna, o bilinguismo coordenado acontece com frequência, pois eles usam a língua portuguesa com os que eles denominam de “civilizados”<sup>63</sup> e a língua ticuna com seus “parentes”.

O terceiro tipo é o Bilinguismo Subordinado, quando o falante utiliza a primeira língua (L1) para interpretar o código linguístico da segunda língua (L2). Ou seja, usa-se a língua materna para traduzir a segunda língua. Percebi esse tipo de bilinguismo nas aulas do curso de Pedagogia Intercultural<sup>64</sup> da Universidade do Estado do Amazonas, quando havia acadêmicos de três etnias.

Dentre eles, havia alguns ticuna que apresentavam pouco domínio da língua portuguesa e, em contrapartida, havia alguns que tinham bastante domínio tanto na língua ticuna quanto na língua portuguesa. Aqueles que conseguiam compreender o conteúdo em português traduziam para a língua ticuna àqueles que tinham pouca familiaridade com a “língua nacional”.

---

<sup>63</sup> A expressão “civilizado” é muito comum nos discursos dos Ticuna. Eles a usam para se referir ao não índio. Paralelamente a esta palavra, eles utilizam a palavra “branco”, para se referirem a qualquer pessoa que não se enquadra dentro de uma etnia indígena. Essas palavras, no discurso dos indígenas, são formas de delimitação das fronteiras étnicas entre os indígenas e os não indígenas.

<sup>64</sup> O curso Pedagogia Intercultural foi ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas pelo Programa de Formação de Professores /PARFOR na cidade de São Paulo de Olivença para os professores indígenas Ticuna, Kambeba e Kokama.

Também percebemos esse tipo de bilinguismo no discurso da diretora, pois os professores usam a língua ticuna para fazer com que os alunos aprendam a língua portuguesa. Portanto, evidencia-se que há divergências no grau de bilinguagem entre os professores, visto que aqueles que vivem mais próximos às zonas urbanas e que transitam constantemente nelas têm mais domínio na língua portuguesa, enquanto que aqueles que residem em comunidades indígenas longe da cidade, apresentam dificuldades na comunicação em língua portuguesa em virtude do pouco contato com falantes dessa língua.

No recorte 24, há um diálogo entre o entrevistador e a diretora que apresenta como as línguas são tratadas na educação infantil:

#### **Recorte 24**

Entrevistador: Na educação infantil, vocês ensinam as crianças a falar algumas palavras em língua portuguesa?

Entrevistado: **Ainda não, só a língua materna** (DIRETORA, 2020).

A educação infantil consiste na primeira etapa da educação básica destinada às crianças de zero a três anos, oferecido na creche, e de quatro e cinco anos na pré-escola. A finalidade desta fase da educação é pleno desenvolvimento da criança em todos os aspectos: o físico, o psicológico, o intelectual e o social (LDB 9394/96).

Percebemos na fala da diretora que as crianças de 0 a 5 anos só falam a língua ticuna, são, pois, consideradas monolíngues. O contato com a língua portuguesa da criança começa na escola a partir do primeiro ano do ensino fundamental. Essa atitude em relação à língua materna na educação escolar das crianças ticuna contribui para que essa língua continue a ter vitalidade no seio desta comunidade de fala, contribuindo dessa forma para a manutenção linguística da língua.

O recorte abaixo menciona o currículo trabalhado nas escolas indígenas no discurso da coordenadora pedagógica:

#### **Recorte 25**

Nós temos um currículo um **currículo dos brancos**, mas entre elas a gente **tem que** desenvolver o planejamento cultural (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2020).

Notamos, através da expressão “currículo dos brancos”, presente no discurso da Coordenadora Pedagógica, que o conteúdo sistematizado no currículo na escola indígena não está contextualizado à realidade dos ticuna. É o conhecimento “dos brancos” que tem mais espaço na educação escolar indígena, ao invés de haver o diálogo intercultural necessário para a manutenção dos saberes tradicionais.

Há que se notar ainda através da expressão “tem que” a mesma performatividade da obrigatoriedade percebida tanto no discurso da diretora quanto no discurso da Coordenadora Pedagógica. Isso evidencia que os sujeitos envolvidos na educação escolar indígena se apropriam do discurso político apresentado nas legislações brasileiras em suas práticas pedagógicas.

Essa constatação da presença dos conhecimentos “dos brancos” no currículo, isto é, a preferência pelo conhecimento epistemológico em detrimento aos conhecimentos tradicionais, consiste no “poder simbólico” que o primeiro tem sobre o segundo. Para Bourdieu (1989), o poder simbólico estabelece uma ordem gnosiológica da realidade através da criação de sistemas de símbolos, os quais são instrumentos que promovem a integração social.

Tais sistemas simbólicos exercem sua função política enquanto instrumentos de imposição, visto que contribuem na manutenção da dominação de uma classe sobre a outra, o que se constitui numa “violência simbólica” reforçando sua força própria às relações de força que as sustentam (BOURDIEU, 1989).

Na relação entre o mundo “dos brancos” e o mundo dos indígenas ainda há a violência simbólica, principalmente quando os indígenas deixam as suas comunidades e vão para os centros urbanos. Ainda percebemos a exclusão dos indígenas, que quando não conseguem se comunicar na língua portuguesa, são ridicularizados ou são ignorados nas agências públicas.

O recorte 26 apresenta a relação que a professora 1 tem com as línguas portuguesa e ticuna:

#### **Recorte 26**

Na minha sala de aula eu trabalho com a **minha língua** mesmo que eu trabalho com a disciplina língua portuguesa. **Primero eu falava em português** depois **ao mesmo tempo eu traduzia** para a **minha língua** pra poder eles entenderem melhor. Os assuntos são todos baseados no currículo ram ram (PROFESSORA 1, 2020).

A professora 1 ministra a disciplina língua portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental e nos revela que ela utiliza a língua ticuna na condução das suas aulas.

Percebemos ainda, em seu discurso, que os alunos não têm domínio da língua portuguesa, visto que há a necessidade de tradução para a língua ticuna de tudo o que ela explicou em língua portuguesa. A partir dessa situação, notamos que nas aulas de língua portuguesa há a presença do bilinguismo subordinado, isto é, a Língua 2 é traduzida pela L1 nas aulas de língua portuguesa em virtude da necessidade de os alunos “entenderem melhor”.

A professora se refere à língua ticuna com a expressão “*minha língua*”, demonstrando um sentimento de posse para com o idioma étnico. Ao usar o pronome possessivo “*minha*”, a professora delimita as fronteiras étnicas entre ela e os não indígenas, visto que a língua é um dos instrumentos simbólicos (BOURDIEU, 1989).

A comunhão étnica entre os ticuna é representada através não só da ancestralidade, mas também através da língua. Esta se constitui num aspecto construtor de identidade. Essa relação representa um fator facilitador das relações comunitárias, uma vez que elas são fomentadas, sobretudo, por questões políticas. Assim, os grupos étnicos, enquanto comunidade políticas, costumam despertar, primeiramente, a crença na comunidade étnica e sobrevivem, na maioria das vezes, à sua decadência, ao menos que as diferenças radicais nos costumes ou de língua a impeçam. O que constitui os sentimentos de afinidade étnica é primeiramente a comunidade linguística seguida da similitude da padronização dos hábitos, estes vinculados às símeles concepções religiosas (WEBER, 2014, p.272).

#### Recorte 27

A educação indígena **tem que ser** bi-lín-gue. Ele não pode falar uma língua só. **Tem que ser** bilíngue, **porque hoje em dia pra mim esses línguas é mais importante. Não pode** falar só uma língua, tem que aprender dois língua, uma pode ser espanhol (PROFESSOR 2, 2020).

No recorte acima, percebemos que o professor indígena absorve o discurso apresentado nas legislações. A partir das expressões *tem que ser* repetidas duas vezes, entendemos que há obrigatoriedade na efetivação do ensino bilíngue para os indígenas e que eles já absorveram esses discursos nas suas práticas escolares. “Esses contextos bilíngues de minorias são (tornados) invisíveis, portanto, naturalizados, tanto por quem deles faz parte como pela sociedade envolvente, uma vez que as línguas faladas são de tradição oral, porquanto estigmatizadas” (CAVALCANTI, 1999, p. 388.)

Para este professor, falar duas línguas tem um significado especial, uma vez que ele sente necessidade de se apropriar dos dois idiomas. Neste sentido, perguntamo-nos “Por que

ele afirma que, hoje em dia, essas línguas são mais importantes? A resposta é que como a língua portuguesa é a língua oficial do Brasil, ela estará presente em todas as instituições públicas do país. Ela é, pois, a língua que lhe dará acesso aos seus direitos como cidadão, como o de usufruir dos serviços públicos de saúde, dos serviços bancários. A língua portuguesa é aquela que dará a ele acesso a um concurso público e também às suas necessidades do mundo contemporâneo, como por exemplo, utilizar as redes sociais.

No concurso da SEDUC-AM de 2018, além da prova ser toda escrita em língua portuguesa, uma das provas eliminatórias foi uma redação na mesma língua. A consequência disso foi a não aprovação de professores indígenas no município de Santo Antônio do Içá. Outra situação que diz respeito à influência da língua portuguesa na vivência das populações indígenas é que, no período da pandemia, o cadastro para a solicitação do Auxílio Emergencial era feito no site do banco Caixa Econômica.

Em relação à língua ticuna, sua relevância dá-se em virtude de ser a língua da ancestralidade do povo, que une os Ticuna e faz deles um grupo étnico, pois a língua é vivenciada em todos os momentos de sua vida. Ela é a língua materna, aquela ao qual os saberes tradicionais são transmitidos desde a infância até os últimos momentos da vida. Ser bilíngue para os indígenas é importante, pois permitirá a eles maior liberdade para o exercício dos seus direitos. O fato acima demonstra que as políticas linguísticas estão envoltas de ideologias linguísticas, que consistem no conjunto de crenças sobre a(s) língua(s) faladas por um sujeito (CALVET, 2007).

#### **4.3 O planejamento linguístico das línguas ticuna e portuguesa em território escolar**

O planejamento linguístico no território escolar inclui o currículo como uma forma de organizar a língua/as línguas a partir da seleção sistemática do conteúdo a ser ministrado em sala de aula. Partindo da concepção de que o currículo é “uma prática cultural que envolve, ela mesma, negociações de posições ambivalentes de controle e de resistência” (MACEDO, 2006, p.105). O recorte abaixo nos esclarece como ocorre esse planejamento:

##### **Recorte 28**

Tanto do OGPTB tanto do SEMED como diz a lei a gente não pode passar por cima da lei porque a lei pede e aí a SEMED adapta e ela já faz a sua demanda e aí a gente e a escola adapta à nossa realidade. (ABAETÉ, 2021)

Abaeté nos relata que as escolas seguem o referencial curricular para as escolas indígenas ticuna organizado pela OGPTB em 2002. Essa proposta foi elaborada pelos professores ticuna assessorados por uma equipe técnica composta pela Marília Facó Soares, Sirlene Bendazolli e Macaé Maria Evaristo entre outros colaboradores<sup>65</sup>.

No referido documento, a proposta de ensino da língua ticuna objetiva que o professor trabalhe os elementos da língua ticuna para que eles fortaleçam a competência na sua língua, tendo consciência da variação linguística da língua materna. Os aspectos levados em consideração para o alcance dos objetivos são:

- Reflexões sobre os mecanismos gramaticais básicos vigentes em Ticuna, bem como reflexões sobre estratégias discursivas que recebem codificação gramatical nessa língua;
- A possibilidade de comparação sistemática entre aspectos gramaticais da língua ticuna e outras línguas, em especial o português;
- O estudo das categorias lexicais, tendo em vista a compreensão e posterior comparação entre o ticuna e o português, já que tais categorias não são totalmente coincidentes nessas línguas;
- A utilização de recursos prosódicos vigentes na língua ticuna e o seu confronto com aspectos prosódicos do português, incluindo-se aqueles que se encontram veiculados na escrita. (OGPTB, 2002, snp).

Os aspectos citados acima levam em consideração elementos da estrutura do código, como os mecanismos gramaticais básicos, que correspondem às marcações de tempo, modo, gênero e formação de palavras, por exemplo. Além disso, ele cita como metodologia a comparação entre as línguas ticuna e portuguesa para que os alunos compreendam a diferenciar as categorias gramaticais de uma língua para outra.

Em relação ao trabalho com a prosódia das línguas, ela consiste num trabalho de observação das tonalidades, incluindo a altura, volume e ritmo e velocidade da emissão durante a fala. “As línguas tonais e as línguas com acento de altura ou intensidade fazem um uso especificamente linguístico da altura e do volume, mas os enunciados se caracterizam em todas as línguas por variações perceptíveis nos quatro traços da altura, volume, ritmo e tempo” (TRASK, 2004, p. 242).

Sobre o programa curricular de língua portuguesa, o documento organiza o conteúdo através de três eixos: 1) língua oral: usos e forma; 2) língua escrita: usos e formas (prática de leitura e prática de produção de textos; 3) análise e reflexão sobre a língua. Além disso, a

---

<sup>65</sup> Dados obtidos no documento da Proposta Curricular das Escolas Ticuna.

proposta da OGPTB deixa claro que o ensino da língua portuguesa deve seguir as formas didáticas de se trabalhá-la considerando-a como uma segunda língua.

Dentre os conteúdos, o documento cita:

- Participação em situações significativas de conversa na qual o aluno possa contar fatos que acontecem com ele; que consiga dar explicações e entender instruções.
- Participação de jogos, brincadeiras, dramatizações, narração de histórias – utilizando a língua portuguesa com a ajuda do professor se for preciso.
- Escuta de textos de diversos tipos, lidos pelo professor: histórias, poemas, notícias, letras de canções (OGPTB, 2002, snp.)

A sistematização do ensino da língua portuguesa apresentada na proposta leva em consideração atividades interativas, nas quais os gêneros textuais fazem parte da proposta. A dimensão comunicativa para o ensino de línguas é primordial para que o aluno desenvolva habilidades e competências no processo comunicativo. Contudo, para que o planejamento linguístico tenha eficácia é necessário conhecer a ecologia linguística na comunidade de fala.

O recorte abaixo nos ilustra uma situação de contato da língua ticuna com a portuguesa e seus impactos na construção da subjetividade do sujeito:

#### **Recorte 29**

quando eu tava na segunda séria foi ano de 1988 se não me engano quando eu era pequeno eu via naquela época que toda a pessoa que era professor **naquela época era pessoa que só falava português e eu/pra mim não significava nada** o que o professor explicava e eu não entendia **todas a minha família era falante da língua ticuna ninguém falou português na minha família**, quando eu cheguei na escola/foi pra escola na época pra mim éh:: as coisas que o professor falou eu não entendia não entendia mas mesmo assim **eu conseguia éh:: me adequar em algum situação eu conseguia nota na língua portuguesa** da matemática. Quando a gente é criança é criança. Eu sempre pensava assim poxa na época eu não entendia nada porque, professora, o que **o professor falava pra mim já é outro sentido**. Depois é passou tempo mais ou menos quando eu tava fazendo a quinta séria aí eu percebi que **a língua portuguesa ela se influenciou na nossa escola né na nossa comunidade** aí que eu percebi é importante estudar. **Agora pra eu aprender a língua portuguesa eu preciso alguém me ensinasse ou traduzisse pra mim**, assim que eu pensava na época. Tinha colega meu que falava português ele::/eu sempre ando com ele/andava com ele. Ele me explicava ele falava também um pouco da língua ticuna. **Eu perguntava pra ele o que que significa isso que você tá falando? Ele me explicava em ticuna e em português**. Aí quando tava no sétimo ano, sétima séria aí que **eu consegui mesmo perceber a língua portuguesa quando a professora dava aula eu perguntava da significado das palavras**. Eu falava muito pouco, mas muito pouco mesmo a língua portuguesa. Eu fazia pergunta professora o que significa essa palavra? (CAUÃ, 2021).

O relato de Cauã sobre seu contato com a língua portuguesa através da escola nos revela que a criança chega à escola monolíngue em ticuna e que esse contato gera conflitos na tentativa de conhecer o sentido que as palavras carregam e que mudam de uma língua para outra. A criança precisa se adaptar a uma nova forma de ver o mundo através da língua nacional, carecendo de tradução de uma língua para outra e que ela vai se transformando em bilíngue gradativamente com o contato com os não indígenas, como nos revela Cauã que só começou a entender a língua portuguesa na sétima série, depois de muitos contatos com professores e colegas e sempre colocando como meta entender os significados da língua.

Isso porque ensinar línguas é desenvolver competências comunicativas, ou seja, conduzir o aprendiz a habilidade de se comunicar na língua alvo a partir de uma matriz comunicacional, que é a língua materna. Assim os componentes da competência comunicativa envolvem competência linguística que consiste nos conhecimentos linguísticos, a competência sociocultural que abrange os conhecimentos socioculturais e estéticos; a competência meta que implica nos conhecimentos cognitivos e metacognitivos; a competência estratégica que abarca os conhecimentos e mecanismos de sobrevivência na interação; e por fim, os graus de acesso que demanda o desenvolvimento de habilidades. É importante acrescentar ainda que essas três últimas competências pertencem ao âmbito pragmático das línguas (ALMEIDA FILHO, 2015).

Portanto, não basta saber falar uma língua, o professor deve conhecer não só cientificamente, mas também os padrões socioculturais dela e seus processos de construção gramatical, semântico e pragmático, pois estar entre línguas é desenvolver competências comunicativas que levem em consideração as práticas linguísticas e sociais da comunidade de fala. No caso do ensino bilíngue, as habilidades a serem desenvolvidas necessitam de competências diferenciadas, em virtude de que não só os sistemas linguísticos são diferentes, mas também as formas de interação são multifacetadas, pois os padrões de comportamentos variam de acordo com a idade, gênero, escolaridade, profissão além das matrizes geográficas que constituem as variações linguísticas.

A outra forma de organizar o currículo de língua portuguesa vem do Referencial Curricular Amazonense, cujas habilidades e competências a serem desenvolvidas na área das linguagens são as mesmas citadas na BNCC. Segundo dados coletados na SEMED de Santo Antônio do Içá, houve uma formação sobre este documento para que os docentes indígenas o adotassem também nas escolas municipais.

### Recorte 30

é pro município porque a gente não tem que na escola só ficar pra trás né tem que seguir o mesmo patamar de lá tantos dos brancos quanto daqui então eles estão indo conforme a lei pede também porque é demanda né (...) nós adaptamos com a nossa realidade com a realidade da escola quer dizer vem um referência já baseado de modo geral aí quê que o SEMED faz? Adapta à realidade do município e os ticuna aqui da escola Ngewane ele vai adaptar conforme a/os demanda necessária daqui da comunidade. É assim que é trabalhado (ABAETÉ, 2021).

O recorte acima nos mostra a preocupação de Abaeté em equiparar o nível escolar com as escolas urbanas indicadas na sua fala como a “dos brancos”. A percepção de nosso interlocutor em relação à equiparação das propostas curriculares nacionais e, no caso regional, como sendo propriedade do branco é um sinal de demarcação de fronteiras étnicas, no sentido de que a fronteira é um tipo de realidade política que não se restringe a apenas impor relações entre nações e povos, mas também é o espaço para a definição de processos de identidade social (FERREIRA, 2009).

As adaptações do Referencial Curricular Amazonense para a realidade local dos betanienses mencionadas por Abaeté representa que eles estão construindo a interculturalidade a partir da leitura que eles fazem da realidade local frente aos conhecimentos propostos pelo documento como demandas de apropriação de competências no âmbito nacional. A situação de fricção interétnica entre os ticuna e a sociedade nacional é construída a partir de relações de oposição históricas, nas quais a existência de uma tende a negar a outra (OLIVEIRA, 1967).

Em um diálogo informal entre o coordenador da Educação Indígena e o Coordenador pedagógico de uma das escolas municipais, eles me explicaram como eles fizeram para adaptar o conhecimento dos numerais à realidade da língua ticuna. Como os dois interlocutores são pastores das igrejas em Betânia, eles, quando estavam fazendo o curso para a formação de pastor, sentiram a necessidade de construir uma representação para os numerais a partir do 10. Os instrumentos para a contagem eram os dedos das mãos e dos pés, que quando passava dos 20 era multiplicado pelo número de vezes que eles mostravam para indicar uma quantidade determinada.

Dessa forma entendemos que “a identidade étnica e suas fronteiras não estão fechadas aos efeitos dos processos históricos e das políticas aplicadas nas regiões de fronteira econômica e política.” (FERREIRA, 2009, p.403). O professor ticuna desenvolveu maneiras próprias de dialogar com a sociedade nacional, construindo novas leituras de mundo conforme

o grau de contato com a sociedade nacional, contudo nem todos os professores indígenas nas escolas de Betânia tiveram contato direto com as zonas urbanas e o nível de proficiência da língua portuguesa ainda é baixo para a atividade docente nesta língua.

As escolas municipais estão com o Projeto Político Pedagógico em construção desde 2012 e a dificuldade em concluir essa tarefa é que os pais dos discentes pouco se envolvem com as questões escolares. A importância de um projeto político na escola é que ele definirá as diretrizes conjuntamente entre a comunidade escolar e a comunidade civil definindo as demandas necessárias para a formação do cidadão. É nele que se pode definir como será desenvolvida a interculturalidade nas atividades escolares ou pensar sobre os impactos que a sociedade nacional está causando na comunidade e reconfigurando os modos de viver das populações indígenas.

A construção de um planejamento linguístico na escola vai além de sua sistematização curricular. Entendemos que o currículo para o ensino de línguas é um tipo de política linguística, pois envolve o gerenciamento das línguas no território escolar, especificamente na sala de aula e que essas escolhas dependem do grau de familiaridade entre as línguas, a lealdade linguística que os falantes têm com a língua materna e também as ideologias linguísticas propagadas através de práticas discursivas que colocam em relação questões sobre língua, civilidade e ascensão social.

O recorte abaixo nos releva sobre a questão do uso do material didático nas escolas municipais:

### **Recorte 31**

o maior parte o material escolar é principalmente os livros didáticos né que são da secretaria de educação a SEMED que manda então é essas aulas são/a **gente tem poucos livro que são feitos da OGPTB** e a gente não tem ainda a livro então **tem uma equipe é que tão construindo esses livro didático** para as escolas eu acho que não tem ano e nem data ainda para aprontar então a gente tá com uma esperança que esses materiais aprontam para que a gente possa utilizar o livro né acho que a dificuldade é esse aqui na escola.

(...)

os professor eles planejam éh::: tem alguns livros que eu não sei se/eu não sei se um livro que é baseado **tem os livros das árvore** né nós temos **né de saúde** né **que é da nossa própria língua** né **o livro dos peixe e o livro dos pássaro** então **pra língua ticuna a gente tem pra fazer uma base** né para fazer por aí para a gente poder fazer um planejamento (CAUÊ, 2021)

Os livros didáticos utilizados nas escolas fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que consiste na distribuição de livros para todo o território nacional. A carência de materiais didáticos para o ensino da língua ticuna é uma realidade enfrentada pelos professores. Calvet (2007) defende que a transcrição alfabética de uma língua é fator primordial para que se introduza uma língua no sistema escolar. Atrelado a isso, o reconhecimento da presença das línguas e seu uso conduzem à elaboração de instrumentos didáticos necessários ao domínio da língua levando em consideração sua funcionalidade.

A língua ticuna foi descrita na tese de doutorado de Marília Facó Soares. Além dela, a dissertação de mestrado de Rafael Saint-Clair Xavier Silveira Braga estudou as interrogativas em língua ticuna e Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio defendeu a tese sobre contato linguístico ticuna-português no Alto Solimões, refletindo sobre a variedade do português falado por esse povo.

Assim entendemos então que embora as universidades estejam produzindo bastante conhecimento sobre o código da língua ticuna, ele ainda está distante das realidades das escolas, pois a descrição linguística dessa língua ainda não compõe os livros didáticos específicos dessa língua para que os professores usufruam desses conhecimentos e possam se basear para organizar seus planejamentos.

No dia 21 de agosto de 2021, fui convidada pelo presidente do Instituto Etnoambiental, o Sr. Sinésio Trovão para uma reunião sobre a criação de um livro trilingue. A ideia é escrever um manual nas línguas ticuna, portuguesa e espanhola. Estavam presentes os professores Teodorino, Saturnino, um ancião indígena ticuna colombiano, a Silbene, atual presidente da OGPTB e discutimos sobre como construir um material didático relacionado aos hábitos linguageiros da comunidade.

A iniciativa para a elaboração deste livro partiu dos alunos do ensino médio de Betânia que sentem necessidade em saber mais sobre a língua ticuna, na sua variante escrita, pois todos já leram o livro dos pássaros, das árvores e argumentam que a cultura ticuna não se resume apenas à fauna e à flora. Então esses discentes tiveram a iniciativa de criar um dicionário em que até aquele momento já continha aproximadamente 2000 palavras. Entretanto, como o material não tem apoio financeiro, o dicionário está longe de ser publicado e adotado na escola.

Mesmo com as dificuldades em se planejar o ensino das línguas nas escolas indígenas, a OGPTB sempre está colaborando com a educação dos ticuna, buscando apoio das

instituições superiores, através de cursos de formação continuada e reunindo os professores para elaborarem materiais na língua. Todavia esses materiais ficam restritos a poucos professores que se formaram na licenciatura intercultural e que conheceram a descrição da língua ticuna nas suas aulas da graduação.

#### **4.4 As contradições do ensino bilíngue em Betânia: entre obstáculos e resistências na práxis pedagógica dos professores ticuna**

Contradizer é colocar duas realidades opostas em evidências. A formação por justaposição desta palavra que une a preposição contra, que significa “em movimento contrário” em que dois elementos se põem em combate a alguma coisa; e “dizer” que exprime ato de enunciar, de proferir palavras. Assim a palavra “contradições” é empregada aqui no plural, para refletirmos sobre os caminhos do ensino bilíngue no Alto Solimões, no sentido de que há muitos caminhos transversos nessa prática de ensinar as línguas, pois cada realidade linguística dos povos amazônidas é diferenciada.

Comprendemos que a práxis pedagógica é um processo inerente à prática do ensinar por meio da interdependência do diálogo entre teoria, prática e reflexão. Assim a práxis pedagógica constitui-se na base para o entendimento da constituição do professor, que ao refletir sobre sua realidade, busca integrar a teoria e a prática em uma dinâmica contínua de aperfeiçoamento e construção de identidade profissional por meio da atuação em sala de aula através da própria experiência (BEZERRA *et al*, s.d).

Assim, quais as contradições que se manifestam no ensino bilíngue em Betânia, mediante os obstáculos e os desafios que os professores enfrentam ao ensinar as línguas ticuna e a portuguesa?

Weber (2001) afirma que o homem no âmbito das suas relações sociais é singularizado através das influências psíquicas que, além de serem heterogêneas entre si, manifestam-se concretamente em sua composição. Dessa forma, essa singularização do homem acontece conforme a significação cultural particular proveniente dessas relações.

Partindo disso, entendemos que a práxis pedagógica do professor ticuna leva em consideração a legislação referente à política bilíngue para a escolarização dos indígenas e também a relação que cada um tem com as línguas da grade curricular. O significado cultural

que o professor tem das línguas em contato em território escolar é o fio condutor da sua prática pedagógica na aplicação do ensino bilíngue em Betânia.

As escolas municipais em Betânia têm na grade curricular as disciplinas língua ticuna e língua portuguesa, já na escola estadual, a matriz curricular das disciplinas tem língua indígena e língua portuguesa e conhecimentos tradicionais, ambas com a mesma carga-horária semanal (3 horas-aula). O uso generalizante língua indígena na matriz estadual deve-se em virtude de que vivem no estado do Amazonas 65 povos indígenas<sup>66</sup>, dessa forma, as escolas escolhem a língua indígena conforme a realidade da comunidade de fala. Assim consta no quadro de horário da escola municipal a língua ticuna.

O recorte abaixo apresenta um dos obstáculos para a efetivação do ensino bilíngue em Betânia:

### Recorte 32

Por quê? porque a escola como **não tem pessoas como professores bem formado nessa área** é por causa disso que a escola encontra dificuldade de ensinar. **Ela escolhe aquela que já tem que escolhe certo conhecimento na língua portuguesa e na língua ticuna.** É somente essas pessoas que deixa ensinar as crianças, mas ela nem/a professor/o professor **nem conhece todas as áreas que está ensinando** por isso que a escola sempre tem **os alunos quando vão se formando tem dificuldades em língua portuguesa e até na própria língua materna porque não tem um professor que realmente ensina como deveria ser.**

(...) eu já tive a experiência trabalhando com crianças do primeiro ao quinto ano. Quando eu tava lecionando numa turma de terceiro ano do ensino fundamental, eu encontrei muitas dificuldades na parte da leitura, principalmente porque já lá no terceiro ano **os alunos são poucos que sabem ler** que já formam palavras. Então a dificuldade que eu encontro era isso. Aí no ano seguinte eu trabalhei com o quinto ano, eu trabalhei em cima dessa dificuldade porque eu também trabalhei com os alunos que têm dificuldades na parte da leitura e principalmente também na produção textual, mas **a escola ainda tem essa dificuldade.** Então por isso que eu digo que no meu ponto de vista no meu pensar que essas dificuldade deveria ser resolvido assim por por através do ensino, através de um professor que deve ser bem preparado ter formação mas realmente aqui **a escola mesmo trabalhando em cima dessa linguagem mesmo trabalhando em cima disso, nós temos grandes dificuldades na questão de é na questão éh:: docente nos profissionais** (AVARÉ, 2021).

<sup>66</sup> Os povos indígenas no Amazonas são: Apurinã, Hi-Merimã, Katukina, Mayoruna, Tenharin, Arapasso, Hupdã, Katuwixi, Miranha, Tikuna, Arara, Jamamadi, Axuyana, Miriti-Tapuia, Torá, BanawaYafi, Jarawara, Kokama, Munduruku, Tsohom Djapá, Baniwa, Juma, Korubo, Mura, Tukano, Baré, Juriti-Tapuya, Kubeo, Parintintin, Tuyuka, Bará, Kaixana, Kulina, Paumari, Waimiri-atroari, Barassana, Kambeba, Kuripaco, Pirahã, Wai-Wai, Deni, Kanamari, Maku, Piratapuya, Wanano, Dessana, Kanamanti, Makuna, Sateré-Mawé, Werekena, Diahui, Karafawyana, Maraguá, Siriano, Witota, Dow, Karapanã, Marubo, Siuci-apuia, Yanomami, Hixkariana, Katukuia, Matis, Tariana, Zuruwahã (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS, 2015, snp.).

Um dos obstáculos apresentados pelo nosso interlocutor se refere à formação dos professores. São poucos os professores com o ensino superior completo na comunidade e há ainda alguns professores em formação em Pedagogia e Matemática pelo PARFOR ofertados pela Universidade do Estado do Amazonas; outros estão se formando em História pela Universidade Federal do Amazonas, contudo ainda há uma demanda significativa de professores que acabaram de sair do Ensino Médio e que assumiram turmas através do processo seletivo do Estado.

Os professores que se formaram pela licenciatura indígena em parceria com a OGPTB estudaram a língua ticuna, a língua portuguesa e a espanhola. Ele habilitou professores para atuarem na educação básica. Entretanto, o curso foi ofertado apenas uma vez, os professores formados se espalharam pela grande área do Alto Solimões e em Santo Antônio do Içá há apenas 08 professores formados pelo curso. É importante que esse curso seja retomado de forma regular ou que as universidades da região criem programas de formação específicos para a graduação na área de linguagens para fomentar as pesquisas e que elas sejam efetivamente aplicadas na escola.

O recorte abaixo aborda mais uma vez essa dificuldade em se estabelecer o ensino bilíngue na região:

### Recorte 33

E: Entendi quais os grandes desafios da educação bilíngue na região do Alto Solimões e na Betânia aqui?

I: **é o português**

E: eles não conseguem escrever

I: não consegue porque realmente eles é isso que eu tô falando **eles não tem formação** né a gente não tem formação a gente termina o ensino médio aí a gente para aí não tem aonde para estudar aí a gente aí os professore só tem mãe não tem aonde para estudar aí param pronto e também professore **nunca saem pra falar em português** só tem os professore **tu tá vendo encontra muitos professore que não fala nem o português** pelo menos se tu pergunta dele ele não sabe era era meu preocupação na política quando eu tava porque realmente com política pública a gente falou discutiu isso na educação porque **tem alguns professore tem um que pelo meno que fala aí o política sabe os vereadores não essa daqui votou em mim e eu vou colocar ela** aí o pai dela também vai lá brigar olha coloca a minha filha professora coloca a minha filha sabe que a filha dele ela tem muita dificuldade de ser na sala de aula aí eu encontrei aqui é a fraqueza na sala de aula educação as crianças volta assim assim só aquelas aula dela também as veze porque **dando aula que ela não tem conhecimento** dando aula como eu tava dizendo pra ela que eu mostrei meu plano pra ele quando eu tava dando aula eu disse bem assim **vereador por favor não coloca pessoa assim no educação nós temos que escolher porque é a educação é pra você educar uma pessoa não pra qualquer pessoa que vai chegar na sala de aula** se você não sabe educar a sua filha dentro da sua casa como

é que tu vai educar os filho dos outro lá na sala de aula por isso que significa educação e **nosso educação é diferenciado** quando fala nosso aula nosso educação é diferenciada vamo pensar logo porque que ele é diferenciado porque que ele é diferente do dos branco vamo pensar eu falei sempre pra ela né tudo na reunião porque que eu coloco meu é assim porque que você é porque que eu pega folha de desse árvore porque que eu uso o que que tem esse daqui eu faço a minha avaliação a minha aluno aí **ele me responde aí depois eu traduzo com ele português pelo meno a palavra que tá aqui no se tem a sílaba correto** se a palavra é certa e a nossa língua mesmo que não dobra porque a nossa língua é toda trapalhada porque a gente fala a nossa língua e pior se eu for lá falar nenhuma palavra se pior se eu não for lê essa nenhuma significação se eu não conhece esse palavra o que que eu vou fazer na sala de aula eu falei pra ele né vereador olha não é **fácil política acaba com nossa educação** mas a política é bom só que tem um parte que nós temos que conhecer a realidade do nosso educação escolar indígena você sabe que indígena é indígena mas nós também temo que ser preparado porque nós tem porque nós somos capaz de sim não é que nós não sabemo só que é nossa língua nosso conhecimento porque nós somos índio mas vamos prática e traduzir que nós aprendemos na sala de aula aí eu falei pra ele né aí ele disse não eu coloca porque ela quer ser professora não é então realmente o nosso dificuldade é isso (TAYNARA, 2021).

O recorte apresenta a realidade de alguns professores em relação à habilidade em se comunicar nas duas línguas. A partir da pergunta geradora sobre as dificuldades em se aplicar o ensino bilíngue, Taynara nos revela dois obstáculos: a questão da proficiência em língua portuguesa e a questão da interferência de políticos.

Betânia é uma ilha linguística<sup>67</sup>, pois ela é “uma comunidade linguística dentro de outra comunidade linguística” (COUTO, 2019, p. 165), ou seja, uma comunidade linguística ticuna dentro de uma comunidade linguística de língua portuguesa. Como acesso a esta comunidade se dá apenas via fluvial, muitos betanienses não tiveram a oportunidade de contato com a língua portuguesa ou por questões financeiras ou por questões de pouco domínio da língua.

Assim, o recorte 33 nos revela que os graus de bilinguagem entre os professores ticuna são diversificados, pois os que têm habilidades na comunicação em língua portuguesa aprenderam-na fora de Betânia, foram estudar na zona urbana em contato com o não indígena. Passaram por dificuldades interlinguais e sofreram preconceito por não compreenderem de imediato as relações sociais da vida urbana e que se manifesta especificamente pela língua portuguesa.

---

<sup>67</sup> Segundo Couto (2019, p.1650) uma ilha linguística (IL) são comunidades linguísticas e de assentamento relativamente pequenas e fechadas, que surgem em determinado ponto do território, relativamente maior, de outra língua. Normalmente é uma comunidade relativamente fechada e homogênea. Pelo fato de ser um enclave, as IL têm seu escopo delimitado, e sua língua se distingue claramente da língua de entorno. Elas só se mantêm, quando se mantêm, devido a uma forte consciência da própria identidade frente á sociedade envolvente.

A questão política interfere no ensino de línguas na medida em que os políticos contratam seus eleitores sem formação para atuarem na escola. Esses atuantes na docência não têm nem experiência e nem conhecimento didático-pedagógico sobre como ensinar, sobre as formas de construção da interculturalidade através da língua, visto que lhes falta conhecimento técnico voltado para a área de linguagem. A consequência disso é a desqualificação da educação indígena, pois não há avanços na formação do discente e o aluno indígena muda de série sem ter desenvolvido competências e habilidades linguísticas necessárias para a execução do ensino bilíngue.

O recorte abaixo apresenta outro obstáculo enfrentado pelos professores no ensino bilíngue:

#### Recorte 34

é porque os livro né os livro didático que vem da cidade às vezes é complicado às vezes **o ticuna não entende porque eles se estranha da cultura** de de outra pessoa porque eu achei eu mesmo pra mim **a língua portuguesa é uma língua estrangeira** pra mim **é uma língua que eu não domino que eu não vivo com ele né mas como que nós tamo aqui mesmo nós temo que aprender aderir a nossa cultura nela e ela também tem que entrar na nossa cultura** e pra gente ficar na escola indígena **ái tem que se virar além dos livro que tem ele tem que se programar como eu lhe falei criar situação dos alunos que queiram aprender a língua portuguesa** né porq/quando eu estudava como aluno criança jovem assim naquela época a minha preocupação era essa é aprender, aprender realmente na época não tinha luz, não tinha televisão não tinha nada mas hoje em dia tem várias coisas que tem mas mesmo assim eles não querem aprender alguns querem alguns não. Então é pra ensinar a língua portuguesa é como eu já falei eu gostei muito da aula da professora tem que ser assim cria a possibilidade de para os alunos que não fala a língua portuguesa é essa a maneira que a gente tem **não dando o textão texto grande ((incompreensível)) pra mim isso é um absurdo** você está dando muitas coisas e é por isso na época que nossa escola fica no último lugar a escola Dom Pedro I o o ou eu não sei como o nome do homem do Enem, ele me perguntou porque que a escola de vocês **será que você não trabalha lá vocês não aplicam a língua portuguesa** você não/ e falou um monte de de coisa pra mim que que **aluno de vocês não aprende nada**. Professor eu respondi ele professor uma coisa que eu vou falar **a nossa escola fica na aldeia longe da cidade e os nossos alunos são falantes da língua ticuna o nosso aluno não compreende muito a língua portuguesa** então ela merece ficar no último/claro nós precisamos de formação depois o senhor vem nos cobrar porque a nossa escola está no último lugar aí no momento em que eu falei ta bom ta bom então muito obrigado ((incompreensível)) é porque porque eu tiro por mim e eu ainda falei pra ele que **a língua portuguesa é uma língua estrangeira pra nós né e tem que ser ensinada de maneira que o ticuna gostar ou não gostar** (CAUÃ, 2021).

A primeira situação apresentada por Cauã se refere ao uso do livro didático que apresenta uma cultura diferente da qual o discente ticuna está acostumado. O verbo estranhar empregado no enunciado *o ticuna não entende porque eles se estranha da cultura*, significa

no dicionário Oxford Languages<sup>68</sup> “admirar-se, surpreender-se em função de desconhecimento, por não achar natural, por perceber (alguém ou algo) diferente do que se conhece ou do que seria de esperar”.

O emprego deste vocábulo por Cauã nos revela que os discentes da escola não conhecem a cultura apresentada no livro didático e isso gera conflitos, pois o confronto de culturas diferentes conduz o sujeito a se defrontar com seus valores e crenças ante a outra realidade apresentada no livro.

Assim a interculturalidade na escola ticuna é um espaço de zona de conflitos, pois na ânsia de compreender os significados gerados por uma cultura externa, o aluno se vê obrigado a assimilar outros significados culturais em seu cotidiano provindos de uma realidade heteróclita a dele e que no final do ensino médio ainda é avaliado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Cauã ainda vê a língua portuguesa como uma língua estrangeira, pois é uma língua da qual ele não tem familiaridade no seu cotidiano linguageiro e que, através das políticas linguísticas nacionais, vê-se obrigado a inseri-la na sua cultura. A interculturalidade, nesse ponto, surge como espaço de contradições entre as diferenças culturais, que vai além de um “dialogar entre culturas”, mas se alonga até formas de se ver e construir a sua identidade étnica, num confronto contínuo entre “eles” e “nós”.

Os traços de subjetividade na fala de Cauã manifestados através da constante repetição dos pronomes de primeira pessoa “mim”, “nós”, “nossa cultura” em confronto com o uso de pronomes de terceira pessoas “ela”, “nela” referidos à língua portuguesa nos mostra que a alteridade está presente na interculturalidade, pois o sujeito se constrói a partir dessa relação de oposição, significando que tudo o que se refere à língua portuguesa é exterior ao mundo ticuna.

Nesse confronto de culturas presentes na escola ticuna, o professor *tem que se virar além dos livros* em que a expressão “se virar” significa se esforçar, buscar mecanismos para pôr em prática de uma forma bastante dificultosa para *criar situação dos alunos que queiram aprender a língua portuguesa*. Essas expressões presentes na fala de Cauã retratam o quanto o professor ticuna é resiliente na sua práxis pedagógica, pois, mediante aos muitos obstáculos, eles se encontram resistentes aos diversos desafios enfrentados no território escolar.

---

<sup>68</sup> Dicionário online OXFORD LANGUAGES. Disponível em: <https://www.google.com.br>. Acesso em: 07 ago. 2022.

Além das dificuldades comunicativas na língua nacional a questão da distância de Betânia em relação à cidade é um fator relevante que faz com que a maioria dos alunos e alguns professores sejam monolíngues na língua ticuna, pois o pouco contato com a zona urbana limita as necessidades comunicativas do ticuna em relação às comunidades exteriores aos betanienses.

O ensino bilíngue é um tipo de ação social perante a qual os sujeitos estão em constante negociação de sentidos mediante as duas línguas. É uma ação social, à proporção que se configura numa conduta social, uma vez que tanto professor quanto o aluno controlam seus comportamentos sempre tendo como suporte a língua materna.

O ensino bilíngue também constrói políticas linguísticas na interação na medida em que elas envolvem o gerenciamento das línguas. Elas se manifestam nesta comunidade sobre múltiplos aspectos dentre os quais encontramos: políticas linguísticas regulamentadoras, regidas pelas leis impostas pelo Estado; políticas linguísticas reguladoras, regidas pelos manuais didáticos, dicionários e que modelizam as línguas com base na estética do bem falar e do bem escrever; políticas linguísticas intercambiantes que consistem na mudança de código como procedimento de compreensão entre os interlocutores falantes de línguas diferentes. E por fim, políticas linguísticas interacionistas que acontecem no dia a dia dos interlocutores e que ajustam suas linguagens com base nas convenções sociais de cada localidade.

Portanto, essas políticas linguísticas são levadas em consideração no ensino de línguas em Betânia, cuja base é a proposta curricular da OGPTB, que sistematizou o ensino das línguas portuguesa e ticuna. Por conta disso, há o trabalho concomitante das duas línguas sempre através do método de tradução de uma língua para outra. Quando é aula de português, traduz-se o texto em português para a língua do povo, quando é a disciplina língua ticuna, traduzem-se palavras para a língua portuguesa.

Há ainda o uso frequente do método silábico para ensinar as línguas e os professores constroem suas próprias cartilhas em seus cadernos de planos para organizar o ensino das duas línguas. Assim, notamos que há contradições na execução do ensino bilíngue na comunidade indígena Betânia, em virtude da inadequação metodológica voltada para o ensinar as línguas, baseadas apenas no método da tradução em que o material didático utilizado toma a língua portuguesa como primeira língua e que a língua ticuna é trabalhada sob procedimentos didático pedagógicos de segunda língua, pois ela sempre é ministrada a partir de tradução de palavras para a língua portuguesa. Fica claro, portanto, que a língua alvo

de aprendizagem sempre é a língua portuguesa, em virtude da cobrança das demandas sociais como o ENEM e os concursos públicos, restando para a língua ticuna o suporte para compreensão da língua nacional no território escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação indígena está subordinada às políticas linguísticas nacionais que determinam um currículo intercultural e bilíngue. Isso é uma realidade nas escolas indígenas do Alto Solimões. Tal política linguística intercultural e bilíngue é gerada a partir do poder simbólico que as línguas assumem na configuração dos estados nacionais.

A interculturalidade está presente no ensino de línguas, visto que toda língua representa a entrada no universo cultural de um povo que é imerso pela linguagem. Assim a interculturalidade acontece não como um diálogo entre culturas, mas como uma zona de conflitos, ao confrontarem-se universos culturais divergentes e dinâmicos.

Isso porque mesmo com a determinação de uma política bilíngue/intercultural dessas políticas reguladoras, os agentes da educação indígena têm lutado bastante para construir uma educação em que suas identidades sejam preservadas no território escolar, valorizando acima de tudo a língua falada por todos do grupo étnico. A língua ticuna está presente na comunidade Betânia e também na escola não só como um item do currículo, mas também nos atos de interação comunicativa entre docentes e discentes.

A importância disso é que a língua ticuna mantém-se viva e longe de ser extinta, em face da atitude linguística de seus falantes que mantêm a lealdade linguística a essa língua, mesmo que a língua portuguesa esteja adentrando na comunidade e ganhando um espaço gradativo. Isso faz da comunidade indígena Betânia um território diglótico e carregado de conflitos provindos do contato linguístico da língua ticuna com a portuguesa.

“O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível sobre o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeito ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p.7). Percebemos então que as línguas em contato no contexto indígena estão envolvidas numa disputa por espaços, onde a língua portuguesa ganha soberania em relação às outras línguas étnicas e que os professores indígenas já absorveram isso em seus discursos.

Tal soberania da língua nacional se impõe através: 1) das situações de comunicação com o não indígena, quando este sai da comunidade para a zona urbana e entra em contato com o não indígena; 2) dos documentos oficiais da escola, bem como nos da comunidade indígena, como a ata, por exemplo; 3) das interações comunicativas dentro da escola com os

professores oriundos da zona urbana; 4) dos concursos públicos e dos exames nacionais (IDEB e ENEM) escritos somente na língua oficial e que exigem competência comunicativa na escrita nela; 5) da mídia, como por exemplo, televisão e rádio.

A partir do objetivo proposto para esta tese que foi o de compreender como o ensino bilíngue está sendo organizado na comunidade indígena Vila Betânia, analisando as políticas linguísticas adotadas no ensino bilíngue/intercultural e os discursos dos profissionais da educação indígena, pude constatar que não se pode construir uma política de ensino estanque à realidade linguística dos sujeitos envolvidos. É necessário, pois, conhecer a ecologia linguística do território das comunidades de fala vivenciadas pelos indígenas, sobretudo, em espaços fronteiriços, dado que a porosidade da fronteira favorece o fluxo interacional de sujeitos com múltiplas identidades e línguas diversas.

Nesse contexto ecolinguístico, marcado pelo contato português-ticuna, trago as perguntas norteadoras da pesquisa para fins de compreensão do objeto da pesquisa. A primeira foi “no processo de ensino das línguas ofertado nas escolas de Betânia, quais políticas linguísticas estão sendo consideradas na organização do ensino bilíngue/intercultural?”.

As políticas linguísticas consideradas na organização do ensino bilíngue/intercultural são as das legislações brasileiras que determinam que o ensino para os povos indígenas deve ter esse caráter. Entretanto, observei que a expressão “ensino bilíngue/intercultural” gera múltiplas interpretações no cotidiano escolar como o entendimento de que as duas línguas devem ser ensinadas ao mesmo tempo. Isso faz com que os professores adotem o método de tradução de uma língua para outra e o alvo sempre é aprender mais a língua portuguesa.

Outra política linguística adotada no ensino bilíngue é a proposta curricular construída pela OGPTB. Nela constam as diretrizes para o ensino ticuna-português a serem adotadas nas escolas indígenas. Percebemos, no documento, a sistematização do ensino das línguas, contudo, para a sua efetivação é necessário que o professor tenha formação superior para executá-lo, visto que o conteúdo científico presente nele requer conhecimento metodológico e epistemológico.

A segunda pergunta norteadora da pesquisa foi “como o ensino bilíngue português-ticuna está organizado nas escolas da comunidade Betânia considerando as interações sociais dos indígenas ticuna tanto na comunidade indígena quanto fora dela?”. O ensino português-ticuna está organizado através das disciplinas curriculares com a carga horária de três horas-

aulas semanais. Nas escolas municipais, todos os professores são indígenas e falam a língua étnica para ministrar suas aulas; já na escola estadual há a presença de professores não indígenas e não são falantes de ticuna. Neste território, há os conflitos linguísticos entre professores não falantes de ticuna e os discentes monolíngues em ticuna, principalmente no 6º ano do ensino fundamental.

Por fim, a terceira pergunta norteadora foi “a política linguística no ensino de línguas no Alto Solimões, mais especificamente em vila Betânia, leva em consideração um currículo bilíngue intercultural na prática pedagógica dos professores indígenas? Se leva, qual é a dificuldade em se assegurar não só um currículo bilíngue/intercultural, mas sua adequação às necessidades comunicativas do povo Ticuna que ali reside?”.

A práxis pedagógica do ensino de línguas considera o currículo bilíngue/intercultural, na medida em que há o planejamento linguístico destinado para cada língua no currículo escolar e também as línguas ticuna e portuguesa fazem parte da grade curricular tanto das escolas municipais quanto das escolas estaduais.

Todavia são multiplas as dificuldades enfrentadas pelos professores. Uma delas é a dificuldade na comunicação na língua portuguesa; a outra é a carência de formação superior de alguns professores ticuna na área de linguagem; e outra é a visão de ensino baseada num ideal monolíngue em que organiza o ensino de língua portuguesa como primeira língua e o ensino da língua ticuna como segunda língua, sempre havendo nos procedimentos metodológicos a partir da tradução sempre em direção à língua oficial. Isso significa dizer que há inadequação metodológica no processo de ensino dessas línguas na escola.

Geralmente as políticas linguísticas adquirem formas repressoras e através das leis elas se impõem. Isto significa dizer que o suporte jurídico é o vetor inicial para o planejamento linguístico (CALVET, 2007). É por isso que fato de o indígena não falar a língua oficial fluentemente, priva-o das múltiplas possibilidades de usufruto dos bens sociais, como por exemplo, acesso à educação de qualidade e a luta por seus direitos fundamentais.

Nesse contexto, os ticuna criaram outras formas de relacionamentos interétnicos através de políticas linguísticas intercambiantes, onde eles trocam de línguas nas comunicações para se adequarem ao seu interlocutor. Cabe lembrar que os ticuna só usam a língua portuguesa quando estão diante de um não falante de ticuna ou quando, no diálogo interétnico entre não indígenas e ticuna, ele não deseja que o não indígena saiba sobre o que eles estão tratando.

Neste sentido, concordamos com Bourdieu (1989) quando ele afirma que em se tratando de refletir a respeito dos usos sociais da língua, devemos fazer uma ruptura com a noção vaga e vazia de situação, onde se pensa a língua apenas a partir das suas configurações linguísticas. Pensar sociologicamente sobre a língua, obriga-nos a pensar que há, nas relações de troca linguística, mercados que se configuram conforme a estruturação das relações de força entre os capitais linguísticos e/ou culturais dos indivíduos em interlocução ou dos seus grupos.

Isso porque “a relação originária com o mundo social, a que estamos acostumados, quer dizer, para o qual e pelo qual somos feitos é uma relação de posse que implica a posse do possuidor por aquilo que ele possui” (BOURDIEU, 1989, p 83). E a língua é um dos bens mais preciosos nessa luta simbólica.

Assim para que o ensino de línguas ganhe espaço e qualidade para as populações indígenas deve-se primordialmente fazer uma reflexão ecolinguística no intuito de abstrair as significações culturais, políticas e sociais que as populações indígenas carregam consigo, pois o contato de línguas faz com que os sujeitos determinem fronteiras étnicas e construam suas identidades baseadas nas línguas com as quais convivem.

Por conta disso, compreendemos o ensino bilíngue como uma forma de ação social porque (1) ela é dotada de intenções motivadas pela meta empreendida pelo indivíduo em aprender uma língua alvo e (2) a conduta entre os sujeitos baseia-se nas interdependências e é orientada a partir da conduta social dos atores sociais, cujo intermédio são duas línguas a serem gerenciadas no ensino.

A Sociologia Compreensiva e a Linguística Aplicada ajudaram-me a compreender algumas constelações que enlaçam o ensino bilíngue no Alto Solimões. Entretanto, ainda há muito a se pesquisar sobre esse objeto de pesquisa, pois essa região é muito extensa e apresenta múltiplas ecologias linguísticas. Assim, aponto para futuras problematizações e pesquisas os seguintes pontos: a) o ensino monolíngue na educação infantil e a manutenção da língua étnica na infância como forma de resistência ante a sociedade nacional; b) os desafios de ensinar línguas no Alto Solimões em decorrência do encontro de falantes de línguas diferentes; c) a construção de fronteiras étnicas e o ensino de línguas, principalmente no contato brusco dos discentes monolíngues em ticuna com docentes não falantes de ticuna.

## REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre. Um ideal monolígüe. Tradução Tânia Alkmin. *In*: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane (org). **Multilinguismo**. Tradução Celene M. Cruz (*et. al.*) Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; RUBIM, Altaci Corrêa. Kokama: a reconquista da língua e as novas fronteiras políticas. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v. 4, n. 1, jul. 2012.

ALMEIDA, Anderson Rocha de. **Da unicidade virtual a polifonia real**: micropolíticas ticuna no Alto Solimões-AM/BRASIL. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/PPGAS da Universidade Federal do Amazonas/UFAM. Manaus, 2015.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 8. ed. Campinas- SP: Pontes Editores, 2015.

ALMEIDA, José Maria Trajano de. A luta pelo reconhecimento étnico dos Kokama na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru. *In*: **Revista tempo da Ciência**, Toledo, v.25, n.50, jul/dez.2018, p. 93-101.

ALTMAN, Cristina. As línguas gerais sul-americanas e a empresa missionária: linguagem e representação nos séculos XVI e XVII. *In*: FREIRE, José Ribamar Bessa Freires; ROSA, Maria Carlota (org). **Línguas Gerais: Política Linguística e Catequese na América do Sul no Período Colonial**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2003.

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**: palavras e ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAGNO, Marcos. **Políticas linguísticas**. Streamed live on 10 de jul. 2020 (01:39:08). Publicado pelo canal Parábola Editorial. Disponível em: [www.youtube.com/watch?v=wKVq10idxlk](http://www.youtube.com/watch?v=wKVq10idxlk). Acesso em: 16 set. 2020.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta**: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARTH, Fredrick. **Etnic groups and Boundaries**: the social organization of culture difference. Noruega: Waveland press, Inc, 1969.

BENDAZOLLI, Sirlene. **Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores ticunas no Alto Solimões/AM**. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Programa de pós-graduação em Educação, São Paulo, 2011.

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia**: formação social e cultural. 3. ed. Manaus: Editora Valer, 2009.

BEZERRA, Davi Mota *et al.* A práxis pedagógica na formação de professores reflexivos no PIBID/PEDAGOGIA da URCA. *In*: VI Encontro Internacional de Jovens Investigadores. Sd.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que o falar quer dizer. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: DIFEL, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**.: promulgada em 5 de outubro de 1988. 51. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9394/96**. Organizado por Moaci Alves Carneiro. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Brasília: Presidência da República, 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-norma-actualizada-pl.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973.** Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília: Presidência da República, 1967. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6001.ht](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.ht). Acesso em: 15 abr. 2019.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política.** Tradução de Carmen C et al. 13. ed. Brasília: Editora Universitária de Brasília, 2016.

C, George Tharakan. Louis Dumont and the essence of dravidian kinship terminology: the case of Muduga. **Journal of Anthropology Research**, v. 62, n. 3, 2006, p. 321-346. Disponível em: [www.jstor.org/stable/20371028](http://www.jstor.org/stable/20371028). Acesso em: 24 de nov. 2020.

CALAFORRA, Guillem. **Lengua y poder em las situaciones de minorización lingüística.** 2003. Disponível em: <http://www.uv.es/calaforr/CursColonia>, pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas.** São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica.** Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CALVET, Louis-Jean. **Tradição oral & tradição escrita.** Trad. Waldemar Ferreira Neto e Maressa de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola, 2011.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice: global English and Cosmopolitan relations.** New York: Routledge, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *In: Educ. Soc. Campinas*. Vol. 33, n. 118, p. 235-250, jan/mar. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 dez. 2019.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *In: D.E.L.T.A*, vol 5, nº Especial, 1999, p. 385-417.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e deságios. *In: Revista Portuguesa de Educação*, 2003, 16(2), p. 221-236. Universidade do Minho-PT.

CORACINI, Maria José R. Faria. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. *In*: CORACINI, Maria José R. Faria (org). **Linguagem & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas, SP: Editora UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CORACINI, Maria José R. Faria. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade línguas (materna e estrangeira) plurilinguismo e tradução**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

COUTINHO, Walter. **Gente valente: uma coletânea Matsés: uma coletânea do Vale do Rio Javari (1866-1974)**. Tese de doutorado. Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

COUTO, Hildo Honório do. **Ecolinguística: estudos das relações entre língua e meio ambiente**. Brasília: Thesaurus, 2007.

COUTO, Hildo Honório do. **Linguística, ecologia e ecolinguística: contato de línguas**. São Paulo: Contexto, 2019.

COUTO, Hildo Honório do. Ecolinguística. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 10 (1), 2009.

COUTO, Hildo Honório do. Linguística Ecolinguística. **Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem**, v. 01, n. 01, p. 47-81, 2015.

CRISTINO, Luciana dos Santos. **Bilinguismo e code-switching: um estudo de caso**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

DECROSSE, Anne. Um mito histórico, a língua materna. *In*: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane (org). **Multilinguismo**. Tradução de Celene M. Cruz (et. al.) Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1989.

DEHEINZELIN, Monique. **Fundamentos para um curso de Magistério**. São Paulo: Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues, 1994. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/fundamentos-para-um-curso-de-magisterio-organizacao-geral-dos-professores-ticuna>. Acesso em: 05 nov. 2018.

DETURCHE, Jeremy Paul Jean Loup; HOFFMANN, Kaio Domingues. Nomes, subgrupos e qualidades totêmicas – Nas Águas de uma Sociologia Katukina. **ILHA** v. 18, n. 2, p. 99-120, Acesso em: 15 dez. 2018.

DIRETORIO DOS ÍNDIOS. *In*: ALMEIDA, Rita Heloísa de. **O diretório dos índios: um projeto de “civilização” no Brasil do século XVIII**. Brasília: Editora UNB: 1997

ECHEVERRI, Juan Alvaro. ¿Que es una comunidade indígena?: identidade y autonomia territorial em dos comunidades de la Gente de centro. *In*: RODRIGUES, Gilse Elisa Rodrigues; JUSTAMANT, Michel; CRUZ, Tharcísio Santiago Cruz (org). **Fazendo Antropologia no Alto Solimões: diversidade étnica e fronteira**. Alexa Cultural: São Paulo, 2016, p.83-110.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1980.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. Second edition. England: Pearson Education, 2001.

FELIPE, Iuri da Costa. **História contadas em Mecürane: um estudo sobre a Organização social e o Território dos Tikuna**. 2018. Dissertação de Graduação. Universidade de Brasília, Brasília. 2018.

FERMIN, Eronilde de Souza e NEVES, Edmar. Os Kambeba. *In*: **UFSCAR de muitas línguas**. Nov.2018. Disponível em <http://www.muitaslinguas.ufscar.br/os-kambeba>. Acesso em: 20 jan. 2022.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o dicionário da Língua Portuguesa**. 6ª ed. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

FERREIRA, Andrei Cordeiro. Políticas para fronteira, história e identidade: a luta simbólica nos processos de demarcação de terras indígenas Terena. *In*: **MANA**, n15, 2009, p.377-410.

FISHMAN, A. Who speaks what language to whom and when. *In*: **La Linguistique**, v. 1, n. 2, 1965, p. 67–88. Disponível em: [www.jstor.org/stable/30248773](http://www.jstor.org/stable/30248773). Acesso em: 2 dez. 2020.

FISHMAN, A. Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *In*: **Journal of Social Issues**, vol. XXIII, Number 2, 1967. Disponível em: [https://cursus.univ\\_renner2.fr/pluginfile.php.pdf](https://cursus.univ_renner2.fr/pluginfile.php.pdf). Acesso em: 5 out. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREINET, Célestin. **A Pedagogia do Bom Censo**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, José Bessa. Da “fala boa” ao português na Amazônia brasileira. *In: Ameríndia*, n. 8, 1983. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/da-fala-boa-ao-portugues-na-amazonia-brasileira>. Acesso: 10 de jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Déborah de Brito Albuquerque Pontes. Práticas translíngues e transculturais de refugiados venezuelanos. *In: CAPAVERDE*, Tatiana da Silva; *SILVA*, Liliam Ramos da. **Deslocamentos culturais e sua forma de representação**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019.

GARCIA, Elisa Frühalf. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e sua aplicação na América Meridional. *In: Dossiê*. Vol. 12. Nº 23. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 31 ago. de 2019.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Pesquisa social: métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDBERG, Míriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record: 2004.

GHIRALDELO, Claudete Moreno. As representações da Língua Portuguesa e as formas de subjetivação. *In: CORACINI*, Maria José R. Faria (org.). **Identidade e discurso (des)construindo subjetividades**. Campinas/SP: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p.57-82.

GOOGLE EARTH. **Mapa da vila Betânia**. Imagem de satélite. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/@-3.0977328,-68.3466541,105821m/data=!3m1!1e3>. Acesso em: 16 nov. 2020.

GRUBER, Jussara (org.). **Ticuna: O livro das árvores**. 2. ed. Benjamin Constant – AM: Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues, 1997. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002040.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

GRUBER, Jussara. Projeto educação ticuna: arte e formação de professores indígenas. *In: Revista Em Aberto*, v. 20, n.º. 76, p.130-142, fev, 2003.

GUMPERZ, John. The Speech Community. *In: Linguistic Anthropology*, 1968. p. 66-73. Disponível em: <http://stanford.edu/class/linguist150/readings/Gumperz1968.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

GUY, G. As comunidades de fala: fronteiras internas e externas. *In: Abralín*, 2001. Disponível em: <[http://sw.npd.ufc.br/abralin/anais\\_con2int\\_conf02.pdf](http://sw.npd.ufc.br/abralin/anais_con2int_conf02.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2018.

GUIMARÃES, Eduardo. A língua portuguesa no Brasil. *In: Línguas do Brasil/Artigos*. 2005. Disponível em <https://docero.com.br/doc/ss1svce>. Acesso em: 10 jan. 2019.

GROSJEAN, François. **Bilinguismo individual**. Tradução de Heloísa Augusta Brito de Mello e Dilys Karen Rees. UFG, 2008. Disponível em [http://proec.ufg.br/reista\\_uf/dezembro2008/traducao.html](http://proec.ufg.br/reista_uf/dezembro2008/traducao.html). Acesso em: 20 ago. 2020.

HUTNER, Edson. **A igreja católica e os povos indígenas: os Ticuna na Amazônia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

JUSTAMAND, Michel. O exemplo Ticuna na tríplice fronteira: Brasil, Colômbia e Peru. *In: Somanlu*, ano 17, n.1, jan-jun. 2017, p 119-143.

KLEIMAN, Ângela B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. *In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (org). Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. *In: MARTELOTTA, Mario Eduardo (org.). Manual de Linguística*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LAGARES, Xoán. Minorias linguísticas, políticas normativas e mercados. Uma reflexão a partir do Galego. In: LAGARES, Xoán; BAGNO, Marcos (org.). **Política da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LAGARES, Xoán. **Qual Política Linguística? Desafios Glotopolíticos Contemporâneos**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2018.

LYONS, John. **Lingua(gem) e linguística**: uma introdução; tradução Marilda Winkler Averburg, Clarice Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

MACEDO, Elizabeth. Currículo, cultura e poder. In: **Currículo sem fronteiras**. V.6, n2, jul/dez, 2006, pp.98-113. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 10 mar. 2019.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda C; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (org). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2007.

MARIANI, Bethânia. Subjetividade e Linguagem. In: **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão. Vol. 3, número especial, p.55-72, 2003.

MEDEIROS, A. et al. Povos **Ticuna na tríplice fronteira**: desafios para o estado e para o direito. In: *Mundo Amazônico*, Vol. 9, 2018, p. 161-198.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. **O falar bilíngue**. Goiânia: Ed. Da UFG, 1999.

MINAYO; Maria Cecília de Sousa; DESLANDES, Suely Ferreira (org). **A pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

MINAYO; Maria Cecília de Sousa. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. In: **Ciências e Saúde Coletiva**. n. 17, p. 621-626, 2012.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. O que é ensino bilíngue: a metodologia da gramática contrastiva. In: **Em aberto**. Brasília, ano 14, n 63, jul/set, 1994.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; TADEU, Tomaz (org). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

MUFWENE, Solikoko S. The ecology of language: some evolutionary perspectives. In: COUTO, Elza Kioko Nakayama Nenoky; ALBUQUERQUE, Davi Borges de; ARAÚJO, Gilberto Paulino de (org.). **Ecolinguística e imaginário**. Brasília: Thesaurus, 2013, p.302-327.

NIMUENDAJU, Curt. **The Tukuna**. University of California Press. Berkeley and Los Angeles, 1952. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/biblio:nimuendaju-1952-tukuna>. Acesso em: 20 out. 2020.

OLIVEIRA, Samuel Rocha. **O processo educacional da cultura indígena ticuna na região do Alto Solimões**. Dissertação (Mestrado em Educação) -. – Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade de São Bernardo do Campo. Programa de Pós-graduação em Educação. São Bernardo do Campo, 2012.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Povos Indígenas e Mudança Sociocultural na Amazônia. In: **Série Antropologia 1**. Brasília, 1972, p. 1-20.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Regime tutelar e faccionalismo: política e religião em uma reserva Ticuna**: Rio de Janeiro: CASA 8, 2015.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O índio e o mundo dos brancos**. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Áreas de fricção interétnica na Amazônia. In: **Atas do simpósio sobre a biota amazônica**. Vol. 2, 1967, p.187-193.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. **As facções e a ordem política em uma reserva Tukuna**. 1977. Disponível em: <http://novacartografiasocial.com.br/download/as-faccoes-e-a-ordem-politica-em-uma-reserva-tikuna-joao-pacheco-de-oliveira/>. Acesso em: 10 out. 2020.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. et al. Os índios Ticuna como agentes de um processo de educação integrada. In: **Forum educ**. Rio de Janeiro. Out/dez, 1982, p.13/33.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Sem a tutela, uma nova moldura de nação. O pós-constituição de 1988 e os povos indígenas. In: **Brasiliana- Journal for Brazilian Studies**. Vol. 5, n.1 (Nov, 2016). ISSN 2245-4373.

ORGANIZAÇÃO GERAL DOS PROFESSORES INDÍGENAS BILÍNGUE/OGPTB.  
**Projeto de curso de licenciatura para professores indígenas do alto Solimões.** Benjamin Constant, 2005.

ORGANIZAÇÃO GERAL DOS PROFESSORES INDÍGENAS BILÍNGUE/OGPTB.  
**Proposta curricular das escolas ticunas.** 1ª versão. Benjamin Constant, 2002.

PALADINO, Mariana. **Estudar e experimentar na cidade:** trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “jovens” indígenas ticuna, Amazonas. Tese de doutorado. Programa de pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

PENNYCOOK, Alastair. A Língua aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (org). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade:** questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

PEREIRA, David Lugli Turtera. Expansão dos Tupi-Guarani pelo território brasileiro: correlação entre a família linguística e a tradição da cerâmica. In: **Tópos.** V3, nº1, 2009, p. 29-80. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/topos/article/view/2224>. Acesso: 03 mar. 2022.

PINHEIRO, Odete Godoy. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, Mary Jane O. (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos: aproximações teóricas e metodológicas.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 183-214.

POCHE, Bernard. In: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane (org). **Multilinguismo.** Tradução de Celene M. Cruz (et. al.) Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

PORRO, Antônio. História indígena do Alto e Médio Amazonas. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

PROENÇA FILHO, Domício. **Muitas línguas, uma língua:** a trajetória do português brasileiro. 1ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2017.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? *In*: SIGNORINI, Inês (org). **Linguagem e identidade**. Campinas:SP: Mercado das Letras: FAPESP, 1998.

RAJAGOPALAN, Kanavilil . Por uma linguística crítica: linguagem identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 3. ed. São Paulo: Global, 2015.

RODRIGUES, Renan Albuquerque; RUBIM, Mara Francisca Silva. Escola em Aldeia Ticuna: Construindo processos educacionais na comunidade vila Betânia, Alto Solimões. *In*: SILVA, Adailton; JUSTAMANT, Michel (org). **Fazendo antropologia no Alto Solimões 2**. São Paulo: Alexa Cultural, 2015.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. Relações internas na família linguística Tupi-grarani. *In*: **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**. Vol. 3, n. 3, Dez, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rbla.v3i2.16264>. Acesso: 18 fev. 2020.

SANTOS, Yonara Cristina de Souza dos. **Fonética e Fonologia preliminar da língua Omágua/Kambeba**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; LAGARES, Xóan Carlos. Política e planificação linguística: conceitos e terminologias e intervenções no Brasil. *In*: **Niterói**, n.32, p.11-27, sem.2012.

SAVEDRA, Mônica Guimarães. Bilinguismo e bilingualidade: uma nova proposta conceitual *In*: SAVEDRA, M.M.G. & SALGADO, A.C.P (org) **Sociolinguística no Brasil**: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Tradução de Laureano Pelegrin. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SILVA, Antônia Rodrigues da Silva. **Concepções e práticas de educação escolar indígena**: institucionalidade, estado da arte e escolarização dos tikuna no Alto Solimões, AM. Tese (doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Instituto de Ciências Humanas e Letras -

Programa de pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2016.

SILVA, Hellen Cristina da; AGUILERA, Vanderci de Andrade. O poder de uma diferença: um estudo sobre crenças e atitudes linguísticas. *In: Alfa*, São Paulo, 58, 2014, p. 703-723. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5794-1409-8>. Acesso em: 15 jan. 2021.

STELLA, Aparecida Feola; AGUILERA, Vanderci de Andrade; CORBARI, Clarice Cristina. Reflexões sobre atitudes linguísticas em espaço de língua em contato: o contexto de fronteira. *In: Fórum Linguistic*. Florianópolis, v. 15, n 3, p.3170-3179, jul./set. 2018.

SIGNIORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em linguística aplicada. *In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (org). Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

SILVA, Anderson Nowogrodzki da. Reflexões sobre a perspectiva política que subjaz a ecolinguística. *In: COUTO, Elza Kioko Nenoki do. et al (org). Linguística Ecosistêmica: 10 anos de ecolinguística no Brasil*. São Paulo: Pontes Editores, 2017.

SOARES, Marília Facó. *et al. Tchörü duũgüica'tchanu. Minha luta pelo meu povo*. Niterói-RJ: EDUFF, 2014.

SOARES, Marília Facó. **Língua ticuna (ou Tikuna)**. *In: Instituto socioambiental*. [https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB\\_verbetes/ticuna/lingua\\_ticuna\(1\).pdf](https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_verbetes/ticuna/lingua_ticuna(1).pdf). Acesso em: 31 jan. 2021.

SOUZA, José Pinheiro de. Teorias da tradução: uma visão integrada. *In: Revista de Letras*, n. 20, vol 2-jan/dez, 1998, p. 51-64.

STURZA, Eliana Rosa; TATSCH, Juliane. A fronteira e as línguas em contato: uma perspectiva de abordagem. *In: Cadernos de Letras da UFF Dossiê: Línguas e culturas em contato*, n.53, p.83-89.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

TERRA INDÍGENA BETÂNIA. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3618>. Acesso em: 16 nov. 2020.

TORÜ DUÏ' ũGÜ/ NOSSO POVO. Rio de Janeiro: Memórias Futuras Edições: Museu Nacional da UFRJ, 1985.

TRASK, R.L. **Dicionário de linguagem e linguística**. Tradução Rodolfo Hilari. São Paulo: Contexto, 2004.

UYENO, Elzira Yoko. Determinações identitárias do bilinguismo: a eterna promessa da língua materna. *In*: CORACINI, Maria José R. Faria (org). **Linguagem & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane (org). **Multilinguismo**. Tradução de Celene M. Cruz (*et. al.*) Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem – e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. *In*: **Visão Global**, Joaçava, vol 15, n. 1-2. Jan-dez, 2012.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Vol. 1. Tradução: Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. São Paulo: Editora UNB, 2000.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Vol. 1. Tradução: Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. São Paulo: Editora UNB, 2014.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Vol. 2. Tradução: Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. São Paulo: Editora UNB, 2004.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências Sociais**: part. 1. Tradução: August Wernest. 4ª ed. Editora Unicamp: São Paulo, 2001.

WEBER, Max. **Conceitos básicos de Sociologia Compreensiva**. Trad. Rubens Eduardo Ferreira Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

WEINREICH, Uriel. **Languages in contact: findings and problems.** Mouton Publishers – Paris-New York, 1953.

WELPER, Elena Monteiro. **O mundo de João Tuxaua: (trans)formação do povo Marubo.** Rio de Janeiro, 2009. Tese (doutorado em Antropologia Social) – Programa de pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro.