

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

EDILANI RIBEIRO DE OLIVEIRA
Bolsista FAPEAM

**ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIA EM COMUNIDADE INDÍGENA TICUNA:
DESAFIOS LINGUÍSTICOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**

Manaus – Amazonas
2019

EDILANI RIBEIRO DE OLIVEIRA

**ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIA EM COMUNIDADE INDÍGENA TICUNA:
DESAFIOS LINGUÍSTICOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal do Amazonas para defesa, como exigência para obtenção do título de Mestre em Letras/Estudos da Linguagem.

Área de Concentração: Teoria e Análise Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Raynice Geraldine Pereira da Silva.

Ficha Catalográfica

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

O48e Oliveira, Edilani Ribeiro de
Ensino mediado por tecnologia em comunidade indígena Ticuna: :
desafios linguísticos no processo ensino aprendizagem / Edilani
Ribeiro de Oliveira. 2019
136 f.: il. color; 31 cm.

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

1. Ensino mediado por tecnologia. 2. Aprendizagem. 3.
Bilinguismo. 4. Línguas em contato. I. Silva, Raynice Geraldine
Pereira da II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Universidade Federal do Amazonas
PROGRAMA DE Pós-Graduação em Letras

Edilani Ribeiro de Oliveira

**“ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIA EM COMUNIDADE INDÍGENA TICUNA:
DESAFIOS LINGUÍSTICOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM”**

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Raynice Geraldine Pereira da Silva - **Orientadora**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. Sanderson Castro Soares de Oliveira - **Membro**
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Profa. Dra. Francisca Paula Soares Maia – **Membro**
Universidade Federal de Integração Latino-Americana - **UNILA**

Profa. Dra. Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio – **Suplente**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Profa. Dra. Helen Cristina Picanço Simas – **Suplente**
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Proclamados os resultados, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu, Leonard Christy Souza Costa, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras, lavrei a presente ata, que assino juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Manaus, 26 de setembro de 2019.

• Profa. Dra. Raynice Geraldine Pereira da Silva (UFAM)

Parecer: Aprovada () Reprovada Assinatura: _____



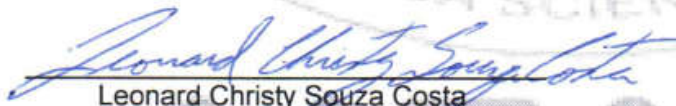
• Prof. Dr. Sanderson Castro Soares de Oliveira (UFAM)

Parecer: Aprovada () Reprovada Assinatura: _____



• Profa. Dra. Francisca Paula Soares Maia (UNILA)

Parecer: Aprovada () Reprovada Assinatura: _____



Leonard Christy Souza Costa
Coordenador do PPGL



Quando a escrita faz o seu aparecimento ela é muitas vezes a técnica divinatória mais popular exatamente porque ela possibilita o acesso aos 'segredos'. Os adivinhos então são levados a elaborar idéias complexas e pôr em relação entre eles aspectos diferentes do universo.

Goody (1977)

DEDICATÓRIA

Ao meu filho **Leandro Vinícius**, presente divino.

A memória de minha mãe, **Robertina Ribeiro**, mulher guerreira, batalhadora, a quem admiro e honrarei sempre.

A **Jonise Nunes Santos**, a irmã/amiga que acreditou em mim desde o primeiro instante em que nos conhecemos.

E especialmente, ao **povo Ticuna do Alto Solimões**, que luta cotidianamente por um mundo mais humano e igual.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não pertence a mim, mas a todas as pessoas que contribuíram, direta e indiretamente, em alguns lugares do Estado do Amazonas para sua construção. Conhecer a problemática de outros povos me permitiu conhecer ainda mais o Ticuna na relação com o Centro de Mídias.

Agradeço a todos os povos indígenas que mantive contato nesses dois anos de pesquisa: no Alto Rio Negro, Médio Solimões, os Munduruku de Borba e de Jacareacanga no Pará e os Sateré-Mawé de Maués, alunos do Programa de Licenciatura Indígena (PROLIND) do Curso de Formação de Professores Indígenas FACED/UFAM, e, os indígenas de Manacapuru, São Paulo de Olivença e Japurá com o Programa Saberes Indígenas na Escola, que indiretamente contribuíram na construção desse trabalho.

Agradeço a Deus, Aquele que me deu a vida, sabedoria e discernimento em minhas escolhas e compreender que para tudo existe um tempo, e que o tempo não é o mesmo para todos.

Aos colegas do Departamento de Educação Escolar Indígena/FPI/FACED pela ajuda imensurável e pelo companheirismo fraterno.

Ao Prof. Jorge Luis de Freitas Lima, meu professor na graduação e hoje colega de trabalho, por ter sido o condutor da viagem que me levou a grandes descobertas desde a construção do meu TCC, como o meu primeiro contato com a escola indígena Ticuna em Bom Intento.

Às professoras da Mediação Tecnológica da Escola Municipal Indígena de Bom Intento pela atenção e colaboração.

Aos alunos indígenas da Escola Municipal Indígena Miguel Estevão Tchaireccü.

Às amigas de mestrado, que se tornaram amigas na vida Rocilange Salles Cabral, Antônia Martins Ferreira e Luana Augusta de Araújo, pelo carinho, amor e atenção dado a mim e ao meu filho.

A todos os colegas da família linguística (como nos tratávamos), turma de Mestrado do ano de 2017 pelos momentos alegres e compartilhamento dos conhecimentos de cada um.

À FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas, por possibilitar e incentivar financeiramente a realização desta pesquisa e a minha permanência no Programa.

Aos professores do PPGL, por terem contribuído com a minha formação e pelos conhecimentos adquiridos e construídos: Prof. Dr. Herbert Luiz Braga Ferreira, Prof. Dr. Orlando da Silva Azevedo, Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira, Profa. Dra. Grace dos Anjos Freire Bandeira, Profa. Dra. Fernanda Dias de Los Rios Mendonça.

À Universidade Federal do Amazonas, representada pelo Programa de Pós-graduação em Letras, primeiro na pessoa da Profa. Dra. Maria Luiza de Carvalho Cruz Cardoso, coordenadora do Programa no ano em que iniciei o Curso e ao Prof. Dr. Leonard Christy, que nos acolheram com carinho e atenção nesses dois anos.

Agradeço imensamente à Secretária do PPGL, Angélica Castro, pela atenção diária e pelos informes necessários para o bom andamento do Programa.

Em especial a minha orientadora Raynice Geraldine Pereira da Silva por ter aceitado esse desafio, e por, principalmente, ter continuado a orientação enquanto enfrentava uma guerra particular. É um exemplo de força para jamais desistirmos dos nossos sonhos. Muito obrigada minha querida.

Agradeço a todas as pessoas que dividiram um pouco do seu tempo comigo durante essa jornada.

Muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa versa sobre o tratamento dado à língua Ticuna no ensino mediado por tecnologia em uma escola indígena no município de Benjamin Constant/AM. O ensino é ofertado pela Secretaria Estadual de Educação do Amazonas que usa como mecanismo o Programa Centro de Mídias de Educação do Amazonas e por metodologia o ensino mediado por tecnologia digital. Esta dissertação tem como objetivo geral analisar o processo de ensino por mediação tecnológica em comunidades indígenas da etnia ticuna no município de Benjamin Constant. Os objetivos específicos: verificar o tratamento dado à especificidade linguística dos alunos falantes de Ticuna; identificar o grau de bilinguismo/multilinguismo dos alunos e pontuar os desafios linguísticos no processo ensino-aprendizagem. Os conceitos teórico-metodológicos foram fundamentados em Cesar & Maher (2018), Martellota (2011), Stubbs (2002) que trata da língua como elemento cultural; em Weinreich; Labov; Herzog (2006) sobre o contato das línguas e na sociolinguística de Molica & Braga (2017) e Tarallo (2007), assim como outros pesquisadores que lidam com a questão linguística nas relações de contato. Utilizou-se a pesquisa qualitativa como método de procedimento investigativo e a pesquisa quantitativa para análise de alguns dados. A pesquisa bibliográfica é a base referencial de toda investigação e utilizamos em todas as etapas do processo investigativo. O trabalho campo consistiu na observação sistemática e aplicação de questionários com perguntas fechadas e abertas para professores e alunos. Os procedimentos adotados na pesquisa partiram do questionamento: O ensino mediado por tecnologia considera as especificidades linguísticas dos alunos ticuna, falantes de sua língua indígena? Uma formação desenvolvida para a diversidade linguística e cultural possibilita a aprendizagem e a formação de cidadãos autônomos. Quando se é negado ao indígena o direito de uso da língua em situações de aprendizagem reforça a tentativa de negação e apagamento das línguas indígenas promovidas pelas colônias com os primeiros missionários. As propostas para o ensino médio devem estimular a autonomia dos estudantes através de uma formação abrangente das capacidades de inter-relações sociais entre indígenas e não-indígenas.

Palavras-chave: Ensino Mediado por tecnologia. Aprendizagem. Bilinguismo. Identidade Étnica. Línguas em Contato.

ABSTRACT

This research addresses the treatment given to the Ticuna language in technology-mediated teaching in an indigenous school in the city of Benjamin Constant / AM. The teaching is offered by the State Department of Education of Amazonas that uses as mechanism the Program Center of Education Media of Amazonas, and by methodology the teaching mediated by digital technology. This dissertation aims to analyze the process of teaching by technological mediation in indigenous communities of the Ticuna ethnic group in Benjamin Constant. And as specific verify the treatment given to the linguistic specificity of Ticuna-speaking students; Identify the degree of bilingualism / multilingualism of students and highlight the language challenges in the teaching-learning process. The theoretical-methodological concepts were based on Cesar & Maher (2018), Martellota (2011), Stubbs (2002) to discuss language as a cultural element; in Weinreich; Labov; Herzog (2006) on the contact of languages and sociolinguistics by Molica & Braga (2017) and Tarallo (2007), as well as other researchers dealing with the linguistic issue in contact relations. Qualitative research was used as a method of investigative procedure and quantitative research for analysis of some data. The bibliographic search went through all the research. The fieldwork consisted of systematic observation and application form of closed and open questions for teachers and students. The criteria adopted in the visit start from the question: Does technology-mediated teaching consider Ticuna students who speak their indigenous language as specific languages? Training developed for linguistic and cultural diversity enables the learning and training of self-employed citizens. When the indigenous people are denied the right to use language in learning situations reinforces the attempt to deny and erase the indigenous languages promoted by the colonies with the first missionaries. Secondary education proposals should be favored through comprehensive training of inter-social capacities between indigenous and non-indigenous.

Keywords: Technology-mediated teaching. Learning. Bilingualism. Ethnic Identity. Languages in Contact.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------------|---|
| CEMEAM | Centro de Mídias de Educação do Amazonas |
| CGTT | Comando Geral da Tribo Ticuna |
| DCNEB | Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica |
| DCNEEI | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica |
| LDBEN | Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| OGPTB | Organização Geral dos Professores Tikunas Bilíngues |
| SEDUC | Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino |
| SIL | Summer Institute of Linguistics |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas |
| AM | Amazonas |
| UFAM | Universidade Federal do Amazonas |
| FUNAI | Fundação Nacional do Índio |
| SPI | Serviço de Proteção ao Índio |
| PUCRS | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |

LISTA DE IMAGENS

| | | |
|---------------------|--|----|
| IMAGEM 1 | Confecção da roupa para festa da Moça Nova..... | 26 |
| IMAGEM 2 | Máscara tradicional..... | 26 |
| IMAGEM 3 | Escola de Santa Cruz de Belém do Solimões..... | 33 |
| IMAGEM 4 | Capa do Jornal Magüta (1988)..... | 35 |
| IMAGEM 5 | Interface da Aula no site do CEMEAM..... | 49 |
| IMAGEM 6 | Localização do município de Benjamin Constant-AM..... | 75 |
| IMAGEM 7 | Localização da comunidade Bom Intento I no limite fronteiriço Brasil e Peru..... | 75 |
| IMAGEM 8 | Canoas que transportam os professores à comunidade..... | 77 |
| IMAGEM 9-10 | O caminho até a escola..... | 78 |
| IMAGEM 11 | Frente do prédio antigo da Escola Municipal Miguel Estevão Tchaireecü..... | 79 |
| IMAGEM 12 | Prédio novo da Escola Municipal Miguel Estevão Tchaireecü..... | 79 |
| IMAGEM 13 | Corredor e Banheiros..... | 80 |
| IMAGEM 14 | Cozinha e local onde é servida a merenda..... | 80 |
| IMAGEM 15 | Sala de Aula..... | 81 |
| IMAGEM 16-17 | Professora conectando o computador e interagindo no <i>chat</i> com a coordenação do CEMEAM | 82 |
| IMAGEM 18 | Alunos durante a aula..... | 84 |
| IMAGEM 19 | Antena de transmissão via satélite..... | 84 |
| IMAGEM 20 | Cubículo onde está depositado o gerador de energia elétrica da escola..... | 85 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-----------------|--|----|
| Tabela 1 | Grade curricular do Ensino Médio..... | 41 |
| Tabela 2 | Lista com nome das Escolas Municipais e Estaduais atendidas pelo Centro de Mídias..... | 44 |
| Tabela 3 | Quadro das atividades desenvolvidas numa disciplina (a exemplo usamos a de Língua Portuguesa)..... | 45 |
| Tabela 4 | Plano básico da aula do dia..... | 50 |
| Tabela 5 | Ocupação social dos alunos..... | 91 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|------------------|---|-----|
| Gráfico 1 | Habilidade Linguística em Ticuna..... | 93 |
| Gráfico 2 | Habilidade Linguística em Português..... | 94 |
| Gráfico 3 | Habilidade Linguística em Espanhol..... | 95 |
| Gráfico 4 | Habilidade Linguística - comparação das três línguas..... | 96 |
| Gráfico 5 | Qual foi a primeira língua que você aprendeu quando criança?..... | 97 |
| Gráfico 6 | Uso de línguas de acordo com os domínios sociais | 98 |
| Gráfico 7 | Domínio social ritualístico..... | 99 |
| Gráfico 8 | Domínio social a partir do outro..... | 100 |
| Gráfico 9 | Domínio da língua em contextos diferentes..... | 100 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| CAPÍTULO 1: OS TICUNA E O CENTRO DE MÍDIAS | 18 |
| 1.1 OS TICUNA | 18 |
| 1.1.1 A luta pela terra | 26 |
| 1.1.2 A ocupação missionária no Alto Solimões | 28 |
| 1.1.3 Educação Escolar Ticuna | 34 |
| 1.2 O CENTRO DE MÍDIAS..... | 39 |
| 1.2.1 O Centro de Mídias como objeto de pesquisa | 50 |
| CAPÍTULO 2: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: QUESTÕES SOBRE A LÍNGUA | 54 |
| 2.1 IDENTIDADE LINGUÍSTICA..... | 54 |
| 2.2 A SOCIOLINGUÍSTICA E AS RELAÇÕES DE CONTATO | 57 |
| 2.3 BILINGUISTO E CONTATO DE LÍNGUAS..... | 62 |
| 2.4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA | 66 |
| CAPÍTULO 3: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS | 74 |
| 3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA..... | 74 |
| 3.2 QUANTO A PESQUISA - ABORDAGEM E MÉTODOS | 85 |
| 3.3 QUANTO OS SUJEITOS - INSTRUMENTOS DE ANÁLISE | 89 |
| CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS | 92 |
| 4.1 DOMÍNIOS LINGUÍSTICOS NA RELAÇÃO DO TICUNA COM A LÍNGUA PORTUGUESA | 92 |
| 4.2 CRENÇAS E PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA E O ENSINO MEDIADO | 101 |
| 4.3 UM OLHAR SOBRE O POSICIONAMENTO DOS PROFESSORES QUANTO AO ENSINO MEDIADO | 110 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 114 |
| REFERÊNCIAS | 117 |
| ANEXO | |
| APÊNDICE | |

INTRODUÇÃO

No território brasileiro existem cerca de 274¹ línguas faladas e mais de 305² grupos indígenas nas diferentes regiões do país. O Amazonas é o estado com maior número de indígenas declarados³ no Brasil. Dentre os municípios amazonenses, Benjamin Constant é quinto com maior população de indígenas. O Ticuna possui a maior população no contexto benjaminense. Também vivem no município outros povos como Kokama, Kambeba, Marubo, dentre outros.

Os Ticuna residem numa área banhada pelo rio Solimões que compreende os municípios de Tabatinga, Benjamin Constant, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá, Tonantins e Jutai no Brasil. Além do Brasil há indígenas da etnia Ticuna no Peru e na Colômbia.

Segundo Oliveira (1999), o povo Ticuna possui um histórico educacional de luta por uma educação diferenciada e específica que ultrapassa quatro décadas de história. Essa etnia reconhece sua identidade étnica e trabalha por um sistema educacional voltado para os valores tradicionais indígenas.

A escolha pelo tema dessa pesquisa surgiu da prática de campo em escolas do município de Benjamin Constant na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no ano de 2015, do Curso de Letras do Instituto de Natureza e Cultura da Universidade Federal do Amazonas (doravante UFAM). Durante as etapas de observação do TCC surgiu a oportunidade de visitar a Escola Municipal Miguel Estevão Tchairecû na comunidade de Bom Intento I que recebe formação do ensino médio por mediação tecnológica da Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (doravante SEDUC/AM). Ao entrar em contato com a escola e visualizar o modo de ensino, houve uma inquietação e o desejo de compreender como ocorria a aprendizagem dos alunos indígenas ticunas com vistas aos conteúdos ministrados por professores falantes de língua materna portuguesa e localizados a mais de mil quilômetros de distância, com os quais os alunos não tinham nenhum tipo de relação.

¹Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>

²Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>

³Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>

A problemática surge no primeiro dia de visita à escola, em 2015, desde o momento em que os professores presenciais ligaram os instrumentos tecnológicos para a transmissão das aulas.

O ensino mediado da SEDUC/AM é uma forma da Secretaria alcançar o interior do estado e acontece da seguinte forma: a Secretaria criou em 2007 o Centro de Mídias de Educação do Amazonas (doravante CEMEAM), localizado na sede da SEDUC/AM em Manaus. O Centro é responsável pela transmissão das aulas para os 62 municípios do estado e comunidades rurais. Nele, os professores ministrantes planejam, organizam as aulas, os conteúdos e as avaliações dos alunos matriculados no ensino tecnológico, como é conhecido por quem usufrui da ferramenta. É de responsabilidade dos professores ministrantes o planejamento das aulas, que ocorrem de forma modular⁴. O professor presencial não participa do planejamento das atividades escolares.

Assim, formulou-se a questão norteadora da pesquisa: O ensino mediado por tecnologias considera as especificidades linguísticas dos alunos Ticuna, falantes de sua língua indígena? Essa questão foi formulada levando em consideração o contexto linguístico e cultural no Amazonas que se constitui como multilíngue e pluricultural das dezenas de línguas indígenas que convivem na região.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar o processo de ensino por mediação tecnológica em comunidades indígenas da etnia ticuna no município de Benjamin Constant. A fim de alcançar tal objetivo, formulou-se os objetivos específicos: verificar o tratamento dado as línguas indígenas; identificar o grau de bilinguismo/multilinguismo dos alunos Ticuna; pontuar os desafios linguísticos no processo ensino-aprendizagem da modalidade mediada por tecnologia.

Em meio a tantos atrativos que as tecnologias dispõem para a sociedade e que também fazem parte da realidade de comunidades indígenas estão as diferentes culturas que se relacionam e compartilham de saberes tradicionais e saberes de outras culturas.

Essa dissertação está organizada em quatro capítulos e mais apêndices e anexos.

O primeiro capítulo apresenta os sujeitos da pesquisa. Está dividido em dois subcapítulos: o primeiro dispõe sobre os Ticuna como povo indígena, apresenta um

⁴ As disciplinas iniciam e finalizam num período de 30 a 45 dias, dependendo da carga horária disciplinar.

breve histórico e possui três sessões. A primeira trata da luta pela terra onde habitavam seus ancestrais; a segunda apresenta um recorte da ocupação missionária no Alto Solimões e a terceira discorre sobre trajetória da Educação Escolar Ticuna. Este capítulo está fundamentado em Bendazzoli (2011), Oliveira (1999; 2015), Soares (2000), Brasil (2013) dentre outras leituras que tratam das questões apontadas anteriormente.

O segundo subcapítulo apresenta a estrutura do Centro de Mídias no âmbito do ensino e da transmissão, assim como das disciplinas, conteúdos e carga horária trabalhadas no ano letivo. Fundamentou-se nos dados do site do Centro, disponível em www.centrodemidias.am.gov e no Projeto da Matriz Curricular para o Ensino Médio, disponibilizado na secretaria do CEMEAM. Este possui uma sessão que apresenta pesquisas que usaram o Centro de Mídias como objeto de pesquisa, a fim de evidenciar os múltiplos olhares para o ensino mediado. Fundamentou-se em Costa (2015), França (2013), Souza (2016), dentre outros pesquisadores.

O segundo capítulo possui como título “Pressupostos Teóricos: Questões sobre a Língua”. Está dividido em 4 subcapítulos: O primeiro versa sobre a língua como elemento de identidade de um povo ou de uma sociedade, baseia-se em Cesar & Maher (2018), Martelotta (2011), Stubbs (2002) dentre outros pesquisadores. No segundo subcapítulo, discorre-se sobre o fenômeno da sociolinguística e as relações de contato, pautando-se em Molica & Braga (2017), Tarallo (2007), Weinreich; Labov; Herzog (2006), e outros linguistas. O terceiro apresenta conceitos de diferentes graus de bilinguismo e discorre sobre o contato de línguas na escola, amparado em Bassani (2015), Maher (1997), dentre outros estudiosos. E o último subcapítulo, faz referência à educação, especificamente, para os povos indígenas. Trata das diretrizes e dos documentos que regem a educação brasileira e respalda-se em Brasil (2012, 2013), Macedo (1999), Moreira & Candau (2010), e outros autores que discutem educação escolar indígena no Brasil.

No terceiro capítulo, apresenta-se a metodologia usada nessa pesquisa. Nele são descritos os caminhos da pesquisa. Dividiu-se em três subcapítulos: no primeiro é apresentado o contexto da pesquisa, que trata da comunidade de Bom Intento e a Escola Municipal Indígena Miguel Estevão Tchairecū. No seguinte discute-se a abordagem e os métodos utilizados na pesquisa, fundamentados em Gerhardt & Silveira (2009), Silva & Menezes (2005), Gil (1987). E no último, expõem-

se os instrumentos de coleta de dados e os métodos de análise dos resultados, sustentados em Gerhardt & Silveira (2009) e Gil (1987).

No quarto e último capítulo consta a análise dos dados. Este capítulo foi subdividido em três. O primeiro subcapítulo corresponde aos dados referentes às perguntas fechadas do questionário. Foram sistematizados quantitativamente e organizados em gráficos. O subcapítulo seguinte analisa as crenças e opiniões dos alunos acerca das perguntas abertas. Nesse espaço os alunos puderam pensar sobre as aulas e sobre os conteúdos ofertados para eles. O último foi reservado para expor o posicionamento dos professores sobre o Centro de Mídias. Além disso, pôde-se conhecer um pouco mais sobre a formação e atuação dos profissionais.

Nas Considerações Finais são apresentadas algumas sugestões, agora com um olhar mais aprofundado acerca dos desafios vivenciados no período da pesquisa e sobre o que foi evidenciado nos dados coletados.

A este trabalho também foi acrescentado os apêndices: os questionários aplicados aos alunos e aos professores; o termo de livre consentimento.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e está em processo de avaliação.

CAPÍTULO 1: OS TICUNA E O CENTRO DE MÍDIAS

Este capítulo apresenta o objeto da pesquisa que trata do povo Ticuna representado na figura dos alunos de ensino médio da comunidade de Bom Intento e o Projeto de ensino mediado por tecnologia do Centro de Mídias da Seduc/AM. Optou-se em dedicar um capítulo a eles pela necessidade de reconhecimento do contexto desses elementos na região amazônica do Alto Solimões.

1.1 OS TICUNA

Os povos indígenas no Brasil, de modo geral, sofreram ao longo dos anos, tais como o desaparecimento de povos e, conseqüentemente, de suas línguas, costumes, tradições, rituais – em suas diversas esferas, dentre outros produtos sociais próprios dos indígenas.

O Amazonas é um estado rico em diversidade cultural. Dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) registram que, atualmente, no Alto Solimões há uma população estimada em 76.000 indígenas dividida em pelo menos 350 comunidades e representadas por 18 povos, que são: Tikuna, Kokama, Kambeba, Caixana, Kanamari, Witoto, Katukina, Madihá-Kulina, Mura, Maku, Makuna, Kaku-yuhup, Ava-Canoeiro, Miranha, Mayuruna, Desana, Tukano e Tuyuka⁵. Estes povos, “sofreram intensas perdas linguísticas” ao longo dos processos de colonização integracionista na Amazônia (SOARES, 2000), assim como os Ticuna.

A maioria dos Ticuna do Alto Solimões vive em terras indígenas demarcadas, cuja área perfaz 1.400.415 hectares, outras ainda estão em processo legal de demarcação. Esse povo é considerado o maior em números de falantes indígenas na língua materna no Alto Solimões, e também no Brasil, é a Ticuna. Eles vivem em comunidades indígenas demarcadas e nas sedes dos municípios da região possivelmente pela oportunidade de trabalho e saúde.

A ocupação legalizada das terras indígenas no Alto Solimões está em torno de 20 áreas com regulamentação concluída, o que soma um total de 1.129.045 hectares, duas áreas com declaração de posse permanente e duas em processo de identificação.

⁵Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/apresentacao-solimoes/>

Os Ticunas habitam a região chamada de alto Solimões, fronteira do Brasil com o Peru e a Colômbia. Segundo dados recentes (MAGUTA/CGTT, Atlas das Terras Ticunas, 1998) totalizam cerca de 35 mil índios, dos quais 26 mil vivem dentro dos limites do país, distribuídos em 118 aldeias localizadas em 15 unidades territoriais. De acordo com seus mitos, os Ticunas são originários do igarapé *Eware*, situado nas nascentes do igarapé São Jerônimo (*Tonatü*) tributário da margem esquerda do rio Solimões, no trecho entre Tabatinga (na fronteira) e São Paulo de Olivença. (OLIVEIRA, 1999, p. 14-15)

É possível encontrar pessoas do povo Ticuna em todo o Alto Solimões. A maioria vive no trecho entre os municípios de Tabatinga, Benjamin Constant e São Paulo de Olivença no Amazonas, podendo encontrá-los ainda no município de Letícia (na Colômbia) e em território peruano. Isso acontece por se tratar de uma região de tríplice fronteira.

Os dados sobre a “situação pré-contato” são bastante escassos e caracterizam-se pelo fato caráter conjectural e fragmentário. O pouco que se pode dizer com relativa segurança é que os ticuna, antes da chegada dos portugueses e espanhóis na região, foram índios de terra firme, habitando os altos igarapés situados à margem esquerda do rio Solimões, no trecho atualmente compreendido entre Tabatinga e São Paulo de Olivença. Desconheciam o uso de canoas e ubás, evitando sistematicamente as beiras do Solimões, ocupados pelos omaguas, inimigos dos ticuna e que em alguns de seus mitos e lendas aparecem realizando incursões contra as suas malocas (NIMUENAJU, 1952 *apud* OLIVEIRA 2015, p. 116).

Os ticunas viviam em malocas imensas, pois vivam em coletividade. Segundo Oliveira (2015) os Ticuna tinham um líder (denominado “cabeça”) do grupo clânico da maloca. Oliveira ainda registra que não havia uma liderança para a comunidade, apenas para o espaço social dentro da maloca. Um dos primeiros contatos registrados do homem “branco” com os Ticuna ocorreu no século XVII, por Cristóbal de Acuña. Desde então esse povo passou por diversas invasões, uma delas foi das tropas de bugreiros⁶. Estes capturam os índios para serem escravizados em território português e espanhol.

No século seguinte, os Ticuna haviam se espalhado e era possível encontrá-los numa área entre o rio Javari ao município de Fonte Boa. Para Oliveira (2015) isso se deu por conta dos índios Omaguas que viviam nas encostas dos rios terem sido capturados e exterminados. Com a quase extinção dos Omaguas os Ticuna puderam explorar as terras nas encostas dos rios, antes dominadas pelos Omaguas.

⁶ Indivíduos que caçavam, capturavam e exterminavam indígenas, tanto para domínio do território quanto para trabalho escravo nas terras dominadas e em lugares distantes dos que os índios habitavam.

Essa proximidade com o rio foi um facilitador no contato entre Ticuna e homem “branco” (colonizadores e missionários).

Marcy (2001) em seu relato de viagem pelo Solimões transcorrida nos meados do século XIX refere-se à presença de famílias ticunas ocupando a região fronteira do Brasil, Colômbia e Peru, vivendo da coleta, dos produtos de suas roças e estabelecendo trocas com comerciantes eventuais. Marcy (2001) cita o conhecimento sobre os astros e os deuses desses indígenas, observa as pinturas faciais que, hoje sabemos, distinguem os diferentes clãs, assim como os ornamentos de dentes e plumas. Entretanto o que lhe chama atenção é a língua Ticuna “quase irreproduzível pela glote européia” (Marcy, 2001, p. 36) e da qual lista algumas palavras “desistindo de escrevê-la em sílabas, tentei mais tarde expressar em notação musical” (BENDAZZOLI, 2011, p. 45).

As diversas formas de ocupação que ocorreram no Alto Solimões influenciaram no modo de vida do povo Ticuna, que viviam se deslocando em busca de lugar melhor para fixarem suas aldeias, fugindo de outros grupos clânicos e de epidemias levadas pelos colonizadores. Essa mobilidade originou a facilidade de lidar com o diferente, o que permitiu a proximidade com os primeiros extrativistas que exploraram a região.

Nas primeiras décadas do século XIX outros produtos foram explorados da natureza, a extração do látex já não alcançava os níveis de coleta desejados pelos colonizadores fazendo com que a exploração de madeira, pele de animais também fossem comercializados posteriormente a defasagem do látex. Para assegurar que a exploração da borracha continuasse em grande escala os colonizadores destruíram malocas e agrupamentos Ticuna com a finalidade de desorganizar a sociedade indígena e estando frágeis lhes restavam trabalhar para os patrões. Bendazzoli (2011, p. 49) descreve que, “o final do século XIX e início do século XX marcam o estabelecimento dos primeiros registros de glebas para a exploração do caucho⁷, da seringa e da madeira, em áreas situadas nas bocas dos igarapés e margens do Solimões”

Os Tukuna das terras mais altas, muitas vezes distantes dias de margens do Solimões, conservaram-se relativamente arredios [...] A ação violenta dos patrões, pondo fim às malocas e impedindo a formação de agrupamentos contendo muitas moradias, foi considerado por Nimuendaju (1982) como uma estratégia de não mais tratar o Ticuna enquanto povo e de pressionar isoladamente cada família submetendo-as ao seu domínio. (OLIVEIRA, 1972, p. 50 *apud* BENDAZZOLI, 2011, p. 49)

⁷ Árvore da qual se extrai um látex também usado na fabricação da borracha, mas com qualidade diferente da que produz a seringueira.

Os patrões articularam manobras de seduzir por imposição no modo de vida dos Ticuna. Assim, o povo ficou fraco diante de sua organização de vida e foi inserido no contexto desses indígenas a figura do “tuxaua” - líder indígena escolhido para mediar as ações determinadas pelo patrão junto aos indígenas nos seringais.

Por sua natureza indígena, os Ticuna sofreram preconceitos de diversas naturezas, como o de que a língua que falavam não se constituía em língua, mas uma gíria usada para se diferenciarem dos demais. Uma vez que a língua Ticuna era uma língua totalmente diferente quando comparada com as dos outros povos que os patrões conheceram, eram desprezados por toda a população não indígena da região por serem índios, por viverem como caboclos e por trabalharem nos seringais.

O extrativismo vegetal na região foi intenso e muitos indígenas foram forçados a trabalhar para os patrões da borracha e da madeira por muitas décadas. A luta pela permanência do povo Ticuna para continuarem em suas terras resultou em um conflito de posses entre índios e comerciantes. Fato registrado e evidenciado no dossiê “A Lágrima Ticuna é uma só”, sobre a chacina praticada por madeireiros contra os Ticuna na foz do igarapé Capacete, no Município de Benjamin Constant, em 28 de março de 1988.

No dia 28 de março de 1988, as lideranças indígenas das comunidades “Porto Espiritual”, “Porto Lima”, “Bom Pastor” e “São Leopoldo” estavam reunidos para discutir questões relacionadas às comunidades. A assembléia foi organizada na casa do Ticuna Aseliars Flores Salvador, na localidade “Boca do Capacete” que, em 1982, havia sido identificada pela Funai como uma antiga área indígena pela existência de um cemitério. Por essa razão, o local foi incluído na proposta de delimitação das terras daquele povo.

No dia da assembléia, homens armados invadiram o local, atirando, matando e ferindo indígenas, incluindo crianças. Os Ticuna, surpreendidos, não reagiram. Os sobreviventes apontaram os 14 participantes e acusaram como responsável pelo massacre o madeireiro Oscar Castelo Branco. O crime foi tratado, inicialmente, como homicídio, mas após atuação do MPF defendendo que a violência havia sido cometida contra a etnia, o caso foi julgado como genocídio. (Procuradoria da República do Amazonas⁸)

Desde a década de 70 os índios já vinham se organizando para brigarem por seus direitos junto aos órgãos competentes. O Massacre no Capacete fez brotar

8 www.mpf.mp.br/.../massacre-de-indios-ticuna-no-municipio-de-benjamin-constant
Acesso:21/05/2019

uma força maior no Ticuna que tratou do direito de serem representados por alguém da própria etnia e não mais pelos agentes do SPI.

O conflito maior entre índios e não indígenas naquele momento se dava pelo direito dos índios a terra em que vivem. O direito a escola surge quando a terra é concedida aos Ticuna e a língua passa então a ser o elemento de luta e preservação.

A língua Ticuna é considerada isolada, tendo como principal característica o uso de diferentes tons, “apresenta complexidades em sua fonologia e em sua sintaxe” (Soares, 2000, p. 16), peculiaridade que a classifica entre as línguas tonais.

Tido como língua isolada, sem relação com nenhuma família lingüística, o Tikuna é falado por grande população, cuja maioria vive no Brasil, habitando, de forma espalhada, uma extensa área do Alto Solimões. Por ser uma língua tonal com cinco níveis de altura – caso único na América do Sul -, sua área maior de interesse tem sido identificada como a fonologia: em termos de descrição, seu sistema de tom intrincado revestiu-se, em uma dada época, de particular interesse para o campo lingüístico; em termos de aprendizado, esse mesmo sistema tonal tem sido considerado por falantes de outras línguas um obstáculo para a penetração e o domínio do Tikuna. Embora a fonologia do Tikuna justifique o interesse de que vem sendo cercado, os estudos de sintaxe feitos sobre essa língua mostram, porém, que também nesse terreno as dificuldades não são menores.

Apesar de ser a língua indígena com maior número de falantes no Brasil a língua Ticuna ainda é pouco estudada no nível gramatical. Ainda não há, por exemplo, uma gramática da língua para os falantes usarem como referência no Alto Solimões, ocasionando conflitos na área da escrita. Lowe (1960c, p. 1) *apud* Soares (2000, p. 17) afirma que:

O tikuna é uma língua que, pelo menos nas primeiras aparições, parece ter uma morfologia relativamente simples. A sintaxe, no entanto, é caracterizada e complicada por uma ordem de palavras extremamente flexível e a falta de marcadores morfológicos aumenta a dificuldade da análise sintática. (tradução minha)

Entender o funcionamento da língua parece ser um trabalho relativamente simples, mas quando inseridos no ambiente de fala essa simplicidade se torna complexa diante dos poucos dados sintáticos sobre a língua Ticuna.

Poucas pessoas que vivem fora do círculo familiar e social dos Ticuna sabem falar essa língua, e o interesse em aprender a língua indígena pelos não indígenas não se torna relevante tendo em vista o lugar da língua portuguesa na sociedade. A língua Ticuna além de ser tonal, também possuía outras características.

Cada sílaba tem seu tom que pode ser alto, médio ou baixo. A laringalização e a oclusão glotal sustentam a pronúncia dos tons. As vogais da laringe são de tom muito baixo. A oclusão glotal indica que duas sílabas têm tons diferentes, uma delas muito alta ou muito baixa. Os tons da palavra podem ser combinados de maneiras diferentes. [...]

Uma sílaba em Ticuna pode conter apenas uma vogal. Existem também sílabas com duas vogais e sílabas com consoante e vogal. Não há grupos consoantes ou consoantes no final da sílaba.

Quanto à forma das palavras, os substantivos podem receber marcas de número (plural, coletivo), de forma (arredondada, alongada, tubular,...), de direção, de localização, de finalidade, entre outros.

Nos verbos, existe um pronome que marca a pessoa, sujeito da ação, do estado ou da qualidade. Os verbos podem ter sufixos que indicam algumas características da ação ou estado.

Uma frase em Ticuna possui um verbo com uma marca de pessoa e, dependendo do tipo de verbo, pode ter um objeto ou dois objetos expressos com substantivos, além dos complementos de tempo, local e maneira. (COELLO, 2002, p. 103-106) (tradução minha)

É essa complexidade entre formas de usar a língua em sintaxe e fonética que a língua Ticuna se fortalece entre seu povo. Por se tratar de uma língua que sofre risco de extinção se faz necessário discutir sobre políticas públicas e linguísticas para diminuir tal risco. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) alerta para o tratamento dado às línguas indígenas em todo o mundo. Busca por meio de ações “a conscientização da necessidade urgente de se preservar, revitalizar e promover as línguas indígenas no mundo⁹”.

A língua na cultura Ticuna é um elemento forte, muito presente entre as famílias, entre a população como um todo. O modo de vida desse povo remete a um passado distinto dos não índios, no qual os indígenas não tinham a necessidade de frequentar escolas ou aprender matemática.

As mudanças de hábito cultural e linguístico eram constituídas a partir das necessidades do próprio povo e não em função de uma sociedade externa. Os conhecimentos possuíam significado e para tudo havia uma explicação existencial.

Para os Ticuna seus mitos remetem ao surgimento da humanidade num tempo antigo diferente do passado recente; esses mitos definem costumes e explicam fenômenos mas não têm por função determinar condutas certas ou erradas. Não tratam de temas proibidos ou mágicos e apresentam seus heróis dotados de características humanas que divertem e ensinam. Entretanto, é através das tentativas e erros e das brincadeiras dos irmãos *Yo'i* e *Ipi* que os mitos expressam as regras de organização social dos Ticuna.

⁹ Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/prizes-and-celebrations/2019-international-year-of-indigenous-languages/>

Os Ticuna se organizam em metades exogâmicas, sendo uma delas constituídas por clãs ou nações com pena como mutum, arara ou japó, e a outra metade de nações sem pena, como a onça, Avaí ou buriti. Os filhos recebem a nação do pai e o nome próprio de cada um expressa esse pertencimento, de tal modo que se estabelece de imediato a identificação com os membros do clã, assim como com os parceiros possíveis ou proibidos para casamento. (BENDAZZOLI, 2011, p.42)

Na cultura Ticuna a mitologia e as crenças são bastante presentes. A divindade representada por Yo'i, símbolo da criação do povo Ticuna é motivo de orgulho e respeito às raízes culturais desse povo, mesmo com a forte presença da igreja nas comunidades indígenas. A promessa de parceiro ou proibição entre famílias é pouco conhecida atualmente. Todavia, o respeito ao casamento entre clãs distintos ainda se faz presente nos dias atuais. Conforme Nimuendaju (1952) *apud* Bendazzoli (2011) “não há possibilidade de alguém se considerar Ticuna sem pertencer a uma nação”, pois no momento de seu nascimento ele recebe o nome do clã de seu pai, que já recebeu o nome do clã do pai dele formando assim uma linhagem do clã paterno. Logo, todo Ticuna pertence a um clã por herança.

A organização das sociedades indígenas Ticuna se dão por meio dos conhecimentos tradicionais e do modo como as lideranças organizam as atividades no grupo.

Para os Ticuna a liderança remete à tradição, à capacidade de mobilizar a ação do grupo. Estas práticas, ainda que apoiadas nos mitos, são atualizadas no cotidiano, no conhecimento que os índios adquiriram sobre os não-índios e sobre as diferentes agências de contato, comparando a atuação de chefias nos espaços do seringal, da reserva, das missões e assim construindo referências e critérios de escolha. (BENDAZZOLI, 2011, p. 65)

O conhecimento construído a partir das ações sofridas pelos Ticuna durante décadas no Alto Solimões serviu de alicerce para a construção de um novo povo. Um povo que conseguiu o direito de ser ouvido e apesar das dores se fortaleceu por que não havia perdido a essência do ser Ticuna.

Um dos rituais mais importantes para o povo Ticuna é o ritual da Moça Nova. Trata-se de um preparo para a vida adulta, que na cultura indígena se inicia muito cedo. A menina adolescência não brinca mais como as crianças menores. Ela começa a se preparar para o rito de passagem – momento em que a menina menstrua pela primeira vez, da infância para a vida adulta. A partir desse momento

ela já pode adquirir matrimônio, pois o seu corpo está preparado. Oro (1977, p. 64) explica o ritual da moça:

Quando aparece a primeira menstruação, a moça é recolhida num canto da casa, ali ficando “presa” até o início da festa, ou seja, do ritual. A reclusão será mais breve ou longa, dependendo da maior ou menor facilidade que os parentes da moça têm em conseguir alimentos da fauna silvestre e aquática. Durante o período de isolamento, a moça executa trabalhos artesanais (redes, bolsas, colares, etc.), recebendo de sua mãe e avós lições de educação moral e religiosa. Assim que os preparativos forem ultimados e a festa iniciada, a moça é novamente encerrada num cubículo especialmente preparado num canto da casa de festas. Neste local ela permanecerá por mais três dias, enquanto os demais, parentes e convidados, festejam sob o ritmo dos tambores e dos maracás. O clímax da festa ocorre quando a moça é retirada do cubículo e cercada pelos parentes, no centro da casa. Ali, enquanto dançam, os familiares lhes dão conselhos.

Ainda durante a festa, os cabelos da moça são arrancados por anciãs. O arrancar dos cabelos simboliza exatamente a passagem, os cabelos novos que irão nascer representam a maturidade – da infância para a vida adulta. O ritual de passagem da “Moça nova”, tradição do povo Ticuna ainda é realizado nos dias atuais, contudo, há registros de que em algumas comunidades o arrancar dos cabelos é meramente simbólico, respeitando a vontade da moça e dos pais.

Além do tradicional ritual apresentado acima, os Ticuna costumam confeccionar os próprios materiais que são usados para e na produção de alimentos como balaios¹⁰, cestaria e o tipiti¹¹. Além disso, os adereços para enfeitar mulheres e homens, como colares, pulseiras, saias e as roupas típica do tururi¹² são usados em festas e comemorações específicas.

Os preparativos para o ritual da Moça Nova são iniciados com a confecção das vestimentas para a festa e lhes são acrescentados as máscaras tradicionais, como mostram as imagens abaixo.

¹⁰ Espécie de cestaria rasa, de forma circular, utilizada para servir e guardar alimentos.

¹¹ Espécie de cestaria utilizada para espremer a mandioca. Ela separa o líquido da massa. Cada uma das partes possui uma utilidade na cultura indígena Ticuna. Possui a forma alongada que ao ser puxada comprime a massa do seu interior liberando grande parte do líquido que possui.

¹² Tururi é o nome de uma fibra vegetal, resistente e flexível, que envolve os frutos de uma palmeira chamada ubuçu. Esta fibra é muito usada pelo habitantes da região amazônica, na confecção de artesanatos e de um tecido rústico que se produz as vestimentas usadas nos rituais sagrados.

IMAGEM 1 – Confeção da roupa para a festa da Moça Nova **IMAGEM 2** – Máscara tradicional



Fonte: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Ticuna#Artes>>

Do tururi é feita a vestimenta típica Ticuna usada na festa da Moça Nova e em outros rituais da etnia. A vestimenta Ticuna é usada juntamente com máscaras produzidas pelos próprios índios.

A produção de artesanatos e adereços, como colares, pulseiras, redes de tucum¹³ e cestaria, da cultura Ticuna é parte da educação que as crianças, adolescentes e jovens recebem dos adultos. Essa construção de saberes tradicionais é passada de geração a geração e torna-se essencial para a manutenção e fortalecimento da cultura.

1.1.1 A luta pela terra

A história nos mostra que no Brasil num período de um pouco mais de 500 anos os povos indígenas vêm lutando por todos os direitos que foram tirados de seus antecessores. A população explorada, na época da borracha e da extração descontrolada de madeiras das florestas, também se fazia de não indígenas, principalmente os advindos da região nordeste do país.

Segundo Oliveira (2015, p. 227)

A história recente dos ticunas aponta para duas situações históricas, a primeira marcada pela mobilização por terra, com uma crescente articulação entre lideranças das muitas aldeias, a formação de um novo ator

¹³ Pequena palmeira espinhosa (*Bactris setosa*), de cujas folhas se obtém uma fibra comprida e forte, semelhante à lã, empregada para fazer tecido grosseiro para sacos, redes, linha de pesca etc. (Dicionário Houaiss)

político, o Comando Geral da Tribo Ticuna/CGTT e a reafirmação da condição de indígena enquanto sujeito de direitos a segunda referida a um período pós-demarkação, com a fragmentação das lutas e das organizações que as conduzem, as formas de acesso à cidadania revelando-se como bastante diversificadas.

O direito à posse de suas terras não foi um processo fácil. As mudanças foram evidenciadas a partir da década de 1980. No ano de 1986, “apenas as quatro áreas menores e nas cercanias da cidade de Benjamin Constant foram reconhecidas pelo governo, constituindo uma sinalização clara que a proposta de delimitação das terras Ticuna seria mais uma vez reformulada” (OLIVEIRA, 2015, p. 228). No mesmo ano foi fundado o Museu Magüta, também na cidade de Benjamin Constant, visando à manutenção da tradição e cultura do povo indígena Ticuna, assim como a educação e formação dos futuros professores que já atuavam nas comunidades.

Em 1945 foi criado no município de Tabatinga um posto do SPI (Serviço de Proteção ao Índio)¹⁴ na então reserva de Umariçu. Tabatinga era o centro de referência da população Ticuna, pois lá se concentravam os órgãos públicos federais. O SPI tinha como objetivo tornar o índio um cidadão comum por meio da inserção de novas técnicas de produção e uso da terra com o intuito de afastar os missionários das aldeias. Para Bendazzoli (2011, p. 77), “a partir desses postos foi se disseminando a ideia do direito dos Ticuna sobre suas terras e o fruto de seu trabalho, direitos estes fixados pelo Estatuto do Índio - Lei nº. 6.001 de 19/12/1973.

O SPI atuava como um órgão tutelar que consistia em orientar os índios para viverem em sociedade com os homens “brancos”, uma vez que eram considerados incapazes de defender seus interesses. Os funcionários do SPI eram representantes legais dos índios.

No contexto do Alto Solimões, especificamente, as ações de pretensa defesa decorrentes da tutela indígena pela Funai, configuravam-se como controle e domínio. Como tutelados estavam submetidos ao órgão indigenista e, portanto, enfraquecidos em sua identidade étnica que implicava em direitos a serem respeitados. Por outro lado, os Ticuna sofriam a pressão, não só dos grandes proprietários e exploradores, mas da população ribeirinha que vivia numa condição muito próxima à sua em

¹⁴ O Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN, a partir de 1918 apenas SPI) foi criado, a 20 de junho de 1910, pelo Decreto nº 8.072, tendo por objetivo prestar assistência a todos os índios do território nacional (Oliveira, 1947). O projeto do SPI instituía a assistência leiga, procurando afastar a Igreja Católica da catequese indígena, seguindo a diretriz republicana de separação Igreja-Estado. A idéia de transitoriedade do índio (Oliveira, 1985) orientava esse projeto: a política indigenista adotada iria civilizá-lo, transformaria o índio num trabalhador nacional. Para isso, seriam empregados métodos e técnicas educacionais controlando esse processo, baseado em mecanismos de nacionalização dos povos indígenas. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/servico-de-protacao-aos-indios-spi> Acesso em: 29/05/2019.

termos econômicos. Antes tratados depreciativamente como caboclos, passaram a ser discriminados também pela assunção da identidade étnica e criticados por terem “mais direitos” do que os regionais. (BENDAZZOLI, 2011, p. 80)

O direito à terra, à escola, ao uso da língua, e às formas próprias de educar e viver em sociedade (indígena) incomodava a população não indígena que viva em Benjamin Constant.. As pessoas demonstravam desprezo pelos Ticuna por conta da luta que os indígenas travaram para que lhes fosse garantido a terra que sempre haviam ocupado. O discurso se dava em torno dos patrões já residiam ali há muito tempo, configurando-os como donos da terra no entorno de Benjamin Constant.

O esforço para defender a terra favoreceu a organização do povo Ticuna que, através de lideranças fortes, avançou na luta institucional pelos direitos consolidados, finalmente, na Constituição Federal de 1988. No mesmo ano o “Massacre do Capacete”, no qual morreram muitos Ticuna, foi uma mostra da forte rejeição da elite econômica e política da região aos direitos desse povo. (Bendazzoli, 2011, p. 47)

Com o ocorrido nos anos que antecederam 1988, e no mesmo ano, os Ticuna se organizaram e buscaram, eles mesmos, junto às autoridades competentes a efetivação de suas reivindicações, a primeira delas a demarcação de suas terras.

1.1.2 A ocupação missionária no Alto Solimões

As expedições no Alto Solimões datam a partir de 1607 com a expedição de Francisco Pinto e Luis Figueira. A região de fronteira entre Brasil, Peru e Colômbia era ocupada por indígenas de diversas etnias, muitas já contactadas pelos missionários, o que facilitava o contato com os Ticuna. Esses viviam originalmente em terra firme, longe das margens dos rios, o que tornava a tarefa de localização e contato muito difícil aos missionários.

O primeiro processo de territorialização que atingiu os Ticuna foi o empreendido por missionários jesuítas espanhóis no século XVII, vindos do Peru, e que criaram diversos aldeamentos às margens do rio Solimões, nos quais principalmente congregaram os grupos indígenas que, na época, compartilhavam e disputavam território com os Ticuna [...] (PALADINO, 2006, p. 28)

Muitas Missões passaram por essas terras: dentre as espanholas: Ação da Companhia de Jesus constituía-se na implantação de missões em terras espanholas

demarcadas pelo Tratado de Tordesilhas; Missão de Santo Inácio de Loyola de Pebas y Caumares, em 1734; Missão dos Jesuítas, e, 1752, estes tentaram reduzir os Ticuna na Missão Nossa Senhora de Loreto de losTicuna, fundada pelo padre Segundo Del Castilho; em 1802 ocupou o lugar a Ordem Franciscana de Ocopa, que encontrou os índios do Alto Solimões em processo de dispersão. E as portuguesas: Ordem dos Carmelitas, por volta de 1697, além da catequese ensinavam música e a língua portuguesa; em 1870 chegaram os missionários Franciscanos Italianos à região; Capuchinhos Italianos da Úmbria, em 1910, criaram a Prefeitura Apostólica (atual Prelazia) do Alto Solimões.

A chegada dos primeiros capuchinhos coincidiu com a queda da produção da borracha e com o enfraquecimento do seringal enquanto estrutura de dominação.

Em 1910, Remate de Males era a vila mais povoada do Alto Solimões com duas mil pessoas e seis mil índios e, como sede da comarca, possuía delegacia, correio e coletoria. Sua posição privilegiada próxima à confluência do rio Javari com o rio Solimões na tríplice fronteira Peru, Colômbia e Brasil, atraía transações de bancos internacionais ligadas à exploração da borracha, comerciantes e aventureiros (especialmente nordestinos, contrabandistas do Peru e seringueiros do rio Javari). (BENDAZZOLI, 2011, p. 93)

O trabalho dos missionários, de diferentes congregações, era de catequizar os índios, doutrinar por meio da palavra de Deus. Os capuchinhos catequizavam, batizavam e casavam os índios que o patrão autorizava receber o sacramento. Para isso visitavam vilas e seringais distantes do centro urbano.

Em 1935 foi erguido um colégio missionário para a catequese dos índios, por Frei Fidelis de Alviano, na comunidade indígena Ticuna de Belém do Solimões. Contudo, por não haver frequentadores, o colégio foi demolido.

Já em 1940, em Benjamin Constant, a construção de uma escola foi destinada à população não indígena. Os freis capuchinhos deixaram a cargo das Irmãs Franciscanas a administração do prédio.

A catequese entre os índios era quase nula, tanto pelo esporádico contato com os religiosos, como pelo desconhecimento destes em relação à língua Ticuna. Frei Alviano foi o primeiro capuchinho a estudar essa língua a partir dos estudos de Rivet e na prática adquirida em suas atividades, tendo publicado na Revista do Instituto Histórico e Geográfico uma Gramática Ticuna e um dicionário, 1949. (BENDAZZOLI, 2011, p. 96)

A escola foi inserida na região do Alto Solimões pelos missionários. A presença das congregações ao longo de décadas serviu para apresentar ao povo Ticuna que a escola é produto do saber que se constrói a partir dela.

Com a chegada da Missão Batista, em 1959, os Ticuna já tinham certa intimidade com o novo jeito de aprender. Segundo Oliveira (1972, p. 114) apud Bendazzoli (2011),

A escola criada pela missão batista para os Ticuna teve como objetivo maior atender a reivindicação dos que eram chamados de “civilizados” que não queriam os indígenas junto de seus filhos, nem que estes “pertubassem” a vida em Santa Rita ou ameaçassem seus privilégios. Por outro lado, o ensino bilíngüe criado especificamente para os indígenas, resultou numa situação educacional diferenciada nessa região, com grande parte da população alfabetizada.

A missão contribuiu para a criação da comunidade de Campo Alegre, no município de São Paulo de Olivença, onde os Ticuna construíram uma escola para seus filhos. Os professores dessa escola foram os antigos alunos das escolas missionárias, sendo considerados, segundo Bendazzoli (2011), os primeiros professores indígenas Ticuna. O que abrandava a relação entre índios e missionários era o modo de tratamento dado aos Ticuna. “Havia os que vinham de longe, em canoas para assistir as aulas e conhecerem novos códigos da sociedade abrangente, animados que estavam pelo tratamento dos pastores chamando-os de “irmãos”.” (BENDAZZOLI, 2011, p. 63) Quase 20 anos depois chegam outras instituições na região.

Os irmãos maristas chegaram em 1972, no âmbito do Projeto Rondon, dando início ao funcionamento do Campus Avançado do Alto Solimões (CAAS) mantido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) que, utilizando-se de barcos equipados faziam atendimentos médicos, de enfermagem e odontológicos para população ribeirinha e indígena como parte dos estágios dos cursos de Medicina e Odontologia daquela Universidade. (BENDAZZOLI, 2011, p.102)

O Projeto Rondon¹⁵ consistia em integrar a população por meio das forças armadas em parceria com universidades. No âmbito de Benjamin Constant a

¹⁵ O Projeto Rondon foi semeado em 11 de julho de 1967, quando uma equipe formada por 30 universitários e dois professores de universidades do antigo Estado da Guanabara, conheceram de perto a realidade amazônica no então território federal de Rondônia. É uma ação interministerial do Governo Federal realizada em coordenação com os Governos Estadual e Municipal que, em parceria com as Instituições de Ensino Superior, reconhecidas pelo Ministério da Educação, visa a somar esforços com as lideranças comunitárias e com a população, a fim de contribuir com o desenvolvimento local sustentável e na construção e promoção da cidadania. Disponível em: <https://projektorondon.defesa.gov.br/portal/index/pagina/id/343/a> Acesso: 29/05/2019

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) levava alunos das áreas de saúde, da linguagem, de ciências e outros cursos para atenderem a população ribeirinha e indígena. Do mesmo modo atuava nas escolas públicas do município oferecendo serviços odontológicos, dermatológicos, oftalmológicos, vacinação, dentre outros atendimentos.

Em 1972 chega à região José Francisco da Cruz, mais conhecido como Irmão José da Cruz, levando consigo o movimento da Santa Cruz para o Alto Solimões. Irmão José era visto pelos Ticuna como o Cristo que chegara para lhes salvar. O que de fato era pregado pelo líder do movimento.

Irmão José mobilizou a população ribeirinha na fronteira do Peru com o Brasil, sua chegada ao Alto Solimões em 1972 trouxe consigo os componentes dos movimentos salvacionistas próprios dos Ticuna: alguém que tem visões de um desastre iminente e anuncia a salvação a todos que seguirem para um determinado local onde estarão protegidos desse risco. [...] O movimento cresceu com a implantação de cruzes em muitas povoações sinalizando a filiação à Ordem da Cruz, apesar da força contrária da Prelazia e da Missão Batista. (BENDAZZOLI, 2011, p. 72)

O movimento ganhou força entre os indígenas e junto à população ribeirinha, assim como entre os residentes em Benjamin Constant, principalmente quando o movimento implantou a igreja no município. Com uma área bem menor a de 40 anos, ainda há frequentadores da então Igreja de Santa Cruz, localizada no bairro de Coimbra.

A presença de missionários e pregadores instituiu a figura da escola como parte importante na formação cidadã entre as décadas de 1960 e 2000, quando se encontram registros do forte movimento missionário na região. Os Ticuna abraçaram a causa e fizeram grandes feitos para além da construção de escolas, a oferta de cursos e materiais específicos para a formação educacional de seu povo o que de certo modo proporcionou conhecimento sobre a escrita na língua materna.

1.1.3 Educação Escolar Ticuna.

Em toda sociedade, seja ela indígena ou não, as crianças são encaminhadas desde cedo ao convívio social. Em muitas sociedades indígenas, e em comunidades específicas as crianças também usam da imaginação para brincar, criam suas bonecas, seus carrinhos, suas bolas, etc., porque tais atividades fazem parte do

cotidiano adulto, o espelho das crianças. Há pelo menos dois modelos de educação numa sociedade – a educação social e a educação escolar.

A educação social está ligada as formas de conviver em sociedade, do direito e do dever de cada cidadão para a construção de uma comunidade que visa o bem social de todos. A educação escolar é aquele que contribui na formação social do sujeito, tornando-o apto a atuar em diferentes espaços sociais e atuando também na formação profissional.

Além das brincadeiras, as crianças indígenas ajudam os pais e as mães nas tarefas do dia a dia. Também contribui, de modo decisivo, para o desenvolvimento da personalidade da criança indígena o exemplo prático dos mais velhos, os quais, em geral, são coerentes entre o que fazem e o que dizem. Neles as crianças se espelham.

O movimento de imigrantes na região do Alto Solimões contribuiu para a mudança de hábitos dos índios residentes da área. Com a implantação de projetos para a demarcação de áreas indígenas, as lideranças indígenas apontam para um novo viés de base para a concretização do que estava sendo criado naquele momento: a presença da escola nas comunidades indígenas.

A preservação dessa cultura se deve também à educação escolar indígena Ticuna. Por meio da escola os Ticuna tiveram acesso à escrita, e à possibilidade de escrever na própria língua, o que possibilitou o acesso à diferentes culturas e conhecimentos distintos.

Os primeiros contatos dos Ticuna com os brancos datam de quase 300 anos atrás quando, no último quartel do século XVII, uma parte da tribo foi levada para as aldeias da missão jesuíta dirigida pelo padre Fritz. Com o fracasso da missão e posterior atuação dos Diretórios de Índios, os Ticuna convertidos ao cristianismo preferiram abandonar as antigas aldeias (já então transformadas em vilas) e retornar aos seus locais tradicionais, ou fixar-se nas periferias dos núcleos urbanos. (ORO, 1977)

Como já dito anteriormente, a igreja foi a principal mediadora no processo de inserção do índio na sociedade não indígena. A expansão da escola entre a população Ticuna ocorreu a partir da década de 1960, após reivindicação dos moradores, e tinha à época 65 alunos matriculados. Até 1974 havia 205 alunos. A partir de 1975 este número caiu devido à construção de outra escola pela congregação da Santa Cruz.

IMAGEM 3 – Escola de Santa Cruz de Belém do Solimões.



Em primeiro plano, Escola da Santa Cruz de Belém do Solimões – (Foto do Autor / 1976).

Imagem retirada do livro "Tükúna: vida ou morte". (ORO, 1977)

Na primeira escola, administrada pela Prelazia da Igreja Católica, os professores não indígenas falavam apenas o português ou a língua de origem, como inglês ou espanhol, não falavam o Ticuna. Pela escola da Santa Cruz foi contratado um professor indígena, que ensinava os conteúdos na própria língua Ticuna, proporcionava aos alunos um ensino bilíngue, mas adequado para as necessidades reivindicadas pelos Ticuna. Ao contrário da Igreja Católica que ainda tratava o indígena como alguém que precisava ser dominado pelos princípios da sociedade dominante. Assim,

A educação oferecida às comunidades indígenas, na forma de ensino monolíngue, está coerente com os anseios de dominação e espoliação dos índios por membros privilegiados da sociedade envolvente. Assim, a escola, o programa de ensino e o professor, efetivamente, representam o domínio exercido pelo mundo dos brancos, seja quando orientam os componentes das novas gerações indígenas para o aprendizado da língua portuguesa, [...]; seja quando facilitam a disseminação de estereótipos, justificadores dos quadros de submissão e domínio. (SANTOS, 1975, apud ORO, 1977)

Há cerca de cinquenta anos, o movimento indígena promove reuniões e encontros junto aos órgãos legais que administram educação no país em busca de direitos para a implantação de políticas públicas e políticas linguísticas direcionadas para a diversidade social, linguística e cultural da região do Alto Solimões. A implantação do Museu Magüta e a criação da Organização Geral dos Professores Tikunas Bilingues (doravante OGPTB) foram essenciais para o fortalecimento do movimento indígena Ticuna.

Uma dessas conquistas foi a preparação de uma cartilha para alfabetização em língua Ticuna, no ano de 1978, com o apoio da FUNAI, ainda no modelo de ensino empregado pelo *Summer Institute of Linguistics (SIL)*¹⁶, do Peru. Essa Instituição oferecia serviços de formação educacional e evangélica com pastores americanos, dentre os quais a produção de material didático, como cartilhas, na alfabetização em língua Ticuna.

O movimento indígena Ticuna foi aos poucos ganhando espaço com o Projeto de educação na Aldeia de Vendaval, no município de São Paulo de Olivença - AM. A escola tem como proposta a educação bilíngue para formação de professores na comunidade de Filadélfia em Benjamin Constant/AM, com a atuação do SPI, em 1942 onde dezenas de famílias saíram dos seringais e buscaram um espaço da terra na região para constituírem sua comunidade.

Contudo, segundo Bendazzoli (2011, p. 108)

Essas escolas, impostas aos povos indígenas, constituíam-se em espaço de negação da identidade indígenas, de submissão e promoção do desaparecimento dos indígenas enquanto culturalmente distintos, com vistas à sua integração nas camadas mais baixas da sociedade nacional. Em seus espaços currículos não havia espaço para os conhecimentos e línguas indígenas, assim como não existiam materiais específicos e nem previsão de participação da comunidade na vida escolar.

Com o apoio das igrejas e das instituições como o SPI e a FUNAI, as escolas foram sendo inseridas no contexto indígena dos Ticuna do Alto Solimões e esses foram adquirindo autonomia na região.

Ao longo do processo de escolarização dos Ticuna é perceptível os avanços que esse povo vem alcançando apesar das adversidades. Um exemplo é o *Jornal Magüta*, publicado na década de 1980 pelos próprios Ticuna, escritos em português e com apenas algumas palavras soltas escritas na língua materna. A produção em português era forma de fazer com que os não indígenas conhecessem a história do povo Ticuna, se fosse produzido na língua materna não alcançaria um número expressivo de leitores, pois a língua portuguesa é a língua oficial e majoritária na região.

¹⁶ A SIL Internacional é uma organização sem fins lucrativos, fundada por pastores evangélicos em 1934. É originalmente conhecida como *Summer Institute of Linguistics*. Trabalha em conjunto com comunidades etnolinguísticas e parceiros pelo mundo inteiro. Aborda questões linguísticas e do cotidiano como comportamento social, cultural, político, econômico e espiritual, com gerenciamento de idiomas e de formação, e produção de material didático. Informações obtidas no site: <https://www.sil.org/about>.

O jornal era produzido manualmente, com textos e desenhos representando a cultura indígena, uma forma de introduzir na sociedade informações desconhecidas pela população sobre o Ticuna, como na imagem abaixo, a edição número 32 do jornal.

IMAGEM 4 – Capa do Jornal Magüta (1988)

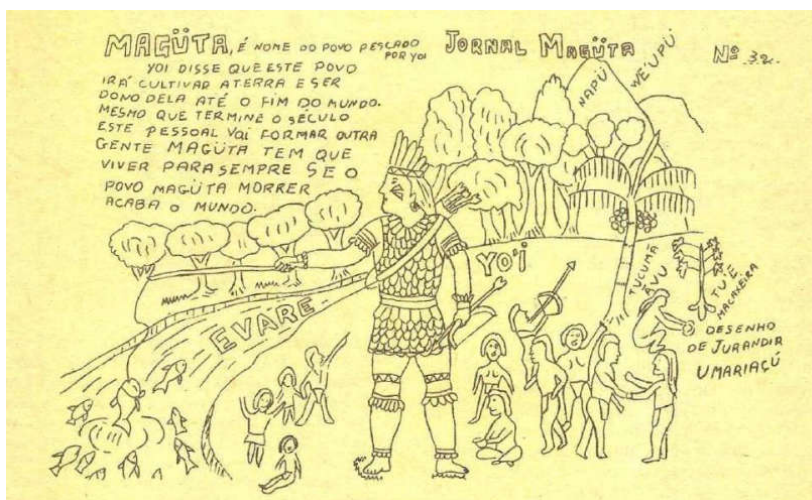


Imagem retirada do Livro "Rüaü i Ticunagüarüwu'i - A lágrima Ticuna é uma só", publicado em 1988 pelo Museu Magüta.

O direito institucional à educação, e mais ainda, a uma educação de garantia de uso da língua e dos modos próprios de ensinar só foi estabelecido a partir da Constituição Federal de 1988. Até aquele momento os nomes "índio, indígena" sequer apareciam no texto. Ainda assim, em pleno século 20 esse direito é resultado de luta constante dos povos indígenas brasileiros.

Desde a promulgação da Constituição de 1988 muito se tem pensado, produzido e posto em leis e diretrizes que versam sobre a educação escolar indígena, considerando especificidades tais como; que a educação dos povos indígenas brasileiros deve ser bilíngue, ser específica para cada povo, diferenciada em seus aspectos linguísticos e culturais e, mais ainda, intercultural, tendo em vista serem povos de línguas e culturas minoritárias frente aos avanços linguísticos e culturais da cultura brasileira e, em casos específicos, como regiões de fronteiras, aos avanços linguísticos e culturais da língua e cultura espanhola. (BRASIL, 2012, Art. 7º)

Contudo, e apesar das melhorias na qualidade do ensino diferenciado para fins de atendimento das características da educação escolar indígena para o povo

Ticuna, ainda há muitos desafios que precisam ser vencidos. A atuação, constante, do movimento indígena Ticuna¹⁷ junto às instituições demonstra uma forte preocupação sobre como fazer essa educação.

Atualmente o número de Ticuna escolarizados no município Benjamin Constant é expressivo, tanto na educação básica quanto nas universidades. A presença da escola dentro das comunidades indígenas tem favorecido a formação escolar até em lugares mais distante do centro urbano.

Em 1986, em meio aos esforços pela demarcação da terra, foi fundada a OGPTB – Organização Geral dos Professores Ticunas Bilingües, que desenvolve projetos de educação e de formação de professores em magistério no Centro de Formação de Professores Ticunas *Torú Nguepataü* (Nossa Casa de Estudo), situado na aldeia de Filadélfia, município de Benjamin Constant e construído pela OGPTB. Por essas características, a experiência de educação escolar Ticuna tem grande destaque no cenário nacional, propiciando elementos para reflexões e orientações tanto em políticas públicas como para outros povos indígenas. (Bendazzoli, 2011, p. 48)

Como afirma Oliveira (2015, p 12), a OGPTB, criada em 1986, era o centro de gerenciamento das ações afirmativas dos Ticuna, com vistas para a formação de professores bilíngües que tinha como objetivo central a formação continuada e o planejamento de uma educação voltada para os interesses do povo, assim como para o estabelecimento e uso da língua Ticuna nos espaços sociais, como objeto de força de uma cultura viva. Além dessa organização outro órgão que ajudou na preservação da cultura e manutenção dos costumes entre os Ticuna foi o Museu Magüta. Este era responsável pela preservação, catalogação e divulgação do material cultural dos filhos de Yo'i¹⁸. Situado em Benjamin Constant o Museu, no início de sua fundação, em 1986, foi administrado por João Pacheco de Oliveira.

Um novo movimento é instaurado na sociedade Ticuna – o movimento pela igualdade de direitos partindo da formação inicial e continuada de professores a partir da OGPTB, também criada no ano de 1986, coordenada pela liderança indígena Nino Fernandes¹⁹, que também gerenciava o Museu Magüta.

Entre os anos de 1970 a 1990 a educação no Alto Solimões foi impulsionada pela presença de pesquisadores como João Pacheco de Oliveira Filho, Jussara Gomes Gruber, Vera Maria Navarro Paoliello, Mariana K. Villas-Bôas, Ana Lúcia

¹⁷A exemplo de movimento indígena Ticuna tem-se como principal elemento de força a Organização dos Professores Tikunas Bilingües (OGPTB), fundada em 1986. (OLIVEIRA, 1999)

¹⁸ Deus criador do povo Ticuna, pescador de homens no lago Eware.

¹⁹Nino faleceu em fevereiro de 2018.

Lobato de Azevedo, Marília Lopes da Costa Facó Soares, Sílvio Cauvscens, Claire Clauvscens, dentre outros pesquisadores interessados em conhecer a diversidade linguística e cultural da região do Alto Solimões.

A contribuição de entidades governamentais e principalmente de pesquisadores possibilitou o início da estrutura organizacional e estrutural de um povo que lutava por seus direitos. O próprio museu é um exemplo disso, como afirma Oliveira (2015, p. 242)

A formação de um museu com objetos da cultura material ticuna em Benjamin Constant não foi obra de um artista indígena e não expressa uma museografia puramente autóctone (embora ali sejam exibidos com grande destaque padrões gráficos e artesanais próprios). Correspondeu a uma *mimesis* de arranjos expositivos e montagens vistas em instituições de referência nacional, tendo como objetivo final contribuir com os objetivos políticos que levaram a fundação do CGTT – a conquista da terra e o respeito à cultura ticuna.

A associação entre estes dois objetivos (território étnico e tradição cultural) foi estabelecida de maneira orgânica e emblemática desde a criação do CGTT através de atos simbólicos que significaram uma profunda ruptura com um “regime de memória” que considera a diferença cultural como uma marca de subalternidade, algo a ser escondido e logo que possível superado. Ao tentar fazer coincidir as assembleias com processos rituais, ao instituir a língua ticuna como meio oficial de comunicação neste contexto político crucial, ao chamar de “Maguta” o veículo de informação escrita da entidade, ao reproduzir na capa de cada jornal o episódio central de sua criação – por todos estes atos simbólicos, tradição e política foram tecidas como peça única, como algo indissociável.

De certo, foi um movimento que teve como finalidade a conquista de direitos e o respeito à diversidade, à cultura, aos hábitos, ao espaço social que lhes pertenciam e que lhes é de direito como todo cidadão. A luta dos povos indígenas, em especial os Ticuna, por um lugar ao sol, por um lugar de todos ainda é um desafio. Há mais de 60 anos os Ticuna lutam por seus direitos.

Foi também a partir da década de 1970 que outras instituições como Universidade e organizações não governamentais atuaram no Alto Solimões. Dentre as instituições que agregaram oportunidades aos Ticuna está o Projeto Rondon do Campus Avançado do Alto Solimões em parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) que tinha sua sede no município de Benjamin Constant no bairro de Coimbra. O Projeto ofertou aos indígenas e não indígenas o Curso de Licenciatura de 1º Grau que teve início em janeiro de 1974.

Os formadores do Projeto Rondon também faziam pesquisas paralelas ao curso sobre as características da língua Ticuna e a história do contato com as

missões que passaram por ali. Em 1978 o curso havia certificado 23 ticunas. Os professores aprovados dos municípios de São Paulo de Olivença, Benjamin Constant e Santo Antonio do Içá no Amazonas estavam aptos para o Curso de Capacitação que se estendeu até 1982. A PUCRS realizou pesquisas em áreas da linguagem, biológicas e sociais até a década de 1990 quando encerram as atividades.

Na época já existiam muitos professores formados pelas escolas cristãs e bilíngues. O marco da educação na região foi exatamente a luta dos “povos indígenas pela demarcação de suas terras e pelo acesso a uma educação própria” (BENDAZZOLI, 2011, p. 90). Assim, criaram escolas e cursos específicos para a educação de seu povo e ocuparam lugar de destaque no movimento indígena nacional na luta pelos seus direitos, hoje previstos na Constituição Federal de 1988.

Além dessas instituições havia também a OGPTB, criada em 1986, que trabalhava ativamente na formação de professores em diferentes níveis da educação básica organizando projetos que reflitam sobre a formação dos professores indígenas Ticuna, na construção de Projeto Político Curricular e na construção de materiais didáticos escritos na língua materna. A OGPTB buscava, através de suas ações, o fortalecimento e o reconhecimento das ações específicas do povo Ticuna frente à Educação Nacional.

Com os direitos a educação diferenciada previsto em Lei, os Ticuna buscam compreender o processo de transição do modelo tradicional de ensino para o modelo intercultural, específico, diferenciado e bilíngue²⁰. Há ainda um longo caminho pela frente, uma vez que ao longo dos anos os indígenas Ticuna vinham recebendo um modelo educacional de integração à cultura nacional, sem respeitar suas especificidades linguísticas e culturais como nação indígena.

Atualmente, as comunidades indígenas Ticuna dispõem de escolas públicas municipais e indígenas, assim como duas escolas estaduais em comunidades distintas. Ainda há professores não indígenas atuando nas comunidades, contudo, o quadro de professores indígenas em suas comunidades é superior ao de décadas atrás.

A presença dos Ticuna em universidades brasileiras também é uma conquista que vem gerando frutos. Esse povo já possui indígenas graduados,

²⁰ Ver: Resolução nº 05/2012. Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Indígena.

mestres e outros em doutoramento. O processo gradual é fruto de muito suor, sangue e lágrimas derramadas ao longo do tempo.

Para além da importância do *status* de poder que a língua significa numa sociedade, talvez seja por isso que quando se resgatou o processo histórico da escolarização indígena, restou compreendido que muitos indígenas desejaram a escola. Mas não a escola em si que negue o papel dos indígenas na sociedade, ou que seja mais uma ferramenta de silenciamento das vozes dos Ticuna, mas uma escola que possa fortalecer a identidade do povo Ticuna.

Trata-se, portanto, de uma escola com os princípios que hoje se caracteriza como Educação Escolar Indígena Diferenciada, um modelo de práticas educacionais que tem como objetivo diferenciar o currículo das escolas indígenas Ticuna, o calendário escolar, as práticas de ensino, além de apoiar a construção de materiais didáticos com conteúdos específicos que visam à educação para a vida social Ticuna e nacional.

A escola nos moldes apontados na Resolução nº 05 de 2012, que define as diretrizes para a educação escolar indígena, ainda é um desafio a ser superado. Aceitar uma escola com características específicas para a população requer planejamento e estudos por parte das secretarias de educação nos âmbitos de estado e município. Enquanto a escola indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural não se concretiza, outros modelos vão sendo inseridos nas comunidades, como é o caso da escola na modalidade tecnológica.

1.2 O CENTRO DE MÍDIAS.

O Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM) é um programa de ensino por mediação tecnológica (semi) presencial da Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC) do Estado do Amazonas. O programa tem como objetivo ampliar e diversificar o atendimento aos alunos da rede pública de ensino do Estado do Amazonas, oferecendo um ensino inovador, por meio das tecnologias da informação e comunicação, com ênfase na interatividade²¹.

O Projeto teve início no ano de 2004 após a SEDUC realizar levantamento da demanda escolar nos municípios amazonenses e foi implantado em 2007. Os

²¹ Todas as informações sobre o Centro de Mídias foram retiradas do site do programa, na aba Institucional, em: <https://www.centrodemidias.am.gov.br/p/historico-portugues>.

dados levantados pela secretaria revelaram que um número significativo da população amazonense, principalmente os residentes nas comunidades rurais²², estudavam até a 9ª série do Ensino Fundamental e não davam sequência aos seus estudos. A Secretaria de Educação afirma que isso acontecia porque o número de escolas que ofertam ensino médio na região é inferior ao número de alunos que todos os anos finalizam o Ensino Fundamental na zona rural do município.

Segundo o CEMEAM, a UNESCO vem alertando para a falta de professores em nível mundial e compara com a realidade das regiões de difícil acesso do nosso país, como é caso do Estado do Amazonas, que tem 18,45% do território nacional e uma logística diferenciada. Isso aponta para um dado importante: muitos professores que atuam em comunidades indígenas e não indígenas, ribeirinha ou rural ainda não possuem formação em nível superior, ainda que esse quadro venha sofrendo mudanças com a presença de Universidades Federal, Estadual e Privadas na região do Alto Solimões.

As dificuldades de acesso ao Ensino Médio são inúmeras observando a logística de locomoção na região amazônica na qual a maioria das comunidades, indígenas ou não, ficam localizadas há horas de distância do centro urbano do município. É dever do Estado ofertar prioritariamente o Ensino Médio, como consta na Constituição Federal de 1998, Artigo 211, § 3º. A principal dificuldade apontada pela SEDUC para a implantação de Centro de Mídias está na logística de locomoção dos alunos no Estado do Amazonas. As vias de acesso entre cidades e municípios, e entre comunidades indígenas se dá por via fluvial, com uso de canoas e barcos.

O transporte usado pela população ribeirinha do Alto Solimões é a canoa com motor rabeta²³. Esse meio de transporte é particular e muito comum nos rios. Além disso, a distância entre as comunidades e centro urbano de Benjamin Constant varia de uma localidade para outra, o que impossibilita o ir e vir diário de alunos.

Diante disso, a SEDUC buscando solucionar a falta de escolas em lugares remotos no Estado, implementou um sistema de ensino específico para a demanda estadual, que consiste em usar as tecnologias para transmissão via satélite das aulas. Assim, os alunos que não tinham condições de deslocamento até os centros urbanos puderam frequentar as aulas nas escolas municipais no período noturno.

²² Tratamento dado pela Seduc em seu projeto para todos que vivem em zona rural, e não faz distinção entre ribeirinhos indígenas e não indígenas.

²³ Motor com cauda longa no qual está localizada a palheta que empurra a canoa.

As aulas são transmitidas, pela Central de Produção Educativa para TV, ao vivo e diariamente, conectada a uma rede de satélites. As aulas são cem por cento mediadas por videoconferência multiponto²⁴. Em um estúdio de transmissão localizado na cidade de Manaus os professores ministram suas aulas para os 62 municípios do Amazonas e respectivas comunidades rurais. O termo comunidade indígena ou indígenas não é citado pelo CEMEAM, apenas comunidades rurais ou ribeirinhos.

As disciplinas ministradas no ensino médio são:

TABELA 1 – Grade curricular do Ensino Médio

| ENSINO MÉDIO | | | | | |
|-------------------|---------------|-------------------|---------------|-------------------|---------------|
| 1º ANO | Carga horária | 2º ANO | Carga horária | 3º ANO | Carga horária |
| Arte | 36h | -- | | -- | |
| Biologia | 48h | Biologia | 48h | Biologia | 48h |
| Educação Física | 36h | Educação Física | 36h | Educação Física | 36h |
| Física | 48h | Física | 48h | Física | 48h |
| Geografia | 48h | Geografia | 48h | Geografia | 48h |
| História | 48h | História | 48h | História | 48h |
| Língua Espanhola | 36h; | Língua Espanhola | 36h; | Língua Espanhola | 36h; |
| Língua Inglesa | 36h | Língua Inglesa | 36h | Língua Inglesa | 36h |
| Língua Portuguesa | 96h | Língua Portuguesa | 96h | Língua Portuguesa | 96h |
| Matemática | 72h | Matemática | 72h | Matemática | 72h |

²⁴ Simultaneamente são ministradas aulas nas séries, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, assim como para as séries do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e também para alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos).

| | | | | | |
|------------|------|------------|------|------------|------|
| Química | 48h | Química | 48h | Química | 48h |
| Sociologia | 24h | Sociologia | 24h | Sociologia | 24h |
| Total | 576h | Total | 540h | Total | 540h |

Fonte: <https://www.centrodemidias.am.gov.br/>

No 1º ano a matriz curricular é composta por 13 disciplinas e no 2º e 3º ano por 12, pois a disciplina de Arte é retirada dessas séries. Por não se constituir como obrigatória nas três séries do Ensino Médio a disciplina de Arte não é trabalhada nas séries seguintes. Brasil (2002, p. 179) diz que

Os conhecimentos artísticos e estéticos são necessários para que a leitura e a interpretação do mundo sejam consistentes, críticas e acessíveis à compreensão do aluno. Além de contribuir para o desenvolvimento pessoal, tais saberes podem aprimorar a participação dos jovens na sociedade e promover a formação de sua identidade cultural. É papel do ensino médio levar os alunos a aperfeiçoarem seus conhecimentos, inclusive os estéticos, desenvolvidos nas etapas anteriores.

O ensino de Arte para Brasil (2002) se constitui como fator relevante na formação crítica e cidadã do sujeito que está em processo de construção de saberes e prestes a entrar na vida adulta. Para muitos a formação do ensino médio é a primeira porta de acesso ao mercado de trabalho.

Infelizmente, as habilidades e competências que os alunos do ensino médio deveriam desenvolver nessa etapa da educação lhes é retirada no 2º e 3º anos do ensino mediado por tecnologia do CEMEAM.

Ainda para Brasil (2002, p. 183) as competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino médio se complementam na disciplina de Arte.

Três grandes eixos baseiam a divisão de competências e habilidades gerais – que darão suporte à inclusão dos conteúdos das áreas – proposta nos PCNEM: representação e comunicação; investigação e compreensão; e contextualização sociocultural. É importante que se reflita sobre tais eixos visando à articulação dos conteúdos e competências mais apropriada a cada contexto educativo.

A sala de aula do Centro de Mídias impossibilita a construção de saberes com vistas para os eixos apresentados acima porque o ensino foi construído como base comum para o Estado do Amazonas. Dos três eixos apresentados o da contextualização social é o que mais é prejudicado, pois o CEMEAM ao excluir a

disciplina de Arte, retira do conteúdo as possibilidades de construção de saberes socioculturais de determinados contextos do Amazonas.

O processo de construção do saber e do posicionamento crítico é realizado na sala de aula em confronto com os saberes dos demais alunos e dos professores. A opinião de cada sujeito na sala de aula é fruto de um conhecimento base para a construção de algo maior, de um entendimento mais amplo sobre os conceitos e as representações socioculturais e linguísticas no mundo.

No ensino mediado por tecnologia os professores ministrantes estão num estúdio de transmissão das aulas, quem acompanha os alunos diariamente na sala de aula são os professores presenciais.

O professor presencial é aquele que tem como função principal ligar os instrumentos de recepção das aulas, como computador, televisor e câmera web, e distribuir as avaliações, corrigi-las e enviá-las para os professores ministrantes. O professor presencial gerencia a sala de aula para o funcionamento das aulas nas escolas situadas nos municípios e em comunidades rurais.

Vale lembrar que o professor que acompanha a turma presencialmente em sala de aula, é o mesmo durante todo o curso. Discutir-se-á mais adiante sobre a formação do professor presencial quando tratarmos do perfil desse professor presencial.

No decorrer das aulas há um momento específico do Programa chamado “Interatividade”, como especificado no objetivo do Centro de Mídias. Esse espaço é destinado para que o professor ministrante entre em contato com os alunos a fim de ouvir dúvidas e sugestões sobre o conteúdo e atividades desenvolvidas na aula. Cada turma pode fazer uma pergunta para esclarecer uma dúvida levantada pela classe ou responder a uma questão dos exercícios. A interação não acontece somente entre professor ministrante e alunos, os professores presenciais podem fazer uso de uma Plataforma Virtual específica e comunicar-se com outros professores presenciais da mesma série que acompanham. Ou seja, o professor que acompanha a turma do 1º ano só poderá se comunicar com professores do 1º ano, assim como os do 2º ano, 3º ano, das turmas do 8º ao 9º e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com professores das respectivas séries.

Quanto aos instrumentos usados em sala de aula pelo professor presencial, cada sala teria que possuir um kit tecnológico, que inclui computador, impressora,

webcam, microfone, telefone ip²⁵, impressora, *nobreak* e um televisor LCD de 42". alguns equipamentos, tais como telefone e impressora já não estavam compondo o material.

O acesso à Internet, disponível em todas as salas, complementa a Plataforma Tecnológica com serviços de comunicação entre professores que estão nas salas de aula e direção/coordenação na sede do CEMEAM. No município de Benjamin Constant o CEMEAM atende alunos indígenas e não indígenas em 12 escolas, que estão situadas no centro urbano da cidade e em comunidades indígenas e ribeirinhas.

TABELA 2 – Lista com nome das Escolas Municipais e Estaduais que são atendidas pelo Centro de Mídias

| LISTA DE ESCOLAS – CENTRO DE MÍDIAS DA EDUCAÇÃO DO AMAZONAS NO MUNICÍPIO DE BENJAMIN CONSTANT | | | |
|---|----------------------------|----------------------------------|---|
| Seq. | Comunidade | Escola | Ensino/Fases Oferecidas |
| 1 | Bom Intento I | E.M. Indígena Estevão Miguel | Ensino Médio 1º Ano Ensino Médio 2º Ano Ensino Médio 3º Ano |
| 2 | Bom Pastor II | E.M. Bom Pastor II | Ensino Médio 2º Ano |
| 3 | Guanabara II | E.M. Guanabara II | Ensino Médio 2º Ano Ensino Médio 3º Ano |
| 4 | Guanabara III | E.M. Indígena Pedro Alves | Ensino Médio 1º Ano Ensino Médio 2º Ano Ensino Médio 3º Ano |
| 5 | Indígena Porto Cordeirinho | E.M. Indígena Porto Cordeirinho | Ensino Médio 2º Ano Ensino Médio 3º Ano |
| 6 | Kokama de Nova Aliança | E.M. Indígena Nova Aliança | Ensino Médio 1º Ano Ensino Médio 2º Ano |
| 7 | Mato Grosso | E.M. Mato Grosso | EJA – Ensino Fundamental 5ª Fase (8º e 9º Ano) |
| 8 | Novo São Francisco | E.M. Indígena Novo São Francisco | EJA – Ensino Fundamental 5ª Fase (8º e 9º Ano) |

²⁵ É um termo geral para as tecnologias que usam conexões de comutação de pacotes de Protocolo de Internet para transmitir voz, fax e outras formas de informação que têm sido tradicionalmente realizadas ao longo do tempo através de conexões comutadas pela Rede Pública de Telefonia Comutada (RPTC). (Informação retirada do site: <http://blog.plugvoip.com.br/o-que-e-telefonias-ip/>)

| | | | |
|----|--------------------|--------------------------------------|--|
| 9 | Porto Alegre | Escola Indígena Pedro Alvares Cabral | Ensino Médio 2º Ano |
| 10 | São João de Veneza | E.M. Indígena Maravilha | Ensino Fundamental 6º Ano Ensino Médio 1º Ano Ensino Médio 2º Ano Ensino Médio 3º Ano |
| 11 | São José | E.M. São José | EJA – Ensino Fundamental 5ª Fase (8º e 9º Ano) Ensino Médio 3º Ano |
| 12 | Sede Municipal | E. E. Profa. Rosa Cruz | EJA – Ensino Fundamental 5ª Fase (8º e 9º Ano) Ensino Médio 1º Ano Ensino Médio 2º Ano |

Fonte: centrodemídias.am.gov.br

Das doze escolas em que o ensino tecnológico mediado ocorre onze estão em comunidades indígenas e apenas uma no centro da cidade. As disciplinas são ofertadas por módulos em cerca de trinta e duas aulas. A cada quatro ou oito aulas, dependendo da disciplina, é feita uma revisão e aplicada a avaliação sobre o conteúdo. As aulas possuem dois tempos. Em dia de avaliação no primeiro tempo de aula é realizada a revisão dos conteúdos e no segundo os alunos devem fazer a atividade e entregar para o professor presencial que corrige e envia as notas dos alunos para a Coordenação Pedagógica do Centro de Mídias, em Manaus.

O quadro abaixo, retirado do site do CEMEAM, mostra as aulas da disciplina de Língua Portuguesa para o 1º ano do Ensino Médio, que teve início no dia 04 de setembro de 2018 e foi finalizada no dia 23 de outubro do mesmo ano.

Tabela 3 – Quadro das atividades desenvolvidas numa disciplina (a exemplo usamos a de Língua Portuguesa)

| Ano Letivo | Aula | Título | Curso | Série | Componente | Data Realização | Ações |
|------------|------|---|--------------|--------|-------------------|-----------------|----------------------------|
| 2018 | 032 | Revisão / Avaliação. | Ensino Médio | 1º Ano | Língua Portuguesa | 23/10/2018 | Visualizar |
| 2018 | 031 | Predicativo do sujeito; Predicativo do objeto. / Predicativo do objeto. | Ensino Médio | 1º Ano | Língua Portuguesa | 22/10/2018 | Visualizar |

| | | | | | | | |
|------|-----|---|--------------|--------|-------------------|------------|----------------------------|
| 2018 | 030 | Predicado verbal, nominal e verbo-nominal. / Pontuação. | Ensino Médio | 1º Ano | Língua Portuguesa | 17/10/2018 | Visualizar |
| 2018 | 029 | Estudos textuais: conto e poema. / Pontuação. | Ensino Médio | 1º Ano | Língua Portuguesa | 16/10/2018 | Visualizar |
| 2018 | 028 | Predicação: verbo de ligação, verbo intransitivo e verbo transitivo. / Crase. | Ensino Médio | 1º Ano | Língua Portuguesa | 11/10/2018 | Visualizar |
| 2018 | 027 | Frase, oração e período. / Concordância verbal. | Ensino Médio | 1º Ano | Língua Portuguesa | 10/10/2018 | Visualizar |
| 2018 | 026 | Estudos textuais: Texto de opinião. / Concordância verbal. | Ensino Médio | 1º Ano | Língua Portuguesa | 09/10/2018 | Visualizar |
| 2018 | 025 | Revisão / Avaliação. | Ensino Médio | 1º Ano | Língua Portuguesa | 08/10/2018 | Visualizar |
| 2018 | 023 | Estudos textuais: Carta ao leitor. / Concordância verbal. | Ensino Médio | 1º Ano | Língua Portuguesa | 05/10/2018 | Visualizar |
| 2018 | 024 | Resenha e Resumo. / Ortoépia e prosódia. | Ensino Médio | 1º Ano | Língua Portuguesa | 05/10/2018 | Visualizar |
| 2018 | 022 | Estudos textuais: Redação do ENEM. / Concordância verbal. | Ensino Médio | 1º Ano | Língua Portuguesa | 04/10/2018 | Visualizar |
| 2018 | 021 | Estrutura e formação das palavras. / Arcadismo Brasileiro. | Ensino Médio | 1º Ano | Língua Portuguesa | 03/10/2018 | Visualizar |
| 2018 | 020 | Estudos textuais: Crônica. / Arcadismo em Portugal. | Ensino Médio | 1º Ano | Língua Portuguesa | 02/10/2018 | Visualizar |
| 2018 | 019 | Vozes do Verbo. / Arcadismo. | Ensino Médio | 1º Ano | Língua Portuguesa | 01/10/2018 | Visualizar |
| 2018 | 018 | Aula assíncrona - Verbo. / Barroco brasileiro. | Ensino Médio | 1º Ano | Língua Portuguesa | 29/09/2018 | Visualizar |

| | | | | | | | |
|------|-----|---|--------------|--------|-------------------|------------|----------------------------|
| 2018 | 017 | Poema. / Barroco. | Ensino Médio | 1º Ano | Língua Portuguesa | 28/09/2018 | Visualizar |
| 2018 | 016 | Revisão / Avaliação. | Ensino Médio | 1º Ano | Língua Portuguesa | 27/09/2018 | Visualizar |
| 2018 | 015 | Quinhentismo. / Figuras sonoras e Figuras de palavras. | Ensino Médio | 1º Ano | Língua Portuguesa | 26/09/2018 | Visualizar |
| 2018 | 014 | Quinhentismo. / Artigo e Numeral. | Ensino Médio | 1º Ano | Língua Portuguesa | 25/09/2018 | Visualizar |
| 2018 | 013 | Classicismo em Portugal. / Denotação e Conotação. | Ensino Médio | 1º Ano | Língua Portuguesa | 24/09/2018 | Visualizar |
| 2018 | 012 | Classicismo em Portugal. / Adjetivo. | Ensino Médio | 1º Ano | Língua Portuguesa | 21/09/2018 | Visualizar |
| 2018 | 011 | Classicismo em Portugal. / Estudos textuais: Infográficos. | Ensino Médio | 1º Ano | Língua Portuguesa | 20/09/2018 | Visualizar |
| 2018 | 010 | Classicismo. / Substantivo. | Ensino Médio | 1º Ano | Língua Portuguesa | 19/09/2018 | Visualizar |
| 2018 | 009 | Humanismo. / Fonologia. | Ensino Médio | 1º Ano | Língua Portuguesa | 18/09/2018 | Visualizar |
| 2018 | 008 | Revisão / Avaliação. | Ensino Médio | 1º Ano | Língua Portuguesa | 17/09/2018 | Visualizar |
| 2018 | 007 | Humanismo. / Reportagem. | Ensino Médio | 1º Ano | Língua Portuguesa | 14/09/2018 | Visualizar |
| 2018 | 006 | Trovadorismo. / Gêneros digitais. | Ensino Médio | 1º Ano | Língua Portuguesa | 13/09/2018 | Visualizar |
| 2018 | 005 | Trovadorismo. / Tipos textuais: dissertativo-expositivo e dissertativo-argumentativo. | Ensino Médio | 1º Ano | Língua Portuguesa | 12/09/2018 | Visualizar |
| 2018 | 004 | Gêneros narrativos modernos: romance, novela, crônica. / Tipos textuais: injunção. | Ensino Médio | 1º Ano | Língua Portuguesa | 11/09/2018 | Visualizar |

| | | | | | | | |
|------|-----|--|--------------|--------|-------------------|------------|----------------------------|
| 2018 | 003 | Gênero lírico, épico e dramático. / Tipos textuais: descrição. | Ensino Médio | 1º Ano | Língua Portuguesa | 10/09/2018 | Visualizar |
| 2018 | 002 | Funções da literatura e literatura na sociedade. / Tipos textuais: narração. | Ensino Médio | 1º Ano | Língua Portuguesa | 06/09/2018 | Visualizar |
| 2018 | 001 | Funções da linguagem. / Linguagem formal e linguagem informal. | Ensino Médio | 1º Ano | Língua Portuguesa | 04/09/2018 | Visualizar |

Fonte: https://www.centrodemidias.am.gov.br/index.php?option=com_aula&task=mostraraulas&idcurs

As aulas são transmitidas de segunda-feira à sexta-feira das 19:00 às 22:00 horas, horário de Manaus. Por conta do fuso horário, em Benjamin Constant, a aula inicia às 18:00 horas e termina às 21:00 horas.

Segundo informações do Centro de Mídias, o curso tem a mesma carga horária do ensino regular de 200 dias letivos ao ano. Aponta que a diferença entre as modalidades de ensino, regular e mediado, está justamente na mediação tecnológica e na preparação das aulas. As aulas são planejadas pela equipe de professores da SEDUC que trabalham no estúdio de gravação do CEMEAM e registra que isso se deve ao resultado de um projeto educacional diferenciado que utiliza de ferramentas e metodologias exclusivas para atender a população amazonense que vive em locais de difícil acesso, ou que não possuem condições de se deslocarem para os centros urbanos ou para as comunidades onde há escola que oferta o Ensino Médio.

A tecnologia utilizada pelo CEMEAM possibilita ao aluno que possui acesso à internet fazer a revisão das aulas por meio da plataforma virtual. Após um ou dois dias a aula o conteúdo trabalhado é disponibilizado para acesso no portal do Centro de Mídias em forma de vídeo na aba “Vídeoaula”²⁶ ou para impressão no campo “Cartela”²⁷. Conforme apresentado no quadro abaixo.

²⁶Vídeoaula – trata-se do conteúdo do dia, em vídeo, que é disponibilizado na íntegra após a transmissão ao vivo.

²⁷Cartela é o nome dado ao material didático do dia, é o conteúdo que será trabalhado no dia.

IMAGEM 5: Interface da Aula no site do CEMEAM.

Parte 1

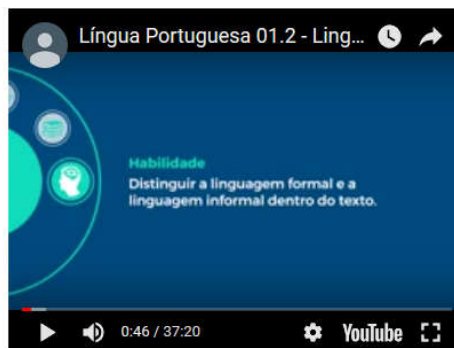
Videoaula



Aula 01

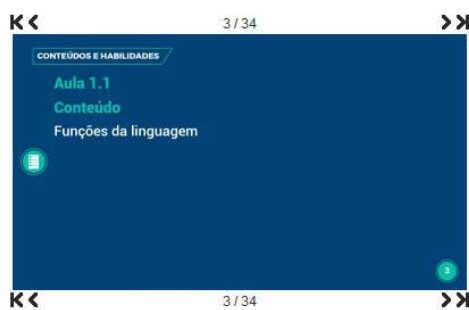
Parte 2

Videoaula



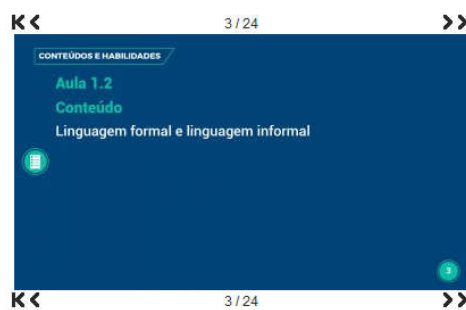
Aula 01

Cartela



Aula 01

Cartela



Aula 01

Fonte: <https://www.centrodemidias.am.gov.br/>

Contudo, muitas comunidades indígenas e rurais do Alto Solimões, incluindo nosso local de pesquisa, ainda não têm acesso à energia elétrica, o que problematiza o acesso dos alunos da comunidade de Bom Intento ao portal do Centro de Mídias.

No Portal também é disponibilizado o Plano de Aula do dia, que trata das informações básicas de cada disciplina como exposto na tabela abaixo com informações da aula da disciplina de Língua Portuguesa, realizada no dia 24 de setembro de 2018, na turma de 1º ano. O conteúdo ministrado foi Luiz Vaz de Camões: poesia épica / Elementos e função de linguagem nos textos literários e não literários.

TABELA 4 – Plano básico da aula do dia.

| |
|---|
| <p>Aulas Componente Curricular: Língua Portuguesa Professor Ministrante: Mário Antônio Paixão Série/Ano Letivo: 1º Ano / 2018 Data Realização: 24/09/2018 Título: Classicismo em Portugal. / Denotação e Conotação.</p> |
| <p>Conteúdo: Luiz Vaz de Camões: poesia lírica, a poesia épica. / Elementos e função de linguagem nos textos literários e não literários.</p> |
| <p>Objetivo Reconhecer a importância de Camões na literatura Portuguesa, identificar o objetivo e analisar a estrutura e fragmentos de Os Lusíadas. / Distinguir os elementos e função de linguagem nos textos literários e não literários.</p> |

Fonte: <https://www.centrodemidias.am.gov.br/>

O serviço prestado pelo CEMEAM a todo o Estado do Amazonas é sem dúvida uma grande iniciativa e de grande valia para a população. Ainda assim é preciso atentar para as particularidades, que são inúmeras - linguísticas e culturais da população amazonense. O impacto que causa o ensino mediado por tecnologia, do CEMEAM, em comunidade indígena, observando os pontos de contato de língua e cultura, será apresentado no capítulo de análise dos resultados.

1.2.1 O Centro de Mídias como objeto de pesquisa

O Centro de Mídias do Amazonas é objeto de pesquisa em diversas áreas do conhecimento. Por se tratar de um ensino que usa a tecnologia como meio de comunicação entre professores e alunos, tanto a abordagem metodológica quanto a própria tecnologia são fontes de dados por discentes dos cursos de pós-graduação no Amazonas e em outros estados do país.

França (2013) pesquisa o Centro de Mídias de Educação do Amazonas e o projeto de educação à distância com mediação tecnológica. Para além da utilização das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem e a Educação à Distância (EAD). Ele investiga como o ensino à distância vem sendo desenvolvido com vistas a uma relação concreta entre a educação tradicional

presencial e os meios digitais de comunicação, possibilitando a reformulação dessas linguagens de forma a atender o aluno que hoje vivencia em nossa sociedade a era digital.

O pesquisador afirma que o indivíduo busca melhorar suas práticas quando inserido num contexto onde a educação utiliza recursos tecnológicos para ensinar. Ressalta ainda que, as temáticas de caráter regional em que o sujeito se identifica, reconhece-se e é capaz de produzir conhecimento devem ser contemplados nos conteúdos didáticos.

Segundo Piccolotto (2003, p.166) também o professor, como peça chave do processo de ensino-aprendizagem deve adaptar-se aos meios e a cultura do aprendiz, com o propósito de melhorar o processo de comunicação que se estabelece. Então, de acordo com Freire (1976) se o professor trabalhar com os meios tecnológicos, aplicando conteúdos das práticas habituais do aluno, conseguirá maior sucesso no processo da aprendizagem, pois o estudante terá mais facilidade em aprender ao relacionar o conteúdo aplicado com a sua cultura ou com o seu regionalismo. (FRANÇA, 2013 – resumo)

A pesquisa de França buscou evidenciar problemáticas quanto ao ensino mediado por tecnologia no Amazonas, especificamente o CEMEAM, a fim de propor alternativas metodológicas que pudessem amenizar a dificuldade de se inserir no currículo conteúdos que privilegiem a cultura e o contexto regional em que o próprio CEMEAM está inserido.

Outra pesquisa que investiga a atuação do CEMEAM é a Costa (2015). O pesquisador evidencia a presença de um professor assistente presencial que acompanha as aulas com os alunos durante as aulas, o que neste trabalho tratamos como professor presencial. Esse professor é denominado no Projeto Centro de Mídias de ‘professor presencial’. Costa (2015) investiga a atuação desses professores no ensino mediado a fim de entender melhor o objetivo de suas funções como assistente na sala de aula.

Costa (2015, p. 132) destaca três problemáticas:

i) dificuldades dos Professores Presenciais realizarem com competência a operacionalização dos instrumentos tecnológicos das salas de aula; ii) dificuldades dos Professores Presenciais em exercerem plenamente a atribuição de mediação pedagógica; iii) a necessidade de implementação de monitoramento, acompanhamento e avaliação das atividades técnicas e pedagógicas realizadas pelos Professores Presenciais no cotidiano escolar.

Diante das problemáticas, Costa (2013, p. 131) apresenta uma proposta de intervenção pedagógica nas salas de aula do CEMEAM a fim de contribuir com as dificuldades dos professores presenciais quanto à utilização das ferramentas tecnológicas disponíveis na sala de aula e na relação didática com os alunos que consiste na:

i) Realização de um Curso de Formação Técnica; ii) Realização de um Curso de Formação sobre os procedimentos de mediação pedagógica; iii) Implementação do monitoramento, acompanhamento e avaliação das atividades técnicas e de mediação pedagógica realizadas pelos Professores Presenciais de Parintins.

Dentre as dificuldades apresentadas inicialmente pelos professores presenciais que não recebem formação ao ingressarem no Centro de Mídias estão na ação de “ligar e desligar equipamentos”, “salvar e imprimir as cartelas e as provas”, “enviar, receber e participar de chats”, “enviar e receber e-mails” e “pedir a vez para participar no momento da interatividade”. Atribuições essas que são de responsabilidade dos Professores Presenciais.

Souza (2016) segue a mesma linha de pesquisa de Costa (2015), evidenciada nas questões norteadoras que propõe:

A formação do Professor Presencial que atua no Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica consegue atender a todas as atribuições que a ele compete? A formação em licenciaturas ou Normal Superior, juntamente com a capacitação ofertada pelo Centro de Mídias, dá ao Professor Presencial o suporte necessário para o aprendizado dos alunos no Projeto?

Os resultados apontaram que os professores presenciais apresentam dificuldades em realizar com competência a mediação pedagógica dos componentes que compõem a matriz curricular do Projeto. A partir disso, Souza (2016) propôs um Plano de ação educacional. O plano visa à implementação de duas ações:

1. Curso de Formação em Metodologia para o Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica para os Professores Presenciais do município de Beruri; 2. Seminários semestrais para o diálogo entre os Professores Ministrantes, os Professores Presenciais e a Equipe Pedagógica do Centro de Mídias cuja intenção é proporcionar maior participação ao Professor Presencial na implementação do Projeto. Mais uma ação que busca valorizar o papel do professor presencial no planejamento das atividades do Centro de Mídias.

Por outro lado, Mar Junior (2016) afirma que,

O CEMEAM dispõe de todas as ferramentas necessárias para produzir e transmitir aulas com alto teor de reflexão, trabalho cognitivo satisfatório e obtenção de resultados expressivamente bons. Tecnologia de ponta, com aulas que, mesmo a distância, acontecem em tempo real e vigoram com o novo conceito de presencialidade, tudo isso contribuindo para um dos grandes diferenciais – a interatividade.

Sua pesquisa investigou “O ensino da Língua Portuguesa no Centro de Mídias de Educação do Amazonas: uma abordagem discursiva.” E versa sobre o ensino do português no Centro de Mídias tendo como base comparativa os documentos de produção e transmissão de aulas no Ensino Médio com os documentos oficiais desse componente curricular, verificando sua consonância.

Assim, percebe-se que toda tecnologia usada para a transmissão das aulas não é suficiente para estabelecer a qualidade do ensino e nem para medir a qualidade do aprendizado. Nesse jogo de mão dupla o melhor caminho a ser percorrido ainda não foi definido.

Diante disso, as pesquisas relacionadas ao ensino presencial mediado por tecnologia são de suma importância para compreender as metodologias adotadas pelos professores ministrantes e a relação do CEMEAM com a escola e os professores presenciais. Acredita-se que o planejamento didático centralizado na sede do CEMEAM prejudica a ação dos professores que estão *in loco*, e conseqüentemente o bom rendimento escolar dos alunos, onde em muitas escolas tem a língua portuguesa como segunda língua.

CAPÍTULO 2 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este capítulo discorre sobre as relações de contato entre línguas e sociedades e as diretrizes para a educação escolar indígena. Está dividido em quatro subcapítulos.

O primeiro versa sobre a língua como elemento de identidade de um povo ou de uma sociedade. No segundo capítulo, discorre-se sobre o fenômeno da sociolinguística e as relações de contato. O terceiro apresenta conceitos de diferentes graus de bilinguismo e discorre sobre o contato de línguas na escola. E o último subcapítulo faz referência à educação especificamente para os povos indígenas e trata das diretrizes e dos documentos que regem a Educação Escolar Indígena no Brasil.

2.1 IDENTIDADE LINGUÍSTICA

A maioria das populações indígenas no Brasil é denominada pelo nome de suas línguas, como povo Ticuna – língua Ticuna, povo Kokama – língua Kokama etc. há muitas línguas que se assemelham por terem origem do mesmo tronco linguístico, mas possuem traços linguísticos específicos do povo.

O estudo da língua no contexto social vem sendo ampliado a cada ano com novas pesquisas e metodologias de investigação com a finalidade de compreender a natureza das línguas que é dinâmica e flexível. Martelotta (2011, p. 27) diz que “as línguas não têm finalidade em si mesmas, os humanos as desenvolveram para promover a comunicação entre eles”. A criação de espaços e momentos na vida é parte da natureza humana. A concepção de vida e a linguagem se renovam ao passo que o homem descobre novas formas de lidar com as tecnologias disponíveis a ele.

A língua ocupa diferentes espaços e atua de diferentes formas por meio do seu locutor. “[...] os temas da língua na educação têm sido debatidos há centenas de anos e estão profundamente inseridos na vida e nas atitudes culturais.” (STUBBS, 2002, p. 86) A cultura relacionada ao uso da língua possui valor histórico quanto ao entendimento sobre o funcionamento da língua em diferentes contextos.

Na verdade, toda língua é um conjunto heterogêneo e diversificado porque as sociedades humanas têm experiências históricas, sociais,

culturais e políticas diferentes e essas experiências se refletirão no comportamento lingüístico de seus membros. (COSTA, 1996, p. 52)

Tal comportamento se manifesta por meio da linguagem que o sujeito utiliza na comunicação. É por meio dela que o ser humano organiza as ideias e emite sentido às coisas. Muito mais que exercer uma função comunicativa, a língua é parte da identidade humana, da cultura de um povo e de conhecimento próprio.

A língua é parte da capacidade simbólica exclusiva do ser humano, dom que o provê de um sétimo sentido [...] Este sétimo sentido resume todos os outros e a eles se sobrepõe em um universo de conhecimento e significado a que só se tem acesso através do símbolo, da imagem, da palavra. (AZEREDO, 2014, p. 49)

Depreende-se que, a língua é elemento caracterizador da identidade de um povo. Por meio dela é possível identificar elementos culturais como nacionalidade ou etnia, música, danças típicas, alimentação, dentre outros. Todavia, a necessidade de um povo de autodenominar surge em contraposição a outro grupo, “em isolamento, o grupo tribal não tem necessidade de qualquer designação específica” (OLIVEIRA, 1976, p.36) e não simplesmente pela necessidade de ser identificado como tal. O movimento em busca da consolidação de ocupação dos espaços sociais pela população é construído paulatinamente por uma força de resistência que os indígenas vêm trabalhando ao longo das últimas quatro décadas.

Esse movimento de resistência e afirmação étnica traz olhares próprios inclusive para a pesquisa e o ensino das suas línguas ancestrais, nas escolas e fora delas, e nos obriga a uma crítica intercultural a conceitos – tais como *identidade*, *cultura*, *línguas* e seus correlatos –, e a instrumentos teórico-metodológicos vigentes. (CESAR & MAHER, 2018, p. 1302)

O direito dos povos indígenas a fazerem uso de suas línguas nas escolas está previsto na Constituição Federal de 1988 (Art. 210, §2º). Assim como, “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. (BRASIL, 1988, Art. 231)

A língua, e tudo o que ela consiste de significado, é um bem precioso para o povo Ticuna. É nela que eles se reconhecem como falantes. A realização das funções da língua Ticuna ocorre no corpo social Ticuna e é onde ela é moldada

segundo as convenções de seus usuários. É no seio comunitário que a linguagem adquire sentido e se descobre viva.

A identidade linguística do sujeito se constrói no ato da comunicação. A linguagem se manifesta no ato da fala do sujeito e por isso é subjetiva, ao contrário da língua, que possui caráter social. Assim, a identidade linguística possui caráter social, como aponta Maher (1996, p. 21), trata-se de “um fenômeno emergente, no sentido de que ela emerge, surge mesmo como resultado da interação entre este e membros de outros grupos sociais e étnicos num determinado contexto político e econômico”.

A reafirmação da identidade indígena vem sendo reconstruída pelas gerações de lideranças e entidades indígenas mais antigas com o intuito de oferecer aos mais novos um grupo étnico consolidado e forte. Segundo Luciano (2013, p. 10)

No âmbito do movimento indígena, persistem muitos desafios a serem enfrentados e superados. O primeiro é superar e se descolar da mentalidade e práticas tutelares da velha política indigenista que criou uma cultura de forte dependência protecionista do Estado para iniciar uma nova caminhada histórica de vida sob os novos auspícios da autonomia e do protagonismo, já consagrados pelas leis nacionais e internacionais. O segundo desafio é como ampliar suas capacidades estratégicas para incidir sobre o respeito e a garantia de seus direitos internamente e na relação com o Estado e a sociedade nacional e global, aproveitando-se de seus potenciais recursos humanos, como os novos sujeitos formados ou em formação nas escolas e universidades: intelectuais, profissionais, técnicos, pesquisadores, gestores e políticos indígenas.

É importante ressaltar que o protagonismo indígena precisa ser defendido com base nos princípios norteadores da educação escolar indígena e dos modos próprios de educar e do viver e conviver em sociedades diversas na qual uma não se sobreponha à outra. Além disso, Luciano alerta para o respeito e a garantia de direitos que são expostos nos meios legais, mas que ao chegar na comunidade indígena são camuflados e postos em gavetas pela falta de formação adequada e consciente no tratamento das escolas, professores e demais sujeitos sociais.

A identidade linguística de um povo é construída por meio das relações entre falantes de línguas diferentes. A diferença e a posição de uma língua na sociedade é caracterizada como fator predominante de aceitação ou rejeição de identidade. Quanto mais um falante usa sua língua materna, mais identidade ele carrega de seu povo.

2.2 A SOCIOLINGUÍSTICA E AS RELAÇÕES DE CONTATO

A história do Brasil após a chegada do homem branco é toda uma história de contatos linguísticos. Ao longo dos mais de cinco séculos depois do descobrimento, no território brasileiro conviveram, comunicaram e se misturaram populações ameríndias, européias, africanas e asiáticas. (RASO; MELLO; ALTENHOFEN, 2011, P. 13)

No Brasil, bem antes da chegada dos europeus, viviam centenas de sociedades indígenas as quais denominamos etnias. Tais sociedades mantinham relações de contato, com algumas de forma amigável e com outras de rivalidade. Atualmente uma das ciências que mais estuda as relações de contato linguístico é a sociolinguística. “O principal método para a investigação sociolinguística é, segundo Labov, a observação direta da língua falada em situações naturais de interação social face a face”. (COELHO et al, 2018, p. 102)

A Sociolinguística é uma ciência que estuda o tratamento dado à língua dentro de um contexto social e as implicações que as relações interpessoais podem causar durante esse processo. Um dos primeiros linguistas a estudar a língua num contexto de relação social foi o americano William Labov (TARALLO, 2007, p.7).

Não que ele tenha sido o primeiro sociolinguista a surgir no cenário da investigação linguística. Modelos do passado mais distante, e também do mais recente, certamente o inspiraram na sua concepção de uma nova teoria. Nesse sentido podem ser chamados de sociolinguistas todos aqueles que entendem por língua um veículo de comunicação, de informação e de expressão entre indivíduos da espécie humana.

Assim, Labov estuda a relação entre língua e sociedade. Para ele o ser humano modela sua identidade a partir de suas experiências, e a língua é o fator que determina grande parte das mudanças que ocorrem na sociedade. Tarallo (2007, p. 19), afirma que “a língua falada é o veículo linguístico de comunicação usado em situações naturais de interação social, do tipo comunicação face a face.” A sociolinguística como estudo do contato da língua falada numa situação real de uso estuda as relações de produção linguística que um falante é capaz de produzir.

O contexto onde diferentes culturas convivem cotidianamente e onde há presença de mais de uma língua é transformado em campo de pesquisa para o estudo dessas relações. Entender o comportamento dos falantes num contexto multilíngue possibilita a compreensão de outros fatores como a manutenção de uma

língua minoritária diante de uma língua de poder. O município de Benjamin Constant pode ser estudado como sendo um importante centro de estudo de contato linguístico na fronteira entre Brasil e Peru no Alto Solimões. Dessa forma, as línguas que convivem e permanecem em contato, caracterizando uma região que os autores chamam de multilíngue

A relação de contato ocorre de diversas maneiras e em diferentes espaços como no comércio, na feira, na música, na culinária e em especial nas escolas onde as línguas Portuguesa, Ticuna e Espanhola circulam numa situação multilíngue.

A diversidade linguística é comum, tendo em vista, principalmente, quando os alunos ingressam ao Ensino Médio, pois há apenas uma escola²⁸ para atender essa etapa da educação básica.

O fenômeno da diversidade linguística em cada sistema é diferente do que entendemos por multilinguismo. Um país pode conviver com mais de uma língua, como é o caso do Brasil: somos plurilíngües, pois além do português, há em nosso território cerca de 180 línguas indígenas, de comunidades étnico-culturalmente diferenciadas, afora as populações bilíngües que dominam igualmente o português e línguas do grupo românico, anglo-germânico e eslavo-oriental. (MOLICA & BRAGA, 2017, p. 10)

Dessa forma, não podemos definir que os brasileiros são monolíngües, bilíngües ou multi/plurilíngue, a diversidade linguística no Brasil pode se estabelecer em pontos diferenciados geograficamente. A questão é que, no geral, são monolíngües, mas é possível estabelecer regiões com realidade diversas e indivíduos. No Brasil, há regiões plurilíngües e multilíngües. Uma concepção monolingüística de ensinar pode contribuir para a evolução de um obstáculo no processo ensino-aprendizagem dos falantes Ticuna, pois a estrutura gramatical da língua se difere, como dito anteriormente por Soares (2000), da língua portuguesa. “Os estudos sociolingüísticos oferecem valiosa contribuição no sentido de destruir preconceitos linguísticos e de relativizar a noção de erro” (MOLICA & BRAGA, 2017, p. 13) presente na escola quando um falante, a exemplo de Ticuna e peruano, não se expressa de maneira formal em língua portuguesa, e inclusive os falantes de língua materna portuguesa.

²⁸ Na zona urbana do município de Benjamin Constant há apenas uma escola para atendimento aos alunos que ingressam no Ensino Médio, trata-se da Escola Estadual Imaculada Conceição situada no Centro da cidade. E outra na comunidade indígena.

A sociolinguística atua sobre diversos espaços sociais e linguísticos. As implicações dessas mudanças estão, segundo Labov (2008), condicionadas a fatores externos como gênero, faixa etária, classe econômica, lugar de origem, grupo étnico, relações sociais, além dos fatores internos da língua que são inerentes ao sistema.

É por meio da língua que o sujeito constrói conhecimento, fortalece sua identidade e preserva sua cultura.

[..] apesar de o Brasil parecer um país monolíngue, já que a quase totalidade da população é de língua materna portuguesa e já que somente uma parte minoritária da população possui uma certa competência de outra língua, o país, com cerca de 200 línguas, é um dos territórios com maior diversidade linguística no mundo: o que esconde, a um olhar superficial, essa realidade é o forte desequilíbrio quantitativo e de prestígio entre o português, língua materna de mais de 170 milhões de brasileiros, e as cerca de 190 línguas indígenas. (RASO; MELLO; ALTENHOFEN, 2011, P. 19)

No processo de socialização de formas linguísticas específicas, que caracterizam um grupo social, a variação no ato da fala pode significar uma mudança extrema numa sociedade, como exemplo as línguas indígenas. Pois não há uma língua indígena comum a todos os povos. Há diversas línguas, e de origem de agrupamentos genéticos.

Muitas línguas indígenas faladas no Brasil desapareceram. Isso se deve a fatores como desuso, quando não há um número significativo de falantes daquele língua, ou dentre outros como a sobreposição do uso da língua portuguesa em diversos espaços sociais, inclusive entre os indígenas, no processo de colonização e submissão aos colonos. Além disso, o fator que mais levou ao desaparecimento das línguas indígenas foi o extermínio físico de seus falantes, ou seja, o assassinato de populações inteiras, além de agressões físicas, etc.

As relações construídas e desconstruídas

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

A sociolinguística surge para compreender os fenômenos originados a partir das relações de contato entre línguas e culturas distintas. Do mesmo modo, outras manifestações linguísticas vão sendo reproduzidas quando constituídas num mesmo contexto social, produzindo as diferentes relações de contato.

Na região do Alto Solimões as relações linguísticas podem ocorrer de formas diferentes. Do português para o espanhol, como do espanhol para o português; e do Ticuna para o português, do Ticuna para o espanhol, do espanhol para o Ticuna, do português para o Ticuna. Nesse último caso, há pouca percepção sobre a influência da língua Ticuna entre os falantes de língua portuguesa, tudo isso pode levar a implicações linguísticas na sala de aula.

O estudo das línguas em contato tem tradição anterior a sociolinguística Laboviana e é área bem consolidada. No Brasil a sociolinguística ainda está ocupando os espaços vazios nas escolas, nas universidades e entre os pesquisadores de modo geral. Muito ainda precisa ser feito e criado pela sociolinguística brasileira, principalmente quando nos referimos aos contatos linguísticos de populações indígenas.

As situações que ocasionam uma mudança na linguagem de um sujeito depende da situação linguística do grupo, e em que situações a comunidade utiliza a sua fala nativa em diferentes contextos. As interferências linguísticas podem ocorrer de diversas maneiras por se tratar de uma necessidade de uso para a manutenção de relações sociais externas a um grupo de fala.

Um estudo atento do problema da transição inevitavelmente nos leva a considerar a transferência de uma forma ou regra linguística de pessoa para outra – mas especificamente, de um sistema linguístico para outro. O mecanismo mais simples foi proposto por Paul, em que a transferência ocorre entre dois dialetos isolados, homogêneos. Para Paul, a “mistura de línguas” surge quando dois indivíduos, cada um por definição falando seu próprio dialeto, se comunicam entre si. Quando isso acontece, “o falante influencia as imaginações linguísticas relevantes do ouvinte”. Assim, ocorre ou intercuro de dialetos não idênticos, ou modificação de dialetos por mútua influência. (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006, p. 92)

Numa relação de contato entre sujeitos que possuem modos próprios de falar no ato do contato comunicativo acabam por influenciar na fala do outro de forma inconsciente. Isso acontece principalmente entre adolescentes, por se tratar de um público que manifesta em suas ações linguísticas um entendimento de que precisa fazer parte de um determinado grupo social. Por vezes esse sujeito pode

excluir a sua língua mãe, de maneira moderada, para poder fazer parte de um mundo diferente do qual não está habituado.

Ao entrar em contato com um grupo social diferente, em línguas e culturas diferentes, provoca-nos a necessidade de uso de outros fonemas que não fazem parte do nosso léxico gramatical. Toda língua possui uma estrutura própria – regras gramaticais, que o falante usa no seu dia a dia inconscientemente, pois é da natureza humana. Ao entrar em contato com uma língua diferente, o sujeito transfere as regras de sua língua materna para a língua do outro, como forma de associação em busca de entendimento e de se fazer entender em outra língua.

Parece razoável dizer que a transferência ocorre quando o falante A aprende a forma ou regra usada pelo falante B, e que a regra coexiste na competência linguística de A junto com sua forma ou regra anterior. A mudança então ocorre dentro do complexo repertório linguístico de A: um tipo é o desfavorecimento gradual da forma original em prol da nova, de modo que ela assume o status de “arcaica” ou “obsoleta”. (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006, p. 93)

Ao comparar esse processo ao desenvolvimento da língua na história, observa-se que se trata de um processo natural dos usuários de uma língua numa situação de contato. Por sua natureza flexível, a “língua falada é o vernáculo: a enunciação e expressão de fatos, proposições, ideias (*o que*) sem a preocupação de *como* enunciá-los” (TARALLO, 2007, p.19)

A língua materna é a fonte de construção do saber que a pessoa adquire ainda na infância. A criança adquire “a língua falada na família e na comunidade em que é criada, e o faz perfeitamente, sem instrução formal, ao participar das atividades sociais que constituem a vida da própria comunidade”. Ou seja, língua materna é aquela que aprendemos no seio familiar, a primeira língua que proferimos na comunicação com a família.

Por meio dos estudos sociolingüísticos é possível conhecer a natureza de uma língua em suas diversas atividades comunicativa e também de línguas diferentes em situação de contato.

Até o presente momento, as LI foram objeto de pesquisa muito mais da Linguística Descritiva ou Antropológica do que da Sociolinguística propriamente. No entanto, o fato de serem línguas minorizadas e estarem em contato compulsório com a língua portuguesa é suficiente para motivar as pesquisas sociolingüísticas cujo foco é o contato linguístico e a vitalidade das mesmas frente às previsões teóricas que estabelecem o risco dela de morte, em médio prazo, de línguas com poucos falantes. (MOLLICA & FERRAREZI JUNIOR, 2016, p. 147)

Para os autores, quando um pesquisador se dispõe a estudar línguas indígenas ele deve levar em consideração a vitalidade linguística e cultural do povo, que normalmente recebe o nome de sua língua.

Segundo Mollica e & Ferrarezi Junior (2016, p. 147) há três linhas de pesquisa dentro da Sociolinguística relacionadas às línguas indígenas, que são: a) estudos descritivos que abordam variedades internas; estudos de contato linguístico que se desdobram nos seguintes temas: bilinguismo, empréstimos e mudanças de códigos, tipologias sociolinguísticas; e c) políticas linguísticas.

Para Mollica e & Ferrarezi Junior (2016) ainda não há na sociolinguística uma linha de pesquisa específica para quem deseja entrar no campo das línguas indígenas, que os autores apontam como sendo “ainda um campo a ser explorado” pelos linguistas.

2.3 BILINGUISMO E CONTATO DE LÍNGUAS

Como apresentado anteriormente, a comunidade de Bom Intento I está localizada num extremo da fronteira entre os países Brasil e Peru. Logo, o trânsito de pessoas e também linguístico torna-se comum entre os moradores dessa região, e dependendo da necessidade de comunicação, o Ticuna usa a língua que for útil. Se ele estiver em território nacional usará a língua portuguesa, caso o grupo social naquele momento seja na maioria falante em língua portuguesa; se estiver em um município peruano utilizará a língua espanhola; se o seu círculo de amigos for superior em falantes da língua indígena certamente a língua dialogada será a língua ticuna, mesmo que estejam na região urbana de Benjamin Constant ou em Islândia, no Peru.

Uma outra característica do construto assim pensado é que ele rompe com a linearidade implícita nas definições clássicas de bilinguismo: o universo no qual o sujeito bilíngüe transita não é estável, fixo e nem, tampouco, equilibrado. Quer dizer, há nele **movimento**, o que significa dizer que as competências de sujeitos bilíngües variam de acordo com o gênero/tipo de discurso, ficando ora mais, ora menos distantes da competência comumente exibida por sujeitos monolíngües. (MAHER, 1996, p.57) (grito da autora)

O modo como o falante de uma língua faz uso de outra língua irá depender do grau de relação que ele constrói com os falantes de outra língua. Ou seja,

quando o sujeito usa uso da linguagem com falantes da mesma língua ele constrói significados a partir do seu grupo sociolinguístico. Ao sair da sua zona de conforto linguística ele adota estratégias que podem ser modificadas a partir do espaço social em que estiver presente. Configurando-se assim num sujeito bilíngue.

Segundo Flory e Souza (2009) (*apud* BASSANI, 2015, p. 12-14), há seis critérios que podem ser usados para verificar a classificação do bilinguismo num determinado contexto de relação de contato.

O primeiro está relacionado à “Proeficiência nas línguas em questão”.

Esse critério diz respeito à capacidade do indivíduo no uso das duas línguas em questão. A partir desse critério, é possível chegar a dois tipos de falantes bilíngues, os balanceados e os dominantes: Falante bilíngue balanceado: tem competência similar no uso das duas línguas; Falante bilíngue dominante: tem melhor competência em uma das duas línguas. (FLORY E SOUZA (2009) *apud* BASSANI (2015, p. 12-14))

Na relação entre falante Ticuna e falantes em Língua Portuguesa pode-se considerar que a proficiência desses indígenas é tanto ‘balanceada’ e ‘dominante’, pois a maioria dos informantes possui competência linguística tanto na sua língua materna quanto em português. O português como segunda língua se caracteriza como proficiência balanceada e na língua materna como proficiência dominante, que é a língua que o sujeito se sente mais confortável em usar no dia a dia. Isso está diretamente relacionado ao segundo critério, que trata da “Idade de aquisição da segunda língua”.

A depender da idade em que adquirem a segunda língua, os falantes bilíngues podem ser classificados em precoces (subdivididos em tipos de bilinguismo simultâneo ou sequencial) e tardios: Falante bilíngue precoce: adquire a segunda língua durante a infância, sendo que a situação de aquisição pode ser de: Bilinguismo Simultâneo: a aquisição das duas línguas se dá ao mesmo tempo; Bilinguismo Sequencial: a aquisição da segunda língua se inicia após a aquisição da primeira estar completa. Falante bilíngue tardio: adquire a segunda língua durante a adolescência ou idade adulta. Essa questão do período em que a segunda língua é adquirida traz um ponto bastante controverso nos estudos linguísticos e psicolinguísticos: a existência de um período ideal, chamado período crítico, para o desenvolvimento da linguagem. (FLORY E SOUZA (2009) *apud* BASSANI (2015, p. 12-14))

Na comunidade indígena de Bom Intento I, assim como em outras comunidades indígenas Ticuna, a idade de aquisição da segunda língua varia de pessoa para pessoa. Para alguns pais é importante que o filho aprenda a falar o

português o mais cedo possível, para outros a Língua Portuguesa só deve ser ensinada quando a criança souber falar bem a língua Ticuna.

O modo como a escola trata a questão linguística é um ponto que precisa ser discutido com maior cuidado, que se refere ao nosso próximo critério de classificação do bilinguismo tenta compreender como os falantes bilíngues organizam os códigos linguísticos.

Se refere ao modo como os falantes bilíngues organizam seus códigos linguísticos. Isso, por sua vez, se relaciona à organização cognitiva. São previstos, a partir deste critério, três tipos de bilinguismo: Bilinguismo composto: situação em que dois conjuntos de códigos linguísticos estão associados a uma unidade de significado. Por exemplo, imagine que um falante utiliza as línguas tupinambá e português. Se o bilinguismo é composto, supõe-se que dois conjuntos de códigos como “iawar” e “onça” estejam relacionados a uma mesma unidade de significado; Bilinguismo coordenado: cada código linguístico está organizado separadamente em dois conjuntos de unidades de significado; Bilinguismo subordinado: os códigos linguísticos da segunda língua estão organizados e são interpretados com base na primeira língua. (FLORY E SOUZA (2009) apud BASSANI (2015, p. 12-14)).

A posição social em que uma língua se encontra tem poder de diferenciação dos sujeitos, causando inclusive preconceito linguístico. É do que trata o quarto critério – “Status da língua em questão”. Para Flory e Souza (2009) apud Bassani (2015),

Este critério organiza o bilinguismo de acordo com o status social e político das línguas dentro da sociedade em que são faladas. São propostos dois tipos: o Bilinguismo de Elite e o Bilinguismo Popular. Bilinguismo de Elite: o indivíduo fala a língua dominante dentro daquela sociedade e também fala uma língua que lhe confere prestígio neste mesmo grupo; Bilinguismo Popular: esse tipo de bilinguismo ocorre em grupos linguísticos minoritários. A língua falada não tem status elevado na sociedade em que seus falantes estão inseridos.

No município de Benjamin Constant é muito comum ouvir a Língua Ticuna, principalmente dentro da Universidade. Por isso, vale ressaltar que, apesar da Língua Portuguesa ser a língua de prestígio no contexto amplo de uso no município, os Ticuna usam sua língua mesmo quando participam de um diálogo em que há apenas um falante de português, e isso se reflete na escola. Pode-se dizer que o falante fala a língua dominante da sociedade e também fala a sua língua, ainda que esta seja vista como língua sem *status*, porque para o Ticuna a “Manutenção da Língua Materna” (quinto critério) é de suma importância para o seu povo, pois a língua é fator primordial de identificação, preservação, manutenção e fortalecimento de uma cultura, e eles sabem disso.

Este critério diz respeito à manutenção (ou não) da língua materna no processo de aquisição de segunda língua. Com relação a esse critério, o bilinguismo pode ser de dois tipos: bilinguismo aditivo e bilinguismo subtrativo. Bilinguismo Aditivo: o indivíduo adquire a segunda língua sem prejuízo da primeira. Nesses casos, em geral, as duas línguas são valorizadas na sociedade em que está inserido; Bilinguismo Subtrativo: o indivíduo adquire a segunda língua às custas da perda da língua materna. Nesses casos, em geral, a língua materna não é valorizada na sociedade em que o falante está inserido. (FLORY E SOUZA (2009) apud BASSANI (2015, p. 12-14))

Apesar de não haver uma política linguística específica quanto ao uso da língua Ticuna no contexto territorial onde habitam os falantes dessa etnia, o povo adquire, de modo geral, a segunda língua sem prejuízo à língua materna. Isso é possível graças às terras demarcadas e as comunidades indígenas. Esse refúgio lhes permite preservar as suas culturas e hábitos próprios da cultura Ticuna local. O sexto e último critério de classificação do bilinguismo, segundo Flory e Souza (2009) apud Bassani (2015), aponta para a “Identidade cultural do indivíduo bilíngue” que faz parte de um grupo social maior. Este critério

diz respeito ao tipo de identificação do indivíduo com os grupos culturais que falam as suas línguas e se este indivíduo quer ou não ser reconhecido como membro desses grupos. A partir daí, são derivados quatro tipos de bilinguismo: Bilinguismo bicultural: o falante se identifica positivamente com os dois grupos de falantes e é reconhecido como membro de ambos; Bilinguismo Monocultural: o falante tem competência bilíngue, mas somente se identifica culturalmente com o grupo de sua língua materna; Bilinguismo Aculturado: o falante renuncia ou é obrigado a renunciar da identidade cultural do grupo de sua língua materna e adota a identidade cultural do grupo falante da segunda língua; Bilinguismo Deculturado: o falante renuncia da identidade cultural própria, mas não passa a adotar a identidade cultural do grupo falante da segunda língua.

Falar de identidade cultural não é tarefa fácil, especialmente quando se trata de indígenas Ticuna, que é uma parte do objeto dessa pesquisa.

Percebe-se que o Ticuna possui um bilinguismo monocultural, porque apesar de conviver em um contexto multicultural ele se identifica como culturalmente pertencente ao seu grupo linguístico. Porque ao se usar o processo de exclusão dos tipos de bilinguismo quanto a identidade cultural, o Ticuna não pode ser considerado “bilíngue monocultural” porque ele manuseia as duas línguas, Ticuna e Portuguesa, de maneira eficiente às suas necessidades; nem pode levar o título de “bilíngue aculturado”, uma vez que ele não renuncia a sua identidade em detrimento da outra, a nível de uso cotidiano, pois na escola e na universidade ele precisa, justamente pela falta de políticas públicas e linguísticas, usar a língua portuguesa; muito menos

pode ser denominado “bilíngue deculturado”, pois ele preserva a sua identidade cultural e linguística.

A língua materna é produtora de maior significado para seus falantes. Quando esse falante é inserido num contexto onde ele deve pensar, ler e escrever na Segunda Língua²⁹, o desempenho de produção de significado pode sofrer alterações. Os alunos do CEMEAM, como dito anteriormente, são falantes de Língua Materna indígena, e seus hábitos, costumes e crenças foram formados com base na língua mãe.

Por outro lado, a prática oral da língua é exercida nos diferentes ambientes sociais. A língua é uma ferramenta de poder, e os indígenas sabem disso. “Atitudes linguísticas são armas usadas para demarcar seu espaço, sua identidade cultural, seu perfil de comunidade, de grupo social separado”. (TARALLO, 2007, p. 14)

Para Bernstein apud Stubbs (2002) a diversidade linguística não anula a diversidade semiótica que uma única língua é capaz de organizar. Os códigos de uma língua são ímpares e estes “transmitem cultura”.

2.4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Uma das palavras mais empregadas quando se fala em educação é ‘qualidade’. A qualidade de ensino, da educação é assunto presente em mesas redondas, seminários, congressos, dentre outros eventos que divulgam pesquisas educacionais. Por qualidade da educação, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), apud Brasil (2013) diz que,

Para além da eficácia e da eficiência, advoga que a educação de qualidade, como um direito fundamental, deve ser antes de tudo relevante, pertinente e equitativa. A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses. E a equidade, à necessidade de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter aprendizagens e desenvolvimento equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação. (pg. 107)

²⁹ Segunda Língua: Aquela que cumpre uma função social e institucional da comunidade linguística em que se aprende. (Gargallo, 2004, p. 21)

Refere-se ao direito a conteúdos que contenham significados relevantes para o indivíduo, e que a igualdade de direitos seja estabelecida em todas as instituições de ensino. Todos têm direito a uma educação que contribua com a formação humana e plena do cidadão, para que ao sair da sala de aula ele possa, ao menos em parte, executar sua aprendizagem em suas atividades no lar, no trabalho ou na comunidade a qual faz parte.

Pela qualidade de educação em um país é que são construídas leis e diretrizes para a organização do ensino, das escolas e para a produção de materiais didáticos.

No Brasil o primeiro documento, que instituiu educação escolar indígena entre outros aspectos de uso da língua e da cultura indígena foi a Constituição Federal de 1988. Para esse feito houve muitas organizações indígenas que se uniram em prol do estabelecimento legal de seus direitos enquanto cidadãos dessa terra.

No quesito educação o documento maior que rege as ações educativas no país é a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a LDBEN. No artigo 78, inciso I e II, da Lei e Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN), um dos objetivos trata do desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa com vistas à educação escolar bilíngue e intercultural dos povos indígenas, e estabelece que a União, os Estado e os municípios devem:

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; garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias. (BRASIL, 2014, p. 42)

Como previsto em lei, as comunidades indígenas têm direito a uma educação que reafirme sua condição dentro de uma sociedade que se diferencia em língua, cultura, costumes e crenças. Contudo, não exclui dos índios o direito de conhecer a estrutura social do outro povo, assim como as ciências aplicadas dentro dessa outra sociedade. Quando os objetivos de ensino não alcançam a aprendizagem pode ser explicado porque “num sistema fechado, o importante não é a ação do sujeito que aprende, e sim a forma como algo está sendo transmitido e copiado” (MORAES, 1997, p. 99).

Conhecer o outro, sua forma de viver e de lidar com a natureza e as ciências permitirá ao indígena conhecer a si e a seu povo, e identificar as diferenças e suas especificidades culturais. Diferença para compreender que existem culturas diferentes e que cada uma tem seu valor e seu espaço no mundo. Especificidade porque será possível conhecer as características que constituem uma determinada cultura e por isso o indígena valorizará como ser que contribui para o mundo em sociedade e que sua história confirma isso desde o processo de colonização às lutas dos índios pelo direito às suas terras, e demais movimentos. Assim,

As relações entre educação e cultura(s) nos provocam a nos situar diante as questões colocadas hoje pelo multiculturalismo no âmbito planetário e de cada uma das realidades nacionais e locais em que vivemos. As configurações desta problemática são distintas conforme o contexto em que nos situemos e suscitam muitas discussões e polêmicas no momento atual. (MOREIRA& CANDAU, 2010, p. 17)

O planejamento curricular precisa ser pensado com vistas para o contexto local. Não pode ser uniforme num país onde há uma ampla diversidade cultural entre territórios e especialmente de línguas. É na zona rural, em terras demarcadas ou em processo de demarcação, que se encontra a maioria dos Ticuna. Sabe-se ainda que o Estado do Amazonas possui uma dimensão muita extensa de rios e lagos, dificultando, de certo modo, o deslocamento das pessoas.

Uma das dificuldades dos alunos indígenas que transitam do ensino fundamental para o ensino médio é justamente a oferta de escola de ensino na comunidade. Para finalizarem a última etapa da educação básica os estudantes precisam se deslocar para o centro urbano ou para outra comunidade onde há oferta para o ensino médio.

Segundo Brasil (2013, p. 389)

O ensino médio se apresenta para as comunidades indígenas como um dos meios de fortalecimento dos laços de pertencimento identitário dos estudantes com seus grupos sociais de origem, favorecendo a continuidade sociocultural dos grupos comunitários em seus territórios.

É preciso reconhecer que a educação em comunidades indígenas é diferenciada em diversos aspectos se comparada ao contexto das cidades. Há aspectos pertinentes que devem ser considerados presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica e outros documentos oficiais.

A escola surge numa determinada comunidade dada à necessidade de um grupo social sobre o conhecimento, sobre o que quer conhecer o mundo.

Oliveira (1999) traça uma parte da história do povo Ticuna que vai da década de 70 a 90. Nesse artigo, ele relata várias histórias e declarações de lideranças Ticuna sobre a relação de contato e convivência territorial com os não indígenas. Ao ter contato com essa leitura é possível perceber porque da necessidade do povo Ticuna em inserir na sua cultura a religião e a escola. Logo, a escola surge como uma necessidade de conhecer o mundo do branco como arma de defesa dos seus direitos.

O desejo do Ticuna em conhecer o mundo e sobre o direito às terras onde nasceram e viveram seus antepassados, surge, inclusive, anterior à promulgação da Constituição Federal de 1988, no Artigo 231 que estabelece que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à união demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

A demarcação de terras é um dos principais pontos para a garantia de direitos e, por conseguinte a presença da escola indígena. O Artigo 78 da LDBEN versa sobre o sistema de ensino e assistência aos índios no que tange à oferta de educação escolar bilíngue e intercultural, e estabelece como 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.

Como dito anteriormente, o contato entre índios e brancos não foi passível. Os seringalistas, ao entrarem nesse território para exploração da região usaram da força de suas armas que em tecnologia era superior aos dos indígenas, o que fez com que muitos indígenas se sentissem dominados. Além é claro, das doenças e das alianças com grupos indígenas.

Com a chegada dos missionários no Alto Solimões a vida dos indígenas passa por novas mudanças. Os missionários oferecem escola com base num ensino religioso. Assim surge a escola, ou mais ou menos dessa forma, pois

É difícil descrever com precisão o que representou a escola para esses índios. Com certeza ela foi (e ainda é) a concretização de uma nova

relação com os brancos, uma relação em que os índios recebiam informações e eram capacitados a lidar com os brancos. [...] Os Ticuna atendiam ao chamado dos brancos para aprender, para conhecer o mundo, ou melhor, para aprender novas formas de relação e entendimento do mundo que poderiam fornecer-lhes mais segurança ou pelo menos alternativas à situação por eles vivida. Esse aprendizado se concretiza principalmente no aprendizado da língua portuguesa e da religião cristã. O domínio desses dois códigos destaca o indivíduo dos demais, na medida em que ele abre uma nova possibilidade de tratamento com os membros da sociedade envolvente. (MACEDO, 1999, p. 180)

A apropriação da língua indígena, por meio da escrita, pelos ticunas se deu por meio da escola que os religiosos disponibilizaram para os índios. A escola surge como instrumento para essa apropriação da língua por meio da escola.

A partir da Constituição Federal de 1988 vários documentos como Resoluções e Diretrizes para a Educação Básica que inclui educação escolar indígena foram criados com o intuito de organizar e possibilitar um ensino de qualidade e com oportunidades para os indígenas. Anterior a isso, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), o Programa Parâmetros em Ação: Educação Escolar Indígena (2002), Resoluções que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para Professores Indígenas e para a Educação Escolar Indígena servem de base para a criação de políticas públicas e linguísticas dos povos indígenas.

Com vistas para a educação escolar indígena os documentos foram elaborados, inicialmente, para atender as deliberações da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena³⁰, realizada em novembro de 2009, na cidade de Luziânia, no Estado de Goiás, assim como a organização dos territórios etnoeducacionais. Anterior isso outras providencias foram estabelecidas. A

³⁰A I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena foi realizada em três momentos de encontros e debates: 1. Conferências nas Comunidades Educativas; 2. Conferências Regionais; 3. Conferência Nacional. Ela surge com um espaço de diálogo e participação onde representantes da sociedade e dos órgãos responsáveis se reúnem para discutir a educação escolar, expondo seus pontos de vista, as necessidades educacionais, os problemas vividos pelas escolas e seus atores, analisando como a escola está servindo, ou não, à comunidade e o que deve melhorar, discutindo as questões principais coletivamente e escolhendo as idéias com que todos concordam. A partir dos debates, são indicados os representantes que levam adiante as idéias com que todos concordaram. Possui como objetivos: criar e fortalecer os espaços de participação comunitária nas políticas públicas de educação escolar indígena; promover uma educação escolar intercultural que contribua com os projetos de futuro e de cidadania dos povos indígenas; debater os objetivos, avanços e desafios da educação escolar indígena no Brasil, estabelecendo prioridades para as políticas públicas em desenvolvimento.

Conferência é citada aqui como um marco da organização dos movimentos indígenas no Brasil.

Os povos indígenas lutaram e continuam lutando por uma educação que vise à preservação de suas línguas, suas culturas e costumes. Para a consolidação de uma educação com vistas para a especificidade, precisa-se de profissionais qualificados e aptos a ensinar em escolas indígenas. A Resolução nº 05 de 2012, no seu Art. 1º define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (DCNEEI).

E, apresenta como objetivos (Art.2º),

I - orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos; II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino [...], sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas; III - assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais; IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários; V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, [...], no âmbito dos territórios etnoeducacionais; VI - normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada; VII - orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas; VIII - zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

Os objetivos propostos na Resolução nº 05/2012, homologadas na criação das DCNEEI sugerem que Estados e Municípios reorganizem a escola de acordo com as necessidades da comunidade envolvente. E isso prevê a voz do indígena ao se fazer a pergunta: Por que o índio quer escola? Possivelmente, as necessidades dos povos indígenas por escola não seja a mesma que a população benjaminense não indígena almeja. E isso poderia ser discutido, como orienta Brasil (2013), entre

as esferas Federal, Estadual e Municipal, assim como as populações indígenas.

O Estado do Amazonas abriga um número expressivo de indígenas e de etnias. O que significa dizer que, o Amazonas é um território multiétnico, multicultural e multilíngue. Na Estrutura Curricular Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (denominado Projeto), o CEMEAM afirma que a Matriz Curricular, “autorizada pela resolução 077/2013/CEE/AM, está organizada com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.”

Brasil (2013), que trata das Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Básica, é constituído de treze capítulos que dispõem sobre níveis e modalidades de ensino como, educação infantil, ensino fundamental e médio, e modalidades como educação escolar indígena, do campo e de jovens e adultos. No capítulo destinado ao Ensino Médio (p. 144) está descrito que o direito à educação deve ser com qualidade social e comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento, em especial para os grupos sociais menos favorecidos, isso garante e contribui para a diminuição da desigualdade social. Tais atitudes convergem para assegurar o ingresso e a permanência desses sujeitos e contribuem para a organização da instituição escolar, de modo a ampliar os debates sobre o processo de inclusão e sobre a diversidade humana, social, cultural e econômica dos grupos historicamente excluídos.

Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado.

Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural e econômica dos grupos historicamente excluídos. Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social. (BRASIL, 2013, p, 151-152)

A organização da educação escolar indígena, conforme Art. 10 da Resolução nº 05/2012, deve ser “um dos meios de fortalecimento dos laços de pertencimento identitário dos estudantes com seus grupos sociais de origem, deve favorecer a continuidade sociocultural dos grupos comunitários em seus territórios.”

Uma educação de qualidade consiste na promoção e construção dos saberes, científicos e tradicionais. A omissão de informações prejudica a ordem dos fatores que estabelecem a continuidade das línguas, da cultura e dos costumes indígenas.

CAPÍTULO 3: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Esse capítulo trata do desenvolvimento da metodologia aplicada à pesquisa sobre o ensino mediado tecnológico em uma comunidade indígena Ticuna, em Benjamin Constant/AM. Inicialmente apresentamos para além dos métodos o percurso da pesquisa *in loco*, pois acreditamos que a realidade amazônica difere de um determinado espaço para outro apresentando diversas particularidades como línguas e suas etnias, dentre as especificidades culturais de um povo.

Assim, a metodologia será apresentada num diálogo com o *corpus* da pesquisa. Os dados foram descritos a partir da etapa de observação no contexto da pesquisa que foi desenvolvida na Escola Municipal Indígena Miguel Estevão Tchairecū, em Benjamin Constant.

3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

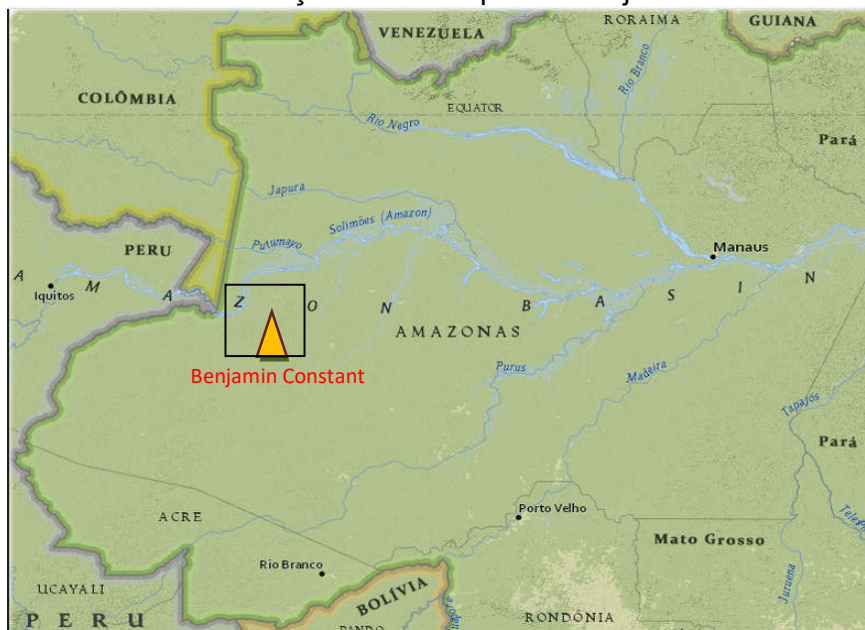
A pesquisa foi realizada na comunidade Bom Intento I, com alunos do Ensino Médio (1º ao 3º ano) da Escola Municipal Indígena Miguel Estevão Tchairecū. A comunidade está situada no extremo limite da fronteira Brasil-Peru, entre os rios Solimões e Javarizinho a uma distância aproximada de 4,02km³¹, em linha reta, entre a comunidade de Bom Intento I e a sede do município de Benjamin Constant.

Bom Intento I é uma comunidade indígena de etnia Ticuna e está situada dentro de uma área indígena demarcada. Está localizada à margem direita do rio Solimões na divisa territorial entre os países Brasil e Peru.

Bom Intento é terra indígena demarcada pela União através do Decreto 05/01/1996, no cartório de Benjamin Constant. A área fez parte de um convênio em 1992 firmado entre FUNAI e o Magüta – Centro de Documentação e Pesquisa do Alto Solimões, para a demarcação de várias terras ticuna do Alto Solimões, mas acabou sendo demarcada posteriormente em separado. Na demarcação a área foi ampliada principalmente em seu limite leste. (Atlas das Terras Ticunas, 1998)

³¹ Disponível em <<<https://www.google.com.br/maps/place/Bom+Intento,+Peru/@-4.3688986,-70.0256974,15z/data=!4m5!3m4!1s0x91f2ec590be7dc11:0x2593430eb9b7fde0!8m2!3d-3350635!4d-69.9964253>>. Acesso: 16/05/2018.

IMAGEM 6 – Localização do município de Benjamin Constant-AM



<http://www.brasil-turismo.com/amazonas/imagens/mapas-amazonas.jpg>

IMAGEM 7 – Localização da comunidade Bom Intento I no limite fronteiriço Brasil e Peru



Fonte: Adaptação feita pela autora. Mapa original disponível em: Google.maps

Há relatos de que a ilha de Bom Intento vem sofrendo danos naturais sobre o seu território. Com as épocas de cheia e vazante dos rios, parte das terras é levada pelas águas barrentas do Solimões. O que pode implicar perda da fauna e flora local, além de outros recursos naturais.

Vivem na comunidade cerca de 54 famílias Ticuna com número aproximado de 300 pessoas. A renda familiar provém especialmente da agricultura, com pequenas plantações de mandioca (para produção de farinha e goma) e milho, e de programas de Ação do Governo Federal – como a Bolsa Família, de aposentadoria e também da pesca. Não há distribuição de energia elétrica para os moradores, algumas pessoas possuem seu próprio gerador de energia. O meio de transporte dos moradores para o deslocamento aos municípios de Benjamin Constant, Tabatinga e Islândia (no Peru) é a canoa com motor rabeta, ou a canoa a remo.

A primeira visita ao local para a pesquisa ocorreu no dia 18 de setembro de 2017. A fase de reconhecimento do ambiente investigativo e dos informantes da pesquisa é de suma importância para as próximas etapas de investigação. Essa fase da pesquisa é denominada de observação sistemática. Essa técnica de coleta de dados permite registrar fenômenos sobre o contexto em que a pesquisa está sendo realizada.

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social. (LAKATOS & MARCONI, 2003, p. 191)

A etapa de observação foi realizada em quatro momentos: duas semanas em setembro de 2017; três semanas em março 2018; duas semanas em maio de 2018 e duas semanas em setembro de 2018.

Foi registrado, além da sala de aula, o trajeto dos professores presenciais que trabalham para o Programa do Centro de Mídias. Usa-se o termo presencial para os professores que acompanham o aluno presencialmente na sala de aula. O deslocamento dos professores do porto de Benjamin Constant a Bom Intento é feito em uma canoa com motor rabeta.

IMAGEM 7 – Canoas que transportam os professores a comunidade.

Fonte: Edilani Ribeiro de Oliveira (2017)

O percurso feito pelos professores diariamente dura cerca de uma hora na ida para a escola e cerca de cinquenta minutos retornando para a cidade.

Dependendo do período da cheia e da vazante dos rios o deslocamento é feito de dois modos: se o rio estiver cheio o condutor da canoa deixa os professores em frente à escola, pois do rio Solimões a comunidade há um estreito igarapé, que durante o período de enchente chega a transbordar. No período da estiagem, na vazante, o condutor transporta os professores até a beira do rio Solimões próximo a comunidade.

O percurso do porto do município de Benjamin Constant ao barranco que fica em frente à comunidade é feito em cerca de trinta e cinco minutos. Em seguida os professores seguem o caminho a pé por mais quinze minutos em meio a uma vegetação muito parecida com uma savana.

IMAGEM 9-10– O percurso até a escola na vazante do rio

Fonte: Edilani Ribeiro de Oliveira (2018)

Quando os professores chegam à escola o gerador de energia elétrica é ligado. Os professores se dirigem às salas de aula e enquanto ligam os computadores os alunos vão chegando aos poucos. Na comunidade não há distribuição de energia elétrica para os moradores. É muito comum que ao término de todo o trajeto até ligarem os computadores a transmissão da aula já tenha iniciado.

Durante a etapa de observação foi possível perceber que as professoras não possuíam habilidade para manusear a ferramenta que trabalham, mas essa problemática foi sendo resolvida ao longo do ano e pelo esforço dos professores presenciais.

A etapa de observação sistemática é de suma importância para a atividade de pesquisa. Por meio dessa técnica é possível perceber diferentes situações do cotidiano, que nos levam a compreender como o ensino é conduzido pelos professores ministrantes do CEMEAM e recebido na sala de aula.

A sala de aula da Escola Municipal Indígena Miguel Tchairecū é constituída por alunos indígenas Ticuna e alguns peruanos. A escola atende, durante o dia, crianças e adolescentes das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental pela Secretaria Municipal de Educação do município de Benjamin Constant.

IMAGEM 11 – Frente do prédio antigo da Escola Municipal Miguel Estevão Tchaireecü.



Fonte: Edilani Ribeiro de Oliveira (2018)

No período noturno o atendimento é destinado aos alunos da rede estadual de ensino da SEDUC/AM, matriculados no CEMEAM.

A escola, em sua estrutura física, é de alvenaria. Possui cinco salas de aula nos dois prédios. No prédio antigo há uma sala de aula que atende alunos do 1º ano, e no prédio construído mais recente há outras quatro salas. Dessas, 2(duas) atendem alunos dos 2º e 3º anos, as outras são reservadas para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

IMAGEM 12 – Prédio novo da Escola Municipal Miguel Estevão Tchaireecü



Fonte: Edilani Ribeiro de Oliveira (2018)

A imagem abaixo mostra, ao final do corredor, duas portas, que são dos dois banheiros – masculino e feminino. A direita da foto está as portas de duas salas de aula, uma sala destinada a professores e a coordenação – onde ficam também guardados os alimentos da merenda escolar. A imagem abaixo mostra a pequena cozinha ao fundo e o local onde os alunos se alimentam. A merenda é servida em pratos ou canecos, dependendo da refeição do dia.

IMAGEM 13 - Corredor e banheiro.



Fonte: Edilani Ribeiro de Oliveira (2018)

IMAGEM 14 -Cozinha e local onde é servida a merenda escolar.



Fonte: Edilani Ribeiro de Oliveira (2018)

A sala de aula possui espaço para até 30 alunos. Nela há duas janelas pequenas e altas ao fundo. Não há ventiladores nem ar-condicionado o que gera sérios problemas durante algumas épocas do ano, pois a presença de insetos aumenta consideravelmente no período da cheia dos rios, além das muriçocas/carapanãs que não deixam os alunos se concentrarem na aula. Em alguns momentos desligar as luzes da sala é essencial para terem tranquilidade, contudo, ficam impossibilitados de fazerem anotações por falta de iluminação.

IMAGEM 15 – Sala de aula

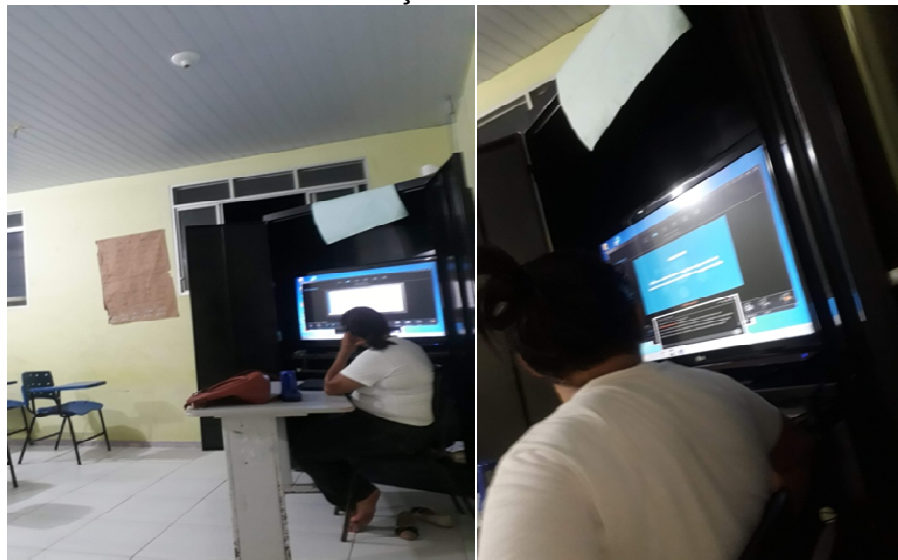
Fonte: Edilani Ribeiro de Oliveira (2018)

Os dias chuvosos também causam problemas para os alunos do ensino mediado e para os professores. O primeiro problema está condicionado ao deslocamento, por se tratar de um percurso arriscado. O outro diz respeito à qualidade de transmissão do sinal via satélite do CEMEAM. Em dias de chuva o sinal de transmissão é interrompido. Além disso, há problemas de caráter técnico, como a manutenção dos computadores e televisores quando apresentam problemas.

A falha na comunicação requer, em algumas situações, o trabalho de um técnico. O contato com o técnico só é realizado na sede do município, pois na escola não há telefone fixo. Apenas ao final do primeiro semestre de 2018 é que o sinal de telefonia móvel, com antena localizada em Benjamin Constant, chegou até a comunidade de Bom Intento.

Todos os atrasos como problemas com equipamentos, com energia (que implica a manutenção do motor e a compra de diesel), dias de chuva, geram problemas na aprendizagem dos alunos. Isso porque as aulas iniciam e finalizam todos os dias no mesmo horário para todas as escolas no Estado, a diferença está apenas no fuso horário.

IMAGEM 16-17 - Professora conectando o computador e interagindo no *chat* com a coordenação do CEMEAM.



Fonte: Edilani Ribeiro de Oliveira (2018)

O conteúdo didático que será trabalhado no dia é disponibilizado para os professores presenciais antes do início da transmissão. Os responsáveis deveriam repassar o material para os alunos, mas, devido aos problemas citados anteriormente isso é inviabilizado. Além das diversas problemáticas, a maioria dos alunos não possui computador ou notebook.

Ainda por meio da observação registrou-se como é realizada a avaliação dos alunos. Conforme visto no capítulo sobre o Centro de Mídias, a aula ocorre em dois momentos. Em dia de avaliação no primeiro horário é feita revisão dos conteúdos e no segundo é aplicada a prova. A avaliação é enviada para o professor no mesmo dia da prova. O professor deveria imprimir a avaliação e entregar para os alunos responderem na sala, contudo, isso não acontece porque na escola não há impressora – nem da escola, nem do CEMEAM. Nessa situação o aluno muitas vezes acaba tendo que copiar à mão as provas.

Nesse caso, a solução encontrada pelos professores presenciais é de salvar a prova em um *pendrive* e levar para casa. No dia seguinte entregam para os alunos que levam a avaliação para suas casas a fim de responderem e devolvem para a professora no dia seguinte.

Para além da sala de aula, o acesso aos conteúdos pode ser feito também via portal do CEMEAM no site: www.centrodemidias.gov.br/, no campo aula³².

As informações encontradas na página do Centro de Mídias apresentam um ensino a partir de um estúdio altamente moderno e sofisticado quanto às ferramentas educacionais e metodológicas usadas para que as aulas cheguem até os alunos nos lugares de difícil acesso, como o próprio CEMEAM cita em seu projeto.

Em uma comunidade indígena com falantes nativos de língua materna Ticuna o ensino flui de maneira diferente se comparado a alunos falantes de língua materna portuguesa com professores de língua materna portuguesa. Os alunos indígenas, no momento da transmissão das aulas, precisam ficar atentos à explicação do professor ministrante que está do outro lado da tela. Como eles não têm acesso a material didático impresso seus instrumentos de estudo são o caderno, a caneta, o lápis e a borracha. Os alunos copiam o que podem, pois nem tudo dá para ser copiado por conta do tempo, e alguns professores explicam o conteúdo muito rápido.

O aluno indígena Ticuna, do CEMEAM que estuda na Escola Municipal Indígena Miguel Estevão Tchairecû, convive diariamente com pessoas que falam a mesma língua, no caso a Ticuna, além dos professores que estão durante a semana na escola. Temporalmente pessoas vinculadas a órgãos de educação e saúde visitam a comunidade, o que promove a relação de contato linguístico. O aluno do ensino mediado está locado na sua comunidade. Ele fala a língua portuguesa casualmente, quando vai à cidade ou quando lhe é solicitado a fala na presença de pessoas que frequentam a comunidade.

³²https://centrodemidias.am.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=112&Itemid=70

IMAGEM 18 – Alunos durante a aula

Fonte: Edilani Ribeiro de Oliveira (2018)

Na sala de aula o momento de interação linguística acontece no intervalo da aula. Durante a aula o aluno apenas assiste à aula e copia o conteúdo da tela da TV. Ainda que os alunos, muitas vezes, consigam copiar e acompanhar as explicações dos conteúdos, para se construir conhecimento se faz necessário argumentos, opiniões, esclarecimentos de dúvidas, comunicação, interação entre professor e aluno, e isso não acontece.

Para cada série há um professor na sala de aula, denominado professor presencial. Dos alunos que contribuíram com a pesquisa, 11 estavam cursando o 1º ano, 9 estavam no 2º ano e 8 no 3º ano.

As aulas acontecem na comunidade devido ao uso de uma antena com transmissão via satélite e é ligada por um gerador de energia.

IMAGEM 19 – Antena de transmissão via satélite.

Fonte: Edilani Ribeiro de Oliveira (2018)

O gerador fica num cubículo construído pelos moradores. Eles são responsáveis pela manutenção do local.

O motor de geração de energia da escola é um dos principais problemas enfrentados pelos professores presenciais. Na falta de combustível ou de uma peça quebrada as aulas não acontecem.

Por conta da problemática que se tornou o fornecimento de energia elétrica para o ensino mediado por tecnologia em 2019 as aulas foram interrompidas no período noturno. Os alunos estão estudando no período da tarde num prédio improvisado da igreja porque não há sala de aula na escola onde eles estudavam durante o dia. As 12 disciplinas do currículo foram distribuídas para cinco professores, que trabalham com horários de aula como as demais escolas públicas.

IMAGEM 20 – Cubículo onde está depositado o gerador de energia da escola.



Fonte: Edilani Ribeiro de Oliveira (2018)

A escola é um bem público. É instrumento de luta, de sabedoria e espaço de direitos. A Instituição escolar possibilita o acesso a novas formas de conhecimento e a construção e ampliação de saberes tradicionais e científicos.

3.2 QUANTO A ABORDAGEM E O MÉTODO

Muitas são as formas de fazer pesquisa. Cada ciência utiliza de materiais e técnicas específicas que atendam aos objetivos pretendidos. Para essa pesquisa, a princípio se fez uma pesquisa bibliográfica e exegese de documentos tendo como objeto uma análise dos documentos que regem a Educação Escolar Indígena, seus

princípios norteadores e as Diretrizes Curriculares, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o Projeto para o Ensino Médio mediado por tecnologia do Centro de Mídias de Educação do Amazonas.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. (FONSECA, 2002, p. 32 *apud* GERHARDT & SILVEIRA, 2009, p. 37)

Trata-se de um estudo sobre os escritos que irão fundamentar a ideia central do pesquisador. Quanto à pesquisa documental pouco se diferencia da bibliográfica que o pesquisador recorre a escritos já publicados, a documental “recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: [...] relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.” (FONSECA, 2002, p. 32 *apud* GERHARDT & SILVEIRA, 2009, p. 37).

Após os estudos e análises dos documentos partiu-se para a pesquisa de campo.

A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, como recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa *ex-post-facto*, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.) (FONSECA, 2002 *apud* GERHARDT & SILVEIRA, 2009, p. 37).

A pesquisa de campo, de cunho etnográfico, foi realizada em duas etapas:

Na primeira usou-se como técnica de coleta de dados a observação sistemática não participante em todo o espaço escolar. Para isso construiu-se um roteiro de observação, descrevendo os pontos relevantes que foram destacados tais como o conteúdo aplicado e o interesse dos alunos pela aula: como o professor presencial participa da aula – se há intervenção, além da participação dos alunos no momento que lhes é aberto espaço para discussão³³.

Segundo Gerhardt & Silveira (2009, p. 75) a observação “é uma técnica que faz uso dos sentidos para a apreensão de determinados aspectos da realidade. Ela consiste em ver, ouvir e examinar os fatos, os fenômenos que se pretende

³³ O momento da Interatividade faz parte da aula todos os dias. Nele os alunos acompanham a exposição de dúvidas e soluções das atividades de outras salas de aula em diferentes cidades. Todas da mesma série de ensino.

investigar. [...] e obriga o investigador a ter contato mais próximo com o objeto de estudo”. Essa técnica possui três tipos de observação, dentre as quais está a sistemática não participativa. A observação sistemática não participativa,

Também conhecida como observação passiva. O pesquisador não se integra ao grupo observado, permanecendo de fora. Presencia o fato, mas não participa dele, não se deixa envolver pelas situações, faz mais o papel de espectador. O procedimento tem caráter sistemático.

Esse tipo de observação é usado em pesquisas que requerem uma descrição mais detalhada e precisa dos fenômenos ou em testes de hipóteses. Na técnica de coleta de dados, presume-se que o pesquisador saiba exatamente que informações são relevantes para atingir os objetivos propostos. Nesse sentido, antes de executar a observação sistemática, há necessidade de se elaborar um plano para sua execução. (Gerhardt & Silveira, 2009, p. 76)

No segundo momento, foi aplicado um questionário para verificar o perfil dos professores, o grau de bilinguismo dos alunos e a relevância do ensino presencial mediado na comunidade sob o olhar dos professores presenciais. Para a construção dos questionários levou-se em consideração os objetivos referentes à pesquisa.

Esse instrumento de coleta de dados foi adaptado a partir do “Questionário para o Levantamento Preliminar de dados sociolinguísticos sobre sociedades Indígenas Brasileiras”, de Marcus Maia (2006, p. 248-254). Seguiu-se ainda, como paradigma estrutural da dissertação o trabalho Silva (2010). O questionário “é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”. A sua construção, segundo Gerhardt & Silveira (2009, p. 70)

Requer a observância de normas precisas, a fim de aumentar sua eficácia e validade. Em sua organização, devem-se levar em conta os tipos, a ordem, os grupos de perguntas, sua formulação, além de tudo aquilo que se sabe sobre percepção, estereótipos, mecanismos de defesa, liderança etc. Existem três tipos de questões: **fechadas**, **abertas** e **mistas**. Nas questões **abertas**, o informante responde livremente, da forma que desejar, e o entrevistador anota tudo o que for declarado. Nas questões **fechadas**, o informante deve escolher uma resposta entre as constantes de uma lista predeterminada, indicando aquela que melhor corresponda à que deseja fornecer. Este último caso favorece uma padronização e uniformização dos dados coletados pelo questionário maior do que no caso das perguntas abertas. Contudo, a maior parte dos questionários apresenta uma proporção variável entre os dois tipos de questões. As questões **mistas** (fechadas e abertas) são aquelas em que, dentro de uma lista predeterminada, há um item aberto, por exemplo, “outros”. (grifo do autor)

Assim, os questionários elaborados foram processados com perguntas fechadas – com opções de respostas entre “sim” e “não”; “sim”, “um pouco” e “não”; “Ticuna”, “Português” e “As duas”. E abertas – onde o pesquisado relata seu ponto de vista sobre o ensino mediado, visando responder aos objetivos desse projeto.

A metodologia utilizada nessa pesquisa ainda é nova quando tratada em comunidades indígenas no Amazonas. Apesar dos estudos de contato de línguas serem estudados a mais de 60 anos, a relação de contato entre língua dominante (no caso o português) e a língua indígena (que sabemos é considerada minoritária no Brasil) ainda é pouco pesquisada dada as relações de contato e as influências linguísticas na escola indígena. Essa reflexão se faz necessária para entendermos que a natureza da pesquisa que utilizamos não foi usada simplesmente por ser suficiente para analisar os dados, mas por não haver uma metodologia definida para essa pesquisa.

Sobre a abordagem qualitativa:

Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (SILVA & MENEZES, 2005, p. 20)

É o tipo de pesquisa que busca compreender as relações do homem com o mundo e os elementos que o cercam mediante descrições, interpretações e comparações dos opostos. Já a abordagem quantitativa está centrada na objetividade, por isso trabalha com os números.

Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

Utilizando essas duas abordagens na pesquisa os dados poderão ser descritos e quantificados de maneira mais precisa que se realizasse sem considerar as duas faces da natureza dos dados e dos objetivos.

Desse modo, a natureza da pesquisa segue a abordagem qualitativa e quantitativa. A natureza analítica dessa pesquisa é etnográfica por se tratar de um método que permite ao pesquisador observar a realidade de um povo numa perspectiva cultural e educacional.

A partir dos anos 80 e até os dias atuais, alguns instrumentos etnográficos passaram a ser frequentemente utilizados em pesquisas educacionais, por isso vale a pena citar alguns, são eles: observação participante, entrevista, imagens de vídeo, história de vida, questionários, dentre outros. [...]

As análises sociolinguísticas, geralmente associadas às interações de sala de aula, pertencem a um grupo raro que quase sempre respeita as análises culturais e os processos analíticos indutivos, desenvolvendo relatórios e descrições etnográficas e microetnográficas, na maioria das vezes, apropriados em termos etnográficos. (MATTOS & CASTRO, 2011, p. 31-32)

A pesquisa é de cunho etnográfico e analisa dos dados das perguntas abertas de alunos e professores, e neles constam as crenças e reflexões dos participantes da pesquisa.

Quanto aos objetivos a pesquisa é de caráter descritivo, pois consistirá em apresentar dados de fenômenos da vida social do público envolvido e detectar outros recorrentes do contato entre sociedade indígena e não indígena. Para Gil (1987, p. 45) “As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Por meio da pesquisa descritiva é possível observar, registrar e descrever as características de um determinado fenômeno ocorrido em um determinado contexto social.

3.3 QUANTO AOS SUJEITOS - INSTRUMENTO DE ANÁLISE

Os dados da pesquisa foram submetidos a dois tipos de análise. A primeira descreve os resultados a partir da primeira etapa da pesquisa que se trata da observação sistemática na sala de aula.

A observação sistemática é frequentemente utilizada em pesquisas que têm como objetivo a descrição precisa dos fenômenos ou o teste de hipóteses. Nas pesquisas deste tipo, o pesquisador sabe quais os aspectos da comunidade ou grupo que são significativos para alcançar os objetivos pretendidos. Por essa razão, elabora previamente um plano de observação. (GIL, p. 109)

Por meio da observação elaborada foi possível registrar fenômenos linguísticos que por meio de outro instrumento de coleta não seria possível. Como é o caso do questionário, onde as respostas são organizadas previamente pelos sujeitos. A aplicação do questionário para alunos e professores foi feita na última etapa da pesquisa *in loco*. Consiste na análise dos dados coletados sob tratamento quanti-qualitativos.

Para Gerhardt & Silveira (2009, 1989, p. 69), o questionário,

É um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado.

Esse instrumento foi utilizado para registrar o posicionamento dos alunos e suas crenças sobre o ensino mediado e os conteúdos desenvolvidos pelos professores ministrantes.

Os questionários foram distribuídos para 32 alunos das 3 séries do Ensino Médio. Desse quantitativo, apenas 28 devolveram os questionários preenchidos. Assim, qualificamos como informantes 28 alunos, dos quais 11 eram mulheres e 17 homens, além dos 03 professores.

O questionário, em sua amplitude, possui trinta e sete questões. Das quais vinte e duas são fechadas e quinze abertas. Os informantes da pesquisa foram divididos em dois grupos: alunos – com uma população de vinte e oito pessoas e os três professores do ensino médio.

Os alunos foram identificados com a letra “A” seguido da numeração crescente. Exemplo: “A1; A2; A5; A17...”. A escolha pela numeração se deu aleatoriamente, sem um requisito específico. Assim como os professores, porém com a consoante “P” seguida da numeração – P1, P2 e P3. E para a liderança – LD.

Verificou-se a ocupação e o local de residência dos alunos cursistas do Centro de Mídias.

TABELA 5 – Ocupação social dos alunos

| Informação Pessoal (declarada) | | |
|--------------------------------|----------|--------|
| | Mulheres | Homens |
| Estudante | 4 | 7 |
| Agricultor(a) | 1 | 3 |
| Pescador(a) | 0 | 1 |
| Não Informado | 6 | 6 |
| Total de Participantes | 11 | 17 |

Do total de entrevistados apenas cinco residem em outra comunidade. Esses alunos moram na comunidade Novo Paraíso, localizada à margem esquerda do Rio Solimões, a quinze minutos de distância de Bom Intento.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo é destinado à apresentação dos dados coletados via questionário. Como citado na metodologia foram construídos três questionários: para o aluno, para o professor e para a liderança/gestor.

O questionário do aluno está subdividido em duas partes: perguntas fechadas, com opção de respostas a serem escolhidas e perguntas abertas, na qual o aluno deve expor suas impressões sobre a questão apontada.

No primeiro subcapítulo, está exposta a análise dos dados das perguntas fechadas que trata da relação entre língua portuguesa e língua Ticuna sob o olhar do aluno. E na segunda sessão foi feita a análise dos dados das perguntas abertas onde os alunos se posicionam sobre a escola e o ensino mediado por tecnologia. Nesta mesma sessão serão apresentados os dados dos questionários aplicados aos professores e a liderança.

4.1 DOMÍNIOS LINGUÍSTICOS NA RELAÇÃO DO TICUNA COM A LÍNGUA PORTUGUESA

Apresenta-se a análise do processo de ensino por mediação tecnológica numa escola Ticuna e os desafios linguísticos nesse processo, além de demonstrar possíveis implicações na aprendizagem dos alunos. O questionário com as perguntas fechadas foi exposto em 9 gráficos, contendo cada um 4 questões e suas respectivas respostas.

No primeiro gráfico são apresentados dados sobre a facilidade linguística dos alunos quando usam a língua Ticuna; o mesmo grau de uso é verificado nos próximos dois gráficos, um para verificar a facilidade linguística na língua portuguesa e outro na língua espanhola. Os dados sobre o uso da língua espanhola no questionário foi usado por conta do espaço geográfico em que está localizada a comunidade Indígena de Bom Intento I.

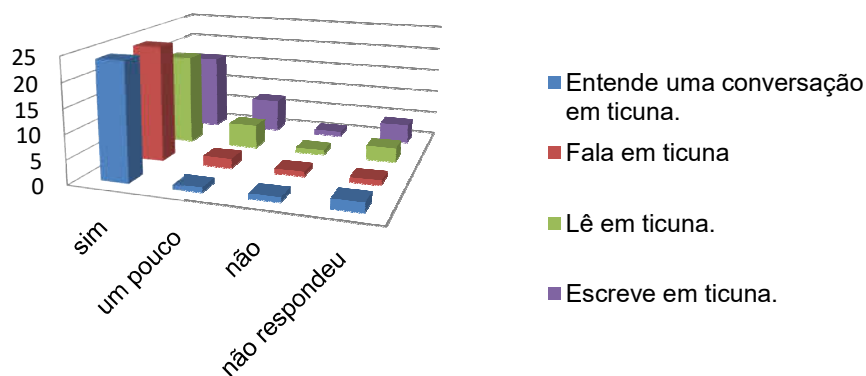
No quarto gráfico faz-se uma comparação de uso entre as três línguas citadas anteriormente. O quinto gráfico trará informações sobre a língua que o aluno aprendeu quando criança. E o sexto se refere ao uso de línguas de acordo com os domínios sociais – para verificação de onde, como e com quem é usada determinada língua.

O gráfico sétimo permite perceber onde os alunos utilizam com mais frequência a língua materna. Verificado também no oitavo gráfico que trata do domínio social a partir do outro e o nono sobre o domínio cognitivo dos alunos sobre a língua falada na comunidade.

A apresentação dos resultados e as respectivas análises seguirão a ordem proposta acima, pela qual poderemos verificar o domínio linguístico do aluno Ticuna a partir da subjetividade da língua materna ao domínio linguístico social das línguas que circulam em Benjamin Constant.

O primeiro gráfico apresenta o grau de uso da língua Ticuna pelos sujeitos da pesquisa.

Gráfico 1 - Habilidade Linguística em Ticuna



Conforme o gráfico acima, dos 28 informantes, 24 participam de conversação usando a língua ticuna como meio de comunicação. Participam porque o mesmo quantitativo de falantes aparece tanto para quem entende quanto para quem fala em ticuna.

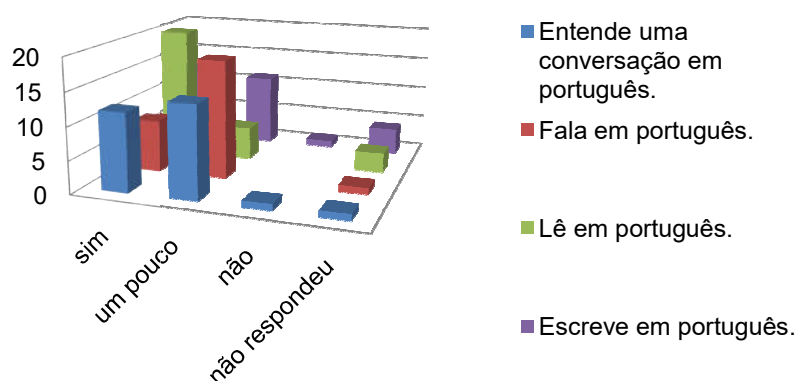
A facilidade de leitura e de escrita em língua Ticuna aparece de maneira menos expressiva se comparada a facilidade no ato de fala, possivelmente esse dado tenha relação com a produção de material didático, nas séries iniciais e na educação básica, que ainda é registrada pelos Ticuna como uma problemática nas escolas indígenas – ainda com o desenvolvimento de projetos e políticas públicas que objetivam sanar essa deficiência. Mesmo os Ticuna tendo um histórico educacional avançado em comparação a outros grupos étnicos, o sistema de escrita da língua Ticuna ainda não está bem estruturada devido à falta de materiais produzidos na língua, como dicionários e gramáticas, os que se encontram se

resumem na tradução de documentos e materiais didáticos produzidos nas comunidades por professores Ticuna.

É possível encontrar gramáticas e dicionários na língua Ticuna na Colômbia.

Esses dados apontam que as habilidades de leitura e escrita na língua Ticuna são pouco praticadas. Diante desse fato o aluno indígena reconhece a forma escrita da língua oficial brasileira – o português. Pois, quando perguntado aos alunos se eles sabiam ler em português, 20 dos 28 informantes marcaram a opção “sim”. Além disso, 18 (dezoito) se consideram falantes em língua portuguesa. Conforme demonstrado no gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Habilidade Linguística em Português



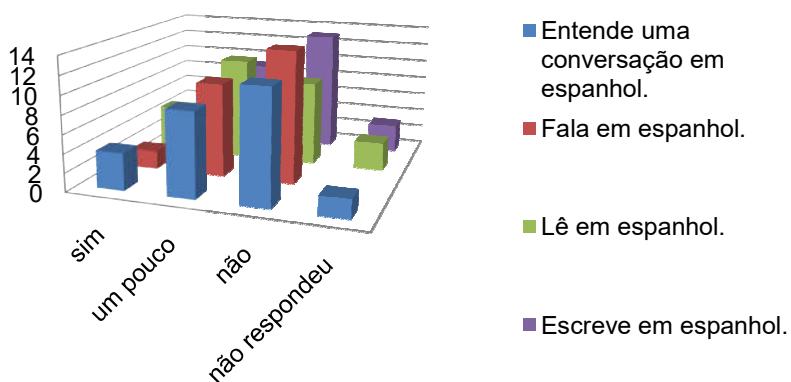
Infere-se que os sujeitos da pesquisa dominam relativamente às duas línguas, compreendendo assim que se trata de um fenômeno de bilinguismo. As opções “sim” e “um pouco” das questões “entende uma conversação em português” e “fala em português” são expressivas e evidentes se comparada ao número de informantes que marcaram como opção a alternativa “não” na mesma questão. E, apenas uma pessoa afirma não entender uma conversação em língua portuguesa, e ninguém marca a opção de fala. Mas, ainda com o receio de afirmar falar em português, confirma falar um “um pouco” a língua portuguesa. De certa forma, e de não serem falantes de português como primeira língua, comunicam-se com eficiência nos espaços onde a língua portuguesa predomina. E em alguns casos usam também o espanhol.

Pode-se afirmar que, dada a realidade linguística entre peruanos e

benjaminense indígenas Ticuna e não indígenas, a população Ticuna por ser a língua de menor prestígio sente a necessidade de dominar as outras duas línguas, pois necessita comunicar-se. Não que isso seja um ponto negativo, pelo contrário implica os objetivos dos movimentos indígenas que dentre outros é a manutenção e preservação da língua, dos costumes, da cultura.

Parte dessa realidade pode ser evidenciada no gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Habilidade Linguística em Espanhol

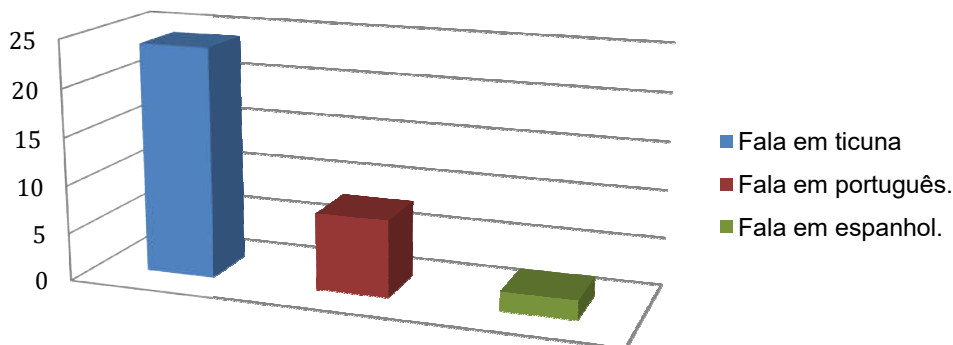


Depreende-se que a maioria dos informantes não domina a língua espanhola. Contudo, 10 informantes consideram que falam um “um pouco” a língua oficial dos peruanos, enquanto 9 declaram compreender uma conversação e 11 conseguem escrever na língua hispânica. A situação do contato de línguas na região de tríplice fronteira é comum para os moradores. Apesar de muitos não se identificarem como falantes da língua do outro – do português ou Ticuna para o espanhol, a compreensão da fala é comum na região. Um dado comum é encontrar pessoas num diálogo em que cada um faz uso da sua língua mãe.

A região de tríplice fronteira favorece as inter-relações sociais e linguísticas entre indígenas, não indígenas, peruanos e colombianos. Ainda que esses dados sejam informações de um grupo pequeno de informantes, se comparados ao número populacional da região, eles nos revelam a situação linguística que é de frequente relação de contato.

É possível visualizar melhor essas informações se comparadas as línguas isolando a questão onde os informantes marcaram a opção de “fala”.

**Gráfico 4 - Habilidade Linguística -
comparação das três línguas**



Dos 28 informantes que participaram da pesquisa 24 falam a língua Ticuna, 8 falam o português, 3 falam em espanhol. Este último não fala a língua Ticuna porque é natural de Islândia no Peru³⁴. Usando a habilidade de fala num comparativo entre as três línguas que circulam na região de fronteira Benjamin Constant e Islândia a língua Ticuna acentua-se sobremaneira às outras.

Considerando que 11 informantes marcaram a opção de fala, em português e/ou espanhol porque provavelmente julgam ter domínio linguístico sobre elas, pôde-se perceber que além do bilinguismo estar presente na escola, por conta do próprio sistema do ensino mediado ser ministrado em língua portuguesa para falantes de língua materna Ticuna, há também aqueles que dominam as três línguas apontando-nos um multilinguismo usual³⁵.

Com efeito, dado o destaque da língua Ticuna frente às línguas latinas presentes em Benjamin Constant depreende-se que o monolinguismo se faz presente entre os alunos da comunidade de Bom Intento I devido ao pouco uso das demais entre os falantes Ticuna.

Diante do exposto pode-se concluir que a língua dominante dentro da escola é a língua Ticuna, compreendendo assim um contexto monolíngue em Ticuna na sala de aula. Apesar de o ensino ser ministrado em língua portuguesa a interação na

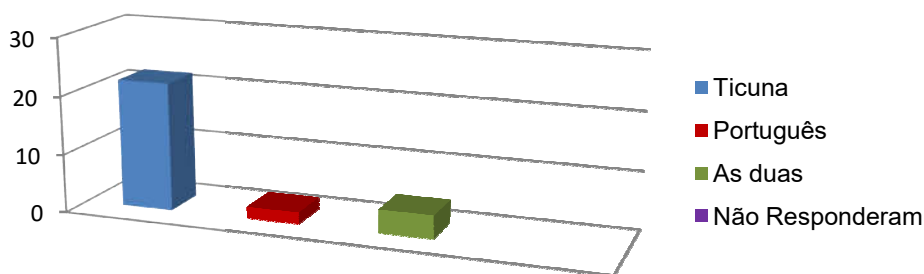
³⁴ Dados obtidos durante uma conversa informal com o aluno.

³⁵ Por não se tratar do foco central dessa pesquisa, e por questão do tempo para a realização da coleta de dados, a verificação do multilinguismo individual não foi posto como elemento investigativo.

sala de aula, ocorre com maior frequência na língua Ticuna tendo em vista que, o professor presencial pouco interage com os alunos durante as aulas justamente por não haver um momento para trabalhar as questões didáticas com os alunos, porventura a socialização entre professor presencial e aluno ocorre durante o intervalo da aula.

Verificado o domínio monolíngue em Ticuna dos alunos apresentar-se-á no próximo gráfico dados com relação ao uso linguístico para verificar o grau de bilinguismo dos informantes.

Gráfico 5 - Qual foi a primeira língua que você aprendeu quando criança?



Note-se que, a facilidade linguística em Ticuna pode ser compreendida dada a língua que os informantes aprenderam no seio familiar. Do total de informantes para essa pesquisa 22 aprenderam a falar a língua Ticuna na infância. Apenas 2 têm a língua portuguesa como primeira língua e 4 aprenderam simultaneamente as duas línguas. No último caso, possivelmente, os falantes já conviviam num contexto bilíngue haja vista casos em que indígenas e não indígenas constituem famílias dentro e fora da comunidade.

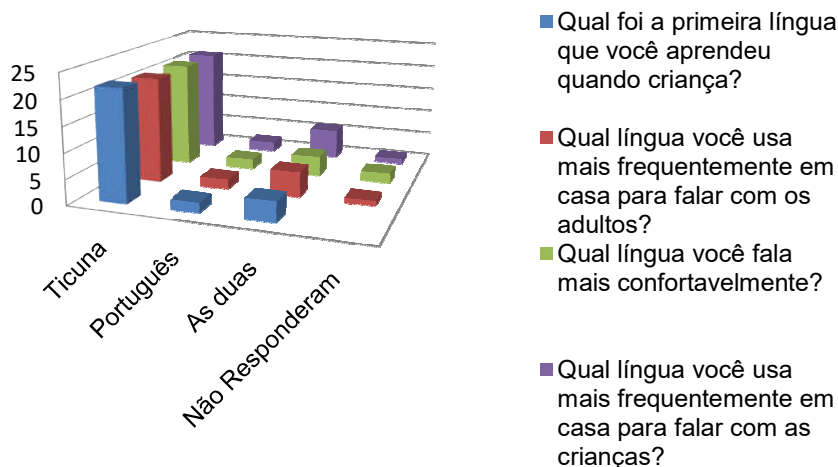
No caso do povo Ticuna do Alto Solimões, e com as informações evidenciadas nos questionários aplicados, é possível perceber que o bilinguismo quando comparado a idade de aquisição da segunda língua pode ser identificado como 'bilinguismo sequencial'³⁶. Até a idade de frequentar a escola a criança utiliza a língua materna na interação com seus familiares. O que caracteriza que muitas

³⁶ Ver página 65 – citação de Flory e Souza (2009) apud Bassani (2015).

crianças aprendem a língua portuguesa na escola como disciplina curricular a aos poucos associando ao cotidiano. Em consequência, a aquisição da segunda língua se inicia após a primeira estar completa.

A fim de identificar os domínios linguísticos dos alunos do ensino médio da Escola Municipal Indígena Miguel Estevão Tchairecû, verificou-se ainda a ocorrência de uso das línguas tratadas nesse texto em diferentes contextos, conforme o gráfico exposto abaixo.

Gráfico 6 - Uso de línguas de acordo com os domínios sociais

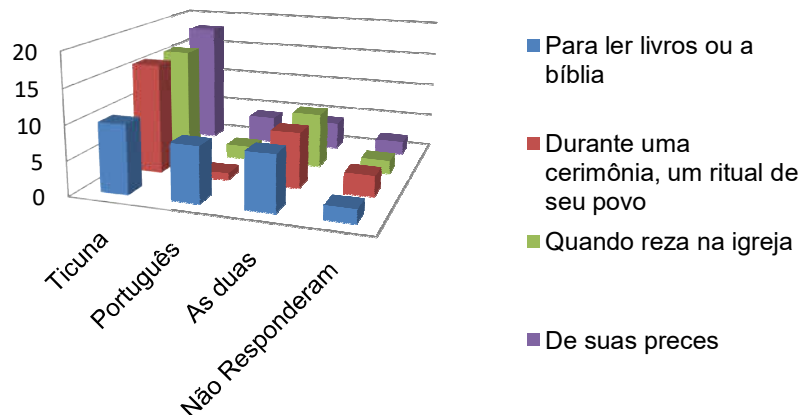


Nota-se que, a relação social dos alunos Ticuna da comunidade de Bom Intento são realizados na língua materna. Desde a infância, esse sujeito se manifesta na língua que aprende no ambiente familiar, com outras crianças e com os adultos. É a língua em que ele se sente confortável para falar, para interagir no contexto social onde vive. A aquisição da linguagem baseada no uso possui como hipótese investigativa “que as crianças adquirem a linguagem do mesmo modo que adquirem conhecimentos em outros domínios cognitivos (como aprender a ler, a jogar xadrez, a contar, etc.)” (Grolla & Silva, 2014, p.50). Ou seja, nos primeiros anos de vida a criança aprende a falar com base no uso da língua que os adultos falam. Se em casa ela ouve apenas uma língua aprenderá apenas uma, caso ocorra discursos em duas línguas a criança imitará duas formas linguísticas.

Num contexto sociolinguístico os valores sociais e culturais se manifestam por meio da língua, e pode ser ampliada para as línguas que são usadas em diferentes situações e necessidades, que engloba a escola, a feira, a igreja, os

rituais da cultura, dentre outros momentos. Isso implica domínios linguísticos em diferentes contextos. Como no gráfico abaixo:

Gráfico 7 - Domínio social ritualístico

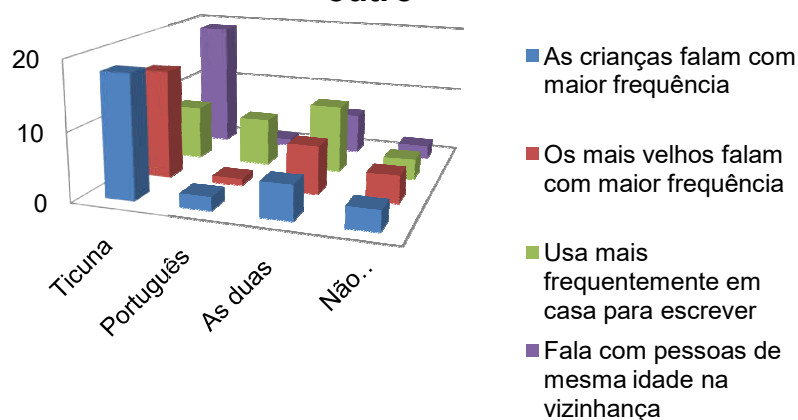


Desde o período da colonização no Brasil a presença da igreja é identificada como uma Instituição que estabelece regras catequizadoras e impôs como língua oficial de aprendizagem a língua portuguesa. A história de domínio dos não indígenas sobre indígenas é perceptível em diversos documentos, livros, artigos dentre outros registros escritos e relatos que tratam do domínio colonizador. A escrita de textos em língua portuguesa sempre teve lugar de destaque na sociedade. Enquanto a maioria das línguas indígenas ainda não possui uma escrita padronizada, convencionada.

Percebe-se no gráfico acima que o acesso à escrita está em um nível próximo em relação às duas línguas, todavia na leitura subjetiva (no culto e nas preces) o uso da língua Ticuna é destacado como mais usual.

O uso particular da língua se manifesta também nas crianças e nos velhos, conforme os dados do gráfico abaixo:

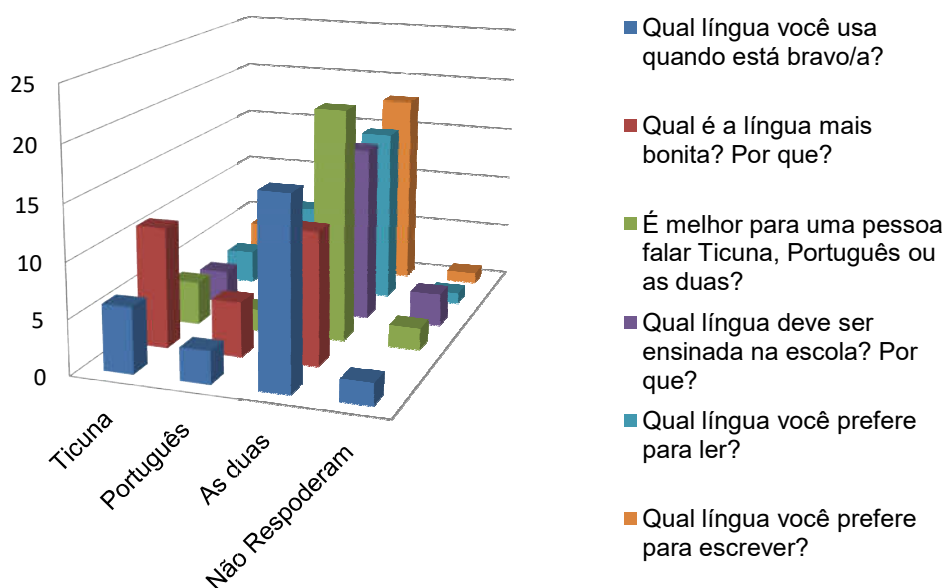
Gráfico 8 - Domínio social a partir do outro



Verifica-se que entre as crianças e os mais velhos da comunidade a língua de maior circulação de uso é a Ticuna. O número de pessoas que usam a língua portuguesa bastante inferior com relação à língua Ticuna em todas as questões, mesmo com relação ao uso da escrita em casa.

No entanto, para se posicionar a favor do uso de uma ou da outra língua as escolhas partem para outro posicionamento. Como observado no gráfico adiante.

Gráfico 9 - Domínio cognitivo sobre a língua



Por volta da década de 1970, quando os Ticuna iniciaram uma luta em prol de seus direitos sabiam o lugar e o valor da língua portuguesa para o seu povo.

Os dados revelam a importância da língua portuguesa para os índios Ticuna na comunidade de Bom Intento I quando colocam as duas línguas no mesmo grau de valor para o povo. Esses dados podem ser reflexos do passado, por tudo que os povos indígenas tiveram que lutar para conquistar seus direitos. Aprender a falar a língua oficial brasileira foi a primeira arma a ser levada na batalha.

Essa informação se faz evidente quanto à questão “é melhor para uma pessoa falar Ticuna, Português ou as duas?”. As respostas nos levam a conclusão que os indígenas, ao fazerem uso das duas línguas sabem exatamente o porquê da importância de se usar uma em vez da outra numa dada situação linguística.

Os desafios linguísticos ao longo dos processos de situação de contato entre culturas condenavam os indígenas que desconheciam a língua do colonizador. Falar uma língua é conhecer o significado de coisas que vão além das palavras. É perceber o funcionamento e o sentido das ações que manipulam a sociedade.

4.2 CRENÇAS E PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA E O ENSINO MEDIADO

Nesta sessão apresenta-se o posicionamento dos alunos com relação à escola mediada por tecnologia do CEMEAM. Os dados são referentes às perguntas abertas do questionário e possui 7 questões para análise. As perguntas abertas foram organizadas dada a resposta de todos os informantes e foram digitadas respeitando de maneira fidedigna a escrita dos sujeitos.

No questionário do professor as perguntas foram abertas a fim de verificar o perfil do profissional que atua na mediação tecnológica e suas ações na sala de aula do CEMEAM.

Conforme demonstrado no capítulo de Metodologia os alunos foram identificados com uma letra sequenciada e acrescida de numeral³⁷.

Na primeira questão foi perguntado aos alunos³⁸:

³⁷ Não serão expostas as respostas de todos os alunos, mas uma sistematização com base na proximidade entre as respostas dos alunos.

³⁸ Preservou-se o vocabulário dos alunos no ato da digitação de transferência dos dados do questionário para esta dissertação.

Quando você tem dúvidas sobre um assunto de uma dada disciplina o que/ou quem você procura?

A1: “Eu tem na meu duvida, procurando em dicionário, Eu achei da resposta.”

A4: as vezes eu procuro ao um professor, ou minha mãe.

A12: são responsável como monitor, ou professora e coordenador da escola

A17: eu procura a minha colega, aminha colega não entende a sobre disciplina eu to procura e a minha professora.

A19: procura para alguém tem mais sabido, e ou professor

A21: quando eu tenho duvida sobre um assunto eu procuro o livro de língua portuguesa para tirar as minhas dúvidas.

A24: professora ou presencial

A maioria dos alunos respondeu que procura tirar dúvidas com o professor. Contudo, com base nas observações realizadas durante a pesquisa de campo e as conversas informais com os alunos foi possível perceber que eles não sabem, efetivamente, qual o papel do professor presencial na sala de aula, com isso muitos alunos acabam procurando esclarecimentos sobre uma disciplina com os professores que atuam no ensino fundamental, que funciona no turno diurno.

Outros afirmam pedir ajuda aos colegas que consideram “mais sabidos”, assim como procuram os pais e irmãos. Alguns alunos que frequentam o ensino mediado já haviam estudado na escola regular no centro urbano de Benjamin Constant. Esses alunos, segundo os participantes da pesquisa, conseguem compreender um pouco mais o conteúdo haja vista terem frequentado o ensino presencial. Há quem peça auxílio também ao coordenador da escola. Enquanto outros consultam livros e dicionários de língua portuguesa.

Nenhum dos professores presenciais da Escola Indígena Miguel Estevão Tchairecũ possui formação em Ciências Exatas e em Ciências Humanas, mas na medida do possível ajudam os alunos quando são apresentam dificuldades de compreensão dos conteúdos. Como nos mostra a questão a seguir.

O professor tutor ajuda quando os alunos apresentam dificuldades?

A1: “Eu nunca pergunta um Explicação nem ajuda.”

A3: “Os alunos que tem dificuldade professor tutor é melhor especialista que ajuda com os alunos. Que ele bem explicar.

A4: ajuda as vezes, ou não.

A6: sim a professora ajuda e participa

A11: quando os alunos tem dificuldade o professor tutor que é o melhor forma para aprendizagem.

A15: professor tutor que me ajudou quando apresentar minha dificuldade da sala de aula, as vezes também não em a nós e não explique.

A22: o professor me ajuda quando eu te pergunto no professora

A função do professor presencial consiste em mediar a comunicação entre professores ministrantes das disciplinas, que estão no estúdio de transmissão em Manaus, e alunos usando os recursos midiáticos e ferramentas de comunicação na sala de aula.

Não foram encontrados dados, na Matriz Curricular do CEMEAM nem no site do Centro de Mídias, informando a função do professor presencial na sala de aula diante das dificuldades dos alunos quanto a um determinado conteúdo. Ao aluno é dada a possibilidade de tirar uma dúvida no momento da interatividade³⁹. A interatividade é um espaço pelo qual os alunos expõem dúvidas e sugestões sobre a disciplina para o professor ministrante. Assim como não foi encontrada informação sobre capacitação profissional dos professores presenciais para lidar com diferentes conteúdos.

Na etapa de observação o diálogo informal com os professores se constituiu como fonte de informações. Com relação às dificuldades dos alunos, o professor presencial informou que ajudavam os alunos na medida do possível, mas que nem sempre conseguiam, pois, em muitas disciplinas, eles não tinham domínio sobre o conteúdo.

É certo que, ora o professor consegue explicar, ora não ajuda por não ter conhecimento suficiente sobre todas as disciplinas. As problemáticas, evidenciadas ao longo da pesquisa, afetam diretamente o rendimento escolar do aluno e reflete no momento da avaliação da disciplina.

³⁹ Especificado na página 42.

Como é feita a avaliação nas disciplinas?

A3: “A avaliação é feita para caderno na casa, ou na sala de aula.”

A6: através da avaliação, comportamento e participação

A9: primeiro são orientado pela professora depois passa o disciplinar que vai cair a prova

A11: avaliação é feita o caderno participação atividade, trabalhos na sala de aula, e outro comportamento.

A12: primeiro são orientado pela professora depois passa a disciplinar que vai cair a prova

A21: a avaliação na disciplina depende de cada aluno se ele está indo nem ou não, para esse aluno precisa pedir ajuda.

A25: a professora traz impresso para fazer a avaliação

A verificação da aprendizagem dos alunos do ensino mediado acontece por meio de avaliação escrita. Normalmente a avaliação é composta por uma ou duas questões dissertativas ou descritivas e com opção de escolha. Nas aulas de língua portuguesa os alunos passam por avaliação a cada 20h/aula por se tratar de uma disciplina com carga horária maior, enquanto nas disciplinas como Química e História as avaliações ocorrem a cada 4 aulas.

No dia da avaliação a orientação que os professores recebem é que eles devem imprimir as avaliações e entregar para os alunos responderem na sala de aula, mas isso não acontece porque não há impressora na escola, o que faz com que os alunos, como afirma o informante **A3**, copiem no caderno e respondam na sala. Em outros momentos o professor presencial salva a prova num *pendrive* e entrega a avaliação no dia seguinte para os alunos responderem em casa. Cada avaliação possui como nota máxima 7,5. Os 2,5 para alcançar nota 10 resultam da avaliação que o professor presencial faz na sala de aula para os quesitos de frequência, escrita no caderno e comportamento.

Além da avaliação se fez necessário saber em quais disciplinas os alunos sentiam maior dificuldade em aprender.

Em qual disciplina você sente dificuldade de aprender? Por que?

A1: “Eu sentir uma matéria do Historia, Eu aprende?”

A2: “Eu sinto dificuldade na disciplina de Português, Matemática, Física e Química, as vezes eu tenho dúvida com essas disciplina.”

A3: “Matemática, Porque é muito difícil de fazer a resposta. Porque não é igual na sala de 8º serie.

A9: são: matemática, química portugueses, física para mim muito difícil para calcular.

A13: fase todos, porque não como o ensino regular, eu tenho dificuldade com essa aula de ensino mediado.

A15: quando eu sente meu mente eu não quero estudar em disciplina da espanhol eu sei ler na lingua espanhol.

A16: na disciplina de matemática eu não consigo aprender somar os números diferentes através da número e letras, porque eu gosto somar muitos.

A19: sim tem na disciplina português, porque não e minha língua, porque é isso importante explique para nós.

A23: eu tenho, dificuldade em disciplina de química, falta de aplicação bem, por isso não entender bem.

Verifica-se que a dificuldade dos alunos está presente em diferentes disciplinas. Das 11 disciplinas que estão na matriz curricular do ensino mediado 6 são citadas pelos alunos, apontando para um número superior a 50% dos conteúdos que os estudantes sentem dificuldades. Alguns alunos fazem comparação entre o ensino regular e o mediado como o aluno A13, que sente dificuldade no ensino mediado assim como o A28.

A dificuldade na aprendizagem condiz com o grau de habilidade do aluno com a leitura em língua portuguesa. Conforme apresentado nos gráficos 6, 7 e 8, a língua que os alunos mais usam é a Ticuna. O uso da língua portuguesa ocorre em momentos onde o contato linguístico se faz necessário. Compreender uma língua é ter domínio sobre ela. O aluno A19, assim como o A26 expuseram em seus questionários que a maior dificuldade deles está na língua, pois não é a língua materna deles.

No campo “Competências da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” da matriz curricular para o Ensino Médio do CEMEAM estabelece-se dentre outros objetivos: Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. Diante disso, o Projeto Curricular do CEMEAM precisa levar em consideração a diversidade linguística presente no estado do Amazonas a fim de melhorar o acesso e a qualidade de ensino de alunos amazonenses indígenas e também não indígenas.

O que está em jogo não é o fato do Projeto do Centro de Mídias não ter sido planejado para os povos tradicionais, mas ignorar a pluralidade linguística indígena

no Estado do Amazonas e desconsiderar tamanha heterogeneidade no ato da construção de um projeto da magnitude do CEMEAM.

Para uma escola com vistas a oferecer um ensino inovador e de qualidade se faz necessário atender as demandas de modelo de escola que as comunidades indígenas perceberem significativas para seu povo.

O reflexo sobre a compreensão em torno da língua também se encontra na próxima pergunta que foi feita aos alunos:

Qual disciplina você mais gosta? Por que?

A1: “Eu gosta muito disciplina do português na importante pra mim.”

A2: “Geografia, Educação Física, Porque com ela aprende com ele e entende.”

A3: “Português, porque é bom pra estudar, pra entender a falar a língua Portuguesa.”

A4: disciplina que eu mais gosto é a disciplina de ciências, por que disciplina de ciências é um pouco fácil de aprender.

A10: língua português, é bom aprender e falar bem com as pessoas da cidade.

A11: mais gosta todos disciplina porquê serve pra mim que hoje estudei aprender alguns é o melhor caminho um dia que vai so o meu futuro

A12: historia, ciência, geografia muita um pouco fácil para responder

A13: eu gosta a língua portuguesa e matemática. Porque com ela eu aprendo a ler e escrever.

A16: Eu sou XX, gosto mais de disciplina de português, porque eu quero que um dia eu fala bem os português, também disciplina mais fácil de entender.

A21: disciplina que eu mais gosto é português. Porque eu consigo aprender mais e também a falar porque eu sou Ticuna e tenho dificuldade de falar.

A26: eu gosto mais disciplina e de todas as disciplina biologia para saber bem de tudo.

A28: eu gosta a língua portuguesa e matemática, porque com ela qu aprendo a ler e escrever.

A relevância no domínio da língua portuguesa apresentada no gráfico 9 pode ser usada como comparativo nessa questão. Os alunos Ticuna demonstram preferência pela disciplina Língua Portuguesa pelo lugar que a língua ocupa na vida social da população. É a língua portuguesa que dá acesso aos espaços fora da comunidade. Além disso, os alunos possuem a crença de que “falam errado” a

língua portuguesa. Aprender a ler e a escrever em português está entre os objetivos da disciplina de preferência dos alunos.

Aprender a ler e escrever em português torna-se instrumento na garantia de ocupação dos espaços dentro e fora da escola e da comunidade. É como se as habilidades de leitura e escrita fossem suficientes para a formação do aluno.

Diante da dicotomia ensino regular e ensino mediado por tecnologia os alunos se posicionaram na questão.

Na sua opinião, o ensino mediado contribui para sua formação? Relate

A2: “Eu acho, porque também me ajuda na formação essa ensino mediado.”

A5: sim ajuda na educação

A6: sim com novas metedeoleogia

A7: vsim contribui para formação dos aluno

A12: sim em pouco anpriar um pouco do meu conhecimento quero si eu aprende mais no ensino do mediado.

A15: nós na minha opinião e mediado também contribui meu formação nos eu tenho pouca duvida porque não igual com a aula de regular não como o presencial, pouco diferente no meu ponto de vista.

A16: ma meu opinião ensino mediado não contribui muito porque as vezes as aulas não teve mais de 2 semanas ou 4 dias.

A17:na minha opinião pensando formação sobre estudar para outro escola.

A18: sim em pouco ampriar um pouco do meu conhecimento que si. Eu aprende mais no ensino do médio.

A24: já contribui deste educação do ensino tecnológico para funcionar aqui no nível do amazona, ate no aldeia indígena.

A25: sim, porque fica na minha comunidade.

A26: na minha opinião ou que ia um dia vai ser uma professora da escolar tem que ser bem estuda na faculdade de daqui pra frente ser melhor aluno de escola.

A28: eu acho, na minha opinião, também contribui a minha formação.

A maioria dos alunos respondeu que o ensino mediado por tecnologia contribui para as suas formações, ainda que em diferentes pontos de vista como o uso de metodologias e porque o aluno não precisa sair da comunidade. Contudo, outros dizem que o ensino mediado não é igual ao ensino médio/regular e apontam

como dificuldade a falta de aula durante muitos dias⁴⁰. Por outro lado, a oferta do ensino médio na comunidade é tida como importante para alguns, pois facilita no deslocamento dentro da própria comunidade, principalmente para aqueles que vivem do roçado e da pesca.

O fato é que eles percebem nitidamente a diferença entre uma e outra modalidade de ensino como demonstra o aluno A15 quando diz que o ensino mediado contribui para sua formação, mesmo sendo um pouco diferente do ensino regular. Essa diferença apontada pelos alunos é mostrada com mais intensidade na última pergunta.

A última pergunta foi formulada para o aluno expor seu posicionamento quanto ao ensino, mediado e regular.

Com base nas suas experiências anteriores sobre o meio escolar, qual a melhor FORMA PARA ESTUDAR, o ensino regular (onde os professores ministrantes estão na sala de aula) ou o ensino mediado (no qual os professores tutores não estão diretamente na sala de aula)?

A1: "Ensino mediado"

A2: "De forma de estudar é melhorar no ensino regular os professores titulares estão na sala de aula. Pode ser por melhorar desse forma."

A4: a melhor forma para estudar é o ensino regular onde os professores titulares estão na sala de aula.

A6: ensino medio

A10: eu gosto de estudar no professores que estão na sala de aulas.

A11: é o melhor forma para estudar regula aprende muita coisa que ante não saber que bem explica de cada disciplina pos conteúdos os professor regular. Eu mais gosta estudar que levar para frente, conhecer o novo conhecimento para futuro,

A12: Para mim mais melhor formação para estudar no ensino regular são professores titular que estão na sala de aula, por que as vezes falhar no sistema na mediado tem muito falha fase não aprende nada as vezes fora do sistema ai os alunos ficando sem estudar voltando para sua casa sem conhecimento.

A13: na minha experiência, quando eu estudei no ensino fundamental eu estudei bem mais agora eu encontro dificuldade com o ensino mediado. Por isso tem troca o sistema com o sistema com o ensino regular, para mais

⁴⁰ Tal dificuldade foi exposta no capítulo II desta dissertação.

facilidade estudar a toda comunidade. É bom pra mim o ensino regular funciona aqui na escola.

A14: melhor forma para estudar é ensino regular onde os professores estão na sala de aula.

A15: eu gostaria de estudar professores de regular em sala de aula de ensino mediado assim que eu tenho experiência, muitos estudar em regular e professores mim ensinar em cada dia das aula e estudem muito em língua portuguesa ou eles mim explica em sala de aula.

A16: pra mim melhor forma de estuda e aprender melhor e aula regular. Porque onde professores estão presente todos os dias cada alunos, ensina de estudar melhor porque aula nunca falhar.

A17: a professor forma para estudar para sala de aula para outro lugar ensino regular ensino mediado professor não me ajuda ninguém professora me ajuda.

A18: para mim mais melhor formação para estudar no ensino regular são professores titular que tão na sala de aula porque as vezes falhar no sistema a na mediado tem muito falha fases não aprende nada as vezes fora do sistema ai os alunos ficando sem estudar.

A21: na base das minhas experiências a melhor forma de estudar é estando o professor na sala de aula, porque ai agente pode pedir ajuda para ele nas tarefas que não entendemos, e ele não estando na sala de aula não tem com pedir ajudar para ele.

Nesta última pergunta os alunos sentiram-se mais a vontade para expressar suas opiniões quanto à preferência de ensino. Os argumentos usados por eles foram diversos. E a maioria defendeu o ensino regular na escola. Dentre os pontos citados, a relação entre professor e aluno no ato da dúvida que surge diante de um conteúdo foi o mais marcante.

Depreende-se que os alunos sentem necessidade de se relacionar com o professor. Ainda que haja um presencial na sala de aula ele não dá conta de responder as questões de todas as disciplinas do currículo. Além disso, falar em sala de aula implica em diversos fatores como timidez e insegurança. A relação pessoal presencial ainda se faz importante na produção de conhecimento na escola, uma vez que, a troca de conhecimentos estimula a aprendizagem e possibilidade ao aluno lidar com os problemas que influenciam direta e indiretamente a sua forma de aprender.

A ausência de relação pessoal na escola, do diálogo aberto, do confronto de opiniões dificulta também a construção de saberes evidenciados nas primeiras questões deste subcapítulo.

Perguntar aos alunos qual a melhor forma de estudar para eles na comparação entre o ensino mediado e o regular não está implicado em demonstrar a superioridade ou inferioridade de uma modalidade de ensino para outra, mas dar aos alunos a oportunidade de expressarem suas opiniões sobre as escolas que são inseridas na comunidade. Por outro lado, uma avaliação em que a opinião do aluno tenha peso vai levar a um mau resultado para o sistema mediado por tecnologia.

4.3 UM OLHAR SOBRE O POSICIONAMENTO DOS PROFESSORES QUANTO AO ENSINO MEDIADO

Para compreender melhor a relação entre aluno e ensino mediado se faz necessário conhecer a formação dos professores que acompanham as aulas do ensino mediado na escola, na sala de aula.

Há três professores não indígenas que trabalham como professores presenciais na Escola Municipal Indígena Miguel Estevão Tchairecû, residem no centro urbano de Benjamin Constant. Estes profissionais possuem formação em:

P1: Graduada em Letras e Pós-graduada em Língua Espanhola

P2: Graduada em normal superior. Pós-graduação educação inclusiva.

P3: Graduação em Pedagogia; pós-graduada em gestão educacional.

As perguntas direcionadas para os professores foram pautadas na relação dos profissionais com o Centro de Mídias de Educação.

A primeira pergunta teve como objetivo identificar a formação dos professores, apresentados acima. A seguir apresentamos as demais questões feitas para os professores presenciais.

Você já trabalhou no Ensino Regular? Onde e por quanto tempo?

P1: Sim. Em escolas da zona rural durante 06 anos.

P2: Sim. No 6º ano do ensino mediado e 4 anos com o AEE.

P3: Sim. 13 anos na cidade onde resido.

Quanto tempo trabalha no ensino mediado?

P1: 3 anos.

P2: Seis anos.

P3: 03 anos.

Recebeu formação específica quando iniciou no ensino tecnológico?

Descreva.

P1: No meu primeiro ano não obtive nenhuma formação.

P2: Sim. Formação em Manaus.

P3: Sim. Início do ano temos capacitação.

Em qual série do ensino médio mediado você atua?

P1: 3º ano do Ensino Médio.

P2: 2º ano tecnológico.

P3: 1º ano.

Os professores participam de formação continuada? Qual? Com que frequência? Oferecida por quem?

P1: A partir do 2º ano, tivemos uma jornada pedagógica no início do ano. Oferecida pelo centro de mídias.

P2: quando teve todos participaram. Oferecido pelo governo do estado, secretaria de educação.

P3: Sim; oferecida pelo Estado.

Como foi o processo de seleção dos professores para trabalharem na escola?

P1: A partir do processo seletivo.

P2: Processo seletivo simplificado.

P3: Processo seletivo.

Quais as principais atividades desenvolvidas na escola pelo Centro de Mídias?

P1: não respondeu.

P2: não respondeu.

P3: Muitas, de forma muito proveitosa para a comunidade.

Qual a sua principal função na sala de aula?

P1: Organizar, orientar, ligar os equipamentos, lançar notas e frequências.

P2: Professor presencial.

P3: Professora presencial.

Qual o principal desafio em ser professor tutor?

P1: A linguagem, pois como os alunos falam “Ticuna”, se torna difícil a comunicação e a compreensão de determinados conteúdos.

P2: A linguagem dos alunos, pois os alunos tem dificuldade em se expressar e entender o português.

P3: Apenas quando dá problema no equipamento.

Sobre o Ensino Mediado por tecnologia. O que você conhece sobre o Programa?

P1: É um programa educacional que atende varias cidades e comunidades através das aulas transmitidas pelo centro de mídias

P2: É um programa do governo que leva educação as comunidades ribeirinhas.

P3: Muito bom.

Quando e a partir de que/quais demanda(s) o Projeto Centro de Mídias foi instaurado na comunidade?

P1: Não respondeu.

P2: No ano de 2012.

P3: No ano de 2011.

Quais as contribuições do Projeto Centro de Mídias para a escola e para a comunidade?

P1: Não respondeu.

P2: Melhorias na educação.

P3: Dando oportunidade para as pessoas que não podem estudar na cidade.

O ensino mediado proporciona aos alunos o mesmo nível de conhecimento que o ensino regular?

P1: Sim. Pois são aulas que possuem metodologias que facilitam uma boa compreensão, além do uso das tecnologias que possibilitam uma boa aprendizagem.

P2: Não, pois o ensino com mediação é bem mais elaborado com novas metodologias.

P3: Muito melhor que o ensino regular.

Diante do exposto, depreende-se que os professores possuem experiência em salas de aula mediadas por tecnologia. Os professores não descreveram como o processo de seleção do CEMEAM acontece, ou se há ou não um perfil curricular para ocupar a vaga na escola do ensino mediado.

A escola do Centro de Mídias não se faz muito presente na vida das pessoas da comunidade, por um lado porque os professores presenciais não residem na comunidade o que impossibilita a relação com os familiares dos alunos, e por outro lado pela falta de atividades extraclasse promovidas pelo CEMEAM com os alunos.

Quanto à função do professor presencial na sala de aula, apenas P1 listou as funções admissíveis a ele.

Procurou-se saber qual o principal desafio em ser professor presencial (no questionário usamos o termo tutor). Nessa questão os professores P1 e P2 apontaram que o maior desafio está na linguagem dos alunos. Para eles os alunos possuem dificuldade de se expressarem, de se comunicarem por conta da língua, o que os prejudica em relação ao entendimento e compreensão de certos conteúdos, que não foram explicitados pelos professores. E P3 apontou como principal desafio o equipamentos usados na transmissão. Como dito anteriormente, quando um equipamento apresenta problemas a chegada do técnico é demorada o que ocasiona para os alunos perda das aulas no tempo em que as transmissões são inviabilizadas.

Em geral, o desafio de ser professor presencial é uma constante que não se pode medir em função de um objeto, mas devem-se levar em consideração diversas questões que foram apontadas ao longo desse texto que perpassa pela logística geográfica amazônica, em especial, o Alto Solimões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discussões acerca da temática indígena como preservação, manutenção e valorização das línguas e culturas étnicas é crescente nos dias atuais. A valorização das línguas indígenas e o que elas possuem de significado nunca foi tão defendido pela população não indígena, como 2019, eleito pela UNESCO “O ano internacional das línguas indígenas⁴¹”. Esse movimento tem como objetivo contribuir com os povos indígenas e não indígenas à promoção e conscientização da necessidade de preservar, revitalizar e promover as línguas indígenas no mundo.

A luta dos povos indígenas no Brasil pela terra, pelo uso da língua e pelos modos próprios de vida, de suas próprias concepções, que atinge educação escolar, saúde, modos de vida etc., é anterior a Constituição Federal de 1988.

As línguas indígenas, em especial a língua Ticuna, passaram por diversos processos colonizatórios ao longo dos anos. A negação ao direito de falar a língua materna e a invisibilidade da riqueza linguística no Brasil ainda vem passando por transformações. Trata-se de um processo lento e cuidadoso exatamente por conta da diversidade linguística indígena.

Buscou-se ao longo da pesquisa, analisar o processo de ensino por mediação tecnológica em comunidades indígenas da etnia Ticuna no município de Benjamin Constant. A pesquisa de campo foi direcionada para verificar o tratamento dado a línguas indígena, no caso dessa pesquisa a língua Ticuna, na modalidade de ensino mediado de CEMEAM, e identificar o grau de bilinguismo dos alunos Ticuna matriculados no Centro de Mídias de Educação da SEDUC/AM.

Como dito anteriormente, o objetivo do CEMEAM consiste em ampliar e diversificar o atendimento aos alunos da rede pública de ensino do Estado do Amazonas, oferecendo um ensino inovador, por meio das tecnologias da informação e comunicação, com ênfase na interatividade.

É fato que a ampliação no atendimento aos alunos que residem em áreas onde não há escola de ensino médio foi atendida. Todavia, a diversidade no atendimento não ficou muito claro quando se usa como parâmetro os objetivos que o

⁴¹Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/prizes-and-celebrations/2019-international-year-of-indigenous-languages/>. Acesso em: 25/03/2019.

CEMEAM formulou para a disciplina de língua portuguesa que caracteriza o Estado como uma região monolíngue.

Quanto ao tratamento dado à Língua Ticuna, e não somente a esta língua indígena, mas também às dezenas de outras que se fazem presentes no Amazonas, foi identificado primeiramente por meio da Matriz Curricular desenvolvida para o Ensino Médio do Centro de Mídias e posteriormente na sala de aula na comunidade de Bom Intento I não apresenta um viés didático metodológico para salas de aula Para Brasil (2002, p. 12) “compreender é aprender”, pois o processo educativo escolar se constrói a partir e por meio da relação entre alunos, professores e comunidade. O ensino não deve ser fragmentado e os conteúdos precisam ser desenvolvidos com base no contexto social do aluno.

Logo, se o aluno não compreende o que o professor está dizendo, ou se o aluno não processa a linguagem que o professor utiliza na sala de aula o aprendizado é comprometido.

Para compreender as implicações na aprendizagem dos alunos Ticuna no ensino mediado buscou-se identificar o grau de bilinguismo do aluno. Por meio do questionário identificou-se que na comunidade de Bom Intento, assim como na escola a língua mais usada é a língua Ticuna.

Nos ambientes doméstico, social e escolar é a língua que circula com maior evidência. O que caracteriza os sujeitos como falantes bilíngues dominantes, que segundo Flory e Souza (2009) *apud* Bassani (2015, p. 12-14) é quando o falante possui melhor competência em uma das duas línguas a que é exposto.

Assim sendo, os desafios linguísticos dos alunos Ticuna durante o processo de aprendizagem consiste em aprender conteúdos didáticos científicos na segunda língua. O ensino em língua portuguesa é um desafio que os Ticuna da Escola Municipal Miguel Estevão Tchaireecü enfrentam diariamente.

Uma formação que se volta para a diversidade linguística e cultural possibilita a aprendizagem e a formação de cidadãos autônomos. As propostas para o ensino médio devem estimular a autonomia dos estudantes através de uma formação abrangente das capacidades de inter-relações sociais entre indígenas e não-indígenas.

Como forma de contribuir com o ensino promovido pelo CEMEAM se faz necessário propor alguns caminhos que objetivam contribuir com a formação dos alunos indígenas como pensar em metodologias de ensino específicas para os

povos indígenas. Mas, antes disso, propõem-se como alternativas de curto prazo como: que os professores presenciais que atuam na comunidade indígena dominem a língua Ticuna; que o material didático seja disponibilizado de forma impressa para os alunos, e nos lugares de difícil acesso, sendo esta uma preocupação do Centro de Mídias; e, na medida do possível, ocorra um rodízio de professores nas salas de aulas para ajudarem com os conteúdos específicos.

A luta social do movimento indígena se concretizada como direito na Constituição Federal de 1988 que criou paradigmas sobre o reconhecimento dos direitos indígenas sobre suas terras, sobre uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, no uso de práticas pedagógicas direcionadas as necessidades de cada população étnica.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2014.

BASSANI, Indaiá de Santana. *Fundamentos linguísticos: bilinguismo e multilinguismo*. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo - Pró-Reitoria de Extensão, 2015.

BANIWA, Gersem. *Antropologia Indígena: o caminho da descolonização e da autonomia indígena*. Trabalho apresentado na 26ª. Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 01 e 04 de junho de 2008, Porto Seguro, Bahia, Brasil.

BENDAZZOLI, Sirlene. Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores ticunas no Alto Solimões. 434 f. Tese (Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica*. Brasília: MEC, CNE, 2013.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. *Resolução nº 05 de 22 de junho de 2012*: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. CNE/CEB 5/2012. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 7. Brasília, 25 de junho de 2012.

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

_____. *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio – mais*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

CEMEAM. *Centro de Mídias de Educação do Amazonas*. Disponível em: <https://centrodemidias.am.gov.br/>.

Cesar, América Lúcia Silva. & Maher, Terezinha Machado. *Políticas linguísticas e políticas de identidade em contexto indígena – uma introdução*.

COELLO, Francisco Ahuê. *et.al*. Libro guia Del maestro: Materiales de lengua y cultura Ticuna. Bogotá: María Emilia Montes Rodríguez, Universidad Nacional de Colômbia, 2002.

COSTA, João Ribeiro. *Atuação do professor presencial no Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica no Município de Parintins/AM*. 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 176f. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

COSTA, Vera Lúcia Anuniação. A importância do conhecimento da variação linguística. *Educar*, n. 12, p. 51-60. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.

FRANÇA, Alberto Luiz Rodrigues. *O uso da televisão na Educação à Distância (EAD): um estudo sobre o Centro de Mídias da Seduc no Amazonas*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). 99f. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

GERHARDT, Tatiana Engel. & SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, UAB, SEAD, 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Ed. 2. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1989.

GROLLA, Elaine. & SILVA, Maria Cristina Figueiredo. *Para conhecer Aquisição da Linguagem*. São Paulo: Contexto, 2014.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MAIA, Marcus. *Manual de Lingüística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MACEDO, Guilherme Martins de. *A conversão cristã e a identidade Ticuna: a trajetória de Campo Alegre*. In: SANTOS, Francisco Jorge dos. *Os ticunas hoje*. Amazônia em Cadernos, nº 5, jan/dez, 1999. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

MAGÜTA. *Atlas das Terras Ticunas*. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1998.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. *Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade*. 1996. Tese (Doutorado em Linguística). 261f. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1996.

MAR JÚNIOR, Valquindar Ferreira. *O ensino da língua portuguesa no centro de mídias de educação do Amazonas: uma abordagem discursiva*. 2016. Dissertação

(Mestrado em Letras). 168f. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

MATTOS, CLG. & CASTRO, PA. (Orgs0). *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. ISBN 978-85-7879-190-2.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. (Org.) *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MOLLICA, Maria Cecília & FERRAREZI JUNIOR, Celso. *Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução*. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papirus. 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Org.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, João Pacheco de. *Ensaio em antropologia histórica*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

_____, João Pacheco de. *Regime tutelar e faccionalismo: política e religião em uma reserva Ticuna*. Manaus: UEA, 2015.

_____, João Pacheco de. (Org.) *Os índios Ticuna como agentes de um processo de educação integrada*, 1982. Disponível em: bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60636/58882. Acesso: 25 de maio de 2018.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *A sociologia do Brasil Indígena*. São Paulo: Editora da USP, 1972.

_____. Roberto Cardoso de. *Identidade, Etnia e Estrutura Social*. São Paulo: Livraria Pioneira Editorial, 1976.

ORO, Ari Pedro. *Tükúna: vida ou morte*. Caxias do Sul: Vozes, 1977.

PALADINO, Mariana. *Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre "Jovens" indígenas ticuna, Amazonas*. Tese (Doutorado em Antropologia Social - Programa de Pós-graduação em Antropologia Social) Universidade Federal de Rio de Janeiro, RJ, 2005.

RASO, Tommaso; MELLO Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V. *O contato linguístico e o Brasil: dinâmicas pré-históricas, históricas e sociopolíticas*. In: RASO, Tommaso; MELLO Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V. (Org.) *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SILVA, Raynice Geraldine Pereira da. *Estudo Morfossintático da Língua Sateré-Mawé*. Campinas, SP, 2010.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. 4 ed. Florianópolis, UFSC, 2005.

SOARES, Marília Facó. O supra-segmental em Tikuna e a teoria fonológica. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2000.

SOUZA, Antonio Tomé da Silva. *O professor presencial no projeto ensino médio presencial com mediação tecnológica no Amazonas: repensando a atuação profissional no Município de Beruri*. 2016. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). 120f. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

STUBBS, Michael. A língua na educação. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.


TARALLO, Fernando. *Pesquisa sociolinguística*. 8 ed. São Paulo: Ática, 2007.

UNESCO. *2019 - Ano Internacional das Línguas Indígenas*. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/brasilia/about-this-office/prizes-and-celebrations/2019-international-year-of-indigenous-languages/>>. Acesso: 08/03/2019.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

ANEXO I

CARTELA DA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA
1º ANO DO ENSINO MÉDIO
ANO 2018

| | |
|--|--|
|  <p>LÍNGUA PORTUGUESA</p> <p>1º ANO PROF. ENSINO MÉDIO</p> | <p>CONTEÚDOS E HABILIDADES</p> <p>Unidade I</p> <p>Tecnologia – corpo, movimento e linguagem na era da informação.</p> |
| <p>CONTEÚDOS E HABILIDADES</p> <p>Aula 1.1</p> <p>Conteúdo</p> <p>Linguagem, língua e fala.</p> | <p>CONTEÚDOS E HABILIDADES</p> <p>Habilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os conceitos relacionados à linguagem, língua e fala. • Inferir uma informação implícita em um texto. (D04) • Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso. (D05) • Reconhecer o uso de linguagem verbal e linguagem não-verbal. • Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. (D16). |
| <p>PLANO DIDÁTICO PEDAGÓGICO</p> <p>Competências e habilidades</p> <p>Compreender o que é arte literária, linguagem literária e linguagem não literária.</p> <p>Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.</p> <p>Compreender, por meio da Literatura, a construção humana como um empreendimento que se desenrola no decorrer da história.</p> | <p>PLANO DIDÁTICO PEDAGÓGICO</p> <p>Conhecer o processo de formação da Língua Portuguesa e as influências linguísticas e culturais exercidas pelos povos africanos e indígenas sobre a formação do português falado no Brasil.</p> <p>Compreender a Língua Portuguesa falada no Brasil, como transmissora de valores culturais e instrumentos de resgate do patrimônio cultural de um povo.</p> |
| <p>PLANO DIDÁTICO PEDAGÓGICO</p> <p>Conteúdo</p> <p>A arte literária</p> <p>Período literário: Trovadorismo, Classicismo, Quinhentismo, Barroco e Arcadismo.</p> <p>Morfologia da língua portuguesa: substantivo, adjetivo, artigo, numeral e pronome.</p> <p>Sintaxe da língua portuguesa: período simples</p> <p>Semântica da língua portuguesa.</p> <p>Gêneros textuais: poema, crônica, relato, resumo, fichamento, cordel, conto, cartum e charge.</p> | <p>PLANO DIDÁTICO PEDAGÓGICO</p> <p>Avaliação</p> <p>A avaliação do componente curricular Língua Portuguesa ocorrerá da seguinte forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A carga horária de 160 horas do componente curricular será trabalhada durante às segundas-feiras, em aulas divididas em 4 unidades de ensino; • Ao final de cada unidade o aluno realiza 01 avaliação formal, totalizando 04 avaliações periódicas – Prova A. O aluno que, por algum motivo, não realizar a avaliação ao final da unidade, realizará uma avaliação diferente daquela aplicada aos demais estudantes – Prova B. |
| <p>PLANO DIDÁTICO PEDAGÓGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • As avaliações correspondem a 10 pontos (7,5 pontos na avaliação do professor ministrante e 2,5 pontos atribuídos pelo professor presencial, por meio de avaliação de habilidades socioeducativas). • A média final é o resultado da somatória da nota obtida na avaliação de cada unidade, dividida por 4 (média aritmética). | <p>DESAFIO DO DIA</p> <p>Observe os quadrinhos.</p>  |

DESAFIO DO DIA

No último quadrinho, há um balão com a frase "Todo mundo tem" que não possui complemento, o qual dá sentido a toda história. É possível sugerir algumas possibilidades de complemento, mas outras não poderiam ser aceitas.

11

DESAFIO DO DIA

1. Qual das possibilidades de complemento a seguir poderiam completar a frase "Todo mundo tem", garantindo a coerência e o sentido geral da história em quadrinhos?

a) Um trator.
 b) Um sonho.
 c) Um desejo.
 d) Um vestido de noiva.
 e) Um time do coração.

12


DESAFIO DO DIA

2. Explique por que você escolheu algumas opções indicadas na questão 1 e por que não escolheu as outras.
 3. O contexto foi importante para suas escolhas? Se as imagens fossem retiradas dessa história, seria possível entender o contexto apenas lendo as palavras do balão de fala? Explique sua resposta.

13

AULA

"Somente o homem é um animal político, isto é, social e cívico, porque somente ele é dotado de linguagem. A linguagem permite ao homem exprimir-se e é isso que torna possível a vida social."
 Aristóteles




14

AULA

Qualquer sistema empregado na intercomunicação social é considerado linguagem, seja ele formado por palavras - linguagem verbal -, seja por outros elementos, como gestos, imagens, cores, etc. - linguagem não verbal. A linguagem é matéria do pensamento e também um instrumento para a interação entre as pessoas. Não há sociedade sem linguagem.

15

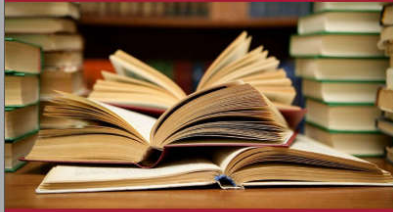
Linguagem animal



Linguagem humana



Linguagem verbal utiliza a palavra. (falada ou escrita)



Linguagem não-verbal utiliza qualquer código que não seja a palavra.



Linguagem não-verbal utiliza qualquer código que não seja a palavra.



AULA

21

AULA

Signos visuais

Signos visuais são componentes básicos dos códigos, que possibilitam a expressão de uma ideia substituindo determinado objeto.

Segundo a relação com o objeto a que se refere, o signo visual pode assumir diferentes representações do real.

22

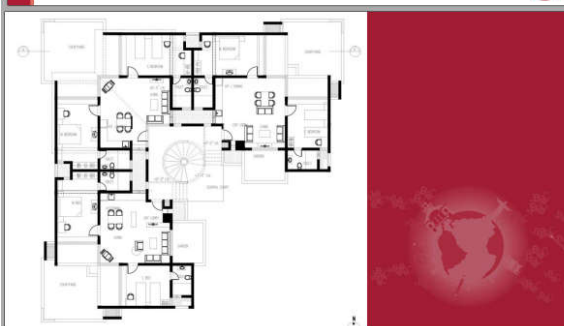
AULA

Ícone

Signo que apresenta relação de semelhança ou analogia com o objeto a que se refere (é metafórico).

Fotografia
A planta de uma casa.

23



AULA

Índice

Signo que mantém uma relação natural causal, ou de contiguidade física, com o objeto a que se refere (é metonímico).

Fumaça - indica a presença de fogo.
Uma pegada - indica a passagem de alguém.

26



AULA

Símbolo

Signo que se fundamenta numa convenção social e que, por isso, mantém uma relação convencional com o objeto a que se refere; é arbitrário, é imotivado.

28



AULA

A língua é um sistema de representação constituído por palavras e por regras que as combinam, permitindo que expressemos uma ideia, uma emoção, uma ordem, enfim, um enunciado completo que estabelece comunicação.

30

AULA


Signo linguístico

É o responsável pela representação das ideias. Esse signo é a própria palavra, que, por meio da produção oral ou escrita, associamos com determinadas ideias.

31

AULA

| Signo Linguístico | |
|--|--|
| Significante | Significado |
| Sequência sonora / papagaio/ (ou representação gráfica: papagaio). | Ave da espécie dos psitacídeos ou psitacídeos, geralmente de penas verdes, que imita bem a voz humana. |



32

AULA

Fala

É um ato individual e depende de várias circunstâncias: do que vai ser falado e de que forma, da intencionalidade, do contexto, de quem fala e para quem se está falando. Faz uso do código verbal.

33

AULA

SAEPE). Leia o texto abaixo e responda.



ALGUÉM SABE CANTAR O HINO NACIONAL?

EU SOU BRASILEIRO, COM MUITO ORGULHO, COM MUITO AMOR...

Disponível em: http://mainga.odiario.com/blogs/odiarionoescola/tag/charge/. Acesso em: 3 maio 2012.

34

DINÂMICA LOCAL INTERATIVA

- O texto utilizou linguagem verbal ou linguagem não verbal? Justifique sua resposta.
- O que gera o humor desse texto é
 - a expressão de espanto da menina.
 - a pergunta feita pela professora.
 - a resposta dada pelo menino.
 - o lugar onde a história acontece.
 - o menino dar a resposta cantando.

35

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu, _____, portador(a) do RG _____ e do CPF _____, fui convidado(a) a participar da pesquisa **Ensino mediado por tecnologia em comunidade indígena ticuna: desafios linguísticos no processo ensino-aprendizagem**. A pesquisa será realizada pela pesquisadora Edilani Ribeiro de Oliveira, portadora do RG 1497197-6, e do CPF 640835432-72, e sua orientadora Prof^a. Dr. Raynice Geraldine Pereira da Silva, portadora da RG nº 0769634-5 SSP/AM e do CPF nº 014.249.427-56. Fui esclarecido(a) sobre o objetivo da pesquisa que é analisar o processo ensino-aprendizagem por mediação tecnológica em comunidades indígenas da etnia ticuna no município de Benjamin Constant, e sua justificativa se baseia que em meio a tantos atrativos que as tecnologias dispõem para a sociedade, e que também fazem parte da realidade de comunidades indígenas, estão as diferentes culturas, que se relacionam e por consequência disso interferem uma na cultura da outra devido a inter-relação cultural, ou interculturalidade. Faz-se necessário reconhecer que a escola não deve se opor as mudanças ocorrentes no mundo, tampouco, ignorar a identidade cultural de um grupo social. Mas acima de tudo, compreender as relações que se dá entre diferentes culturas e interpretá-las, sem que uma substitua a outra. Para que, desse modo, possam caminhar lado a lado cada uma com sua particularidade num processo de relação intercultural. Declaro estar ciente que a minha participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento de um questionário com perguntas abertas e fechadas e também por meio de entrevista gravada em áudio. Fui esclarecido(a) dos riscos que possam vir a decorrer com a minha participação na pesquisa como constrangimento e quebra de sigilo. Entretanto, caso necessário, sei que tenho direitos como acompanhamento psicológico ou de assistência social, sem ônus para mim, além de indenização por compensação de danos materiais ou morais que possam vir a acontecer com a minha participação na pesquisa. Sei que não terei nenhum benefício direto, contudo, reconheço a importância da minha participação. Também fui informado(a) de que tenho o direito e a liberdade de retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da geração dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a minha pessoa, bastando me manifestar por meio do telefone ou do endereço eletrônico das pesquisadoras responsáveis informado neste documento. Estou certo(a) de que minha identidade ou qualquer informação relacionada à minha privacidade não serão divulgadas e serão tomadas todas as providências necessárias para se manter o sigilo, buscando-se, assim, respeitar a minha integridade e dignidade, de acordo com os requisitos da Resolução CNS 466/12, de 12/09/2012 e complementares. Assim, autorizo a divulgação dos resultados da pesquisa na dissertação de mestrado da pesquisadora, em comunicações, artigos, livros, discussões públicas, entre outros. Em caso de requerer outras informações, devo entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis ou com o Comitê de Ética em

Pesquisa – CEP/UFAM, localizado à Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone fixo (92) 3305-1181 ramal 2004, celular (92) 99171-2496 ou pelo email cep.ufam@gmail.com. Finalizando, reconheço a importância da minha colaboração e declaro que, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendidos a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar, por minha participação. Estou recebendo uma cópia deste documento, assinado por mim e pelas pesquisadoras.

Manaus (AM), ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante: _____

Tendo em vista a declaração do(a) participante, nós, Edilani Ribeiro de Oliveira e Raynice Geraldine Pereira da Silva, assumimos a responsabilidade total em cumprir as condições de pesquisa descrita, atendendo aos requisitos expostos pelo(a) participante.

Manaus (AM), ____ de _____ de _____.

Assinatura da pesquisadora responsável:

Edilani Ribeiro de Oliveira
edilanioliveiras@hotmail.com
Fone: (92)994713073

Assinatura da orientadora:

Raynice Geraldine Pereira da Silva
Endereço eletrônico: raynicemao@yahoo.com.br
Fone: (92)993881524

APÊNDICE II

QUESTIONÁRIO DE VERIFICAÇÃO DE BILINGUISMO E USO DE LÍNGUAS

**QUESTIONÁRIO DE VERIFICAÇÃO DE BILINGUISMO E USO DE LÍNGUAS
INFORMAÇÃO PESSOAL**

Nome: _____ Sexo: Masculino () Feminino ()

Idade: _____ anos Ocupação: _____

Comunidade: _____ Localização: _____

FACILIDADE LINGUISTICA (em Língua Indígena)

- | | | | |
|--|--------|-------------|---------|
| 1. Você entende uma conversação em ticuna? | Sim() | Um pouco() | Não () |
| 2. Você fala em ticuna? | Sim() | Um pouco() | Não () |
| 3. Você lê em ticuna? | Sim() | Um pouco() | Não () |
| 4. Você escreve em ticuna? | Sim() | Um pouco() | Não () |

FACILIDADE LINGUISTICA (em Português)

- | | | | |
|---|--------|-------------|---------|
| 5. Você entende uma conversação em português? | Sim() | Um pouco() | Não () |
| 6. Você fala em português? | Sim() | Um pouco() | Não () |
| 7. Você lê em português? | Sim() | Um pouco() | Não () |
| 8. Você escreve em português? | Sim() | Um pouco() | Não () |

FACILIDADE LINGUISTICA (em Espanhol)

- | | | | |
|--|--------|-------------|---------|
| 9. Você entende uma conversação em espanhol? | Sim() | Um pouco() | Não () |
| 10. Você fala em espanhol? | Sim() | Um pouco() | Não () |
| 11. Você lê em espanhol? | Sim() | Um pouco() | Não () |
| 12. Você escreve em espanhol? | Sim() | Um pouco() | Não () |

USO DE LÍNGUAS DE ACORDO COM OS DOMÍNIOS SOCIAIS

- | | | | |
|--|------------|--------------|-------------|
| 13. Qual foi a primeira língua que você aprendeu quando criança? | Ticuna () | Português() | As duas () |
| 14. Qual língua você usa mais frequentemente em casa para falar com os adultos? | Ticuna () | Português() | As duas () |
| 15. Qual língua você fala mais confortavelmente? | Ticuna () | Português() | As duas () |
| 16. Qual língua você usa mais frequentemente em casa para falar com as crianças? | Ticuna () | Português() | As duas () |
| 17. Qual língua você usa frequentemente para ler livros ou a bíblia? | Ticuna () | Português() | As duas () |
| 18. Qual língua você usa mais frequentemente em casa para escrever? | Ticuna () | Português() | As duas () |
| 19. Qual língua você fala com pessoas de mesma idade na vizinhança? | Ticuna () | Português() | As duas () |
| 20. Qual língua usa durante uma cerimônia, um ritual de seu povo? | Ticuna () | Português() | As duas () |
| 21. Qual língua você usa quando reza na igreja? | Ticuna () | Português() | As duas () |
| 22. Qual é a língua de suas preces? | Ticuna () | Português() | As duas () |
| 23. Qual língua as crianças falam com maior frequência? | Ticuna () | Português() | As duas () |
| 24. Qual língua os mais velhos falam com maior frequência? | Ticuna () | Português() | As duas () |
| 25. Qual é a língua mais bonita? Por que? | Ticuna () | Português() | As duas () |
| 26. Qual língua você usa quando está bravo/a? | Ticuna () | Português() | As duas () |
| 27. É melhor para uma pessoa falar Ticuna, Português ou as duas? | Ticuna () | Português() | As duas () |
| 28. Qual língua deve ser ensinada na escola? Por que? | Ticuna () | Português() | As duas () |
| 29. Qual língua você prefere para ler? | Ticuna () | Português() | As duas () |
| 30. Qual língua você prefere para escrever? | Ticuna () | Português() | As duas () |

USO DA LÍNGUA NA SALA DE AULA

- | | | | |
|--|------------|---------------|-------------|
| 31. Qual língua o professor usa na sala de aula? | () Ticuna | () Português | () As duas |
| 32. Qual língua é ensinada os conteúdos? | () Ticuna | () Português | () As duas |
| 33. O ensino é bilíngue? | () Sim | () Não | |
| 34. Você compreende bem os conteúdos das aulas? | () Sim | () Não | |

35. Você sente a necessidade de explicação após as aulas? () Sim () Não
36. Além das aulas pela tela da T, há outros encontros para discussão dos conteúdos? () Sim () Não

37. Quando você tem dúvidas sobre um assunto de uma dada disciplina o que/ou quem você procura?

38. Como é feita a avaliação nas disciplinas?

39. O professor tutor ajuda quando os alunos apresentam dificuldades?

40. Em qual disciplina você sente dificuldade de aprender? Por que?

41. Qual disciplina você mais gosta? Por que?

42. Na sua opinião, o ensino mediado contribui para sua formação? Relate.

43. Com base nas suas experiências anteriores sobre o meio escolar, qual a melhor FORMA PARA ESTUDAR, o ensino regular (onde os professores ministrantes estão na sala de aula) ou o ensino mediado (no qual os professores tutores não estão diretamente na sala de aula)?

APÊNDICE III

QUESTIONÁRIO DE VERIFICAÇÃO DA SITUAÇÃO EDUCACIONAL

QUESTIONÁRIO DE VERIFICAÇÃO DA SITUAÇÃO EDUCACIONAL
(Lideranças, Professores e Gestor/Coordenador)

Nome: _____

Sexo: Masculino () Feminino ()

Idade: _____ anos

Ocupação: _____

Comunidade: _____ Localização: _____

FORMAÇÃO DOCENTE (Qual a formação dos professores da escola?)

| | |
|---|--|
| Qual a formação do Professor? Graduação e Pós-Graduação. Qual o Curso? | |
| Já trabalhou no Ensino Regular? Onde e por quanto tempo? | |
| Quanto tempo trabalha no Ensino Mediado? | |
| Recebeu formação específica quando iniciou no ensino tecnológico? Descreva. | |
| Em qual série atua no Ensino Mediado? | |
| Os professores participam de Formação Continuada? Qual? Com que frequência? Oferecida por quem? | |
| Como foi realizado o processo de seleção de professores para trabalharem na escola? | |

| | |
|---|--|
| | |
| Quais as principais atividades desenvolvidas na escola pelo Centro de Mídias? | |
| Qual a sua principal função na sala de aula? | |
| Qual o principal desafio em ser professor tutor? | |

Considerações

| | |
|---|--|
| Sobre o Ensino Mediado por Tecnologia. O que você conhece sobre o Programa? | |
| Quando e a partir de que/quais demanda(s) o Projeto foi instaurado na comunidade? | |
| Quais as contribuições do Projeto Centro de Mídias para a escola e para a comunidade? | |
| O ensino mediado proporciona aos alunos o mesmo nível de conhecimento que o ensino regular? | |