

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM CONTEXTOS
INTERCULTURAIS AMAZÔNICOS**

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

COMITÊ CIENTÍFICO

Professor Dr. Antônio Almir Silva Gomes (UNIFAP)
Professora Dra. Marcia Veronica Ramos de Macêdo (UFAC)
Professora Dra. Nahete de Alcântara Silva (IFTO)
Professor Dr. Rodrigo Mesquita (UFRR)
Professora Dra. Severina Alves de Almeida (FACIT)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Albuquerque, Francisco Edviges. /Silva, Paulo Hernandes Gonçalves da. (Orgs.)
Educação linguística em contextos interculturais amazônicos
Francisco Edviges Albuquerque / Paulo Hernandes Gonçalves da Silva (Orgs.)

Campinas, SP : Pontes Editores, 2017

Bibliografia.
ISBN 978-85-7113-932-9

1. Ensino e aprendizagem - interculturalidade 2. Línguas indígenas
3. Linguística I. Título

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino e aprendizagem - interculturalidade - 370
2. Línguas indígenas - 498
3. Linguística - 410

Francisco Edviges Albuquerque
Paulo Hernandes Gonçalves da Silva
(Orgs.)

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM CONTEXTOS INTERCULTURAIS AMAZÔNICOS



Pontes

Copyright © 2017 - dos organizadores representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração: Eckel Wayne
Capa: Caio Felipe de Sousa Costa

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão
(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes
(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro
(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho
(UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez
(UNB – Brasília)

Rogério Tilio
(UFRJ - Rio de Janeiro)

Suzete Silva
(UEL - Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Francisco Otaviano, 789 - Jd. Chapadão
Campinas - SP - 13070-056
Fone 19 3252.6011
ponteseditores@ponteseditores.com.br
www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
Marilza Vanessa Rosa Suanno	
EDUCAÇÃO BILÍNGUE E INTERCULTURAL NAS ESCOLAS INDÍGENAS KRAHÔ: O PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA EM PERSPECTIVA.....	13
Francisco Edviges Albuquerque	
JOGOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA	35
Elisa Augusta Lopes Costa Francisco Edviges Albuquerque	
LÍNGUA KRAHÔ: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A PRODUÇÃO LEXICOGRÁFICA	63
Francisca Martim Cavalcante Francisco Edviges Albuquerque	
LEVANTAMENTO SOCIOLINGÜÍSTICO DA LÍNGUA YANOMAMI.....	78
Hellen Cristina Picanço Simas Regina Celi Mendes Pereira	
CONSIDERAÇÕES PARA A ABORDAGEM PEDAGÓGICA DE INGLÊS INTERCULTURAL KRAHÔ.....	99
Michol Malia Miller Francisco Edviges Albuquerque	
LÍNGUAS EM CONTATO E O BILINGUISMO NA SOCIEDADE KRAHÔ.....	119
Midian Araújo Santos Francisco Edviges Albuquerque	
A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA ENSINADA NA ESCOLA MUNICIPAL DE ARAGUAÍNA -TO	133
Jocirley de Oliveira Francisco Edviges Albuquerque	

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS ÍNDIGENAS NO BRASIL: AS PERSPECTIVAS DO ENSINO DE LÍNGUAS MATERNA E PORTUGUESA	161
Paulo Hernandes Gonçalves da Silva Francisco Edviges Albuquerque	
A LINGUAGEM AUDIOVISUAL DO BRÔ MC'S: UMA PROPOSTA DE USO DIDÁTICO NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL.....	179
Rodrigo Mesquita	
A INTER E A TRANSDISCIPLINARIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O CURSO DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO ÍNDIGENA NO ESTADO DO TOCANTINS	195
Simara de Sousa Muniz Francisco Edviges Albuquerque	
CONTRIBUIÇÕES DA ETNOSSOCIOLINGÜÍSTICA E DO LETRAMENTO PARA O CURRÍCULO BILÍNGUE E INTERCULTURAL ÍNDIGENA APINAJÉ	217
Severina Alves de Almeida Sissi Rosineide Magalhães de Sousa Francisco Edviges Albuquerque	
ASPECTOS SOCIOHISTÓRICOS E CULTURAIS DO POVO KRAHÔ	245
Renato Yahé Krahô	
UMA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO ESCOLAR ÍNDIGENA	267
Victor Fernandes Borges Francisco Edviges Albuquerque	
BRINQUEDOS DO POVO KRAHÔ: DA REPRESENTAÇÃO DA CULTURA AOS SUBSÍDIOS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR ÍNDIGENA	287
Francinaldo Freitas Leite Francisco Edviges Albuquerque	
ASPECTOS DE AGRAMATICALIDADE NA ESCRITA DE ALUNOS SURDOS: RESULTADOS DE UMA INTERVENÇÃO REALIZADA A PARTIR DE UM ENSINO BILÍNGUE	305
Karine Nafaeli Sousa Lima Francisco Edviges Albuquerque	
SOBRE OS AUTORES	327

PREFÁCIO

A obra *'Educação Linguística em Contextos Interculturais Amazônicos'* organizada por Francisco Edvigés Albuquerque e Paulo Hernandes Gonçalves da Silva apresenta reflexões e resultados de pesquisas em torno da escolarização e da formação de professores de povos indígenas brasileiros, sejam os povos indígenas amazônicos Krahô, Apinayé, Yanomâmi ou povos de outras regiões do país. A publicação se vincula ao Laboratório de Línguas Indígenas - LALI e ao Núcleo de Estudo e Pesquisa com Povos Indígenas - NEPPI, ambos do Campus Araguaína da Universidade Federal do Tocantins - UFT.

As discussões apresentadas nos capítulos da obra se articulam aos conceitos de educação escolar indígena específica e diferenciada; educação linguística; formação de professores; bilinguismo; ensino bilíngue; interculturalidade; interdisciplinaridade; transdisciplinaridade; direitos e lutas dos povos indígenas; cultura afro-brasileira e indígena; dentre outros.

A presente obra dialoga sobre a educação e a formação humana para aprender *saberes essenciais para vida* articulados aos *conhecimentos fundamentais* para o exercício dos direitos e o acesso as oportunidades que devem ter todos os brasileiros e brasileiras. Assim, enfatiza que os cidadãos das línguas minoritárias e minorizadas precisam ter acesso, permanência e conclusão com êxito em instituições que lhes assegurem ensino de qualidade, bem como oportunidade de apropriação de diversos bens culturais.

A aquisição de habilidades comunicativas (oralidade/leitura/escrita/outras configurações de línguas minoritárias) desponta como essencial no processo de ensino e de aprendizagem dos

povos indígenas amazônicos. Uma vez que, na região amazônica, os costumes indígenas têm fortes traços étnicos e estes se mesclam a traços não indígenas, e desta composição, se produz uma intensa troca cultural. Vale destacar que linguagem, pensamento e comunicação são fundamentais para a aprendizagem.

De tal modo, educar em contextos interculturais amazônicos demanda a tessitura de saberes, conhecimentos, culturas, tradições, intencionalidades formativas, direitos e lutas, já que a *compreensão da vida* e a *leitura de mundo* demandam uma teia de saberes e sensibilidades elaboradas a partir de percepções, intuições, cultura, saberes tradicionais e conhecimentos científicos.

Instrumentos jurídicos nacionais e internacionais reconhecem, valorizam e garantem a Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada legitimando o pluralismo cultural e linguístico. No entanto, urge a implementação e a efetivação com qualidade de uma educação escolar que valorize a cultura dos povos indígenas brasileiros e garanta aos povos indígenas bilíngues o uso da língua materna e da língua portuguesa, conforme previsto na Constituição Federal do Brasil de 1988. E conforme o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas de 2002 a educação escolar indígena deve por um lado assegurar o acesso aos conhecimentos da sociedade não indígena e, por outro lado, reconhecer e a valorizar os saberes, a cultura e as línguas indígenas. Sendo assim, um instrumento de afirmação da cultura dos povos indígenas, bem como para que estes se relacionem com a sociedade não indígena, segundo o interesse de cada etnia.

Educação indígena se constrói como seu povo, sua cultura e suas tradições em diálogo com os conhecimentos acadêmicos e a cultura escolar. Assim, por meio de teias de saberes e em contextos interculturais amazônicos têm-se desenvolvido a *Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada*, uma educação em comunhão que remete ao desafio de construir juntos, de educar em comunidade, por meio do diálogo democrático com escuta ativa e ação participa-

tiva. Uma educação escolar indígena que demanda reconhecimento, valorização e respeito as especificidades de cada povo indígena; integração de diversos tipos de conhecimentos (científicos e não científicos) no processo de escolarização; valorização dos saberes tradicionais de cada povo; compreensão do papel social dos (as) professores (as) e do desafio de se pensar complexo e transdisciplinar em contextos escolares interculturais e multilíngues.

Para assegurar uma *Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada* é imprescindível que os professores tenham uma formação sólida, em nível universitário, e em perspectiva complexa, crítica e transdisciplinar, que favoreça a aprendizagem teórica e, para além dela, uma aprendizagem que possibilite o desenvolvimento de uma *consciência ampliada com percepção aguçada* e capaz de impulsionar os seres humanos para realizarem ações comprometidas com a cidadania planetária e a Terra-Pátria.

Neste sentido, a formação de professores indígenas bilíngues e a *Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada* buscam construir uma tessitura pedagógica complexa, autoeco-organizadora, produzida coletiva nos interstícios da (inter)subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo educativo e na pluralidade das práticas, espaços, tempos e modos de aprender, ensinar e pensar. Assim, para elaborar novas finalidades educativas e romper com o ensino instituído é necessário criar em cada contexto cultural e linguístico inovações didáticas complexas e transdisciplinares (SUANNO, 2015).

A transdisciplinaridade diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas, e vai mais além de qualquer disciplina (NICOLESCU, 1999). Ou seja, a transdisciplinaridade caracteriza-se por ser uma pulsão religadora, por buscar pensar complexo, multidimensional, multirreferencial, articulando razão, emoção e atitude transformadora, trabalhando assim com uma razão sensível e uma práxis complexa e transdisciplinar. A Educação Indígena Bilíngue é transdisciplinar quando

constrói práticas, diálogos e conhecimentos que articulam e ecologizam culturas, línguas, saberes e fazeres.

Para inovar na educação linguística em contextos interculturais amazônicos e assegurar a efetivação de uma *Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada* é necessário rever as finalidades educativas, a didática, o currículo e a formação de professores em vigência no Brasil e em meio a este processo de autoanálise e autoavaliação parece fundamental verificar se inovou construindo um olhar complexo e transdisciplinar, promovendo assim: educação capaz de ampliar a consciência humana; formação humana via religação entre razão, emoção e corporeidade; reforma de pensamento (MORIN, 2007) e esforço por pensar complexo; reintrodução do sujeito cognoscente em processos de aprendizagem contextualizados e saudáveis; criação de práticas de ensino transdisciplinares que articulem saberes e fazeres que sejam científicos, tradicionais, filosóficos, poéticos, artísticos, universais e locais a fim de compreender o mundo presente; religação entre cultura das humanidades e a cultura científica; análise multidimensional, multirreferencial e autorreferencial de conteúdos, temas e questões problematizados que estejam sendo estudadas; construção coletiva de práticas emancipatórias, cooperativas e solidárias; criação de metodologias de ensino que sejam criativas e fruto do inédito-viável (ARAÚJO FREIRE, 2008) e uma experiência ótima alcançada via histórias de vida em processo de ensino-pesquisa-formação promover vivências que articulem mente-corpo-emoção-movimento-espço; pluralidade cultural e multiplicidade de vozes e olhares na produção e disseminação do conhecimento e da democracia; revisão dos objetivos e conteúdos escolares na busca por superar os limites da fragmentação do conhecimento e, assim substituí-los ou complementá-los; respeito pela vida e pela Terra-Pátria; integração entre aprimoramento individual, comunitário e social; valorização da autonomia, autoria e autopeiose; dentre outros.

Reforma do ensino (MORIN, 2011) e reforma da formação de professores perpassa a reforma do pensamento como via para se

construir uma política de civilização e uma política de humanidade que reconfigure a vida e a sociedade no século XXI.

Os estudantes e professores indígenas bilíngues necessitam de educação de qualidade para que aprendam a pensar, utilizar e produzir conhecimentos para compreender e transformar a vida, o humano e a realidade, tal perspectiva visa superar as limitações do ensino disciplinar e da memorização de conteúdos.

Educação linguística em contextos interculturais amazônicos contribui para uma nova política de civilização (MORIN, 2011) que implica ter por base a democracia e a cultura de paz, na busca por garantir dignidade humana, diversidade cultural, e fomentar: política de qualidade de vida; política de convivência; política ecológica; política de solidariedade; por meio da cidadania planetária e da sustentabilidade do planeta.

Considerando que o futuro da humanidade não se deve pautar unicamente pelo desenvolvimento econômico é preciso investir esforços em uma política de humanidade (MORIN, 2011) que reconheça cada nação e cada cultura. De tal modo, educação, ciência, sociedade e política deveriam ser reformadas, pois necessitamos formar pessoas que tenham consciência de que fazemos parte de uma comunidade de destino da espécie humana, e para tal precisamos de uma política de humanidade pautada nos conceitos de Terra-Pátria e de cidadania planetária. A política de humanidade pauta-se no humanismo planetário, na governança global, em outra lógica político-econômica capaz de promover simultaneamente processos de globalização e desglobalização; crescimento e decrescimento; desenvolvimento e involução; transformação e conservação. De tal modo, as instituições educativas ao dialogarem sobre metatemas, ou seja, conteúdos fundamentais e pertinentes, contribuem para que os estudantes se percebam como seres humanos, cidadãos planetários e se comprometam com a vida coletiva e as problemáticas da sociedade na atualidade. Nesse sentido, faz-se necessário construir novas maneiras de pensar e aprender,

bem como novos estilos de vida que sejam mais sustentáveis, democráticos, igualitários, cooperativos e socialmente mais justos.

Goiânia, 31 de janeiro de 2018.

Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno (FE/UFG)

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO FREIRE. *Inédito viável*. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides & ZITKOSKI, Jaime J. (Ed.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p.231-234.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Tradução Eliane Lisboa. 3.ed. Porto Alegre: Sulinas, 2007
- MORIN, Edgar. *La Vía*. Para el futuro de la humanidad. Tradução Núria Petit Fontseré. Barcelona: Paidós, 2011.
- NICOLESCU, Basarab. *O Manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.
- SUANNO, Marilza Vanessa Rosa Suanno. *Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade*. 2015. 493 p. Tese de Doutorado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, pela Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília-DF, 2015.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE E INTERCULTURAL NAS ESCOLAS INDÍGENAS KRAHÔ: O PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA EM PERSPECTIVA

Francisco Edviges Albuquerque
(UFT)

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao falamos em bilinguismo, remetemos à ideia de que numa sociedade indígena existem sujeitos com competência para se comunicar em duas ou mais línguas. Já a interculturalidade pressupõe-se que duas ou mais culturas estão, de certo modo, relacionando-se. Nesse sentido, a categoria “Escola Indígena Krahô”, que norteia este trabalho, centra-se nas bases de “Bilinguismo e de Interculturalidade”. Aliada à categoria de “Escola Indígena”, sobrepõe-se a noção de interculturalidade, considerada por alguns autores, Paula (1999), Maher (2006), Grupioni (2006), como condição principal para que sejam respeitadas as especificidades da Educação Escolar Indígena, para cada povo, considerando as prerrogativas do “Bilinguismo” e da “Interculturalidade” como elementos constitutivos da educação escolar indígena que anseia em ser “Diferenciada e Específica”.

Com efeito, “Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada” é uma conquista dos povos indígenas brasileiros, garantida por instrumentos jurídicos nacionais e internacionais que, de acordo com Grupioni (2001), tem apresentado avanços importantes. Para o autor, a diversidade das culturas e a riqueza de conhecimentos, saberes e práticas tradicionais associadas à educação escolar dos povos indígenas, tantas vezes negada pelo saber hegemônico e pelo

poder autoritário, hoje é reconhecida e valorizada, abrindo espaço para o reconhecimento e a aceitação da diferença e do pluralismo cultural e linguístico. Para isso é necessária a implementação de uma educação escolar que valorize a cultura dos povos indígenas brasileiros, visto que esta é um direito assegurado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) que, em seus artigos 210 e 215, garante aos povos indígenas o uso da língua materna e da língua portuguesa para os povos indígenas bilíngues.

Com base nesses princípios, o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas RCNEI (2002) discute os objetivos da Educação Escolar Indígena brasileira, justificando que a educação escolar indígena deve ser um instrumento de afirmação da cultura desses povos, bem como para que estes se relacionem com a sociedade não indígena, segundo o interesse de cada etnia. Portanto, a escola indígena deve ser um instrumento de preparação de alunos indígenas para que possam frequentar cursos universitários, além de dominar os saberes da sociedade não indígena, para o reconhecimento e a valorização da cultura e das línguas indígenas.

A educação escolar indígena, nesse sentido, assume o papel de não apenas promover a aquisição dos conhecimentos e saberes tradicionais, mas também de agenciar o diálogo, conforme Freire (1997), entre povos de culturas diferentes, assegurando aos indígenas a conquista da autonomia sobre as questões relevantes para cada povo, além de manterem, com os demais povos brasileiros, uma relação de alteridade.

Tais pressupostos dão a dimensão da importância que assume esse trabalho, ao discutir Bilinguismo e Interculturalidade, considerando o contexto escolar Krahô, uma vez que a diversidade das culturas admite, em cada contexto, uma situação de bilinguismo com características próprias e específicas. Ademais, o Professor de Língua Materna da Escola Estadual Indígena 19 de Abril da Aldeia Manoel Alves Pequeno está no foco de nosso estudo. Assim, “Educação Escolar Indígena Bilíngue e Intercultural” inicia nossa

discussão quando, em diálogo com os interlocutores e os teóricos, fazemos um diagnóstico dessa categoria educacional, discutindo os conceitos, enfatizando as línguas indígenas no geral e a alfabetização bilíngue em especial.

2. EDUCAÇÃO BILÍNGUE E INTERCULTURAL

O que vem a ser uma “Educação Bilíngue e Intercultural”, e como ela se manifesta? Inicialmente é importante que se distinga “Bilinguismo” de “Educação Bilíngue”, conforme sustentam Almeida e Albuquerque (2011). Para Saunders (1988, p. 8) “bilinguismo simplesmente significa possuir duas línguas”. Já Quadros (1999), adverte que o bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança o ensino de duas línguas no contexto escolar. Esse conceito mais geral de bilinguismo é determinado pela situação sociocultural e histórica de um povo, como parte do processo educacional. Com isso, o bilinguismo atravessa as fronteiras linguísticas e inclui o desenvolvimento da pessoa dentro da escola e fora da escola, numa perspectiva sociocultural.

A educação escolar indígena bilíngue é aquela que ocorre simultaneamente em duas línguas, sendo uma a língua materna e a outra, uma segunda língua. Dessa forma, a educação indígena Krahô é bilíngue desde que se efetive um ensino na língua indígena (materna) e em português. Segundo Harmers e Blanc (2000, p. 189) Apud Megale (2005, p. 24) a Educação Bilíngue pode ser entendida como “[...] qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”, como é o caso das aulas de língua materna e português na Escola da Aldeia Manoel Alves Pequeno.

Portanto, uma educação é caracterizada como intercultural, quando se desenvolve num ambiente onde interagem diferentes culturas ou, segundo Grupioni (2002, p. 87), “é uma educação

onde se faz presente a diversidade de culturas e a riquezas de conhecimentos, saberes e práticas a elas associadas”. Segundo Ouellet (1991), o conceito de educação intercultural designa toda a formação sistemática que visa ao desenvolvimento da compreensão das culturas nas sociedades modernas; maior capacidade de comunicação entre pessoas de culturas diferentes; atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural, através da compreensão dos mecanismos psicossociais e dos fatores sociopolíticos capazes de produzir racismo; maior capacidade de participar na interação social, sendo esta vista como criadora de identidades e promotora de sentido de pertença comum a um povo. (ALMEIDA E ALBUQUERQUE, 2011).

Ainda de acordo com esses autores, a educação intercultural, enquanto instrumento que nos ajuda a interferir e a intervir no mundo que nos rodeia, insere-se numa perspectiva mais ampla, como é o caso da educação para a cidadania, em que a coesão social aparece associada à valorização da diversidade. As iniciativas que promovem, correspondem a cinco preocupações e/ou valores: coesão social (procura de uma pertença coletiva); aceitação da diversidade cultural; igualdade de oportunidades e equidade; participação crítica na vida democrática; preocupação ecológica (OUELLET, 2002). Já Banks (1993) define-a como uma ideia, um movimento de reforma educativa e um processo, cujo objetivo e a mudança estrutural das instituições educativas de modo que os alunos de diversos povos e grupos culturais venham a ter oportunidades iguais para alcançarem o sucesso escolar.

Na proporção em que a educação intercultural constitui-se como um instrumento para que todos os alunos possam realizar o seu potencial, Banks (1993) também a chama de educação para a liberdade. Assim, quando falamos de educação intercultural, estamos nos referindo a um conjunto de dimensões presente nos múltiplos contextos educacionais que, preferencialmente, devem permear a escola como um todo e a vida social no seu conjunto. Segundo Banks (1993), a educação ou e intercultural ou não é uma

boa educação, de modo que a interculturalidade envolve, em última análise, um movimento e um processo de conscientização pessoal e de criação de novas oportunidades de inclusão para todos.

Com base nessa premissa, Henriques et. alli (2007) afirmam que a interculturalidade considera a diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem e, sendo assim, a escola deve trabalhar com os valores, saberes tradicionais e práticas de cada povo e garantir o acesso a conhecimentos e tecnologias da sociedade envolvente, relevantes para o processo de interação e participação na sociedade majoritária. Para isso, as atividades curriculares devem ser significativas e contextualizadas nas experiências dos estudantes e de suas comunidades.

Portanto, outra discussão importante feita por Henriques et. al (2007), diz respeito às escolas indígenas se propõem a ser espaços interculturais, onde se debatem e se constroem conhecimentos e estratégias sociais sobre a situação de contato e, sendo assim, podem ser conceituadas como escolas de fronteira - espaços públicos em que situações de ensino e aprendizagem estão relacionadas às políticas identitárias e culturais de cada povo indígena. Portanto, a educação escolar indígena problematiza enfaticamente a relação entre sociedade, cultura e escola, reassociando a escola a todas as dimensões da vida social, e estabelecendo novos sentidos e funções, a partir de interesses necessidades particulares a cada povo indígena. Para isso, a escola indígena deverá ser específica a cada projeto societário e diferenciada em relação a outras escolas, sejam de outros povos indígenas, sejam das escolas não indígenas (ALMEIDA E ALBUQUERQUE, 2011).

Com base nesse pressuposto, Grupioni (2001) assegura que o direito a uma educação intercultural para as sociedades indígenas é contemplado também na esfera internacional, evidenciado, por meio de instrumentos jurídicos. Para esse autor, uma série de instrumentos e convenções internacionais estabeleceram princípios relativos ao reconhecimento, ao respeito e à valorização dos

modos de vida e das visões de mundo de grupos minoritários que precisam ser reconhecidos e levados em consideração pelas políticas públicas voltadas para a oferta de programas educacionais em áreas indígenas e pelos técnicos governamentais responsáveis por sua implementação. Conhecer esses instrumentos, estudá-los, compreendê-los e torná-los efetivos como parâmetros que podem subsidiar e gerar novas práticas é tarefa urgente, tanto para os povos indígenas no Brasil quanto para os técnicos governamentais responsáveis por sua proteção e assistência. O primeiro passo é conhecê-los, conclui Grupioni.

De acordo com Almeida e Albuquerque (2011), é inegável o caráter de política pública que assume a educação ofertada para os povos indígenas brasileiros, cabendo ao Estado levar a essas comunidades os avanços advindos de pactos e conferências internacionais, que contemplam reivindicações importantes aclamadas por etnias espalhadas mundo afora, promovendo e ratificando um diálogo entre os indígenas das diferentes nações e as demais sociedades, ao mesmo tempo em que se exercita a experiência inquietante da alteridade.

Argumentando acerca das conquistas educacionais alcançadas pelos povos indígenas brasileiros, Lopes da Silva (2001) sustenta que estas são claras, mas admite que existe uma distância considerável separando a escola rural ou missionária e catequética, presente entre os povos indígenas ainda no século XX, do reconhecimento oficial e legal da especificidade da escola e da educação escolar indígena, defendidas como necessárias e legitimamente diferenciadas em relação as demais escolas brasileiras.

Essas conquistas são largamente contempladas em diferentes instâncias legais, pois os povos indígenas brasileiros possuem no plano jurídico, o reconhecimento ao direito, a diferença socio-cultural e a valorização de suas línguas, modos e concepções; no plano político, o surgimento de associações locais ou regionais de professores indígenas, que realizam encontros de trabalho, discus-

são, reciclagem e revisão crítica de sua atuação. No plano pedagógico, a criação de escolas indígenas autônomas, mas reconhecidas pelo sistema nacional de educação, tendo regimento, currículo e pedagogia próprios, defendidos de acordo com as particularidades de cada situação local, por obra do trabalho de professores e comunidades indígenas, e os cursos específicos de formação de professores indígenas (LOPES DA SILVA 2001).

Nessa perspectiva, Almeida e Albuquerque (2011) acreditam que um aparato jurídico e normativo, por mais abrangente que seja não garante a efetivação de uma Educação Diferenciada, Intercultural e Bilíngue para as sociedades indígenas brasileiras. Isso porque, em nossa pesquisa com os Krahô de Manoel Alves Pequeno, identificamos que o currículo encaminhado às escolas das aldeias é o mesmo utilizado nas escolas não indígenas, incluído apenas os saberes tradicionais indígenas, portanto, a maioria dos conteúdos é descontextualizado de sua realidade do povo indígena Krahô.

Confirmamos, ainda, que os professores não indígenas enfrentam a barreira linguística, tendo que lecionar, usando a língua portuguesa que é pouco compreendida pela maioria dos alunos indígenas. Como se isso não bastasse, e ainda pensando junto a Almeida e Albuquerque (2011), existe também o fato de os alunos indígenas serem obrigados a se submeter a avaliações externas de abrangência nacional, atendendo às exigências corporativas, consequência das políticas neoliberais presentes em todo sistema educativo brasileiro, mas com maior intensidade no Ensino Fundamental, comprometendo a interculturalidade, razão de ser das escolas indígenas.

Nessa perspectiva, Lopez e Sichra (2007, p. 110) contribuem, quando afirmam que a Educação Bilíngue E Intercultural não pode ser entendida como um modelo rígido, que deve ser aplicado de forma padronizada. Antes, deve se apresentar como uma estratégia educativa que deve ser adequada e diferenciada, em sua execução, as características sociolinguísticas e sociocul-

turais dos educandos e de suas comunidades. Sua flexibilidade e sua abertura também estão relacionadas com a importância da participação indígena na construção de propostas educativas, especialmente no aspecto cultural. Para isso é preciso incorporar visões e conhecimentos tradicionais e depois estabelecer pontes para o diálogo e a interação com a sociedade nacional, com suas visões e conhecimentos.

3. AS LÍNGUAS INDÍGENAS E ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE

Por volta de 1990, veio a consolidação dos dispositivos da Constituição Federal (BRASIL, 1988), quando foi promulgado um Decreto Lei que delegou ao MEC - Ministério da Educação - a execução de políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena em substituição à FUNAI – Fundação Nacional do Índio - órgão responsável pelo setor até então no Brasil. Esse Documento Legal transfere a organização da educação indígena aos Estados e Municípios, a qual passa a figurar nos documentos educacionais posteriores: LDB - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (1996); PDE - Plano Nacional de Educação (1998) e no RCNEI – Referencial Nacional para as Escolas Indígenas (2002).

No tocante à situação linguística no Brasil, ao contrário do que afirma o senso comum, somos um País multilíngue, tendo apenas o português como língua oficial. Além dessa, temos as línguas faladas pelos imigrantes que aqui chegaram para trabalhar na lavoura, bem como as línguas nativas dos povos que já habitavam essas terras antes da chegada dos europeus. Segundo Teixeira (2000, p. 291), há pelo menos 200 outras línguas que são faladas pelas famílias brasileiras, de forma regular, como uma segunda língua que se fala em casa, ou às vezes até como primeira língua, por exemplo, espanhol, alemão, italiano, romeno, sírio, Waiapi, Kaingng, Tikuna, Makuxi, Apianyé e Krahô, etc. As cinco primeiras são línguas trazidas para o Brasil no início da colonização, e as outras seis já eram faladas no Brasil antes da chegada dos colonizadores.

Com efeito, quando os europeus chegaram ao Brasil falavam-se mais ou menos 1.300 línguas indígenas, mas atualmente falam-se apenas 170, conforme Rodrigues (1986). Para Teixeira (2000), apesar do violento processo de destruição a que foram submetidos, ainda hoje há grupos indígenas que só falam sua língua materna, enquanto há outros que já perderam a língua materna e só falam o português.

Em relação às línguas indígenas no Brasil, Teixeira (2000) afirma que estas se dividem em três troncos já identificados pelos linguistas e dois troncos que permanecem sem identificação. Os troncos principais são: **Tupi**: com as famílias tupi-guarani, juruna, ariqueme, tupari, mundurucu, ramarama e monde. Estas famílias geraram dezenas de línguas, entre elas tupi, guarani, aveti, cintalarga, apiaca dos tapajós e purubora. Exemplos de dialetos destas famílias são o tupari, mequem, urucu, arua e asurini. **Macro-je**: com as famílias jê, camaca, maxacali, coroado, cariri e bororo. Entre as línguas destacamos timbira, caiapó, pataxó, botocudo, puri, Apinayé e Krahô. **Aruaque**: com as famílias aruac e arava que falam, entre elas, as línguas paresi, arua, maniteri e manaua. Entre as dezenas de dialetos estão o terena, guana, apurinã, vainuma, tatu e tapuia. Nos dois troncos ainda não identificados encontram-se as famílias: caribe, tucano, nhambiquara, pano e mura; e as línguas: ianomami, sanuma, pimenteira, parava, oti e tucuma. Entre os dialetos oriundos dessas línguas estão o pariri, apiaca, vaimiri, txuna, macu, mura, tora, maxubi e canoe. (TEIXEIRA 2000).

Ainda de acordo com Teixeira (2000), o tronco Tupi é o maior e mais conhecido das línguas indígenas brasileiras, mas há também o tronco Macro-Jê, que é constituído por aproximadamente quarenta línguas agrupadas em mais ou menos 12 famílias. A Autora afirma que os constituintes do Tronco Macro-Jê situam-se principalmente em regiões de campos cerrados que vão desde o sul do Maranhão e Pará em direção ao sul do país passando por Tocantins, Goiás e Mato Grosso, indo até os campos meridionais dos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

No que se refere ao processo de alfabetização em língua indígena, seus primeiros indícios datam do ano de 1956, quando se instalou no Brasil o SIL, Summer Institute of Linguistics, que tinha por objetivo a conversão dos gentios ao cristianismo e a domesticação das diferenças, segundo Silva e Azevedo (2000). Para esses autores, não se tratava mais de negar as populações indígenas o direito de se expressarem em suas línguas, mas de “impor-lhes o dever de adotar normas e sistemas ortográficos gerados *in vitro* que, de resto, nunca funcionam bem” (SILVA E AZEVEDO 2000 , p151).

Esses autores confirmam que as línguas indígenas brasileiras passaram a representar um meio de educação desses povos a partir de valores e conceitos “civilizados”, pois ao invés de abolir as línguas e as culturas indígenas, “a nova ordem passou a ser a documentação desses fenômenos em caráter de urgência sob a alegação dos famigerados riscos iminentes de desaparecimento”. Para Silva e Azevedo (2000), a diferença deixou de representar um obstáculo para se tornar um instrumento do próprio método civilizatório.

Portanto, a conotação política desse tipo de ação, quando se percebem intenções de alienação. Porém, esses autores advertem que não se deve esquecer que não é, por acaso, que a escola bilíngue do SIL foi a responsável pelo surgimento de um personagem essencialmente problemático e ambíguo, o “monitor bilíngue, que não era outra coisa, senão um professor indígena domesticado, subalterno e, portanto, muito menos alguém que monitora do que alguém que é monitorado por outro, assim como os *capitães de areia*” (SILVA E AZEVEDO, 2000 , p. 152). Esses autores admitem, ainda, que o modelo de escola bilíngue que utiliza as línguas indígenas como meio de alfabetizar ganharam projeção ainda na década de 1970. Para eles, a defesa pura e simples do bilinguismo, feita de maneira acrítica, acarreta problemas para os próprios professores comunidades indígenas, uma vez que alguns professores têm manifestado preocupação com o sentido do termo “bilíngue”, pois

este se tornou frequente em diversos documentos sobre educação escolar indígena, produzidos por entidades indigenistas e mesmo em projetos de leis, muitos deles elaborados com a assessoria de especialistas em línguas indígenas.

Partindo dessa premissa, Silva e Azevedo (2000) acreditam que, por razões inerentes, a própria estrutura social de cada grupo indígena em particular, como, por exemplo, os que habitam o Alto do Rio Negro, onde praticamente toda a população fala mais de uma língua indígena, qual delas deve ser eleita a língua materna e qual delas deve ser esquecida, já que bilíngue, no contexto da discussão sobre educação escolar brasileira, sempre quer dizer uma língua indígena e o português.

É anda de Silva e Azevedo (2000), a constatação de que outros professores possuem preocupação oposta. Se as escolas indígenas devem ser bilíngues, o que fazer com as escolas indígenas dos povos que, por razões históricas, falam exclusivamente o português? Segundo esses autores, são muito numerosos os povos que, por força da violência exercida no passado pelas agências da sociedade brasileira, não tiveram alternativa senão o abandono de suas línguas tradicionais (como e o caso de muitos dos povos indígenas do nordeste). São povos que saíram de uma situação monolíngue em sua língua materna, passaram pelo bilinguismo e se tornaram monolíngues em português. Segundo Almeida e Albuquerque (2011), estes três estágios evidenciam muito bem a situação vulnerável dos povos indígenas brasileiros em relação à situação de contato com a sociedade não indígena.

Assim, os indígenas que se tornam monolíngues em português sempre enfrentam problemas. Um desses problemas está justamente no sentido que o adjetivo “indígena” adquiriu nesse debate, e admitem que a definição da categoria “índio”, com base em critérios culturais, é bastante problemática. Mas e precisamente uma definição desse tipo que esta subjacente a noção de língua indígena, acriticamente por um povo indígena e não vice-versa. Portanto, o

português pode ser uma língua indígena, como e, por exemplo, o caso de alguns povos do Médio Solimões (SILVA E AZEVEDO, 2000).

Segundo Almeida e Albuquerque (2011), a teoria defendida por Silva e Azevedo no conjunto de sua obra leva-nos a algumas reflexões pertinentes. Por exemplo: os indígenas brasileiros se sentem estigmatizados, quer pela sua condição étnica, quer pela língua que falam, quer pela posição subalterna em que se encontram em relação à sociedade nacional, sociedade essa com extratos sociais bem definidos que mais se aproximam de algumas castas da Índia do século passado. Por isso, esses povos sempre foram nos últimos quinhentos anos de sua história, exilados no seu próprio país. Padecem de identidade em todos os seus domínios, sendo a identidade linguística do povo indígena, apenas uma delas. Para esses autores, somados a esses fatores, há também a problemática da identidade de pertencimento. Por mais paradoxal que pareça, os povos indígenas, paulatinamente, vão perdendo o domínio sobre a língua, cultura, território, bem como suas ancestrais, apoderam-se do português, embora esta não lhes pertença. Portanto, essa situação é, no mínimo, estranha, mas pode ser enfrentada desde que se invista na edificação de uma educação escolar indígena bilíngue, intercultural, própria e diferenciada.

4. UM OLHAR SOBRE O PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA KRAHÔ

O Processo de alfabetização bilíngue, ou seja, a aquisição da leitura e da escrita pelos povos indígenas brasileiros, em sua maioria, dos povos ágrafos, surge em razão da necessidade de se estabelecer formas de comunicação entre estes e a sociedade nacional, o que requer a formação de professores capazes de sistematizar a transposição da oralidade para a escrita na fronteira étnica, ou seja, exige profissionais com domínio de leitura e escrita de suas línguas materna e do português. Para isso, Lopez e Sichra (2007) advertem que é preciso levar em conta a formação

desses professores, adequando-a às exigências da educação escolar indígena, com ênfase na recuperação e na sistematização das práticas de criação, geração e construção de conhecimentos das comunidades indígenas para, dessa forma, estarem em melhores condições de desenvolver conteúdos e didáticas interculturais nas diversas áreas do currículo, visando a efetivação de uma educação diferenciada e intercultural.

Devemos considerar, segundo Almeida e Albuquerque (2011), que o corpo docente que atende às comunidades indígenas, em grande parte, seja formado por professores não indígenas. Desse modo, a interação desses professores deve se pautar nos princípios da interdisciplinaridade, conforme Fazenda (2006) envolve todos os agentes que interagem em sua estrutura tanto pedagógica e administrativa quanto social. Tais proposições devem alcançar áreas como: gestão, organização administrativa, planejamento pedagógico, currículo, avaliação institucional e da aprendizagem, conselhos escolares, participação da comunidade nos assuntos da escola etc.

Com base nesses pressupostos, Grupioni (2003) argumenta que o professor bilíngue e intercultural que atua na realidade indígena deve ser formado também como pesquisador, porém, não só dos aspectos relevantes da história e da sua cultura, mas também dos assuntos considerados significativos nas várias áreas de conhecimento. Para esse autor, dessa atividade de pesquisa e estudo podem resultar materiais utilizáveis tanto no processo de formação desse professor como na escola, para o uso didático com seus alunos. Portanto, este é um dos encaminhamentos que daremos ao final de nossa pesquisa com a Escola Estadual Indígena 19 de Abril da Aldeia Manoel Alves Pequeno.

Para Almeida e Albuquerque (2011), a expectativa em torno da formação desse profissional é a de que ele, além de ser professor de sua escola, deve ser também um pesquisador, o que não deixa de ser um grande desafio que envolve, de um lado, investimentos na sua formação individual e específica e, do outro, a comunidade

indígena que ele representa. Esta, por sua vez, deve participar ativamente das discussões, dos objetivos e das práticas da escola indígena local, bem como dos programas de formação e qualificação de seus professores. Afinal, uma das excelências da educação intercultural indígena é o envolvimento dos mais velhos e lideranças da aldeia nos assuntos da escola, na transmissão dos conhecimentos e dos saberes tradicionais, portanto estes são aspectos importantes para a educação escolar indígena de um povo que se dá de forma efetiva, além da sala de aula, ou seja, na comunidade.

Partido dessa premissa, podemos afirmar que os processos de formação possibilitam os professores indígenas de língua materna desenvolverem competências e habilidades que lhes permitam atuar, de forma crítica, nos contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas. Assim, em diversas situações, cabe aos professores indígenas que lecionam nas escolas de suas aldeias atuarem como mediadores e interlocutores da comunidade com os representantes do mundo de fora da aldeia, e com a sistematização e organização de novos saberes e práticas (GRUPIONI, 2003).

Segundo Almeida e Albuquerque (2011), compete aos professores indígenas a tarefa de refletir criticamente sobre sua própria formação, criando estratégias para que se promova a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar, observando que, de um lado, encontram-se os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso e, de outro, os conhecimentos tradicionais e próprios de seu grupo que, se antes eram negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares.

Todavia, como temos duas categorias de professores bem específicas atuando nessa realidade, ou seja, o professor de língua materna nativo da aldeia e o professor que não é indígena, e preciso considerar alguns fatores. É fato nas escolas indígenas que, há professor indígena que faz parte da comunidade e domina

plenamente sua língua materna, porém não possui domínio do português. Por outro lado, existe o professor que vem de fora o qual, por sua vez, não possui conhecimento sobre a língua falada por seus alunos, conforme observamos em nossa pesquisa na escola da Aldeia Manoel Alves Pequeno.

Com isso, afirma-se que a situação do professor que vem de fora é mais complicada, pois a comunicação, fator principal para que a aprendizagem ocorra, fica mais comprometida. Desse modo, é importante que exista um planejamento por parte da escola ao da Secretária de educação do Estado, no sentido de preencher essas lacunas, ou seja, um intercâmbio entre as escolas indígenas e os órgãos responsáveis pelo monitoramento e avaliação dessas instituições, realizando um trabalho de preparação prévia visando a consecução de uma escola que cumpra no mínimo sua missão básica, que é alfabetizar os alunos indígenas.

Segundo Henriques et al (2007) o perfil profissional a ser buscado na formação desse professor corresponda, necessariamente, ao de um ator social que age nas dimensões sociais, políticas, culturais e educativas, considerando a mediação intercultural entre a comunidade e os agentes da sociedade nacional e vice-versa. Dessa forma, a formação desse professor precisa ser ininterrupta, de qualidade, e a pesquisa deve ser um condicionante para fundamentar sua prática pedagógica, valorizado os saberes tradicionais, dialogando com os conhecimentos da outra sociedade, buscando o novo.

Esta conjuntura, segundo Almeida e Albuquerque (2011), favorece uma reflexão acerca do papel da escola no contexto interétnico vivido pela comunidade, ancorado no compromisso de se transformar a escola em espaço de diálogo intercultural e na difusão do conhecimento sobre os direitos e a valorização da língua e da cultura indígena. Portanto, o grande desafio posto é que se estabeleçam diretrizes capazes de auxiliar na formação dos professores indígenas, num cenário onde interagem contextos históricos,

culturais, sociais e linguísticos tão heterogêneos, como e o caso dos Krahô objeto desta pesquisa, na dinâmica de interação entre os professores da comunidade e os que vêm de fora, na busca da edificação de uma alfabetização intercultural e bilíngue que atue de forma emancipatória na formação dos alunos indígenas, considerando que estes dominam apenas a língua materna e que terão que ser alfabetizados, também, em língua portuguesa.

Com isso, os professores que não são da aldeia precisam transpor a fronteira das intencionalidades apresentadas por duas realidades que valorizam aspectos filosóficos, atitudinais e axiológicos completamente diferentes, visto que alunos e professores falam línguas diferentes, são de línguas e culturas diferentes, porém precisam efetivar um diálogo. Ao fazer um diagnóstico sobre a educação escolar indígena ofertada aos povos indígenas brasileiros, Luciano (2006) constata que o modelo de ensino das escolas indígenas no país atualmente reproduz o sistema escolar da sociedade majoritária e que normalmente as diretrizes, os objetivos, os currículos e os programas são inadequados a realidade das comunidades indígenas. “O material didático-pedagógico utilizado é insuficiente e inadequado, prejudicando as ações educativas” (LUCIANO, 2006, p.134).

O autor admite a inexistência de supervisão pedagógica adequada e eficaz nas escolas das aldeias, e que as atividades educacionais são prejudicadas diante da dificuldade de se fixar os professores nas comunidades, agravada pela falta de programas de formação de professores indígenas locais. Além disso, “precisa-se enfrentar a barreira linguística, pois os professores encontram serias dificuldades no desenvolvimento de seus trabalhos didático-pedagógicos é, conseqüentemente, o processo de alfabetização das crianças indígenas é prejudicado” (LUCIANO 2006 , p. 134).

Por último Almeida e Albuquerque (2011) afirmam que o bilinguismo se caracteriza por ser um processo vinculado às práticas sociais da comunidade; práticas de preservação e manutenção da

língua indígena, na proporção que possibilita o seu desenvolvimento, contribuindo para a sua permanente afirmação e para o reconhecimento étnico diante da sociedade não indígena. Nesse sentido, esses autores consideram primordial a construção de um projeto político pedagógico escolar que potencialize uma educação, específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, a ser construída na realidade educacional da sociedade Krahô, valorizando o trabalho dos professores, tanto os de língua materna, quanto os que vêm de fora, numa ação coordenada, favorecendo o trabalho interdisciplinar, edificado por bases sólidas, construídas na convivência com a diferença, sobretudo com respeito a esta diferença e as especificidades, que apresentam as populações indígenas brasileiras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo fizemos uma discussão sobre a Educação Escolar Indígena no contexto Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno, aqui denominada Educação Escolar Bilíngue e Intercultural. O texto aborda sobre a interculturalidade, o bilinguismo, a alfabetização bilíngue e os professores indígenas, atuam na realidade vivenciada pelos Krahô de Manoel Alves Pequeno, na escola estadual Indígena 19 de Abril. O estudo aborda sistematicamente os aspectos educativos, socioculturais e linguísticos desse povo, considerando a obrigatoriedade de que os alunos indígenas devem ser alfabetizados em língua materna e no português enquanto segunda língua.

Ao longo da pesquisa, discutimos sobre a Educação Escolar Bilíngue e Intercultural, que é uma realidade na sociedade Krahô, visto que professores vêm se esforçando cada vez mais para que suas aulas sejam significativas para os estudantes indígenas. Embora as adversidades estejam visivelmente presentes nas formas como são recebidos os conteúdos programáticos e a estrutura curricular, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, que todos os anos, é mudada a estrutura, não tem uma sequência, ao longo dos anos,

bem como o e o material didático enviado pelos órgãos públicos para as escolas indígenas, não reflete a realidade sociolinguística dos povos indígenas.

Por outro lado, os professores indígenas têm que apresentar alternativas, pois utilizam o material de apoio pedagógico publicado e organizado por eles mesmos através do projeto do OBE-DUC/CAPES/UFT, como forma de contribuir com as estratégias de ensino aprendizagem dos alunos indígenas. Todo esse material intercala elementos da cultura Krahô e do Português, evidenciando a preocupação em se edificar uma aprendizagem que atenda aos pressupostos da interculturalidade.

Como nas demais escolas indígenas brasileiras, em nosso trabalho, identificamos constatamos, que a Escola Estadual Indígena da Aldeia Manoel Alves Pequeno, apresenta certas peculiaridades bastante significativas, confirmando por alguns teóricos como, Grupioni (2001; 2003), Lopes da Silva (2000; 2001), Nunes (2002a; 2002b; 2002c; 2003), Albuquerque (2007), entre outros, que segundo Almeida e Albuquerque (2011), corroboram a heterogeneidade dos povos indígenas.

Para esses autores, os membros de uma mesma sociedade, desde que vivam em aldeias diferentes, podem apresentar aspectos distintos e diferenças importantes. Esse fato ficou bem evidente na aldeia onde se localiza a escola objeto desse trabalho, o que nos faz concordar com esses autores que são unânimes ao admitirem que um dos sérios problemas do nosso sistema de ensino é trabalhar com a concepção de uma única nação indígena, como se entre os povos indígenas brasileiros não houvesse diferenças marcantes para cada povo.

O povo Krahô, de modo geral, continua preservando muitos aspectos de sua cultura, no seu dia a dia, tais como danças, pinturas, corporais, mitos, saberes tradicionais, corridas de toras, de flecha, rituais de batizado, casamento, corte de cabelos, rituais fúnebres, confecção de artesanatos, esteiras, cofos, colares, cintos, bordu-

nas, além do uso na língua materna em todos os domínios sociais da comunidade. As crianças são monolíngues em língua materna. Os mais velhos e os jovens, muito embora falem o português com alguma facilidade nas interações intergrupo, já intergrupos, usam apenas a língua indígena. Os jovens mesmo tendo domínio do português também têm prioridade sobre a língua materna em suas conversações.

Partindo desses pressupostos, acreditamos que é fator importante e necessário o desenvolvimento de projetos de educação escolar bilíngue, voltados para a manutenção da língua e da cultura Krahô, por meio de projetos capazes de efetivarem a interculturalidade enquanto prática pedagógica escolar, voltada para o fortalecimento das relações entre os Krahô de Manoel Alves Pequeno com as demais aldeias e escolas desse povo.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. *Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito com o português: aspectos da situação sociolinguística*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás. Goiânia: 1999.
- _____. *Contribuição da fonologia ao processo de educação indígena Apinayé*. Tese (Doutorado). – Universidade Federal Fluminense. Niterói: 2007.
- ALMEIDA Severina Alves de; ALBUQUERQUE Francisco Edviges. Educação Bilíngue, Bilinguismo e Interculturalidade no Contexto Escolar Apinayé: o professor de língua materna em perspectiva. In. ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.). *A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural*. Goiânia/Goiás: Editora da PUC, 2011.
- ALMEIDA, Severina Alves de, NEIVA, Sonia Maria de Sousa Fabricio. A Dialética da globalização e seus efeitos na educação. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – PIBIC. UFT – *Anais do III seminário de iniciação científica*. Palmas: UFT, 2007.
- _____. MOREIRA, Eliana Henriques. Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica CNPQ/UFT “Educação, cultura, infância e ludicidade: um estudo da cultura Apinayé”, desenvolvido entre agosto de 2008 e julho de 2009 Publicado nos *Anais do V seminário de iniciação científica*. Palmas: UFT, 2009.
- BANKS, James. *Entrevista*. Professor de Educação e Diretor do Centro de Educação Multicultural da Universidade de Washington, Seattl. Disponível on-line: <http://www.entreculturas.pt>. Acesso em: 27 Jul 2010.

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. (CRFB/88). Versão on-line. Disponível em: www.senadofederal.org.br. Acesso em: 03 abril 2009.
- _____. *Decreto no 26, de 04 de fevereiro de 1991* – Transfere a atribuição de oferta da educação escolar em escolas indígenas para secretarias estaduais...Brasília: MEC, 1991.
- _____. *PDE - Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 1998.
- _____. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional 9394/96*. São Paulo: SINPRO, 1996.
- _____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena*. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- BRASÍLIA. *Summer Institute of Linguistics*, 1961.
- FAZENDA, Ivani C. Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 13. ed. São Paulo: Papirus Editora, 2006.
- GRUPIONI, L. D. B. *Os povos indígenas e a escola diferenciada: comentários sobre alguns instrumentais jurídicos internacionais*. In: GRUPIONI, L.D.B.; Luis Donizete Benzi Grupioni. *Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006a*. 230 p.
- HENRIQUES, Ricardo et. al. *Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Brasília: MEC, 2007.
- JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.
- LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luis Donizeti Benzi. *A temática indígena na escola novos subsídios para professores de 1o. E 2o. graus*. MEC/MARI; UNESCO, 3 ed. 2000.
- _____. *Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil*. In: GRUPIONI, L.D.B.; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli. (Org). *Povos indígenas e tolerância construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: EDUSP, 2001.
- LOPEZ, L. E; SICHRA, I. *Educação em Áreas Indígenas da America Latina: balanços e perspectivas*. *Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue*. Hernaiz, I. (Org). 2. ed. -Brasília: MEC. 356 p. 2007.
- LUCIANO, G. dos Santos – Baniwa. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC. 2006.
- MAHER, Terezinha. *A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado*. IN: FARIA, A.L.G.; MELLO, S. (Orgs). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados, 2005 p. 75-108.
- _____. *Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória*. In: *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias /*

- Organização Luis Donisete Benzi Grupioni. *Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*, 2006. 230 p.
- MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 - [www.revel.inf.br]. Acesso em: 28 Jul 2010.
- NUNES, Ângela. “Contribuições da etnologia brasileira a antropologia da criança”. In: LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera L. da Silva; NUNES, Ângela. (Org). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: FAPESP. Ed. Global, 2002a.
- _____. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A uwe-Xavante. IN: LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera L. da Silva; NUNES, Angela. (Org). *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: FAPESP Ed. Global, 2002b.
- _____. O lugar das crianças nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. In: LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera L. da Silva; NUNES, Ângela. (Org). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: FAPESP. Ed. Global, 2002c.
- _____. *Brincando de ser criança: contribuições da etnologia indígena brasileira a antropologia da infância*. Lisboa: Departamento de Antropologia do ISCTE, 2003, 341 p. Tese de Doutorado. Disponível em:– <[http/hdl.handle.net/10071/684](http://hdl.handle.net/10071/684)> ISBN 978-989-8154-32-3. Acesso em: 20 Jan 2008.
- PAULA, Eunice Dias. Interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. *Cadernos Cedes, ano XIX, no 49, Dezembro/99*. Disponível online: - www.scielo.br/pdf/cedes. Acesso em 01 out 2010.
- RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.
- SILVA, M. P. DA; AZEVEDO, M. M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: LOPES DA SILVA, A. GRUPIONI, L.D. B. (Org). *A temática indígena na escola novos subsídios para professores de 1o. e 2o. Gaus*. MEC/MARI; UNESCO, 2000, p. 149-165.
- TEIXEIRA, Raquel F. A. In: LOPES DA SILVA, A. GRUPIONI, L.D. B. (Org). *A temática indígena na escola novos subsídios para professores de 1o. E 2o. graus*. MEC/MARI; UNESCO, 2000.

JOGOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Elisa Augusta Lopes Costa
(UFPA)

Francisco Edviges Albuquerque
(UFT)

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A cultura letrada está presente de forma relevante na maioria das sociedades da atualidade, de modo que dominar o código escrito torna-se imperativo. Entretanto, não basta saber decodificar letras, é necessário que a escrita faça sentido para aquele que lê. De acordo com Luís Percival Brito, “aprender a ler e escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade” (2007, p. 30).

A maior parte das sociedades indígenas brasileiras, apesar de ter sua cultura baseada na oralidade, encontra-se inserida no contexto da sociedade letrada. Esta situação, devida ao contato próximo e constante com a sociedade envolvente, cria uma condição de bilinguismo compulsório, conforme assinala Terezinha Maher (2007). Deste modo, o acesso aos usos e benefícios da leitura e da escrita não é apenas uma questão de escolha, mas de necessidade.

O povo Krahô é uma destas sociedades, vivendo atualmente na reserva indígena Kraholândia, localizada no nordeste do estado do Tocantins, onde existem atualmente 28 aldeias, contando com

a presença da escola na maioria delas. A pesquisa a que se refere este artigo foi desenvolvida com os professores e estudantes da Escola Estadual Indígena 19 de Abril, localizada em uma das aldeias Krahô, denominada Manoel Alves Pequeno.

A pesquisa é voltada para os estudantes do Ensino Médio desta escola, pois são muitas as dificuldades encontradas por eles em relação aos conhecimentos teóricos relativos à língua portuguesa. Segundo os professores entrevistados, estes jovens apresentam muitas dificuldades na compreensão de textos em língua portuguesa, o que acarreta também dificuldades para produção textual¹. Isto se deve ao aprendizado tardio da segunda língua, pois na Aldeia Manoel Alves Pequeno, as crianças são alfabetizadas em sua língua materna, passando a adquirir a Língua Portuguesa como segunda língua somente a partir do quarto ano de estudos (ALBUQUERQUE, 2016, p. 15).

Embora não se possa exigir que os indígenas dominem perfeitamente a variedade padrão da língua, os estudantes do Ensino Médio precisam desenvolver um pouco mais sua competência discursiva para que possam ingressar na faculdade com um mínimo de defasagem em relação aos outros estudantes da sociedade envolvente. Por isso, é necessário que a lhes forneça condições de crescer no conhecimento da língua portuguesa, de modo que possam aumentar seu vocabulário e aplicá-lo adequadamente às diversas situações de comunicação.

Partindo desta premissa, sugere-se um trabalho mediado pelo uso de jogos didáticos com base no argumento de que a educação lúdica tem a capacidade de promover uma aprendizagem mais significativa e duradoura do que a promovida pelo uso único de aulas expositivas, conforme Comenius (2001), Freinet (2004) e Almeida (1987). O objetivo é apresentar a viabilidade dos jogos didáticos no ensino de Português como segunda língua, concentrando-se em tópicos como ampliação, compreensão e fixação de vocabulário,

¹ Os dados foram obtidos mediante entrevistas realizadas com os professores da Escola 19 de Abril, no ano de 2015.

visando ao enriquecimento linguístico dos educandos, o que lhes possibilitará melhores condições para compreensão e interpretação dos textos, e, conseqüentemente, maior bagagem para produções textuais mais consistentes.

Para tanto, será feita a contextualização do local da pesquisa, explanando-se, em seguida, os conceitos de ludicidade, educação lúdica e jogos didáticos, explicitando depois a proposta para a Escola 19 de Abril, alicerçada sobre o desenvolvimento de jogos específicos para o ensino de Português como segunda língua.

2. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO INDÍGENA KRAHÔ

A língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita.
Marcos Bagno

O povo Krahô vive atualmente no nordeste do estado do Tocantins, na região denominada Krahôlândia, que conta com uma área de 320.000 hectares e localiza-se no município de Goiatins. A língua falada por este povo pertence ao ramo Timbira da família Jê, que é ligada ao tronco linguístico Macro-Jê (RODRIGUES, 1986). Para os índios Krahô, a preservação de sua língua é da maior importância, pois é por meio dela que se entoam as canções que fazem parte de todos os seus ritos (ALBUQUERQUE, 2013). Além disso, também é a língua utilizada em todas as atividades dentro da aldeia, sendo que muitos indígenas, particularmente as crianças, são monolíngues em Krahô. Entretanto, existe a necessidade de comunicação constante com a sociedade não indígena, de modo que os Krahô (como a maioria dos povos indígenas do Brasil) precisam desenvolver a competência linguística em português para que possam interagir com os não indígenas. Assim, cabe à escola elaborar atividades em que as duas línguas tenham peso idêntico, sendo considerados os usos que cabem a cada uma. Segundo Al-

buquerque (2009, p. 29), a valorização das duas línguas é da maior importância para o fortalecimento da autodeterminação dos povos indígenas dentro dos princípios de pluralidade cultural. De acordo com o autor, esta valorização leva à reintegração dos processos de ensino e aprendizagem e permite que a escola deixe de ser instrumento de negação e exclusão, para ser instrumento positivo e de apoio às sociedades indígenas.

A instituição escolar voltada para os povos indígenas tem o propósito de conciliar a preservação da língua indígena e a aprendizagem da língua portuguesa, sendo que o ensino deve se pautar pela legislação específica, que inclui a Declaração das Nações Unidas sobre o Direito dos Povos Indígenas, a Constituição Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Estes documentos preconizam a implementação de uma educação bilíngue e intercultural que garanta às populações indígenas o direito à sua identidade cultural por meio da manutenção de seus costumes e crenças, bem como de sua língua.

Nesta perspectiva, abre-se a possibilidade para que a escola indígena se configure como meio de valorização das línguas, saberes e tradições culturais indígenas, contribuindo no processo de autodeterminação destes povos. Isso significa que, nas escolas indígenas, a língua materna de cada povo deverá ser usada como língua de alfabetização e de instrução em todas as disciplinas. De acordo com o RCNEI (1998, p.120), isto permitirá que os alunos indígenas usufruam dos direitos linguísticos que lhes são assegurados pela Constituição Brasileira, além de atribuir prestígio às línguas indígenas, contribuindo para que seus falantes desenvolvam atitudes positivas em relação a elas, de modo a garantir a manutenção da rica diversidade linguística do país e favorecer o desenvolvimento das línguas indígenas no nível oral e escrito. Por outro lado, o documento oficial também orienta que a língua portuguesa seja ensinada como segunda língua (salvo exceções,

como no caso de povos que usem o português como primeira língua), pelo fato de que este conhecimento fornece condições para interpretar e compreender as bases legais que regulam a vida no país, sobretudo aquelas que dizem respeito aos direitos dos povos indígenas. Dominar a língua portuguesa também abre possibilidades para compreender melhor as relações socioeconômicas, tais como relações de trabalho, as regras de escoamento de produção e as negociações de forma geral, além de elucidar o funcionamento da sociedade envolvente e proporcionar acesso a informações e tecnologias variadas:

Resumindo, a língua portuguesa pode ser, para os povos indígenas, um instrumento de defesa de seus direitos legais, econômicos e políticos; um meio para ampliar o seu conhecimento e o da humanidade; um recurso para serem reconhecidos e respeitados, nacional e internacionalmente, em suas diversidades, e um canal importante para se relacionarem entre si e para firmarem posições políticas comuns. (BRASIL, 1998, P. 123).

Convém lembrar que o RCNEI não desconsidera o valor do português falado pelos indígenas; pelo contrário, salienta que a escola indígena, além de oportunizar acesso à modalidade padrão da língua portuguesa, tanto na escrita como na oralidade, deve valorizar também a variedade local da língua portuguesa falada pelos estudantes:

Os povos indígenas têm, cada um deles, o seu modo próprio de falar a língua portuguesa. Esses modos de falar o português têm, quase sempre, marcas muito específicas da língua de origem do povo em questão: no vocabulário, na gramática, na pronúncia. Esses modos de expressão devem ser respeitados na escola e fora dela, já que também são atestados de identidade indígena. (BRASIL, 1998, p. 123).

De acordo com Aurinete Macedo (2015), a Secretaria Estadual de Educação do Tocantins (SEDUC/TO), em colaboração com pesquisadores da área e professores indígenas, elaborou uma proposta pedagógica em consonância com a legislação vigente, a qual, tendo sido denominada de Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena do Tocantins (PPEEI/TO), foi implantada em 2013. Segundo a autora, a proposta foi elaborada com base no Programa Mais Educação (instituído pelo Ministério da Educação em 2007), que utiliza o sistema da Mandala de Saberes para organizar a visualização das áreas do conhecimento. De acordo com os autores do projeto Rede de Saberes Mais Educação (2009), a mandala, que é o símbolo da totalidade e da integração entre o homem e a natureza, retrata as condições nas quais se constrói a experiência humana, entre o interior (pensamento, sentimento, intuição e sensação) e o exterior (a natureza, o espaço e o cosmo). Por isso, foi a forma escolhida para representar as inúmeras possibilidades de trocas, diálogos e mediações entre a escola e a comunidade.

De igual modo, segundo Macedo, a proposta pedagógica para a educação escolar indígena na perspectiva da Mandala de Saberes permite promover a integração entre os saberes escolares e os saberes tradicionais indígenas, destacando a importância da oferta de uma educação que valorize os saberes tradicionais indígenas e, ao mesmo tempo, possibilite o acesso aos saberes da sociedade envolvente.

A pertinência da PPEEI/TO consiste na disposição de oferecer aos povos indígenas do Estado uma educação diferenciada. Essa educação objetiva valorizar e integrar os saberes. Embora tal propósito ainda não tenha se concretizado em sua totalidade, já demonstra um avanço, posto que a partir dessa iniciativa, inserem-se ações que favorecem a efetivação de uma educação bilíngue e intercultural tão necessária no contexto escolar indígena. (MACEDO, 2015, p. 73).

Conforme a pesquisadora, no caso específico do povo Krahô verificou-se que, apesar da implantação da proposta, prevalecia a necessidade de adequação à realidade da sua cultura e língua,

razão pela qual os professores da Escola 19 de Abril, que são, na maioria, indígenas, optaram por uma reestruturação da proposta pedagógica da secretaria estadual de educação, organizando seu currículo escolar em dois blocos, denominados de *tema* e *disciplina*. O primeiro engloba os saberes comunitários e o segundo abrange os saberes escolares². Esta metodologia dá continuidade à forma de trabalho que eles já vinham desenvolvendo antes da implantação da proposta da SEDUC. Macedo salienta que os professores daquela escola trabalharam ativamente na elaboração de um projeto pedagógico que atendesse aos seus anseios, especificamente no que se refere ao estabelecimento de uma sintonia mais afinada entre o currículo e o calendário propostos pela SEDUC e o calendário da sociedade Krahô, de modo que as atividades escolares não interferissem nos costumes tradicionais do povo.

Segundo a pesquisadora Jane Souza (2013), a Escola 19 de Abril nasceu de modo informal e improvisado, quando, em 1987, Dodanim Krahô começou a dar aulas para os homens da aldeia, o que acontecia no período noturno. Três anos depois, a Funai construiu duas salas de aula, oficializando o ensino, que passou a ser oferecido para as crianças, abrangendo as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Somente a partir de 2001 teve início a oferta do Ensino Fundamental completo e, atualmente, os estudantes indígenas já contam com Ensino Médio.

A alfabetização naquela escola é feita na língua materna, sendo esta a única língua utilizada até o terceiro ano do ensino fundamental, o que fortalece a língua e a cultura da comunidade. Somente a partir do quarto ano é que tem início o ensino de língua portuguesa como segunda língua, enquanto a língua Krahô continua sendo utilizada como língua de instrução em todas as disciplinas, por meio de aulas de língua materna ministrada pelos professores indígenas para explicar aos alunos os conteúdos das disciplinas, por causa da barreira linguística (ALBUQUERQUE, 2016, p. 15).

² Os saberes comunitários se referem aos conhecimentos da cultura indígena transmitidos oralmente e por meio das atividades diárias, enquanto os saberes escolares dizem respeito ao conhecimento sistematizado transmitidos pela escola.

Os materiais didáticos utilizados atualmente na escola são provenientes das reivindicações dos professores indígenas, que produziram os materiais de acordo com a cosmovisão Krahô, sob a orientação do professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque, por meio das ações do *Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Indígena Krahô* e do *Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena/UFT/CAPEL*, ambos coordenados pelo citado professor. Este projeto deu origem não só a material para ensino de Língua Portuguesa, mas também de outras disciplinas, como História, Geografia, Ciências e Matemática.

Verifica-se, portanto, que o ensino de português na Escola 19 de Abril está inserido nos princípios do Paradigma Emancipatório de Educação, de acordo com Terezinha Maher (2006). Segundo a autora, existem dois paradigmas pelos quais se pauta a educação escolar indígena: o Assimilacionista (que predominou no Brasil desde a colonização até fins da década de 1970) e o Emancipatório, que começou a ser implantado a partir dos anos 1980. O primeiro tem como objetivo assimilar o índio à cultura nacional, fazendo com que ele deixe de ser índio. Por outro lado, o paradigma emancipatório volta-se para o fortalecimento das línguas nativas e a promoção da cultura indígena. Este paradigma preconiza que educação escolar deve ser baseada nos princípios do Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico. Este, segundo Maher, promove um bilinguismo aditivo:

pretende-se que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório lingüístico, mas pretende-se também que ele se torne cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais. Para tanto, insiste-se na importância de que a língua de instrução seja a língua indígena ao longo de todo o processo de escolarização e não apenas nas séries iniciais. Além disso, esse modelo busca promover o respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas (MAHER, 2006, p. 22).

Na escola 19 de abril predomina o bilinguismo aditivo, pois a língua portuguesa é ensinada como segunda língua, enquanto a língua e a cultura maternas são tratadas com todo empenho por parte dos professores, tanto indígenas como não indígenas.

3. EDUCAÇÃO LÚDICA NA APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA

A educação lúdica combina atos prazerosos e funcionais com a necessidade intrínseca do homem de conhecer e aprender.

Paulo Nunes de Almeida

Aprender uma segunda língua, de acordo com Karen Spnassé (2006), envolve o aprendizado relacionado às necessidades de comunicação e interação social. Em outras palavras, o falante encontra-se em um contexto em que a nova língua é importante para a comunicação e a integração social.

Os estudantes Krahô se encontram nesta situação no que se refere à Língua Portuguesa. Para eles, este aprendizado é uma necessidade, devido à proximidade com a sociedade envolvente. No caso específico da Aldeia Manoel Alves Pequeno, os alunos só começam a estudar a língua portuguesa no quarto ano, de modo que, ao chegarem ao Ensino Médio, eles têm pouco conhecimento da língua, o que pode acarretar dificuldades para a compreensão de conteúdos mais técnicos. Conforme relato dos professores locais, ocorre a falta de palavras na língua indígena para exprimir determinados conceitos de algumas disciplinas que constam do currículo. Outro problema detectado é a dificuldade de interpretação de textos em língua portuguesa, decorrente do pouco contato com a cultura que permeia estes textos.

Tendo em vista a necessidade de dominar diversos assuntos e compreender textos mais complexos para poder se conduzir satisfatoriamente na sociedade fora da aldeia, é importante que

os estudantes indígenas, particularmente aqueles que estão no ensino médio, sejam conduzidos a um aprendizado mais efetivo no tocante ao trato com a língua portuguesa, de modo a facilitar seu ingresso e permanência no ensino superior. Nesta perspectiva, considera-se que a educação lúdica, como instrumento para ilustrar e esclarecer os conteúdos, pode ser de grande valia para minimizar as lacunas no aprendizado dos estudantes indígenas.

De acordo com Paulo Almeida, a educação lúdica propicia a integração de atividades como jogos e brincadeiras com o ato de ensinar e aprender, de modo a “facilitar a formação de pessoas críticas e criativas, que descobrem, inventam e constroem seu conhecimento com atitudes criativas e motivadas” (ALMEIDA, 2013, p. 17)

O termo ludicidade tem origem na palavra latina “ludus”, que significa jogo, divertimento, passatempo, jogos públicos, representações teatrais, escola, aula. Convém lembrar que a palavra escola também tem, no latim, um sentido de diversão ou recreação. *Schola*, o termo latino, origina-se do grego *skholê*, que, além de significar escola ou local de estudo, também significa descanso, repouso, lazer, tempo livre; ocupação de um homem com ócio, livre do trabalho servil, que exerce profissão liberal, ou seja, ocupação voluntária de quem, por ser livre, não é obrigado a nada. Estas acepções nos permitem fazer uma associação entre estudo e ludicidade.

A expressão *educação lúdica* vem sendo utilizada para definir uma metodologia que busca alcançar melhores resultados por meio de estratégias de ensino que estimulem o aluno à curiosidade, à descoberta, ao desejo de aprender. A educação lúdica está alicerçada em autores de épocas diversas, desde os filósofos gregos até os pensadores atuais. Platão defendia o ensino lúdico da matemática sob a seguinte justificativa: “todas as crianças devem estudar a matemática, pelo menos no grau elementar, introduzindo, desde o início, atrativos em forma de jogos” (in: ALMEIDA, 1987, p. 16).

Celestin Freinet, em *A pedagogia do bom senso* (2004), afirma que

o estudante aprende melhor quando se sente motivado. Segundo Comenius (2001), a motivação para o estudo pode ser alcançada por meio da introdução de um elemento lúdico, que dê leveza ao ensino. Comenius afirma também que o estudo pode se tornar agradável com a introdução de charadas e adivinhas que levem os alunos a uma competição saudável:

...para que as inteligências sejam aliciadas pelo próprio método, é necessário, com uma certa habilidade, adotá-lo, de tal maneira que todas as coisas, mesmo as mais sérias, sejam apresentadas num tom familiar e agradável, isto é, sob a forma de conversas ou de charadas, que os alunos, em competição, procurem adivinhar; e, enfim, sob a forma de parábolas e de apólogos. (COMENIUS, 2001, p. 86).

Comenius defendeu o princípio da educação lúdica em diversos pontos de sua obra *Didactica Magna*. Para ele, os estudos deveriam ser ministrados de modo a juntar o útil ao agradável, ou seja, as atividades educativas deveriam ser adaptadas à capacidade dos alunos e “intermeadas com qualquer gracejo ou, ao menos, com qualquer coisa menos séria que as lições, mas sempre agradável”. (2001, p. 86). Seguiram-se a ele outros pensadores, conforme relata Regina Haydt:

No século XVIII, Rousseau e Pestalozzi afirmavam que a educação não deveria ser um processo artificial e repressivo, mas um processo natural, de acordo com o desenvolvimento mental da criança e que levasse em consideração seus interesses e suas tendências inatas. Salientaram a importância dos jogos como instrumento formativo, pois, além de exercitar o corpo, os sentidos e as aptidões, os jogos também preparavam para a vida em comum e para as relações sociais. (HAYDT, 2011, p. 131).

Conforme visto, alguns dos grandes educadores do passado defendiam o valor do jogo como elemento educativo. Essas ideias

serviram de matéria prima para outros pensadores, e influenciaram educadores e pesquisadores como Paulo Nunes de Almeida, que defende o caráter educativo da ludicidade em *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos* (1987). De acordo com este autor, entre os povos antigos, as crianças se desenvolviam participando de empreendimentos técnicos e mágicos por meio de jogos. O autor afirma que entre os maias, romanos e egípcios os jogos serviam de instrumento para os jovens serem iniciados nos conhecimentos, valores e padrões de conduta de sua sociedade. Almeida cita ainda uma série de pensadores que incluíam o lúdico como fator preponderante na educação, desde Platão, Rousseau, Froebel, Pestalozzi, ressaltando que, de modo geral, as opiniões convergem para o sentido da contribuição dos jogos no desenvolvimento físico e psicológico, além de possibilitar a ampliação da capacidade de abstração.

Celestin Freinet alerta que, na educação, o lúdico não pode ser utilizado apenas como atividade recreativa, sem um objetivo específico. Freinet defende a ideia de trabalho-jogo, que consiste em imprimir um ritmo lúdico e prazeroso a todas as atividades educativas (FREINET, 2010). Confirmando a posição de Freinet, o pesquisador Georgino Souza Neto assevera que os jogos podem ser utilizados no contexto educacional com muito proveito porque

Existe no ato de jogar uma série de possibilidades pedagógicas inseridas, desde o simples conhecimento das regras do jogo até a complexa tarefa de uma execução sequenciada de gestos, sincronizada com todo um contexto que, de forma singular, cada jogo, em cada momento, exige. O que importa, de fato, é entendermos onde reside o potencial pedagógico do jogo, e este reside na vivência lúdica. Se as experiências prazerosas são eternas, podemos dizer, analogamente, que as aprendizagens prazerosas são eternas. (SOUZA NETO, 2006, p. 28).

Verifica-se que a educação lúdica está associada à perspectiva de um aprendizado efetivo. Deste modo, a inserção de práticas ludopedagógicas no processo educacional tem como objetivo estabelecer uma interação agradável entre professor e aluno, além de despertar o interesse dos educandos pelo conteúdo a ser apreendido. Considerando que não apenas as crianças, mas alunos de todas as idades aprendem melhor quando positivamente motivados, fica claro que é possível e desejável utilizar a ludicidade em todos os níveis de ensino. Esta tese encontra apoio na abordagem de Paulo Almeida, pois ele coloca a educação lúdica como primordial em qualquer fase da vida. O autor assevera que a educação lúdica proporciona o desenvolvimento de atitudes indagadoras, reflexivas e críticas, afirmando ainda que a educação lúdica é um trabalho sério, que exige planejamento e tem como alvo um melhor desempenho do estudante.

(...) Em síntese, considerando toda a evolução dos jogos, podemos dizer que a educação lúdica integra na sua essência uma concepção teórica profunda e uma concepção prática atuante e concreta. Seus objetivos são a estimulação das relações cognitivas, afetivas, verbais, psicomotoras, sociais, a mediação socializadora do conhecimento e a provocação para uma reação ativa, crítica, criativa dos alunos. Eles fazem do ato de estudar um compromisso consciente, intencional e modificador da sociedade. (ALMEIDA, 1987, p. 22).

Fazer com que os alunos estudem com interesse e prazer, desenvolvendo sua cidadania e capacidade crítica, é uma tarefa difícil, porém, pode ser amenizada com atividades lúdicas. Entre estas atividades, destacam-se os jogos didáticos, defendidos por Celso Antunes em seu livro *Inteligências múltiplas e seus jogos: inteligência linguística* (2006), no qual o autor apresenta uma série de atividades que podem ser utilizadas com qualquer idade e são úteis para manter a motivação e o interesse dos alunos. O pesquisador demonstra que os jogos didáticos são uma alternativa para lidar

com a dificuldade de manter a atenção dos estudantes por longos períodos de aulas expositivas. Para ele, por meio dos jogos pode-se construir aprendizagens significativas a partir do estímulo à reflexão e desenvolvimento de habilidades operatórias diferentes (ANTUNES, 2006, p. 75).

Diante destas considerações, verifica-se que a ludicidade é um instrumento importante para o ensino de segunda língua, uma vez que favorece o aprendizado ao criar um clima de descontração que incentiva os alunos à participação, ao desejo de se comunicar e a serem criativos (SILVA, 2003 p. 14). Por meio da ludicidade, as dificuldades do aprendizado da segunda língua podem ser minimizadas, permitindo que os estudantes se manifestem com maior desenvoltura em atividades que, em outras situações, poderiam lhes causar certa inibição. Verifica-se, portanto, que a educação lúdica pode ser um mecanismo importante para promover a criticidade dos estudantes indígenas, auxiliando-os no processo de autodeterminação, fortalecimento de suas raízes culturais e resistência a qualquer tipo de dominação. Convém lembrar que a ludicidade não se restringe aos jogos, e que há diversas formas de se incluir atividades lúdicas na educação. Entretanto, como o foco deste trabalho concentra-se nos jogos didáticos, não será feita distinção entre os vários conceitos relacionados a lúdico, jogo ou brincadeira.

4. JOGOS DIDÁTICOS E SUA FORMA DE UTILIZAÇÃO

Ao recorrer ao uso de jogos, o professor está criando na sala de aula uma atmosfera de motivação que permite aos alunos participar ativamente do processo ensino-aprendizagem, assimilando experiências e informações e, sobretudo, incorporando atitudes e valores.

Regina Haydt

Para a autora das palavras em epígrafe, jogar é uma atividade natural do ser humano, pois este apresenta uma tendência lúdica, seja criança ou adulto. Assim sendo, o jogo torna-se um valioso recur-

so didático, porque absorve totalmente os participantes em virtude da existência de dois elementos: o prazer e o esforço espontâneo. Segundo Haydt (2011), devido ao envolvimento emocional, o jogo é uma atividade com grande capacidade motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. A pesquisadora acrescenta ainda que o jogo mobiliza os esquemas mentais, ativando as funções psiconeurológicas e estimulando o pensamento. Deste modo, segundo a pesquisadora, “o ser que brinca e joga é também o ser que age, sente, pensa, aprende, se desenvolve. Portanto, o jogo, assim como a atividade artística, é um elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais” (HAYDT, 2011, p. 130).

Johan Huizinga, em seu famoso *Homo Ludens*, introduziu a noção de jogo como um fator de fundamental importância na cultura, presente em tudo o que acontece no mundo. Segundo ele, “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (2000, p. 3), evidenciando que o elemento lúdico pode ser encontrado nas mais diversas formas de manifestações culturais. Para Huizinga, o jogo é uma categoria absolutamente primária da vida, tão essencial quanto o raciocínio e a fabricação de objetos. Desta forma, o homem se define não só pelo trabalho (*homo faber*), mas também pelo jogo (*homo ludens*), conceito que o autor coloca ao lado de *homo sapiens* (2000, p. 3). O caráter de ficção é um dos elementos constitutivos do jogo, no sentido de fantasia criativa, imaginação. O jogo está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e transformar o mundo.

Pode-se encontrar variados tipos de jogos em praticamente todas as sociedades, incluindo os povos indígenas. Segundo Melià, o jogo é um dos aspectos relevantes para a educação indígena.

Sabe-se que a criança aprende brincando. A originalidade aqui é que o índio, já desde pequeno, brinca de trabalhar. Seu brinquedo é, conforme o sexo, o instrumento de trabalho do pai ou da mãe. O índio, que brinca de trabalhar, depois vai trabalhar brincando. (MELIÀ, 1979, p.19).

Segundo o autor, é comum ver-se meninos brincando com pequenos arcos e flechas, e meninas usando pequenos cestos, exemplares em tamanho menor dos objetos usados pelos adultos em suas atividades rotineiras. Para Maria Beatriz Ferreira, os jogos indígenas estão impregnados pelos mitos, valores culturais, materiais e imateriais que asseguram a identidade dos grupos.

Geralmente, são jogados cerimonialmente, em rituais, para agradar a um ser sobrenatural e/ou para obter fertilidade, chuva, alimentos, saúde, condicionamento físico, sucesso na guerra, entre outros. Visam, também, a preparação do jovem para a vida adulta, a socialização, a cooperação e/ou a formação de guerreiros. (FERREIRA, 2005, p. 2).

Tendo em vista que o jogo não é um elemento estranho à cultura indígena de modo geral, conclui-se que é plenamente viável a inserção de jogos didáticos no contexto da educação escolar indígena com vistas a um melhor aproveitamento das aulas de língua portuguesa e até mesmo nas demais disciplinas.

Dentre os inúmeros jogos que podem ser utilizados em sala de aula, existem aqueles que se valem do elemento visual para uma melhor realização, conforme a tese de Comenius que, na sua *Didactica magna*, recomenda a utilização de “figuras, instrumentos de ótica, de geometria, esferas armilares e outros objetos semelhantes que despertam a admiração das crianças e as atraem” (2001, p. 85). Segundo o pai da didática moderna, todos os sentidos devem ser mobilizados para estimular o aprendizado, com particular destaque para a associação entre visão e audição. De acordo com Irenilda Silva (2006), no século XVIII, um frade franciscano chamado Thomas Murner, confirmando os postulados de Comenius, elaborou um jogo de cartas para ensinar filosofia, pois ele percebera que a aprendizagem dos alunos ocorria de forma mais dinâmica quando mediada por imagens. A partir daí, segundo a autora, passa a vigorar a concepção de que unir a visão aos demais sentidos auxilia na fixação dos conhecimentos.

Nesta perspectiva, foi apresentada uma proposta de trabalho com jogos didáticos para os professores da Escola 19 de Abril como alternativa para melhorar o aprendizado dos alunos com relação ao vocabulário da língua portuguesa. Por meio de oficinas, os professores foram instruídos a confeccionar os materiais pedagógicos e também quanto à forma de utilização. Foram dadas diversas sugestões para aplicação dos materiais, sendo selecionados para apresentação neste trabalho alguns jogos que são executados por meio de dois recursos visuais distintos, quais sejam: quadro de pregas e flanelógrafo.

4.1 JOGOS COM USO DE FLANELÓGRAFO

O flanelógrafo é um material que permite inúmeras possibilidades de comunicação e aprendizado. Uma de suas características é a flexibilidade, pois pode ser utilizado em praticamente todas as áreas, para trabalhar os mais diversos conteúdos. É composto por uma base rígida (de papelão ou madeira, medindo aproximadamente 60x80cm) recoberta por flanela, feltro ou tecido atoalhado. Sobre ele são fixadas gravuras revestidas com flanela ou lixa no verso (chamadas flanelogravuras). Este material destaca-se por sua dinamicidade, uma vez que figuras e ilustrações podem ser rapidamente adicionadas, movimentadas ou removidas do flanelógrafo. Esta característica torna-o adequado para contar histórias com mudança de cenas, o que imprime agilidade à atuação do professor e concentra a atenção dos alunos. Pode ser utilizado também para exposição de mapas de regiões, formação de palavras, além de inúmeras outras possibilidades. Requer apenas um pouco de treino e o preparo prévio do material.

Uma das opções de jogo para o flanelógrafo é *Bingo Visual*. O professor deverá preparar previamente uma série de 20 figuras relativas ao conteúdo que tenha sido estudado. Pode ser objetos, cenas retratando profissões, ações ou outras. As figuras devem ser revestidas com flanela ou lixa para poder aderir ao flanelógrafo.

Em seguida, deve-se preparar uma cartela como de bingo, com espaços em branco, que os estudantes preencherão na hora do jogo, escrevendo os nomes das figuras que serão colocadas no quadro. A cartela deve ser quadriculada, formada por quatro colunas e cinco linhas, sendo que cada espaço teve ter tamanho suficiente para que nele se escrevam duas palavras. Considerando o contexto de ensino de segunda língua, o professor instruirá os alunos a escrever as palavras em Krahô e em Português.

A execução do jogo segue os seguintes passos: primeiramente o professor entrega uma cartela para cada aluno. A seguir, coloca uma das figuras no flanelógrafo e solicita que os alunos escrevam o nome da figura (nas duas línguas) em um dos espaços da cartela, de modo aleatório, sem seguir necessariamente uma sequência, cada aluno escolhendo o local onde queira escrever. Caso a figura represente uma ação, os alunos deverão escrever o verbo correspondente; se representar uma profissão, deverão identificá-la e escrever o nome correto. É importante conversar a respeito da figura, para que todos os alunos escrevam as mesmas palavras em relação a cada figura. Repete-se o processo com todas as demais figuras, colocando-as no flanelógrafo uma a uma (ver figuras 1 e 2).

Figura 1



Figura 2



Fonte - A autora

Depois de preenchidas as cartelas, o professor coloca todas as figuras em uma caixa, tendo o cuidado de embaralhá-las antes

de passar para a segunda fase do jogo. Esta consiste em retirar da caixa uma figura, fixando-a no flanelógrafo para que os estudantes marquem os nomes correspondente em suas cartelas. As figuras serão colocadas no quadro, uma a uma, até que um dos estudantes consiga marcar todas as palavras de uma linha e de uma coluna, tornando-se o vencedor do jogo. Pode-se prosseguir até que mais um aluno complete outra sequência.

Outra opção para trabalhar com o flanelógrafo é o jogo da *História Coletiva*. O professor prepara uma série de palavras contendo: personagens, objetos, lugares, verbos, adjetivos e advérbios. Como se trata de um jogo cooperativo, a participação pode ser em grupos, duplas ou mesmo individual. O professor coloca uma palavra no flanelógrafo e dá início à história utilizando a palavra destacada. Em seguida, indica um aluno ou grupo para dar continuidade. Coloca outra palavra no flanelógrafo, a qual deverá ser utilizada pelo grupo. Caso haja dúvidas sobre o significado, o professor deve esclarecer, para que os alunos possam usá-la com coerência. Logo depois, o professor coloca outra palavra, que deverá ser utilizada pelo próximo participante. Assim, sucessivamente, segue o jogo até acabarem-se as palavras. A última palavra deve ser utilizada para finalizar a história. Este jogo também pode ser feito com figuras em lugar das palavras escritas.

O jogo *Mais Uma* é uma atividade que trabalha com o vocabulário e também desenvolve o raciocínio. O professor prepara uma série de palavras, sendo cada sílaba escrita em um pedaço de papel. Prepara também uma quantidade de letras avulsas, da mesma forma. Em seguida, coloca as palavras em coluna no flanelógrafo, à esquerda, e as letras avulsas à direita. Os estudantes deverão acrescentar uma letra a cada palavra, formando assim um novo vocábulo (ver figuras 3 e 4), havendo a possibilidade de trocar as sílabas de lugar, como no exemplo abaixo, em que, a partir de *tato*, formou-se a palavra *tonta*, com o acréscimo da letra N e inversão das sílabas. É interessante colocar algumas letras extras, pois a criatividade dos estudantes poderá gerar palavras diferentes

daquelas que o professor preparou. Para enriquecer o aprendizado, o professor pode solicitar ao aluno que dê a definição da palavra formada.

Figura 3



Figura 4



Fonte- A autora

4.2 JOGOS COM USO DE QUADRO DE PREGAS

O quadro de pregas é um recurso visual versátil, de fácil confecção, pouco dispendioso e muito útil para o professor. Serve como suporte de informações, que são apresentadas de maneira progressiva e dinâmica. Pode ser usado em qualquer área de educação, tanto para exposição de conteúdos como para revisão por meio de jogos didáticos. Consiste em uma superfície retangular (60x80cm, em madeira ou papelão firme) recoberta por pregas feitas em papel maleável, nas quais se encaixam figuras ou letreiros confeccionados em retângulos de cartolina ou papel A4. As pregas são feitas medindo-se o papel em intervalos de cinco e dez centímetros em toda a sua extensão. A seguir, dobra-se nas linhas marcadas, formando as pregas onde serão encaixadas as figuras ou os letreiros.

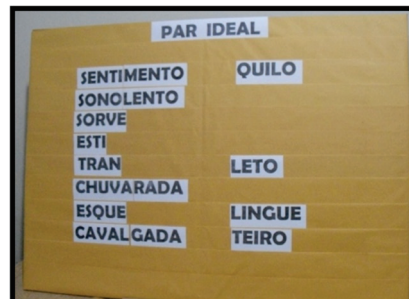
São diversas as possibilidades de utilização deste recurso, a começar pelo jogo *Par Ideal*. O professor prepara uma quantidade de palavras, escrevendo cada uma delas em uma tira de cartolina.

Convém lembrar que é necessário deixar um espaço de cinco centímetros na parte inferior do papel, pois este ficará oculto sob a prega do quadro. Cada palavra deverá ser separada em duas partes (com aproximadamente a mesma quantidade de letras). As partes das palavras deverão ser colocadas no quadro de pregas, em duas colunas, sendo a primeira com a parte inicial das palavras, e a segunda, com a parte final. Os estudantes, em grupos ou individualmente, deverão encontrar os pares correspondentes, formando as palavras corretamente (ver figuras 5 e 6). Pode ser que os alunos formem palavras diferentes daquelas organizadas pelo professor. Neste caso, deve-se levar em consideração se a palavra formada existe na língua. Em caso afirmativo, atribuem-se os pontos pré-determinados. Tendo em conta o ensino de segunda língua, convém observar se todos os estudantes entendem o significado das palavras formadas e em que contexto elas podem ser utilizadas.

Figura 5



Figura 6



Fonte- A autora

Outra opção é o jogo *Troca Sílabas*, para o qual são necessárias diversas palavras, sendo que cada sílaba de uma palavra será escrita em um pedaço de cartolina. Assim, se uma palavra tiver quatro sílabas, ela será escrita em quatro pedaços de papel. O professor coloca cada palavra em uma linha do quadro de pregas, com as sílabas embaralhadas. Os estudantes deverão ordenar as sílabas, de modo a encontrar a palavra correta (ver figuras 7 e 8).

Nesta atividade, o professor pode solicitar a cada aluno que venha fazer a troca das sílabas no próprio quadro. Esta interatividade é geralmente bem aceita pelos estudantes.

Figura 7



Figura 8



Fonte: A autora

A próxima atividade sugerida para o Quadro de Pregas é o jogo *Troca Letra*. Para este jogo, o professor prepara uma série de palavras, sendo que as letras de cada palavra deverão ser escritas separadamente (em pedaços de cartolina ou outro tipo de papel). Para iniciar o jogo, o professor coloca no quadro de pregas cinco palavras, uma em cada prega, embaralhando as letras (ex: lipsá em lugar de lápis). Os grupos devem encontrar os erros e reescrever as palavras corretamente. Quando um dos grupos se manifestar por ter terminado a atividade, o professor confere as palavras e atribui ao grupo a pontuação que tiver sido previamente definida (pode ser um ponto para cada palavra certa, acrescido de um ponto por ter terminado primeiro). Em seguida, o professor coloca mais cinco palavras, seguindo os mesmos passos até terminar todas as palavras selecionadas. Por fim, somam-se os pontos para se verificar o grupo vencedor.

O jogo *Palavreando* é mais uma possibilidade para uso do quadro de pregas, e deve ser realizado em grupos. O professor distribui aos grupos diversos retângulos de papel, nos quais deverão ser escritas sílabas variadas. Importa destacar que as letras devem

ser feitas em caixa alta para facilitar a atividade. Convém destacar a importância de deixar o espaço em branco (05 cm) para encaixe nas pregas. A seguir, os alunos deverão formar palavras com as sílabas que escreveram. Certamente sobrarão algumas sílabas – elas deverão ser reservadas para outra fase do jogo. O próximo passo é a colocação das palavras no quadro de pregas, o que será feito alternadamente, um grupo por vez. Quando terminarem as palavras, os grupos procurarão utilizar as sílabas que sobraram para formar novas palavras a partir daquelas que já estão no quadro. O detalhe é que, para utilizar uma sílaba de qualquer palavra, é necessário recolocar as sílabas restantes de modo que nunca fiquem palavras incompletas ou sem significado. Caso parem dúvidas sobre a palavra formada, o aluno deverá indicar o significado dela. A atividade prossegue até que um dos grupos consiga utilizar todas as sílabas, sendo declarado vencedor. É possível que os dois grupos fiquem com sílabas remanescentes, por não mais conseguirem formar palavras. Neste caso, vence o grupo que tiver a menor quantidade de sílabas. Por fim, solicita-se aos alunos que elaborem uma história com as palavras formadas, cada grupo utilizando uma palavra por vez, na sequência em que se encontram. Esta atividade favorece a associação de ideias e desenvolve o raciocínio. O professor pode solicitar aos alunos que escrevam a história que foi criada coletivamente, fazendo com isso, um exercício de memória. Desta forma, alia-se ao exercício de vocabulário a prática da oralidade e também a produção escrita.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta aqui apresentada partiu do pressuposto de que a ludicidade tem o potencial para promover aprendizagens significativas e duradouras, podendo ser utilizada na educação escolar indígena. Nessa perspectiva, foram elencados alguns jogos didáticos que poderiam auxiliar no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para os estudantes Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno, tendo

como objetivo a ampliação e retenção de vocabulário para que os estudantes pudessem desenvolver as habilidades de interpretação e produção de texto. Partindo das informações prestadas pelos professores, no tocante às dificuldades encontradas pelos alunos, a proposta foi elaborada e apresentada como uma alternativa para melhorar o aprendizado dos alunos em relação à língua portuguesa.

A partir destas sugestões, muitos outros jogos podem ser desenvolvidos pelos professores, seja por meio da criação de novas propostas ou adaptação destes à realidade de cada professor. Caberá a cada professor, ao se familiarizar com os diversos recursos, planejar o uso dos jogos de forma a atender seus objetivos.

No que tange a este aspecto, convém lembrar as sugestões de Regina Haydt para o professor que pretende utilizar jogos didáticos em suas aulas. Em primeiro lugar, segundo a pesquisadora, destaca-se a necessidade de definir com clareza os objetivos que se pretende atingir: “os jogos podem ser usados para adquirir determinados conhecimentos (conceitos, princípios e informações), para praticar certas habilidades cognitivas e para aplicar algumas operações mentais ao conteúdo fixado” (HAYDT, 2001, p. 131).

Definidos os objetivos, torna-se necessário determinar quais conteúdos serão abordados ou fixados por meio do jogo. Em seguida, escolhe-se o jogo mais adequado para aquele objetivo e conteúdo. Convém relacionar os recursos ou materiais que serão usados durante a realização do jogo, preparando tudo antecipadamente. É importante elaborar regras claras para cada jogo, explicando-as detalhadamente antes do início de cada atividade. Pode ser interessante ter as regras escritas, para conferir com os alunos em caso de dúvida ou conflito.

Importa ressaltar a importância de estabelecer um momento para reflexão após o encerramento de cada jogo, de modo que os participantes tenham oportunidade de relatar o que fizeram, perceberam, descobriram ou aprenderam. Podem surgir questionamentos, sugestões e novas possibilidades de interação e, com isso,

cada vez mais, estarão sendo construídas experiências significativas e aprendizagens duradouras.

Convém destacar que os jogos apresentados têm como objetivo exercitar e enriquecer o vocabulário dos estudantes. Entretanto, é necessário levá-los a colocar em prática o aprendizado por meio de atividades de produção textual, conforme sugerido no jogo *Palavreando*. Para tanto, o professor poderá solicitar aos alunos que escrevam histórias ou outro gênero textual (conforme objetivos e conteúdos em questão), procurando utilizar as palavras aprendidas no decorrer do jogo. Deve-se estar atento para verificar se as palavras estão sendo utilizadas no contexto correto, de acordo com o significado. Atividades como esta ajudarão a fixar melhor o vocabulário, permitindo que o aluno consiga ampliar sua competência comunicativa, melhorando seu desempenho não só nas situações escolares, mas também nas condições reais de interação verbal.

Vale lembrar que, para ministrar aulas mais motivadoras e produtivas valendo-se de jogos didáticos mediados por recursos visuais, torna-se necessário treinamento e familiarização com as diversas possibilidades de cada material. Comenius, em trecho já citado, enfatiza a necessidade de preparo do professor, destacando que o ensino deve ser “adoçado com habilidade”, para que os conteúdos sejam sempre apresentados num tom familiar e agradável (2001, p. 86). Além disso, o planejamento é fundamental para que a utilização dos jogos seja coerente com os conteúdos de ensino, objetivando reforçar o aprendizado e estimular o interesse dos alunos para se aprofundarem nos estudos. À guisa de últimas palavras, importa destacar que a eficácia da educação lúdica passa também pela variedade. Nesta perspectiva, o professor deve evitar o uso constante de um mesmo jogo, procurando variar as formas de inserir a ludicidade em suas aulas.

As atividades aqui relatadas somam apenas algumas das possibilidades dos recursos visuais, representando passos iniciais de uma longa caminhada, na qual a criatividade de cada professor

poderá levar à descoberta de muitas outras possibilidades. Pode requerer uma quantidade extra de trabalho, mas certamente os resultados serão recompensadores.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Interdisciplinaridade e interculturalidade: uma prática pedagógica Apinayé. In: *Revista Cocar* 3, nº6. Belém: EDUEPA, jul/dez. 2009.
- _____. (Org.). *Do texto ao texto: leitura e redação*. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2012.
- _____. Índios do Tocantins: aspectos históricos e culturais. In: *Ensino de história e formação continuada: teorias, metodologias e práticas*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2013.
- _____. (Org.) *Português Krahô*. Campinas: Pontes Editores, 2014.
- _____. A aquisição da escrita pelas crianças Krahô da Escola 19 de Abril. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges et al (Orgs). *Ensino de línguas numa perspectiva intercultural*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Edições Loyola, 1987.
- _____. *Educação lúdica: teorias e práticas*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- ANTUNES, Celso. *Inteligências múltiplas e seus jogos: inteligência linguística*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96*. São Paulo: SINPRO, 1996.
- _____. *Plano Nacional de Educação, Lei n.10.172 de 9 de janeiro de 2001*.
- _____. *Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas*. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

- BRITO, Luís Percival Leme de. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *Calidoscópico* Vol. 5, n. 1, p. 24-30, jan/abr 2007.
- COMENIUS, Iohannis Amos. *Didactica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. Jogos e Esportes em Sociedades Indígenas: Kaingang e Kadiwéu. VI Semana de Alfabetização: Alfabetização e Desenvolvimento Humano. São Paulo: UNICAMP, 2005.
- FREINET, Célestin. *Pedagogia do bom senso*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. A educação do trabalho. In: LEGRAND, Louis. *Célestin Freinet*. Recife: Massangana, 2010.
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 2011.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- MACEDO, Aurinete Silva. *Saberes tradicionais Krahô e educação escolar indígena: um diálogo possível na Escola Indígena 19 de abril*. Dissertação de mestrado. Araguaína, TO: UFT, 2015.
- MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.
- _____. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CACALCANTI, Marilda C. e Bortoni-Ricardo, Stella Maris (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- MELIÀ, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.
- SILVA, Irenilda Francisca de Oliveira e. *O papel de atividades lúdicas na produção de textos dissertativos*. Dissertação de mestrado. Recife, UNICAP, 2006.
- SILVA, Sérgio Luiz Baptista da. *A função do lúdico no ensino aprendizagem de língua estrangeira: uma visão psicopedagógica do desejo de aprender*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2003.
- SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, 2006, Vol. 1, nov./2006, p. 01–10.
- SOUSA, Jane Guimaraes. *Educação escolar indígena Krahô da Manoel Alves: uma contribuição para o registro e manutenção do Mito de Týrkr*. Dissertação de Mestrado. Araguaína: UFT, 2013.
- SOUZA NETO, Georgino Jorge de. *O jogo e o jogar: referências do lúdico no cotidiano*. Montes Claros, MG: Unimontes, 2006.

LÍNGUA KRAHÔ: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A PRODUÇÃO LEXICOGRÁFICA

Francisca Martim Cavalcante
(UFT)

Francisco Edviges Albuquerque
(UFT)

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No estado do Tocantins há cerca de oito povos indígenas. O povo Krahô habita uma área indígena situada à margem direita do Rio Tocantins, entre os municípios de Itacajá e Goiatins, no Estado do Tocantins. Segundo dados do DISEI (2016), a população Krahô é de aproximadamente 3.265 habitantes distribuído em 29 aldeias, que integram as reservas indígenas desse povo que pertence ao tronco linguístico Macro – Jê, família linguística Jê, língua Timbira (RODRIGUES, 1986).

Visando a manutenção da língua e da cultura indígena Krahô, esse artigo trata da importância de se produzir uma lexicografia que sirva também como registro da língua desse povo, além de fornecer aos professores e aos alunos indígenas mais um recurso didático e uma fonte de pesquisa a interessados.

Nesse sentido desenvolvemos nossa pesquisa de base documental, tendo como inquietação os aspectos socioculturais e linguísticos que contribuirão para a revitalização da língua e da cultura Krahô a partir de um levantamento e registro dos lexemas, voltada para um estudo dos aspectos fonéticos e fonológico da língua Krahô.

A metodologia de nossa pesquisa teve início com levantamentos bibliográficos de autores que trabalham com essa temática e, por fim, utilizamos procedimentos para levantamentos de dados documentais: delimitamos um campo semântico a ser trabalhado, nomes de animais, abarcando lexias simples e a tipologia do dicionário, no caso, bilíngue.

Inicialmente, realizaremos uma breve abordagem acerca de lexicografia nos apoiando nas ideias de Krieger (2006), Isquendo e Finatto (2010) e Zavaglia (2012). Bem como trataremos, na terceira seção, uma apresentação sobre o povo indígena Krahô na qual trataremos da língua e da cultura do povo indígena.

No quarto tópico deste artigo apresentaremos uma proposta para produção de um dicionário indígena bilíngue Krahô-Português evidenciando sua urgência dado o contato e a necessidade de comunicação em segunda língua entre indígenas e não indígenas, uma vez que, a aldeia fica muito próxima à cidade. Por fim, no quinto tópico, trazemos as nossas considerações finais.

Braggio (2003, p.97), afirma que a “extinção da língua de um povo ocorre, principalmente, devido à atuação conjunta dos motivos políticos, econômicos e ideológicos, que apesar da resistência dos povos indígenas atinge o cerne da língua e da cultura indígena”.

Dessa forma, entende-se o quanto é importante que se tenha registro das línguas indígenas do país e atentamos para o fato de que em uma população bilíngue a segunda língua pode se sobressair levando à morte da língua materna. A cultura de um povo está relacionada ao aspecto social, aos rituais, cantos, mitos, outros aspectos relacionados às culturas de cada comunidade, e principalmente à língua.

2. LEXICOGRAFIA

Pode-se definir lexicografia como a ciência, técnica, prática ou mesmo arte de elaborar dicionários.

Em relação à sua antiguidade, a lexicografia é o domínio de maior tradição dentre as ciências do léxico. Tal tradição está diretamente relacionada à sua vertente aplicada, viés que justifica sua clássica concepção de ser arte, tomada no sentido grego, de técnica de fazer dicionários. Essa prática de ordenar alfabeticamente o conjunto de itens lexicais de um idioma e de agregar informações sobre seu conteúdo e uso, compondo obras de referência linguística, é uma atividade que vem de muitos séculos. Já existia nas culturas mais antigas do oriente, embora as primeiras obras tivessem particularidades organizacionais distintas dos dicionários atuais. (KRIEGER, 2006, p.164)

A lexicografia (do grego *lexikon*, “léxico” e *graphein*, “descrição”) segundo Zavaglia (2012), pode ser entendida, a grosso modo, como a técnica de se registrar e repertoriar o léxico, ou seja, de se compilar um dicionário. Entretanto, ela é mais que isso: é uma arte, ou melhor, o processo do engenho de se inventariar palavras, as unidades lexicais, de se escrever sobre elas, de descrevê-las, de classifica-las, de ordená-las nos chamados verbetes.

A produção lexicográfica tem o poder de auxiliar na manutenção de uma língua, isso porque ao se concretizar, pode resgatar palavras já em desuso, auxiliar professores no ensino em sala de aula, acrescentar vocabulário e, principalmente, manter a história de determinada língua e seu povo. Isquerdo e Finatto afirmam que:

A Lexicografia, prática ou teórica, tem mostrado como a dicionarização das línguas contribui para a descrição de seus vocabulários e de suas gramáticas, além de ter situado a cultura dicionarística como um dos elementos mais emblemático das culturas letradas [...] o dicionário de um país ou de uma comunidade cultural é bem mais que um *dictionarium*, uma coleção de ditos, uma lista ou um “armário de palavras”: o dicionário é identificado como um patrimônio cultural. (ISQUERDO; FINATTO, 2010, p.12)

De acordo com Bevilacqua e Finatto (2006), o dicionário é também um tipo de propósito ou de registro de todo o patrimônio sociocultural configurado pela língua, de modo que oferece bem mais do que respostas simples para dúvidas de grafia ou de regência verbal.

Porto Dapena (2002), observa que a lexicografia é a disciplina que se ocupa de tudo que se refere aos dicionários, tanto o que diz respeito ao seu conteúdo científico (estudo do léxico) quanto à sua elaboração material e as técnicas adotadas em sua realização, ou, enfim, a sua análise. Qualquer outro estudo concernente ao léxico e não contido em um dicionário corresponderá exclusivamente ao ambiente da lexicologia.

O dicionário, segundo Zavaglia (2012), é visto geralmente como um objeto de consulta, que apresenta os significados das palavras com a certeza do saber de um especialista e eventualmente com a legitimidade de autores reconhecidos que abonam as definições. Ele se mostra, desse modo, como uma obra de referência à disposição dos leitores nos momentos de dúvida e de desejo de saber. Trata-se de um dos lugares que sustentam as evidências dos sentidos, funcionando com um instrumento de estabilização dos discursos.

Apesar do interesse crescente pelo estudo das línguas indígenas brasileiras, ainda há poucos trabalhos voltados para o aprofundamento e descrição desses léxicos com poucas gramáticas de referência e dicionários. Para Fargetti (2012), esse fato é preocupante tendo em vista suas situações de uso: existência de poucos falantes em vários casos.

Segundo Coseriu (1977 apud ORSI 2012, p.163), a língua é um fenômeno social, pois é produzida em sociedade e é determinada socialmente; ademais é um importante símbolo da identidade de grupo. É por meio dela, enfim, que um indivíduo adquire a cultura do meio em que vive.

Finatto (2006 , p.17) aponta que o dicionário de língua busca “registrar e definir os signos lexicais que referem os conceitos elaborados e cristalizados na cultura”. Assim, o dicionário é um objeto cultural muito significativo nas sociedades contemporâneas, “exercendo funções normativas e informativas na sociedade”.

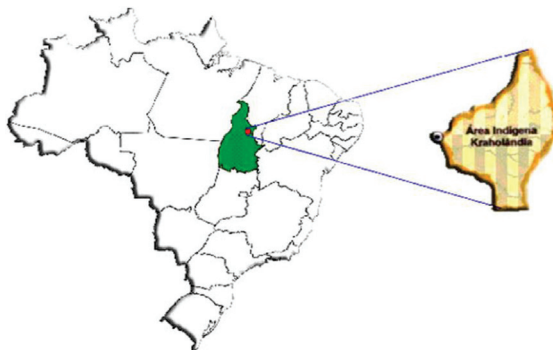
Zgusta (1971) afirma que a lexicografia é uma esfera muito difícil da atividade linguística, pois o lexicógrafo deve considerar não somente a estrutura da língua em questão, mas também a cultura da respectiva comunidade linguística em todos os seus aspectos.

Por essa razão, para Orsi (2012), a linguagem faz parte da história de um grupo e é expressa por palavras que formam o sistema lexical de uma língua e, conseqüentemente, de um povo. Portanto, estudar o léxico de uma língua é também estudar a história do povo que a fala.

3. O POVO KRAHÔ

O povo indígena Krahô habita uma área indígena situada à margem direita do Rio Tocantins, entre os municípios de Itacajá e Goiatins, no atual estado do Tocantins. Segundo dados do DISEI (2016), a população Krahô é de aproximadamente 3.265 habitantes distribuído em 29 aldeias, que integram as terras indígenas desse povo.

Figura 1- Mapa do Estado do Brasil e do Estado do Tocantins.



Fonte – Krahô-Yahé (2017)

Os Krahô falam uma língua de mesmo nome. De acordo com classificação de Rodrigues (1986), esses povos pertencem ao tronco linguístico Macro-Jê, família linguística Jê, língua Timbira. A língua Krahô é composta por 29 grafemas, sendo 13 consoantes (c, g, h, j, k, m, n, p, q, r, t, w, x), 16 vogais, sendo 10 orais (a, à, e, ê, i, o, ô, u, y, ò) e seis nasais (ã, ã, ã, õ, ã, ã).

Devido ao processo de contato com a sociedade não indígena, à proximidade de sua aldeia à cidade e ao número significativo de casamentos mistos, nas aldeias Krahô o português tem sido dominante.

A sociedade indígena Krahô é considerada bilíngue por fazer uso tanto da língua materna quanto da língua portuguesa e isso decorre da necessidade imediata de comunicação com o não indígena quando se procura o supermercado ou o posto de saúde, por exemplo. Por isso, segundo Albuquerque (2012), o povo indígena tem que se “adequar” e adotar a língua da sociedade envolvente e ao mesmo tempo lutar para que sua língua materna não morra de fato.

Os povos Krahô possuem uma diversidade cultural muito rica, pois ainda praticam a pintura, os rituais e pratos típicos, enquanto outros povos têm sofrido um processo de perda desses aspectos e lutam pela revitalização de sua cultura, os Krahô ainda permanecem com sua cultura viva, ou seja, visíveis nas festividades, como: a festa da batata, corrida da tora, Hotxuà, entre outras. A atividade relacionada à roça também ainda é predominante na cultura desse povo. Rodrigues (1986) diz:

Os índios no Brasil não são um povo: são muitos povos, diferentes de nós e diferentes entre si. Cada qual tem usos e costumes próprios, com habilidades tecnológicas, atitudes estéticas, crenças religiosas, organização social e filosofia peculiares, resultantes de experiências de vida acumuladas e desenvolvidas em milhares de anos. E distinguem-se de nós por falarem diferentes línguas (RODRIGUES, 1986, p. 17)

Os Krahô, ao longo do contato com a sociedade não indígena, ainda mantêm sua língua, cultura e seus saberes tradicionais. Segundo Melatti (1978, p.37), antigamente era costume para os homens andarem nus dentro da aldeia, ou com um pano quadrado dependurado ao redor da cintura com o auxílio de um cinto de couro ou palha de buriti, de modo a cobri- lhes a parte íntima. Já as mulheres, de acordo o referido autor, usavam constantemente um pano em torno da cintura, que passa sobre si mesmo e que as cobre até o Joelho.

Atualmente os homens fazem uso de shorts e costumam ficar sem camisa, já as mulheres continuam usando um tecido ao redor da cintura, como se fosse uma saia. A maioria das mulheres ficam com os seios à mostra. Os Krahô, homens e mulheres, continuam a usar suas pinturas corporais feitas com urucus ou jenipapo.

Esse povo sobrevive da produção de mandioca, milho, arroz, feijão, inhame, batata, dentre outros, plantam, ainda, urucu, cabaça e algodão. Alguns criam porcos, galinhas e também utilizam a caça e a pesca para completar a alimentação. “A pesca, que já foi uma importante fonte de alimentos para os Krahô, tem declinado progressivamente com o passar dos anos, devido ao impacto ambiental nos rios da reserva” (ALBUQUERQUE, 2012 , p. 149). As caçadas são realizadas individualmente ou em grupos e estas acontecem geralmente no período da seca. Entretanto, essa prática tem sido menos frequente devido à escassez de animais.

4. PRODUÇÃO LEXICOGRÁFICA BILÍNGUE KRAHÔ – UMA PROPOSTA

Neste tópico discutiremos a urgência da construção de um dicionário bilíngue Krahô no qual tenha como L1 a língua Krahô e português como L2. Estamos considerando o quanto um dicionário poderá contribuir de forma significativa para a expansão de vocabulário desse povo, fornecer uma fonte de pesquisa aos interessados, registrar os lexemas da língua materna e a relação

com o português, além de facilitar o trabalho dos professores que lecionam na escola indígena Krahô.

Segundo nossas pesquisas podemos afirmar que ainda são escassos os trabalhos específicos voltados para o léxico, principalmente quando se trabalha com língua indígena. Trata-se de um trabalho importante e amplo e que, por isso, exige ser feito em várias etapas, de modo que possa contemplar os aspectos linguísticos para que seja coerente com o fazer lexicográfico.

Partindo desses pressupostos, nossa pesquisa pretende uma escola indígena que esteja realmente contextualizada na recuperação de sua língua, na reafirmação de sua identidade étnica e no estudo e valorização da sua cultura.

Sob esse contexto, nosso trabalho se volta para a manutenção e revitalização da língua materna Krahô. Acreditamos que para isso é necessário um amplo levantamento dos lexemas dessa língua e estudos voltados para a ciência do léxico, além de promover o uso de um dicionário na escola indígena Krahô, a fim de que possa contribuir para o ensino na/da língua materna desse povo.

Propomos uma pesquisa documental a partir do acervo bibliográfico do Laboratório de Língua Indígena (LALI) da Universidade Federal do Tocantins (UFT). O *corpus* desse trabalho de produção lexicográfica compreenderá os lexemas voltados para a fauna (animais) em língua indígena Krahô. Esse recorte foi feito por se tratar de um acervo lexical extenso, pretendendo abarcar mais lexias em trabalho posterior.

Os dados coletados em nossa pesquisa resultarão na montagem, então, do dicionário bilíngue Krahô/Português contendo parte do acervo linguístico Krahô: além dos lexemas, sua tradução e classificação, a transcrição fonética para um uso mais efetivo de seu público alvo que é a comunidade indígena Krahô e demais interessados no conhecimento sobre essa língua.

Welker (2004), ressalta que os dicionários bilíngues diferem pouco dos monolíngues. O autor destaca que a maior diferença entre eles é que ao invés da definição, no dicionário bilíngue são oferecidos equivalentes.

A organização de um dicionário bilíngue Krahô/Português deve ampliar os estudos sobre a língua, procurando não apenas registrar, traduzir e classificar cada lexema, mas, sempre que possível, exemplificar o uso de cada um. Uma produção lexicográfica bilíngue dessa comunidade poderá ser instrumento pedagógico valioso para os alunos da escola Krahô, que poderão fazer uso desse trabalho, familiarizando-se com a fórmula dos dicionários, e, principalmente, tendo oportunidade de corrigir, acrescer ou suprimir informações que acharem pertinentes.

Um trabalho desse cunho poderá servir também para linguistas interessados na língua Krahô, para uso em futuros estudos de comparação, para reconstrução e conhecimento da evolução de línguas da mesma família linguística. Além disso, poderá ser útil a funcionários da FUNAI e FUNASA que trabalham com esse povo e poderão ter maior conhecimento da língua a partir do mesmo.

Na aldeia do povo Krahô, Manoel Alves, citada no material pesquisado, a maioria dos professores são indígenas contando apenas com três professores não indígenas. O material didático utilizado na escola da aldeia é o oferecido pela Secretaria de Educação (SEDUC), porém, há também o material produzido através do Programa do Observatório da Educação Indígena/CAPES/INEP/UFT, coordenado pelo professor Dr. Francisco Edvigés Albuquerque.

Esse material é produzido em língua materna e em português como forma de contribuição para a manutenção da língua e da cultura do povo Krahô, uma vez que será utilizado principalmente pelas crianças e jovens das aldeias desse povo, que terão a possibilidade de repassar esse saber para as gerações futuras.

Para Albuquerque (2011), todos os povos indígenas dispõem de seus próprios processos de socialização, formação de pessoas,

com histórias, saberes e, na maioria das situações, línguas próprias, mobilizando agentes para fins educacionais.

Dessa forma, de acordo com Albuquerque (2012), entende-se o quanto é importante que se tenha registro das línguas indígenas do país, dado que o crescente e repetitivo número de empréstimos pode levar ao enfraquecimento de uma língua da cultura de um povo, uma vez que, passa-se a fazer uso mais frequente da segunda língua. Consoante Abreu (2012), a língua é o principal elemento cultural que comprova a identidade de um povo e é capaz de representar tudo o que a cultura possui.

Segundo Câmara Júnior (1979), a língua é a demonstração em miniatura de toda a cultura de um povo e, o conhecimento produzido pelo estudo de uma língua indígena coopera terminantemente para a solução de problemas educacionais, já que a língua é o caminho que nos permite ter acesso a todo o universo cultural de uma sociedade.

Krieger (2010), em seu artigo *Lexicologia, Lexicografia e Terminologia: Impactos necessários*, afirma que “o léxico, nas suas diferentes dimensões, está intimamente relacionado a questões de educação e cultura”.

O intuito de nossa pesquisa é colaborar para a manutenção da língua Krahô através do levantamento de seus lexemas, de dados sobre essa língua, para seu registro e fonte de informação aos povos falantes dessa língua e aos demais interessados, bem como indígenas aprendizes da segunda língua, português, uma vez que, a língua portuguesa continua sendo segunda língua da maioria dos povos indígenas do Brasil.

Diante do exposto, a produção de um dicionário bilíngue Krahô/Português servirá não só como um registro da língua do povo Krahô, mas também como um objeto verdadeiramente didático contribuindo para uma aprendizagem efetiva do vocabulário e consequentemente para a manutenção da língua materna.

Com a elaboração do dicionário bilíngue Krahô/português esperamos contribuir significativamente para os estudos voltados para o léxico da língua indígena, bem como despertar o interesse de estudiosos a refletirem sobre a produção lexicográfica de obras bilíngues direcionadas ao povo Krahô.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo expõe a necessidade da organização do dicionário bilíngue Krahô, que poderá ser utilizado como registro dos lexemas da língua desse povo além de contribuir como material didático para ser utilizado nas escolas indígenas. Cremos que será um instrumento pedagógico valioso para os alunos da escola Krahô, pois, até o presente momento, não há ainda nenhum trabalho lexicográfico desse povo.

Diferentemente da língua portuguesa, a palavra indígena que cai em desuso não é substituída por um sinônimo, mas, por um lexema que geralmente é pertencente à segunda língua, fazendo então com que se transforme em um empréstimo.

Para que a eliminação de uma língua não aconteça, e isso vem ocorrendo nos últimos anos com frequência (BRAGGIO, 2003), faz-se necessário um estudo que vise ações voltadas para uma educação escolar indígena, que considere a vida cultural e respeite sua língua materna.

As línguas indígenas são geralmente consideradas como “gírias”, “dialetos ágrafos”, “sem gramática” e sem utilidade comunicativa fora das aldeias (RODRIGUES 1988, p.106). Desse modo deve haver o uso de materiais em língua materna nas salas de aula dos povos indígenas visando o incentivo pelo gosto à língua materna para que a mesma não ceda espaço a um uso majoritário da segunda língua.

De acordo com Albó (1999 apud MESQUITA, 2009, p. 18), “a perda de uma língua é equivalente à “morte” de um povo, tendo em

vista que todo o universo representativo de uma cultura singular deixa de existir, levando assim suas particularidades”.

Ainda não há um dicionário de língua Krahô e esse trabalho se torna ainda mais urgente quando pensamos em seu potencial didático no ensino de língua materna. Trata-se da confecção de um produto de informação sobre os aspectos da língua que responderá à necessidade de consulta da sociedade indígena Krahô favorecendo a consciência sobre a complexidade de sua língua.

Não havendo como contestar a relação entre o léxico e a cultura, o resultado dessa pesquisa oferecerá, além dos pontos acima mencionados, um objeto de interação, sobretudo cultural, entre a sociedade não indígena e o povo Krahô pois, segundo Albuquerque (2011), a leitura e a escrita são produtos da cultura.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Marta Virgínia de Araújo Batista. *Situação Sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca: uma contribuição para a educação escolar* – (Dissertação). Universidade Federal do Tocantins. Araguaína, 2012.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org). *A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.
- _____. (Org.) *Dicionário Escolar Apinayé*. Belo Horizonte: FALE/UFMG: Núcleo Transdisciplinar de Pesquisas Literaterras, 2012.
- BEVILACQUA, C. R., FINATTO, M. J. B. *Lexicografia e Terminografia: Alguns contrapontos fundamentais*. São Paulo: Alfa, 2006.
- BRAGGIO, S. L. B. *Línguas indígenas brasileiras ameaçadas de extinção: documentação, tipologias sociolinguísticas, e educação escolar*. Atas do II Encontro Nacional da GELCO. Brasília: UNB, 2003.
- CÂMARA JÚNIOR, J. Mattoso. *Introdução às línguas indígenas brasileiras*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.
- FERRAZ, A. P. A inovação lexical e a dimensão social da língua. In: SEABRA, M. C. T. C. O. (Org). *O Léxico em estudo*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras. 2006. p. 219-234.
- FINATTO, Maria José B. *Lexicografia E Terminografia: Alguns Contrapontos Fundamentais*. São Paulo: Alfa, 2006.
- ISQUIERDO, A. N., FINATTO, M. J. B. (Org.) *As Ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. IV. Campo Grande, Ms Ed. UFMS; Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2010.

- KRAHÔ-YAHÉ, R. *Proposta do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual 19 de Abril*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras e Literatura. Universidade Federal do Tocantins. Araguaína/TO, 2017.
- KRIEGER, M. G. In: Seabra, Maria Candida T. C. de (Org.) *O léxico em estudo*. Belo Horizonte, MG: 2006, p. 158-171.
- _____, M. G. *Lexicologia, Lexicografia, Terminologia: impactos necessários*. In: *Ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. IV. Campo Grande, Ms Ed. UFMS; Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2010. P. 161-175
- LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- MELATTI, Julio C. *Índios do Brasil*. 7ª Edição. Editora da Universidade de Brasília, Brasília: 1973.
- MESQUITA, R. *Empréstimos Linguísticos do Português em Xerente Akwe*. Dissertação de Mestrado. Goiânia: UFG, 2009.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SE, 1998.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. In *Cadernos de Educação Básica*, Série Institucional. V 2, 1993.
- ORSI, V. Lexicologia: o que há por trás do estudo das palavras? In Gonçalves, Adair V. e Góis, Marcos L. S. *Ciências da linguagem: o fazer científico?*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- PORTO DAPENA, José Álvaro. *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid: Arco/ Libros 2002.
- RODRIGUES, Aryon D.: As línguas indígenas e a Constituinte. In Orlandi, Eni: *Política Linguística na América Latina*, p.105-109. Campinas, Pontes Editores: 1988.
- _____, A. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.
- WELKER, Herbert A. *Dicionários: Uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2004.
- ZAVAGLIA, C. Metodologia em Ciências da Linguagem: Lexicografia. In Gonçalves, Adair V. e Góis, Marcos L. S. *Ciências da linguagem: o fazer científico?*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- ZGUSTA, L. *Manual of Lexicography*. Paris:Mouton,1971.

LEVANTAMENTO SOCIOLINGÜÍSTICO DA LÍNGUA YANOMAMI

Hellen Cristina Picanço Simas
(UFAM)

Regina Celi Mendes Pereira
(UFPB)

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo tem por finalidade apresentar, descrever e analisar os dados de uma investigação sociolinguística realizada na comunidade yanomami da região de Maturacá, localizada no município de São Gabriel da Cachoeira, estado do Amazonas. As discussões ora apresentadas constituem parte de pesquisa de doutoramento realizado, em 2013, na Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Para a realização deste estudo, desenvolvemos uma pesquisa etnográfica e qualitativa junto à comunidade yanomami para conhecer e compreender as atitudes linguísticas dos indígenas com relação a duas línguas em contato, yanomami e português; identificar a proficiência, domínio e uso das línguas e verificar quais gêneros textuais são mais usados nas práticas de leitura e de escrita desenvolvidas na comunidade em estudo.

A coleta dos dados ocorreu por meio de i) entrevista; ii) observação; iii) experiência pessoal. As entrevistas foram orientadas por meio de cinco questionários, elaborados a partir de Muñoz (1991), Fishman (1967), Braggio (1992) e Albuquerque (1999). O

corpus de estudo é formado por 19 professores indígenas, bilíngues em yanomami e português, por essa razão não foi necessária a utilização de intérprete. As observações foram contínuas, sendo realizadas em contextos monitorados, como sala de aula, e em contextos de interação espontânea: jogo de futebol, banho no rio, comércio, casa de farinha dentre outros.

Organizamos este artigo, apresentando inicialmente a comunidade indígena em estudo, depois mostramos a filiação genética e linguística da língua yanomami, para, então, debruçarmo-nos sobre a análise dos dados. As discussões aqui apresentadas buscam contribuir para fomentar as reflexões sobre a vitalidade da língua yanomami da região de Maturacá e dar bases para um debate maior a respeito da vitalidade linguística das línguas indígenas do Brasil.

2. OS KOHOROXIWĒTARI¹: MAIS DE 60 ANOS DE CONTATO COM O NÃO-ÍNDIO

Os 305 povos indígenas existentes no Brasil proporcionam uma riqueza étnica, cultural e linguística ao país. Desse universo, o povo yanomami foi eleito para compor este estudo. Os yanomami vivem entre o Brasil (Amazonas e Roraima) e a Venezuela. O grupo selecionado para este estudo, vive no estado do Amazonas, no município de São Gabriel da Cachoeira, no Parque Nacional do Pico da Neblina, às margens do rio Maturacá, na Terra Indígena Yanomami, homologada em 25 de maio de 1992, pelo então presidente Fernando Collor. Em Maturacá, os yanomami estão distribuídos em quatro comunidades: Ariabu, a mais antiga e maior, com aproximadamente 600 habitantes; Maturacá², com aproximadamente 550 habitantes; União e Auxiliadora, as duas últimas são as mais novas e menores aldeias, com aproximadamente 50 moradores (MENEZES, 2010).

1 As denominações Xamatari e Kohoroxitari (lugar da minhoca grande) são dadas a si mesmos pelos próprios Yanomami, estando ligadas aos locais que habitam. Informação dada a nós diretamente pelos mais velhos.

2 Como se observou, Maturacá é tanto nome do canal da comunidade yanomami da região quanto de uma aldeia.

Encontra-se, nessa região, desde 1953, a Missão Salesiana de Maturacá e, desde 1990, o 5º. Batalhão de Fronteira. Do lado direito do canal Maturacá, estão instalados o posto de saúde da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) e um posto desativado da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Há cinco organizações, a saber: Associação de Pais e Mestres Comunitários (APMC); Associação Yanomami do rio Cauaburis e Afluentes (AYCA); Conselho Indígena de Roraima (CIR); Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN); Hutukara Associação Yanomami (HAY).

O povo yanomami tem tradicionalmente a banana como principal elemento de sua base alimentar, além de cultivar mandioca, macaxeira, batata-doce, tabaco, milho, cará, plantas medicinais, dentre outros. A caça é valorizada, principalmente por seu simbolismo, em contraposição à pesca. Ela é praticada somente por homens que, desde novos, embrenham-se na floresta à procura de porco-do-mato, capivara, paca, mutum, jacamim, inambu, uma vez que o bom caçador tem prestígio na comunidade.

Antes do contato com os missionários salesianos, estes nativos eram nômades. No Brasil, movimentavam-se nas cabeceiras do rio Cauaburis, no rio Anta e no Tucano-igarapé. Atualmente, estes indígenas estabeleceram-se ao redor da missão salesiana e, apesar da grande área da terra indígena yanomami, estes não migram mais para outra área em busca alimentos, quando ficam escassos. Procuram o assistencialismo dos religiosos, que lhes doam alimentos, vestuário, instrumentos (facões, anzol, linha de pescar, pólvora), miçangas para confecção de colares ou mesmo fazem troca de produtos com eles. Geralmente os yanomami oferecem cestos, colares, brincos em troca dos itens citados anteriormente. Eles possuem sítios perenes ao longo do rio Cauaburis, sendo bastante utilizados nas férias escolares. Apesar de serem locais mais fartos de alimentos bons e mais indicados para realizar caça, segundo Menezes (2010), os yanomami não querem abrir mão de estar perto do posto de saúde e das escolas.

O contato com este grupo yanomami inicialmente ocorreu pela fronteira extrativista e pela fronteira missionária. Segundo registros salesianos, em 1952, o padre Antônio Góes manteve o primeiro contato com os yanomami da região. Dois anos depois, foi fundada a missão salesiana de Maturacá, a partir de então, paulatinamente, estes yanomami foram fixando-se ao redor da missão.

O povo yanomami possui também outras denominações dadas pelo não-yanomami como: anomam, Yainomá, Yanomae. Podem ainda ser chamados de Waika (‘matador bravo’) pelos ribeirinhos que residem próximo às comunidades indígenas. A autodenominação dessa etnia, segundo Béksta (1985, p. 8), é Yanonami³, a qual segundo o yanomami Júlio Góes, significa povo que migra: “Yano=residência temporária; na = fender-se; m□ = sufixo que se refere a pessoas, isto é, povo que se subdivide, fendendo-se a residência temporária” (BÉKSTA, 1985, p. 8).

Há entre os yanomami deste local uma liderança geral – cacique (*perihomem*) e lideranças secundárias – Tuxauas, além de líderes espirituais: *Hekuras* (pajés) responsáveis pelos tratamentos físicos e espirituais das pessoas da comunidade. As duas maiores aldeias - Maturacá e Ariabu - possuem *hekura* e tuxauas. As duas aldeias menores até 2013 ainda não possuíam pessoas exercendo tais papéis sociais. O cacique é o único que pode viver um regime de poligamia, desde que consiga dar tratamento igual a todas as suas esposas. O filho homem do primeiro casamento do *perihomem* é quem terá direito a suceder o pai e se tornar cacique geral. O atual cacique Joaquim Figueiredo vivia, na época da pesquisa, com 3 esposas e tinha 19 filhos⁴.

Ele é reconhecido como o principal detentor dos conhecimentos tradicionais Yanomami relativos ao mundo dos espíritos, sendo também o principal formador de

3 O povo indígena se autodenomina yanoNami, mas os não-índios, talvez por não compreenderem a pronúncia correta do nome da etnia, os chamam yanoMami.

4 1ª Esposa: INÉS. Filhos: Miguel, Jorge, Paulina, Cecília, Isabel, Maria dos Anjos, Graziela. 2ª Esposa: TEREZA. Filhos: Xavier; Anísio, João, Maria Rosa, Joaquina, Odete. 3ª Esposa: VALDÍSLIA. Filhos: Cleise, Vaniele, Joaquim Filho, Camargo, Eslander, Ananias.

pajés de sua comunidade. Além de líder e pajé, ele é reconhecido como grande guerreiro, famoso por sua atuação decisiva em uma guerra contra outro grupo Yanomami na década de 1960 (MENEZES, 2010, p. 25).

Existe uma casa cerimonial na aldeia Ariabu, onde os membros das comunidades se encontram para discutir assuntos importantes e tomar decisões sobre a vida das aldeias e de seus membros. Neste local, também acontecem os vários rituais da comunidade, como de iniciação, dos mortos (*reahu*) e do *pariká*. Nesse espaço, acontecem também reuniões com pesquisadores, representantes do governo etc., quando necessárias.

O horário de início do ritual do *pariká* é a partir das 10h da manhã e o término mais ou menos por volta das 17h. Os índios iniciados, ou seja, aqueles que já passaram pelo ritual que os habilita a participar de tal prática, na hora que escolhem, dirigem-se para a casa cerimonial e inalam o *epema*⁵. Em seguida, numa espécie de transe, dentro da casa cerimonial, individualmente ou em grupo, dançam, cantam e têm acesso a um mundo sobrenatural. Contam os velhos que, durante o rito, recebem, por exemplo, orientações de seus ancestrais e têm visões de como proceder dentro da comunidade.

O *Heahu* é um ritual que acontece durante a festa da banana. Consiste na ingestão de mingau de banana contendo pó da cremação dos restos mortais do cacique falecido ou de pessoas falecidas de sua linhagem. Depois de pronto o mingau, o pó é espalhado por cima do alimento e servido aos participantes da festa.

Para a realização da festa da banana, os homens, quinze dias antes da data marcada para o festejo, saem em grupo para caçar, retornando cedo no dia da festa. Mandam um dos seus avisar a comunidade que estão voltando; pintam-se passando breu no corpo todo e colocam penas na cabeça de forma a ficarem irreconhecíveis. Em fila, dançando e cantando, adentram a aldeia. As mulheres e

5 Substância feita de várias ervas, entre elas o *pariká*, cuja confecção somente os *hekuras* detêm.

filhos alegres e em vibração tentam adivinhar quem é seu esposo ou pai. Cada um imita um bicho da floresta. Eles depositam o que caçaram na casa cerimonial, a fim de que seja dividido entre todos da comunidade.

3. A LÍNGUA YANOMAMI: FILIAÇÃO GENÉTICA E LINGUÍSTICA

A língua yanomami é falada por índios que habitam um grande território entre o Brasil e a Venezuela. Essa etnia indígena divide-se em grupos que falam quatro línguas, cujas diferenças lexicais e gramaticais são pequenas, segundo Rodrigues (2002, p. 92). Essas quatro línguas são assim denominadas: Ninam, Sanuma, Yanomám e Yanomami. “Elas não fazem parte de nenhum tronco lingüístico indígena da América do Sul”, segundo o Serviço de Cooperação com os Yanomami – SECOYA (2011, p. 1). O local e quantitativo de falantes estão sistematizados na tabela a seguir:

Tabela 1: Família linguística Yanomami

Família Yanomami	Estado	Falantes
Ninam (Yaná́m)	RR	466
Sanuma	RR	462
Yanomám (Yainomá)	RR	6.000
Yanomám□	AM, RR	2.000

Fonte: Rodrigues (2002, p. 92).

Os muitos grupos de índio yanomámi que têm seu território no extremo norte do Brasil, no Território Federal de Roraima e no Estado do Amazonas, falam línguas estreitamente aparentadas, que constituem uma família lingüística a que recentemente se tem dado o nome de família Yanomámi, mas que anteriormente era chamada de família Xiriána ou Xirianá, tendo sido usados também nomes de família Yanoáma ou Yanomáma e família Waiká (RODRIGUES, 2002, p. 89).

Considerando os estudos de Migliazza (1972), os falantes das línguas indígenas citadas estão, assim, localizados: **Ninam (Yaná́m)**: estão na região norte-central entre a Venezuela e Brasil; **Sanuma**: residem na Venezuela e, do lado brasileiro, nas cabeceiras do rio Auaris; **Yanomám (Yainomá)**: vivem na área sul ocidental no Brasil e Venezuela; **Yanomam**□: habitam o Parque Yanomami brasileiro. Essas quatro línguas formam uma família linguística nomeada yanomami, classificada como família isolada, uma vez que não tem semelhanças com os troncos linguísticos até o momento identificados.

Segundo a Inspetoria Salesiana Missionária da Amazônia (ISMA), entre os yanomami da região de Maturacá, a língua portuguesa passou a ser introduzida por volta de 1952, quando, então, ocorreu o contato do padre Antônio Góes com índios moradores da região. Em 1954, foi instalada a missão salesiana no canal Maturacá, a qual tratou logo de fundar uma escola para alfabetizar os nativos. De monolíngues em língua yanomami, paulatinamente, eles foram se tornando bilíngues em yanomami e português.

A seguir apresentaremos um diagnóstico da realidade atual da vitalidade da língua yanomami, pois consideramos este levantamento nunca antes realizado fundamental para se pensar uma Política Linguística que assegure a vitalidade da língua indígena. Dependendo dos usos e deslocamentos linguísticos, a geração vindoura poderá não mais ter como primeira língua (L1) a língua indígena.

4. SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DA COMUNIDADE YANOMAMI DE MATURACÁ – AM

O IBGE (2010) apontou que, no Brasil, existem 274 línguas indígenas sendo faladas, além do português, por pessoas pertencentes a 305 povos indígenas diferentes. Há muitas comunidades indígenas essencialmente monolíngues em língua indígena; outras em que existem pessoas falantes também do português e outras comuni-

dades que podem ser caracterizadas em situação de bilinguismo. A situação de contato entre as línguas está dando origem a uma situação de bilinguismo na comunidade em estudo, tendo as faixas etárias 13-17; 17-30 os bilíngues que melhor compreendem e falam a língua portuguesa, conforme visualizaremos na tabela a seguir:

Tabela 2: Facilidade de entender e falar língua portuguesa

Compreensão da língua portuguesa							
	Mais ou menos	Boa	Muito boa	Não respondeu		Total	
Até 7 anos	100%	0%	0%	0%		100%	
De 7 a 13 anos	10%	30%	50%	10%		100%	
De 13 a 17 anos	10%	30%	50%	10%		100%	
De 17 a 30 anos	10%	30%	50%	10%		100%	
De 30 a 55 anos	10%	30%	50%	10%		100%	
Acima de 55	90%	0%	0%	10%		100%	
Fala da língua portuguesa							
	Não fala	Muito pouco	Mais ou menos	Bem	Muito bem	Não respondeu	Total
Até 7 anos	0%	0%	100%	0%	0%	0%	100%
De 7 a 13 anos	70%	20%	0%	0%	0%	10%	100%
De 13 a 17 anos	0%	0%	0%	60%	30%	10%	100%
De 17 a 30 anos	0%	0%	0%	60%	30%	10%	100%
De 30 a 55 anos	0%	60%	30%	0%	0%	10%	100%
Acima de 55	80%	10%	0%	0%	0%	10%	100%

Fonte: 2013, p. 62.

Este resultado demonstra, por um lado, que a língua portuguesa está em ascensão nas aldeias yanomami da região de Maturacá e, por outro, indica mudança em curso, pois Cezario e Votre (2009, p. 151) apontam que “o uso muito elevado de uma ocorrência da

forma nova por parte de jovens pode indicar mudança em curso”, ou seja, a comunidade yanomami está se tornando bilíngue por os jovens estarem sendo os bilíngues mais proficientes em língua portuguesa. A aquisição da LP se dá por contato direto com falantes de vários tipos: funcionários da FUNAI, Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI), Secretaria de Saúde Indígena (SESAI), Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICNBIO), missionários, pesquisadores, visitantes e militares e por contato indireto via ensino na escolar.

Os Yanomami, igualmente a outros povos indígenas, sofrem pressões da sociedade majoritária “baseada em sanções socioeconômicas, políticas e culturais para que desenvolvam um domínio suficiente da língua nacional” (HAMEL 1988, p. 50).

As gerações de 0 a 7 anos de idade e acima de 55 anos são as que menos compreendem e falam a língua portuguesa (LP). Possivelmente isso ocorre por fatores educacionais. Por um lado, os mais velhos não foram submetidos ao ensino da língua portuguesa direcionado na época de sua implantação às crianças e aos jovens. Assim, a faixa etária de 13 a 30 anos é que está colocando a mudança linguística em curso. Por outro lado, as crianças atualmente, apesar de serem alfabetizadas em LP, possuem a língua yanomami como língua de instrução escolar, e a alfabetização em LP é voltada, quase exclusivamente, para o aprendizado da escrita, via método de memorização. Esses fatores educacionais colaboram, portanto, para esses grupos serem monolíngues em língua yanomami.

Ressalta-se que a LP tem função diferente da L1 na aldeia em estudo: a língua yanomami é usada para os indígenas se comunicarem entre si, ou seja, exerce funções internas, ligadas ao uso oral da língua em contexto como roça, rio, mato, casa indígenas, casa de farinha, e a língua portuguesa tem funções externas, usada nos locais em que há falantes monolíngues em português como escritório da FUNAI, posto de saúde e igreja, conforme dados apresentados na tabela a seguir:

Tabela 3: Locais e usos das línguas yanomami e portuguesa

Local	Yanomami	Português	As duas	Não resp.	Total
Casas indígenas	100%	0%	0%	0%	100%
Roça	94,11%	0%	0%	0%	100%
Rio	100%	0%	0%	0%	100%
Mato	94,11%	0%	0%	0%	100%
Pátio da aldeia	100%	0%	0%	0%	100%
Escritório da FUNAI	0%	88,23%	11,76%	0%	100%
Posto de saúde/enfermaria	0%	70,58%	29,41%	0%	100%
Escola na aldeia	41,17%	5,88%	52,94%	0%	100%
Campo de futebol	41,17%	11,76%	17,64%	0%	100%
Igrejas cristãs	5,88%	88,23%	5,88%	0%	100%
Casa de farinha	82,35%	0%	5,88%	0%	100%

Fonte: 2013, p. 68.

A partir desses dados e os estudos de Fishman (1967), que fez distinção entre bilinguismo estável (manutenção linguística) e instável (mudança linguística) e caracterizou as comunidades a partir da noção de diglossia (superposição de uma língua a outra) em bilíngues com diglossia, bilíngues sem diglossia, não bilíngues com diglossia e nem bilíngues, nem diglósicas, podemos caracterizar a comunidade yanomami de Maturacá como bilíngue com diglossia, pois as línguas yanomami e portuguesa têm papéis claros e bem definidos atribuídos a cada uma das línguas. Reservam o uso da L2 para interação com monolíngues em português em o contexto criado pelo não-índio.

Bortoni-Ricardo (2014), ao exemplificar diglossia no Paraguai, destaca que o guarani e o castelhano têm funções distintas: as pessoas conduzem conversas informais em guarani e em interações formais e burocráticas, midiáticas e literárias utilizam mais

o castelhano. Para Fishman (1967, p. 15), “os locais, os papéis e os interlocutores definem, para os bilíngues, a escolha da língua a ser usada”. Os dados do questionário que perscrutaram o uso das línguas nas atividades da comunidade vêm corroborar os resultados apontados anteriormente, vejamos:

Tabela 4: Atividades e usos das línguas yanomami e portuguesa

Atividade	Yan.	Port.	As duas	Não resp.	Total
Conversas na família	94,11%	0%	5,88%	0%	100%
Reuniões da comunidade	82,35%	0%	17,64%	0%	100%
Trabalho na roça	88,23%	0%	5,88%	5,88%	100%
Pescaria	76,47%	0%	5,88%	17,64%	100%
Caçada	76,47%	0%	0%	23,52%	100%
Celebração da comunidade	70,58%	11,76%	5,88%	11,76%	100%
Festa ou ritual indígena	100%	0%	0%	0%	100%
Cerimônia de cura indígena	94,11%	0%	5,88%	0%	100%
Banho no rio	76,47%	0%	17,64%	5,88%	100%
Velório/ritos fúnebres	82,35%	0%	11,76%	5,88%	100%
Comércio na aldeia	35,29%	17,64%	29,41%	17,64%	100%
Formação de professores na aldeia	17,64%	41,17%	35,29%	0%	100%
Reunião com órgãos do governo	5,88%	47,05%	35,29%	0%	100%
Encontro com pesquisadores	5,88%	70,58%	23,52%	0%	100%
Reunião na escola	5,88%	23,52%	64,70%	5,88%	100%
Missa católica	5,88%	88,23%	5,88%	0%	100%
Rezas cristãs (terço, procissão, festa)	5,88%	82,35%	11,76%	0%	100%

Fonte: 2013, p. 69.

Apesar dos avanços da língua portuguesa, principalmente na faixa etária de 13 a 30 anos, a língua yanomami possui alta vitalidade, sendo usada em diversas atividades das aldeias da região. Ela configura-se como a L1 da comunidade, sendo falada e compreendida muito bem por todas as faixas etárias. As crianças chegam monolíngues em português à escola e lá começam a ter contato com uma língua indígena. Conclui-se, portanto, que a função social da língua portuguesa, em sua modalidade oral, é servir de ferramenta para interação entre os yanomami e não-índios monolíngues em português⁶. A função social da língua yanomami é proporcionar a interação entre os indígenas nos variados contextos da aldeia. Resultados parecidos com os encontrados por Albuquerque:

Nas interações entre grupos, Apinayé e não-Apinayé, a língua portuguesa é a mais usada. Já nas interações intragrupo, Apinayé-Apinayé, a língua materna é a mais usada, mesmo nos assuntos que envolvem a cultura não-indígena como nos comentários esportivos, programas de televisão ou assuntos referentes à política dos locais, especialmente a de Tocantinópolis. (ALBUQUERQUE, 1999, p. 73).

Diante disso, considerando a classificação de níveis de ameaça de Fishman (1991, p 109 *apud* BRAGGIO, 2003, p.117): **estágio 8**: somente alguns mais velhos usam a língua; **estágio 7**: somente adultos usam a língua; **estágio 6**: há algum uso intergerações da língua; **estágio 5**: a língua está viva e sendo usada na comunidade; **estágio 4**: a língua é usada no ensino básico da 1^a. Fase; **estágio 3**: a língua é utilizada nos locais de negócios; **estágio 2**: a língua é usada pelo governo local e a mídia; **estágio 1**: a língua é usada pela esfera governamental mais alta e para a educação, podemos classificar a língua yanomami da comunidade de Maturacá com vitalidade e dentro dos estágios 3 e 4, por ser a língua de instrução e objetivo de estudo na escola e por ser falada e compreendida por todos os membros da comunidade.

6 Pode ser também veículo de comunicação entre grupos indígenas que possuem L1 diferente.

5. USOS E ATITUDES LINGUÍSTICAS DE ACORDO COM OS CONTEXTOS SOCIAIS

Neste tópico, discutiremos o uso das línguas em casa com as crianças, a que é falada com os adultos e com a vizinhança. Vejamos os resultados do levantamento:

Tabela 5: Uso das línguas yanomami e portuguesa

PERGUNTAS	YAN.	PORT.	AS DUAS	Não Resp.	%
Que língua você usa mais frequentemente em casa para falar com os adultos?	72,22%	0%	11,11%	16,66%	100%
Que língua você usa mais frequentemente em casa para falar com as crianças?	50,00%	0%	22,22%	27,77%	100%
Qual língua você usa no trabalho para falar com seus colegas?	22,22%	5,55%	44,44%	22,22%	100%
Qual língua você usa no trabalho para falar com seu chefe ou supervisor?	16,66%	55,55%	5,55%	22,22%	100%
Qual língua você fala com pessoas de mesma idade na vizinhança?	61,11%	0%	16,66%	16,66%	100%

Fonte: 2013, p. 64

Os dados apontam que os adultos utilizam mais a L1 entre si (72,22%) do que quando falam com as crianças (50,00%), o que significa que em casa o yanomami está perdendo espaço para o português. Um dos fatores que pode estar influenciado essa mudança é o desejo de que as crianças aprendam a falar logo a L2. Inclusive muitos membros da comunidade queriam que somente o português fosse ensinado na escola. Segundo os docentes entrevistados, os pais argumentavam que as crianças já sabiam a língua indígena e que a necessidade da comunidade é que as crianças aprendessem o português para dialogar com o não-índio. Quadro similar ao

encontrado por Paula (2008, p. 180), ao analisar as comunidades indígenas acreanas:

É fato cada vez mais comum que países indígenas prefiram que a escola trabalhe a língua portuguesa, preterindo a língua indígena, pois dizem que seus filhos falam a língua indígena e deveriam aprender o Português, pois ela facilita a vida fora da aldeia nos mais variados contextos de comunicação, como por exemplo no comércio, nas consultas aos médicos, etc.

Essa postura de alguns membros indígenas pode ser fruto dos muitos anos de exposição ao Modelo Assimilacionista de Submersão (MAHER & BORTONI-RICARDO, 2007, p. 70) que propunha inserir, nas salas de aulas monolíngues em língua portuguesa, o aluno monolíngue em língua indígena ou bilíngue na sua língua materna e em português para este desenvolver as habilidades de leitura e de escrita somente na língua oficial para uso nas práticas comunicativas do não-índio. Apesar dos intensos trabalhos dos professores indígenas para convencer todos da comunidade da importância do ensino da sua Língua Yanomami na escola, muitos ainda reproduzem o discurso do não-índio que valoriza só o ensino da língua portuguesa e, por isso, desde cedo expõem as crianças ao aprendizado em casa da língua portuguesa.

Como gestor da escola é falante só do português, 55,55% opta por usar a L2 ao falar com ele. No trabalho, a preferência é por ambas as línguas (44,44%), mas 16,66% dos entrevistados usam as duas línguas ao falarem com os vizinhos. Segundo Bortoni-Ricardo (2014, p. 132), “redes densas de tessitura miúda criam uma resistência a valores dominantes, preservando a cultura e os falares locais, ou seja, implementando uma orientação para a identidade no contexto de uma ética de solidariedade”. Logo, o português está saindo das interações com não-índios monolíngues em português para interação verbal entre adultos, intragrupo (yanomami-yanomami). Movimento denominado *deslocamento linguístico*, ou seja, a língua

portuguesa usada nas interações com não-índios, desloca-se para os contextos anteriormente de uso exclusivo da língua nativa, podendo com o tempo tomar todo o espaço da língua indígena, fazendo-a morrer.

Quando questionados sobre qual língua deve ser ensinada na escola e sobre qual é a melhor língua uma pessoa falar, respectivamente 50% e 66,66% preferiram as duas, vejamos:

Tabela 6: preferência linguística

PERGUNTAS	YAN.	PORT.	AS DUAS	Não Resp.	%
Qual é a língua mais bonita? Por que?	55,55%	0%	27,77%	16,66%	100%
É melhor para uma pessoa falar yanomami, português ou as duas?	5,55%	0%	66,66%	27,77%	100%
Qual língua deve ser ensinada na escola? Por quê?	27,77%	0%	50,00%	22,22%	100%

Fonte: 2013, p. 64

Os professores yanomami, ao considerarem que ambas as línguas devem ser ensinadas na escola e que é bom uma pessoa falar as duas línguas, mostram que não têm atitude negativa em relação à língua indígena. Inclusive (55,55%) mostram afetividade com sua L1 ao considerarem-na a mais bonita. “Conhecer esses sentimentos é importante na aferição da vitalidade das línguas, de sua preservação ou, alternativamente, do deslocamento de uma língua para outra em comunidades bilíngues ou plurilíngues” (BORTONIRICARDO, 2014, p. 42). Segundo os entrevistados, na escola, não há valorização do português em detrimento da língua indígena, ou seja, não adotam um ensino baseado no bilinguismo transicional: L1 utilizada como meio facilitador para aquisição da L2. Assim, a escola é o local de bilinguismo ativo: falam as duas línguas.

6. LEITURA E ESCRITA NA COMUNIDADE YANOMAMI DE MATURACÁ

Para encerramos as reflexões em torno das línguas yanomami e portuguesa, nos debruçamos agora na discussão sobre leitura e escrita na comunidade em estudo para entendermos o desenvolvimento dessas técnicas trazidas pelo não-índio e extremamente necessárias no atual contexto de contato.

Tabela 7: habilidade de leitura da língua yanomami

Leitura	Categorias de avaliação da leitura em língua yanomami					
Faixa etária	Muito bem (MB)	Bem (B)	Mais ou menos (MM)	Muito pouco (MP)	Nada (ND)	Não sei (NS)
Até 7 anos	0%	0%	25%	50%	12,5%	25%
Mais de 7 até 13 anos	37,5%	12,5%	25%	25%	0%	12,5%
Mais de 13 até 17 anos	37,5%	37,5%	0%	25%	0%	0%
Mais de 17 até 30 anos	25%	25%	12,5%	12,5%	25%	0%
Mais de 30 até 55 anos	0%	0%	37,5%	0%	62,5%	0%
Mais de 55 até 70 anos	0%	0%	25%	0%	62,5%	12,5%
Mais de 70 anos	0%	0%	0%	0%	75%	25%
Leitura	Categorias de avaliação da leitura em língua portuguesa					
Faixa etária	Muito bem (MB)	Bem (B)	Mais ou menos (MM)	Muito pouco (MP)	Nada (ND)	Não sei (NS)
Até 7 anos	0%	0%	12,5%	37,5%	37,5%	12,5%
Mais de 7 até 13 anos	0%	0%	25%	25%	37,5%	12,5%
Mais de 13 até 17 anos	37,5%	12,5%	0%	37,5%	0%	12,5%

Mais de 17 até 30 anos	12,5%	0%	25%	37,5%	25%	0%
Mais de 30 até 55 anos	0%	0%	12,5%	12,5%	62,5%	12,5%
Mais de 55 até 70 anos	0%	0%	0%	12,5%	87,5%	12,5%
Mais de 70 anos	0%	0%	0%	0%	87,5%	0%

Fonte: 2013

Verifica-se que o domínio da leitura ocorre mais e melhor em língua yanomami independentemente de faixa etária. Enquanto criança de 7 anos já conseguem ler muito bem em língua indígena, somente jovens de 13 anos ou mais conseguem ler muito bem em língua portuguesa. Não há leitores na faixa etária de mais de 70 anos, ou seja, as pessoas dessa idade não leem tanto em yanomami quanto em português. Este resultado não tem relação direta com a preferência linguística, mas reflete o pouco letramento dessas pessoas, ou seja, não se lê nas línguas possivelmente porque não se domina essa habilidade e porque o uso dela nesse grupo não é grande. Os dados sobre a escrita não são muito diferentes destes apresentados vejamos:

Tabela 8: habilidade de escrita da língua yanomami

Leitura	Categorias de avaliação da escrita em língua yanomami					
	Muito bem (MB)	Bem (B)	Mais ou menos (MM)	Muito pouco (MP)	Nada (ND)	Não sei (NS)
Até 7 anos	0%	0%	25%	50%	12,5%	12,5%
Mais de 7 até 13 anos	12,5%	0%	50%	37,5%	0%	0%
Mais de 13 até 17 anos	62,5%	12,5%	0%	12,5%	12,5%	0%
Mais de 17 até 30 anos	37,5%	25%	12,5%	0%	25%	0%

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM CONTEXTOS INTERCULTURAIS AMAZÔNICOS

Mais de 30 até 55 anos	0%	0%	37,5%	0%	62,5%	0%
Mais de 55 até 70 anos	0%	0%	12,5%	0%	75%	12,5%
Mais de 70 anos	0%	0%	0%	12,5%	62,5%	25%
Leitura	Categorias de avaliação da escrita em língua portuguesa					
Faixa etária	Muito bem (MB)	Bem (B)	Mais ou menos (MM)	Muito pouco (MP)	Nada (ND)	Não sei (NS)
Até 7 anos	0%	0%	25%	50%	12,5%	12,5%
Mais de 7 até 13 anos	12,5%	25%	12,5%	50%	0%	0%
Mais de 13 até 17 anos	25%	37,5%	12,5%	25%		0%
Mais de 17 até 30 anos	12,5%	12,5%	25%	37,5%	12,5%	0%0%
Mais de 30 até 55 anos	0%	0%	25%	0%	62,5%	12,5%
Mais de 55 até 70 anos	0%	0%	0%	12,5%	75%	0%
Mais de 70 anos	0%	0%	0%	0%	87,5	12,5%

Fonte: 2013

Os dados evidenciam que as pessoas entre 7 e 30 anos são as que escrevem tanto em língua yanomami quanto portuguesa, sendo melhor a proficiência dela na L1. As pessoas com mais de 55 anos obtiveram índices quase unânimes de que não escrevem nas línguas em estudo, sendo também a faixa etária que menos domina a escrita.

Essa situação é explicada pelo fato de que somente nas últimas décadas a comunidade yanomami passou a manter um diálogo mais intenso com as práticas de escrita da sociedade não-indígena extremamente grafocêntrica. A necessidade de tratar de assuntos diretamente com os órgãos do governo (IBAMA, FUNAI, FUNASA), instituições de ensino superior (Universidade Federal do Amazonas

- UFAM, Universidade Estadual do Amazonas - UEA, Instituto Federal do Amazonas - IFAM), entre outros, gera uma demanda de uso de escrita e leitura para, por exemplo, preencherem formulários, redigirem requerimento, celebrarem contratos, avaliarem projetos. Diante dessa realidade, pouco a pouco foram se conscientizando sobre a necessidade de inserção em uma sociedade letrada e foi existindo uma demanda de uso de escrita, principalmente divulgada pela escola.

A oralidade ainda é mais valorizada que a escrita, acordos entre yanomami são firmados apenas através de diálogos, sem necessidade de contratos escritos e há hesitação, muitas vezes, quando são convidados a usar a escrita. Outro aspecto que corrobora para a escrita ter pouca expressão dentro da comunidade é o fato de ela ser associada à identidade não-índia, ou seja, quanto mais o indígena domina a escrita, o grupo mais o considera não-índio.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que no que diz respeito à compreensão, à fala, à leitura e à escrita, que os mais velhos conhecem muito pouco a língua portuguesa; as crianças passam pelo estágio de desenvolvimento e aquisição da L2, enquanto os jovens e adultos podem ser considerados bilíngues, no entanto, estes apresentam níveis distintos de domínio da compreensão, fala, escrita e leitura nas línguas que utilizam. No que diz respeito à leitura e à escrita, apresentam maior domínio em L1, decorrência natural dos usos que se faz da língua, ou seja, das práticas de letramento. Isso se deve, acreditamos, ao fato de eles chegarem monolíngues em yanomami à escola e seus professores utilizarem a língua yanomami para explicar os assuntos, constituindo-se em língua de instrução. Segundo os professores, explicar os conteúdos das disciplinas usando a língua yanomami facilita o seu entendimento. Desse modo, terminam utilizando mais a língua indígena para escrever e para ler, devendo-se a isso, possivelmente, o maior desenvolvimento

das habilidades de leitura e escrita em língua indígena. A vitalidade da língua yanomami, portanto, é assegurada principalmente pelas pessoas mais velhas e crianças que utilizam quase que exclusivamente a língua indígena.

Cruzando as informações dos questionários respondidos pelos professores e nossas observações, pudemos verificar que a língua yanomami é L1 nas aldeias yanomami da região de Maturacá, sendo os mais velhos e crianças monolíngues em yanomami. Fazemos questão de destacar isso porque é comum haver uma disparidade entre discurso e prática linguística em alguns grupos indígenas, no sentido de que respondem, muitas vezes, serem bilíngues, aprenderem primeiro a língua indígena, mas a prática demonstra que usam quase exclusivamente a língua portuguesa, e as crianças apresentam-se monolíngues em português, conforme demonstra Freitas (2003) em pesquisa junto aos Makuxi da Raposa:

Surge a primeira contradição, quando os entrevistados são inquiridos sobre a língua que falam, a maioria responde que fala ambas as línguas, entretanto ao serem questionados quanto à língua que é mais falada na maloca, respondem que é a língua portuguesa [...] É comum os mais velhos dizerem que não sabem falar Português. O curioso é que dizem isto numa conversa em Português completamente compreensível (FREITAS, 2003, p. 101);

Logo, é comum encontrarmos comunidades bilíngues ou indígenas bilíngues, mas só no campo do discurso, uma vez que a identidade indígena é atrelada ao domínio de uma língua indígena ou porque entendem que a língua portuguesa é do não-índio, logo, a língua indígena, mesmo não sendo a mais falada, é usada discursivamente como língua do grupo indígena, numa má compreensão de identidade indígena. Essa visão não considera que a identidade indígena se manifesta também em língua portuguesa, pois não é materialidade linguística, mas o discurso que determina a identidade indígena, de acordo com Maher (1996).

Entre os yanomami, é possível que o número de falantes de língua portuguesa seja maior, justamente porque não se considera, ao responderem aos questionários sociolinguísticos, o grupo falante de português em um nível inicial e básico da língua, que apresenta muitos desvios do português “correto”. Este grupo pode estar sendo considerado apenas como falantes de yanomami.

Esse diagnóstico é de fundamental importância para se pensar a Política Linguística para as línguas da região e organizar o currículo das escolas indígenas, a fim de se rever posições e construir soluções para velhos problemas: desaparecimento de línguas nativas, educação escolar de base integracionista, políticas linguísticas inadequadas e inexistência de planejamento linguístico, dentre outras questões sem respostas frente à diversidade linguística dos povos nativos.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. *Contato Dos Apinayé De Riachinho e Bonito Com o Português: Aspectos Da Situação Sociolinguística*. Dissertação de Mestrado, 1999.
- BÉSKTA, Casimiro. *Primeiras letras para o povo Kohoroxitári – Yanomami*. Manaus: SEDUC, 1985.
- BORTONI-RICARDO, Stella. *Manual de sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.
- BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. *O papel da pesquisa sociolinguística em projetos de educação, vitalização de língua e cultura: relatos sociolinguísticos iniciais dos Avá-Canoeiro de Minaçu*. Liames 3, pp113-133, Primavera, 2003.
- _____. *Situação Sociolinguística dos Povos Indígenas do Estado de Goiás e Tocantins: Subsídios Educacionais*. Revista do Museu Antropológico, Goiânia: UFG, (a), V.1, n. 1: 1-76, jan./dez. 1992.
- CEZARIO, Maria Moura; Votre, Sebastião. *Sociolinguística*. In: Martelotta, Mario Eduardo et al (Org). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2009
- FISHMAN, J. *The Relationship Between Micro-and Macro-Sociolinguistics in the study of Who Speaks What Language to Whom and When*. Journal of Social Issues, v. 23, n. 3. 1967.

- _____. *Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism*. Journal of Social Issues, v.23, n. 2, p. 29-37, 1967
- FREITAS, Déborah de Brito Albuquerque Pontes. *Escola makuxi: identidades em construção*. Tese de doutorado. Campinas, SP: [s.n.]. 2003
- GROSJEAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Harvard University Press, 1982.
- HAMEL. R. E. *La Política del lenguaje y el conflicto interétnico – Problemas de investigación sociolingüística*. In ORLANDI, Eni PULCINELLI. Política Lingüística na América latina. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 1988.
- IBGE. *O Brasil Indígena*. (2010) Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em : 27.09.2016.
- MAHER, T.M. *Do Casulo ao Movimento: a supressão das incertezas na educação bilíngüe e intercultural*. In: CAVALCANTI, M. & BORTONIRICARDO, S.M. (Orgs). Transculturalidade, Linguagem e educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- MENEZES, Gustavo Hamilton Souza. *Yanomami na encruzilhada da conquista: contato e transformação na fronteira da Amazônica*. Tese de doutorado, Brasília. 2010.
- MUÑOZ, Hector. *Questionário (Manuscrito)*. Campinas, 1991.
- MIGLIAZZA, Ernesto. *Yanomama Grammar and Intelligibility*. PhD dissertation, Indiana University, Bloomington, Indiana, 1972.
- PAULA, Aldir dos Santos. *Processos de manutenção e avivamento lingüístico: o caso do Acre*. In: Dermeval da Hora; Rubens Marques de Lucena. (Org.). Política Lingüística na América Latina. 1ed. João Pessoa: Idéia / Editora Universitária, 2008, p. 171-183.
- RODRIGUES, Aryon Dall'igna. *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 2002.
- SECOYA. (2016) *O povo yanomami*. Disponível em: http://www.secoya.org.br/index.php?option=com_content&view=section&id=5&Itemid=9. Acesso em: 23.02.2016

CONSIDERAÇÕES PARA A ABORDAGEM PEDAGÓGICA DE INGLÊS INTERCULTURAL KRAHÔ

Michol Malia Miller
(UFT)

Francisco Edviges Albuquerque
(UFT)

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino da língua inglesa dentro do contexto brasileiro tem sido abordado sob várias perspectivas pedagógicas e metodológicas, como a demanda para o conhecimento da língua tem aumentado nos anos recentes, não somente devido às demandas do mercado globalizado, mas também à maior interconectividade entre as cidadãos do mundo proporcionada pelo desenvolvimento das tecnologias de comunicação através da Internet. A necessidade de manejar a língua inglesa também se apresenta dentro do contexto acadêmico, do momento de fazer a prova do ENEM para concorrer uma vaga na universidade federal, até a hora de ser exposto ao um texto científico em inglês na disciplina de biologia. A proficiência verdadeira em Inglês, mesmo com o ensino da língua sendo compulsório nos planos curriculares das escolas públicas, é raramente uma realidade para o aluno brasileiro comum, por muitas razões, como a falta de estrutura adequada nas salas de aula de educação básica e de recursos destinados ao ensino de inglês, à preparação inadequada dos professores de inglês, entre outras deficiências no ensino básico de inglês (BRITISH COUNCIL, 2014). Entretanto, as carências das redes públicas brasileiras são

amplificadas de forma significativa dentro do contexto da educação escolar indígena, como também existe uma falta de recursos didáticos e da preparação adequada dos professores indígenas; além disso, a língua inglesa é a terceira língua para os alunos indígenas, um fato que complica o processo de aprendizagem.

A educação escolar indígena é um conceito oficializado pela Constituição Federal de 1988, garantindo aos povos indígenas o direito a uma educação escolar Intercultural, Bilíngue, Específica e Diferenciada. Estabelecido por causa das reivindicações dos direitos culturais dos povos indígenas, o artigo 215 garantiu o “o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional”, além do apoio, valorização, e proteção das “manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.” (BRASIL, 1988, p. 165). Essa proposta tem sido desenvolvida e transformada pela ratificação de vários instrumentos legislativos referentes, inclusive: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394 (1996), o Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar indígena na Educação Básica, e o Referencial Curricular da Educação Indígena de 1998, entre outros. A educação escolar indígena, também conhecida como a Educação Intercultural Bilíngue, é destacada pela necessidade de fornecer aos alunos indígenas a oportunidade de terem acesso à uma educação contextualizada dentro da própria cultura do povo:

A Educação Intercultural Bilíngue tem que ser entendido como “uma estratégia educativa que deve ser adequada e diferenciada, em sua execução, às características sociolinguísticas e socioculturais dos educandos e de suas comunidades. Sua flexibilidade e sua abertura também estão relacionadas com a importância da participação indígena na construção de propostas educativas, especialmente no aspecto cultural. Para isso, é preciso incorporar visões e conhecimentos tradicionais, e depois estabelecer pontes para

o diálogo e a interação com a sociedade hegemônica, com suas visões e conhecimentos.” (LOPES e SICHRA, 2007, p. 109).

A Educação Intercultural Bilíngue, por levar em conta os aspectos socioculturais de cada povo indígena, permite o desenvolvimento de uma estratégia pedagógica especificada para cada contexto escolar indígena. Também o reconhecimento da língua indígena e a participação dos próprios indígenas no processo de desenvolvimento dessa educação escolar atende as necessidades da comunidade indígena de valorizar, manter e fortalecer a cultura, as tradições e o conhecimento tradicional do povo. No entanto, as muitas vezes a implementação dessas estratégias educativas é limitada pela indisponibilidade de materiais didáticos desenvolvidos para serem usados dentro do contexto intercultural. Geralmente, quando não existem materiais didáticos interculturais, os alunos indígenas utilizam os mesmos materiais estaduais feitos para uso nas escolas não-indígenas. Isso pode criar problemas para os resultados de aprendizagem dos alunos, como “O uso da língua indígena e a introdução no currículo de elementos da cultura local geram uma motivação maior entre crianças em geral, assim como uma diminuição da repetição, das faltas e da deserção temporária” (LOPES e SICHRA, 2007, p. 110). A importância de incorporar os elementos da cultura tradicional dentro do currículo e dos materiais didáticos da escola indígena é indispensável para o êxito acadêmico dos alunos Krahô.

A escola indígena do povo Krahô, povo indígena que reside na região noroeste do estado de Tocantins, Brasil, utiliza as estratégias pedagógicas interculturais como definida dentro do campo de Educação Intercultural Bilíngue, para o ensino da maioria das matérias escolares na sua escola. Porém, devido a uma falta de material didático intercultural para o ensino da língua inglesa, que faz parte do plano pedagógico da escola, os alunos são obrigados a usar os livros da língua inglesa do estado, ou materiais genéricos baixados da Internet pela professora de inglês da escola. Por isso,

o ensino da língua inglesa, que a comunidade indígena reconhece como importante, sem nenhuma ligação às questões culturais do povo, não fornece aos alunos a oportunidade de interagir e aprender a língua dentro do contexto indígena. Ademais, o fato da língua inglesa ser uma terceira língua para os alunos Krahô, e a falta da probabilidade de contato regular com falantes nativos da língua inglesa são fatores que complicam o desenvolvimento dos materiais didáticos da língua inglesa de uma forma que seja significativa e útil para a formação dos alunos Krahô.

Durante uma visita técnica à escola Krahô 19 de Abril da Aldeia Manoel Alves, tive a oportunidade de conversar com o corpo discente da escola, junto com a coordenadora e o cacique da aldeia sobre os desejos e visões em comum para o currículo e ensino da língua inglesa dentro da escola. Após a conversa geral com os professores da escola, verifiquei que todos compartilhem a opinião de que a língua inglesa é muito importante na formação dos alunos indígenas Krahô, não somente para obterem sucesso no âmbito acadêmico, mas também para interagirem com a cultura majoritária brasileira, que possui muita influência da língua inglesa, e também para poder conversar com estrangeiros que são falantes nativos da língua inglesa. Foi estabelecido que o objetivo dos materiais didáticos interculturais do ensino da língua inglesa deve oferecer aos alunos indígenas uma base para a comunicação básica na língua inglesa, porém, os aspectos culturais dos materiais didáticos devem tratar principalmente da cultura Krahô, ao fim de adequação dos alunos para falar, explicar e fazer reflexões sobre a própria cultura na língua inglesa.

Com o objetivo de informar o processo de elaboração dos materiais didáticos interculturais para o ensino da língua inglesa na escola Krahô 19 de abril, este trabalho visa fornecer ao leitor um enquadramento teórico para definir os elementos da abordagem pedagógica para responder a essa necessidade dentro do contexto escolar Krahô. A abordagem aqui proposta reúne os conceitos teóricos de ensino da língua inglesa como língua internacional e

intercultural, as noções sociolinguísticas de comunidade de fala e comunidade de prática, e conceito de etnografia de comunicação para melhor orientar tanto o processo de ensino de inglês dentro da escola Krahô quanto o desenvolvimento dos materiais didáticos interculturais.

2. INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL E INTERCULTURAL

A difusão da língua inglesa no cenário global é uma realidade inegável, não somente pelos números de falantes nativos, falantes de inglês como segunda língua ou como língua estrangeira, mas também pela enorme quantidade de comunicação internacional que ocorre nos campos acadêmicos, da tecnologia, dos negócios, da medicina, da ciência, entre outros. A ubiquidade da língua inglesa no mundo moderno pede um olhar crítico quando se pensa nos contextos do ensino e uso da língua inglesa, especialmente nos países do ‘Círculo Expandido’ (Expanding Circle) do modelo de círculos concêntricos dos ‘Ingleses Globais’ (World Englishes) de Kachru (1990). Nos países do Círculo Expandido, o inglês é estudado como língua estrangeira, em vez de ser adquirido como segunda língua ou falado por falantes nativos; não tem status oficial nem normas estabelecidas de uso, uma vez que tem pouco contato com falantes nativos dentro do país. No entanto, o Círculo Expandido do modelo de Kachru representa o maior crescimento do uso do inglês no mundo com o aumento de comunicação internacional em geral, fora e dentro desses países (MCKAY, 2002, p. 10). Dado que a língua inglesa é ensinada como língua estrangeira no Brasil e os alunos geralmente tem pouco contato com falantes nativos de inglês, o país se encontra dentro do Círculo Expandido do modelo do Kachru.

A primeira menção de conceito de ‘Inglês como Língua Internacional’ foi feito por Smith (1976, p. 38), fazendo referência à língua inglesa, quando declarou “Minha definição operacional de uma língua internacional é uma que seja usada por pessoas de

nações diferentes para se comunicarem uns com os outros.” Destacando o fato de que a língua inglesa é a língua internacional mais amplamente utilizada no mundo, Smith propõe algumas mudanças no ensino da língua inglesa para o novo conceito de inglês como Língua Internacional:

Não é nem necessário reconhecer a cultura de um país cuja língua principal é inglês para poder utilizá-la corretamente... A atitude do professor sobre inglês ser a língua “deles” em vez de “nossa” mudaria. O inglês pode e deve ser desnacionalizado. E assim poderia se tornar uma língua auxiliar de qualquer país desejando ensiná-la... O inglês é a língua internacional utilizada para explicar e discutir sua cultura com estrangeiros. (SMITH, 1976, p.39-41).

Das afirmações feitas por Smith, a declaração mais aplicável à situação dos alunos indígenas Krahô é o reconhecimento de que a meta dos aprendizes da língua inglesa como língua internacional deve ser de expressar a própria cultura e ideias para outros, em vez de adequar-se às normas culturais dos falantes nativos. Essas afirmações foram refinadas mais ainda no que se refere aos contextos locais e globais de uso da língua inglesa por McKay (2002):

1. Como língua internacional, o inglês é utilizado tanto no sentido global para comunicação internacional entres países quanto no sentido local como uma língua de comunicação mais ampla dentro de sociedades multilíngues.
2. Como língua internacional, o uso de inglês não é mais conectado à cultura dos países do Círculo Interno.
3. Como língua internacional num sentido local, o inglês se incorpora à cultura do país no qual está sendo utilizado.
4. Como inglês num sentido global, uma das funções primárias é habilitar os falantes a compartilhar com outros suas ideias e cultura. (MCKAY, 2002, P. 10).

Como o propósito do currículo da língua inglesa é que os alunos indígenas Krahô consigam falar para outros sobre a própria cultura, conforme os desejos dos professores e a liderança da escola 19 de Abril, o quadro teórico do inglês como Língua Internacional pode servir para a elaboração dos materiais didáticos interculturais de inglês e também para o ensino da língua. A incorporação da língua inglesa como língua internacional nos materiais didáticos pode oferecer aos alunos Krahô uma visão ampla do mundo, focando mais nos usos da língua inglesa no contexto global, sem vínculo com a cultura de algum país específico. No sentido local, os professores e os alunos Krahô podem trabalhar para incorporar a língua inglesa ao cenário cultural Krahô, empregando-a para que os alunos possam comunicar-se especificamente sobre os conceitos, conhecimentos e crenças tradicionais e específicas ao universo Krahô, com falantes não-indígenas da língua inglesa. A priorização da cultura Krahô e as necessidades específicas à situação do povo Krahô para o ensino de inglês também rejeita o modelo de falante nativo de inglês como meta ideal, correspondendo ao processo de ‘*glocalização*’ da língua inglesa. Conforme Sharifian (2013), “A globalização de inglês e seu uso rápido dentro comunidades de falantes ao redor do mundo tem conduzido a localização da língua e o desenvolvimento de muitas variedades de inglês, um processo que pode ser referido como a *glocalização* de inglês (pg. 2)”. Essa realidade tem consequências para o ensino da língua inglesa dentro do contexto onde contato com falantes nativos de inglês não será frequente.

Existe um vínculo entre as perspectivas pedagógicas de Ensino de Inglês como Língua Internacional (EIL) e o ensino intercultural de inglês, no que diz respeito à rejeição do modelo de falante nativo como uma meta de aquisição da língua. Porém, como definido em Sifakis (2004), esses conceitos divergem nas abordagens ao ensino da língua inglesa; uma abordagem baseada no ensino das normas da língua (*N-bound approach*, ou *abordagem baseada nas normas*) enfatizando “questões de regularidade, codificação, e estandardização” caracteriza o ensino de inglês como língua internacional,

enquanto uma abordagem baseada na cultura (*C-bound approach*, ou *abordagem baseada na cultura*) que “prioriza a compreensão entre as culturas e entre os aprendizes, como uma meta comunicativa em si em vez de noções de precisão e padrões (SIFAKIS, 2004, p. 239)”, caracterizando o ensino de inglês como língua intercultural (ElcL¹). A abordagem baseada na cultura, ou *C-bound*, leva em conta “um padrão de percepções adquiridas, relacionadas com o grupo- inclusive a linguagem verbal e não-verbal, atitudes, sistemas de crença, sistemas de descrença, e comportamentos- que é aceito e exigido por um grupo identitário” (SIFAKIS, 2004, p. 240). Conforme esse autor, em vez de atingir uma competência igual ao falante nativo de inglês, a meta do ensino de inglês como língua intercultural é a comunicação intercultural e o entendimento mútuo entre interlocutores, navegando as diferenças e comunicações específicas à cada situação comunicativa. Nessa linha de pensamento, uma abordagem baseada na cultura (*C-based approach*) seria mais apropriada para o ensino de inglês na escola Krahô, como o propósito de ensino intercultural é o a valorização e incorporação dos valores, crenças, e práticas tradicionais do grupo.

Ademais, Sifakis indica a necessidade da criação do currículo de inglês com a participação ativa dos alunos de inglês intercultural, para habilitar aos alunos a melhor possibilidade de se comunicarem em inglês nas situações comunicativas que possam encontrar no próprio contexto local. Para melhor orientar este processo de inclusão de elementos culturais e tradicionais na abordagem pedagógica para o ensino de inglês intercultural, segue a introdução do conceito sociolinguístico de *comunidade de prática* para melhor entender quais elementos e aspectos da prática comunicativa do povo Krahô devem ser incluída nos materiais didáticos.

1 Acrônimo ‘ElcL’ para Inglês Intercultural (English as an Intercultural Language) adotado de Sifakis (2004).

3. COMUNIDADES DE FALA E COMUNIDADES DE PRÁTICA

Para estabelecer um caminho para o desenvolvimento de uma estratégia pedagógica para o ensino da língua inglesa na escola Krahô 19 de abril, e também a elaboração dos materiais didáticos interculturais no futuro, será útil pensar sobre a comunidade indígena Krahô e o uso das línguas presentes dentro dessa comunidade em termos de dois construtos teóricos sociolinguísticos. Dentro do campo de sociolinguística, tem sido desenvolvidos os conceitos inter-relacionados de *comunidade de fala* e *comunidade de prática*. O conceito de comunidade de fala foi introduzido pelo sociolinguista William Labov, definido como “um grupo que compartilha as mesmas normas a respeito da língua” (LABOV, 2008 [1972], p.188). Labov entendeu a comunidade de fala como o lugar onde é possível observar e analisar a interação entre língua e sociedade, e nas suas pesquisas e outras pesquisas sociolinguísticas; esse conceito permite a demonstração da ligação dos fenômenos linguísticos de variação com a estrutura da sociedade. As comunidades de fala geralmente são definidas por categorias sociais como gênero, classe social ou idade, oferecendo uma perspectiva mais quantitativa, de um nível macro da sociedade.

Por outro lado, o conceito de comunidade de prática, introduzido por Jean Lave e Etienne Wenger em 1991, como uma base para uma teoria social de aprendizagem (ECKERT, 2006), é definida pelas “práticas sociais compartilhadas por indivíduos que se reúnem regularmente em torno de uma meta comum, e envolvem desde crenças e valores compartilhados até formas de realizar certas atividades e de falar (COELHO et al., 2010, p. 42).” A ideia de comunidade de prática é mais focada nas práticas sociais e crenças de um grupo específico, e assim permite ao pesquisador uma perspectiva mais etnográfica e qualitativa, ligada à construção de significado social. Segundo Eckert (2006)

O valor da noção de *comunidades de prática* para a Sociolinguística e a Antropologia Linguística está no fato que identifica um agrupamento social, não em virtude de características abstratas (e.g., classe social, gênero) ou co-presença simples (e.g. bairro, local de trabalho), mas em virtude de prática compartilhada. No decurso de atividade compartilhada regular, uma comunidade de prática desenvolve formas de fazer as coisas, visões, valores, relações de poder, jeitos de falar. (ECKERT, 2006, p. 1).

Com a abordagem a uma dada comunidade com a perspectiva de comunidade de prática, se torna possível a análise dos processos ligados à construção do sentido através das práticas de comunicação compartilhadas por todos os membros da comunidade. Essa construção comunitária de sentido, exemplificada nos valores, opiniões, costumes, formas de falar e outras convenções linguísticas estabelecidas ao longo do tempo, é diretamente relacionada à meta comum e o engajamento mútuo da comunidade de prática, em torno dessa meta. No caso dos indígenas Krahô, a meta comum poderia ser pensada como a manutenção da língua, cultura, e tradições do povo, e a escola como o local onde essas práticas são mais salientes.

A comunidade indígena do povo Krahô é um grupo social que pode ser entendida tanto como uma comunidade de fala quanto uma comunidade de prática, dependendo dos nossos motivos e os fenômenos linguísticos que queremos abordar. Vista como uma comunidade de fala, sendo localizada geograficamente dentro de uma área específica e com uma origem étnica comum, é possível observar fatos linguísticos concretos e quantitativos. Contudo, é o ponto de vista de comunidade de prática que permite ao observador a possibilidade de enxergar os padrões abstratos e os significados sociais construídos através das interações intergrupais, assim como as interações com a sociedade majoritária. De acordo com Eckert, “Os participantes dentro de uma comunidade de prática colaboram por situar-se como um grupo em relação ao mundo ao

redor. Isto inclui a interpretação comum de outras comunidades, e de sua própria prática com respeito à essas comunidades” (2006, p. 2). Aplicando o conceito de comunidade de prática ao contexto social do povo Krahô oferece uma ligação com o propósito de educação intercultural e bilíngue. Uma comunidade de prática procura estabelecer-se como um grupo distinto do resto do mundo, e assim faz uma interpretação desse mundo exterior que informe as práticas comunicativas entre os dois grupos. A escola é o local onde essas práticas são reafirmadas pelos professores e outros membros importantes da comunidade:

O funcionamento da escola na aldeia possibilita ao aluno indígena uma educação escolarizada sem se afastar de seu convívio familiar, favorecendo a manutenção de seus valores socioculturais e linguísticos da comunidade em que está inserido, como forma de reconhecimento da realidade sociolinguística da comunidade. (ARAUJO, 2015, p. 126).

Reconhecendo a realidade sociolinguística do povo Krahô dentro da escola serve para estabelecer a diferença entre a cultura Krahô, e assim fortalecer a identidade étnica da comunidade. O valor do conceito de comunidade de prática para a abordagem pedagógica do ensino de inglês na escola 19 de abril reside no seu foco nas práticas sociais que surgem de crenças, valores, e a meta comum, em vez de fatores geográficos ou sociais. A comunidade Krahô está preocupada com a manutenção e a valorização das culturas e tradições face a interação com a cultura majoritária brasileira, e o propósito intercultural e bilíngue da escola 19 de abril promove essa meta. De acordo com Araújo (2015), “mesmo diante da situação de conflito linguístico intercultural em que se encontram os povos indígenas, os Krahô vêm tentando resistir linguística e culturalmente, conservando sua interação verbal cotidiana em língua materna, bem como atividades culturais tradicionais como: festas, rituais, reuniões, moradia, cantiga de pátio, cantiga de rua, corrida de tora, jogos indígenas” (p.231). Todas

essas atividades tradicionais são elementos de uma prática maior de construção comunitária de sentido, e essa prática tem que ser considerada no desenvolvimento do ensino e currículo de Inglês Intercultural. Como um elemento do propósito do ensino bilíngue e intercultural é a incorporação das visões e conhecimentos tradicionais na prática pedagógica, o conteúdo cultural do material para o ensino da língua inglesa deve partir das práticas comunicativas já existentes dentro da comunidade de prática Krahô. Na próxima seção oferecemos uma proposta da abordagem pedagógica para o ensino intercultural da língua inglesa, utilizando os conceitos de etnografia de comunicação e a microetnografia, ou a microanálise etnográfica, para determinar quais elementos culturais devem ser incorporados na estratégia pedagógica para o ensino da língua inglesa e nos materiais didáticos de inglês intercultural. A utilidade dessas teorias é reforçado num trabalho recentemente elaborado dentro da escola Krahô 19 de abril, que define e utiliza elementos da prática sociocomunicativa dos rituais do povo Krahô para o conteúdo cultural da prática pedagógica dentro da escola.

4. PERSPECTIVAS ETNOGRÁFICAS PARA O ENSINO DE INGLÊS INTERCULTURAL

A etnografia de comunicação, originalmente introduzido por Hymes (1972) como a etnografia de fala, é um campo centrado no estudo dos padrões e funções de comunicação em relação ao uso e às formas da linguagem, junto com a organização social e perspectiva do mundo de um determinado grupo. A etnografia de comunicação trata não somente o conteúdo de o que pode ser falado por um interlocutor para outro, mas também todos os outros aspectos relacionados com uma atividade comunicativa, como o local, o momento de falar, a audiência, e as circunstâncias envolventes. Como “uma meta principal da abordagem etnográfica ao estudo de atividade comunicativa é fornecer um quadro para a coleção e análise de dados descritivos sobre as formas em que o significado social é transmitido, construído, e negociado” (SAVILLE-

TROIKE, 1995, p. 351), a etnografia de comunicação poderia ser empregada para a melhor compreensão das formas e estratégias em que os membros da comunidade Krahô colaborem, não somente para construir e transmitir o significado social, mas também para cumprir as metas comuns da manutenção e valorização da sua cultura e língua. Conforme Saville-Troike (1995):

Uma parte da aplicação potencial da etnografia de comunicação para o ensino de línguas reside na natureza e conteúdo do relacionamento entre língua e cultura em ambos os contextos específicos de comunicação em que os alunos provavelmente vão querer ou precisar participar, e os seus contextos de aprendizagem- e em determinar quais aspectos de cultura precisa, pode, e deve ser ensinado. (SAVILLE-TROIKE, 1995, p. 362).

Realizando uma análise baseada na etnografia de comunicação, podemos definir melhor quais são os aspectos culturais que precisam ser incluídos nos materiais didáticos de inglês intercultural. A etnografia de comunicação permite ao pesquisador a possibilidade de ver a prática comunicativa dentro da comunidade sob todos os ângulos, para melhor entender as ligações entre língua e cultura que, por sua vez, influem a natureza das atividades comunicativas. Como o desejo do corpo docente da escola 19 de abril é que os alunos aprendam a falar sobre a própria cultura em inglês, uma perspectiva etnográfica de comunicação poderia ser utilizada para investigar e melhor entender as atividades comunicativas já existentes, junto com as situações possíveis em que os alunos Krahô usariam a língua inglesa, fornecendo um possível modelo de comunicação intercultural para a elaboração dos materiais didáticos de inglês.

Outro método para o estudo de comunicação dentro da sala de aula é a microanálise etnográfica, ou a microetnografia, que propõe analisar a natureza da comunicação dentro de uma dada situação social, e a ecologia de relações entre participantes nessa situação. Conforme Erickson (1995), “A questão

central de microanálise etnográfica é com a ecologia imediata e a micropolítica de relações sociais entre pessoas envolvidas em situações de interação face a face” (p. 301). Enquadrando a ecologia de relações sociais como a visão da comunidade de Krahô como comunidade de prática, comprometida com a proposta da manutenção da língua e cultura tradicional e envolvida numa prática de comunicação que promove essa meta, e a escola como o local onde essas práticas comunicativas ocorrem e podem ser estudadas, uma microanálise da comunicação dentro de sala de aula na escola 19 de abril poderia oferecer ao pesquisador percepções mais profundas e detalhadas sobre exatamente como tudo isso acontece, porque, “em microetnografia, há uma ênfase em comunicação como uma atividade prática- a prática mesmo- que não é considerada tão centralmente no enfoque mais geral na etnografia de comunicação”. (ERICKSON, 1995, p. 287) Olhando mais diretamente nas práticas comunicativas cotidianas dentro da sala de aula, e analisando como é que essas práticas funcionam para realizar a manutenção, valorização e fortalecimento da língua e cultura Krahô, forneceria uma base de dados qualitativos para a elaboração dos materiais didáticos em inglês, provenientes da própria situação comunicativa onde esses materiais serão empregados no futuro.

Erickson (1995), discutindo como a microetnografia poderia ser aplicada às pesquisas sociolinguísticas sobre o ensino de línguas estrangeiras, indica uma contribuição específica que a microanálise etnográfica poderia fazer aos métodos de ensino de línguas estrangeiras:

No geral, o trabalho de microanálise etnográfica sugere que, devido ao fato que o estilo comunicativo e a identidade social são situadas tão localmente e fluídas, é um bom conselho para os alunos estudarem sua própria experiência comunicativa reflexivamente em vez de aprender generalizações sobre o estilo cultural de fala de outras etnias. (ERICKSON, 1995, p. 301).

Combinando essa sugestão com as perspectivas de EIL, que desloca o modelo de comunicação de falante nativo para o conceito de falante local, e de ElCL, que procura desenvolver abordagens baseadas na cultura em vez de práticas prescritivas baseadas nas normas dos falantes nativos de inglês, podemos colocar a prática comunicativa Krahô dentro de sala de aula como o modelo definitivo para a elaboração dos materiais didáticos de inglês intercultural.

O trabalho etnográfico elaborado por Araújo (2015) serve como um exemplo fundamental da adaptação dos elementos sociocomunicativos à prática pedagógica dentro da escola Krahô. Com o objetivo de elaboração de material didático intercultural e bilíngue para o ensino das habilidades de escrita e fala na língua indígena e também na língua portuguesa, o trabalho descreve e adapta vários rituais como conteúdo pedagógico para ser utilizado na sala de aula. A pesquisadora organizou uma sequência de atividades para o desenvolvimento de métodos de incorporação dos rituais registrados às práticas pedagógicas da escola ao fim de contribuir ao propósito de manutenção da língua e cultura. As atividades das oficinas procuraram trabalhar com as dimensões sociocomunicativas inerentes nos rituais descritos junto com conhecimentos tradicionais da cultura Krahô, “buscando dialogar com o enquadre sóciohistórico e atos praticados pelas situações contextuais expressas nas narrativas” (ARAÚJO, 2015, p. 213). O trabalho descritivo das atividades resultantes fornece uma maior compreensão da prática comunicativa dentro da sala de aula Krahô, destacando a forma única em que os alunos e professores trabalham juntos para construir e dialogar sobre o significado social dos rituais, elementos integrais da cultura tradicional:

O processo ensino aprendizagem fundamentou-se na mediação construída socioideologicamente, redimensionando o trabalho com as práticas sociais de uso da linguagem e, fundamentalmente, com a transmissão dos conhecimentos tradicionais desse povo, nos remetendo às questões de interpretação e compreensão dos eventos de fala, manifestados nos rituais Krahô. (ARAÚJO, 2015, p. 227).

Foi evidenciado que existe uma prática comunicativa embutida no discurso geral das salas de aula, especialmente quando abordando os temas tradicionais dos rituais Krahô. Os alunos e professores trabalham regularmente com os conteúdos tradicionais, assim permitindo a convivência diária dentro da escola com esses conceitos tão importantes à manutenção e valorização da cultura. Conforme Araújo (2015), “a escola deve ser entendida como aquele espaço de transformação dos saberes e não se esquecendo de evidenciar os rituais, os mitos, as explicações culturais como um modo de conhecer e de valorizar as tradições Krahô, garantindo a continuidade dessa cultura” (p. 234). O papel da escola como local de transformação de saberes, entre professor, aluno, e comunidade fortalece o objetivo comum da comunidade Krahô, visível na prática comunicativa maior da aldeia, como observado por Araújo: “os Krahô preocupam-se em manter viva a sua cultura tradicional, pelo fato de constatamos atitudes e formas de conduzir as ações situadas no âmbito da aldeia, presentes em todas as pessoas dessa aldeia, quer sejam velhos quer sejam jovens ou crianças, os quais participam ativamente de todas das manifestações culturais que identificam essa sociedade” (2015, p. 229). A contribuição de Araújo (2015), enquanto focado no processo de elaboração dos materiais didáticos para o letramento bilíngue das línguas Krahô e Português, fornece uma riqueza de informações e estratégias para o desenvolvimento de uma abordagem de inglês intercultural baseada nas práticas comunicativas e conhecimentos tradicionais envolvidas na construção de significado social dentro da comunidade de prática Krahô.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ambiente contemporâneo de nosso mundo globalizado e interconectado, devido aos avanços enormes em comunicação e tecnologia, é mais importante do que nunca considerar as interações entre cultura e língua, e como uma abordagem pedagógica poderia facilitar a comunicação intercultural para os alunos indígenas

Krahô. A língua inglesa, além de ser um requisito do currículo nas escolas Krahô, representa o acesso aos recursos, ao conhecimento, e à comunicação internacional proporcionados pela tecnologia e ubiquidade da Internet na vida moderna. Assim, a abordagem pedagógica proposta nesse trabalho para o Inglês Intercultural Krahô visa reunir os aspectos imprescindíveis da cultura tradicional dos Krahô, especialmente as práticas comunicativas dessa comunidade, com um quadro teórico de Inglês Internacional, que procura desenvolver alunos com a habilidade de se comunicarem sobre a própria cultura para outros, em vez de comunicar como um falante nativo de inglês.

Os caminhos etnográficos de etnografia de comunicação e microetnografia oferecem uma base teórica e metodológica para investigar as práticas comunicativas dentro da comunidade e escola, entendendo a comunidade Krahô como uma comunidade de prática comprometida com a meta comum de manutenção, valorização, e fortalecimento da sua língua e cultura tradicional. A adaptação das práticas comunicativas e as formas em que são utilizadas pela comunidade para o ensino e os materiais didáticos de Inglês Intercultural atende às necessidades da comunidade de inclusão dos elementos tradicionais, e também para a habilitação dos alunos de poder falar sobre a sua cultura em inglês.

O recente trabalho de Araújo (2015, p. 102) fornece um exemplo de como essa fusão de elementos culturais e práticas pedagógica podem ser implementados na sala de aula, com o objetivo de elaborar materiais didáticos, e destaca que “a produção de material didático é um trabalho complexo que demanda ações de várias instâncias” e deve considerar os fatores sociais, culturais, linguísticos e políticos da comunidade, além de contar com a participação dos professores, alunos, e a comunidade indígena. O processo de elaboração de materiais didáticos de Inglês Intercultural Krahô, junto com a abordagem pedagógica da disciplina, tem que começar a partir do contexto sociocomunicativo do povo, em colaboração com a comunidade em si, para melhor atender as suas necessidades específicas.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Marcilene de Assis Alves. *Eventos de interação nos rituais Krahô (Jê): Contribuições para o ensino bilíngue na Aldeia Manoel Alves Pequeno*. 2015. 275 f. Tese (Doutorado em Ensino de Língua e Literatura)-Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Versão on-line. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 15 set 2016.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96*. São Paulo: SINPRO, 1996.
- _____. *Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação*. MEC, 2013.
- _____. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- British Council Brasil. *Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil*. Disponível em: <http://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf>. Acesso em: 09 set. 2016.
- COELHO, Izete Lehmkuhl & [et al.]. *Sociolinguística*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.
- ECKERT, Penny. *Communities of Practice*. 2006. Disponível em: <<http://web.stanford.edu/~eckert/PDF/eckert2006.pdf>> Acesso em: 23 out. 2016.
- ERICKSON, Frederick. Ethnographic microanalysis. IN: MCKAY, S.L. & HORNBERGER, N.H. (Org.) *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, p. 283–306.
- HYMES, Dell. *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- KACHRU, Braj. World English and Applied Linguistics. IN: TICKOO/M. L. (Org.). *Languages and Standards: Issues, Attitudes, Case Studies*. SEAMEO Regional Language Centre, Singapore, 1991. p. 178-205.
- LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].
- LOPÉZ, Luiz Enrique & SICHRA, Inge. Educação em Áreas Indígenas da América Latina: balanços e perspectivas IN: HERNAIZ, I. (Org.). *Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngüe*. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.
- MCKAY, Sandra Lee. *Teaching English as an international language*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

- MCKAY, Sandra Lee & HORNBERGER, Nancy. (Org.) *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- SAVILLE-TROIKE, Murielle. The ethnography of communication. IN: MCKAY, S.L. & HORNBERGER, N.H. (Org.). *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- SHARIFIAN, Farzad. *Globalisation and developing metacultural competence in learning English as an International Language*. *Multilingual Education*, v. 3, n. 7, p. 1-11, 2013.
- SIFAKIS, Nicos C. Teaching EIL- *Teaching International or Intercultural English? What teachers should know*. *System*, v. 32, p. 237-250, 2004.
- SMITH, Larry E. *English as an International Auxiliary Language*. *RELC Journal*, v. 7, n. 2, p. 38-42, 1976.

LÍNGUAS EM CONTATO E O BILINGUISTO NA SOCIEDADE KRAHÔ

Midian Araújo Santos
(IFPA)

Francisco Edviges Albuquerque
(UFT)

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste trabalho, apresentamos os tipos de bilinguismos, suas causas e consequências. Nessa perspectiva, discutimos sobre o bilinguismo na sociedade Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno – Goiatins / TO. Partimos do princípio de que o bilinguismo é resultante do contato entre línguas; e, com isso, objetivando destacar as estratégias utilizadas pelos Krahô para manutenção da própria língua materna, fazemos referência a diversos autores ao longo de nossa discussão, dentre eles, Calvet (2002), Romaine (2001; 1995), Santos (2014) e Santos e Albuquerque (2016). Na aldeia Manoel Alves Pequeno realizamos a recolha dos dados em conjunto com os professores indígenas e não indígenas atuantes, a partir da observação participativa nas atividades diárias empreendidas na escola e naquela comunidade. Todos os eventos de que participamos foram registrados em diário de campo com data, horário e com descrição dos acontecimentos. Foi feita uma triangulação dos dados a partir da análise dos documentos, das entrevistas e do levantamento empreendido para constituição do *corpus* da pesquisa. Diante disso, exploramos, a seguir, os resultados do contato entre línguas (Krahô e português) com foco principal no *locus* desta pesquisa.

Este trabalho estrutura-se em duas seções. A primeira apresenta discussões relacionadas ao bilinguismo suas causas e consequências, enquanto resultante do contato entre línguas e; na segunda parte deste estudo, destacamos o tipo de bilinguismo na sociedade Krahô tomando como base as atitudes e os sentimentos desse povo, bem como as estratégias empreendidas nas interações intra e intergrupo com vistas a manter a língua materna viva e em funcionamento.

Nas Considerações Finais reiteramos a importância da constatação de que as estratégias empreendidas pelas famílias indígenas implicam na manutenção e valorização de sua língua materna. Diante disso, a seguir, abordamos o contato entre línguas e o bilinguismo na sociedade Krahô.

2. OS KRAHÔ: LÍNGUAS EM CONTATO E BILINGUISMO

O bilinguismo é um fenômeno natural decorrente do contato entre línguas. Segundo Mello & Silva (2011), desde o século XIX com Hugo Schuchardt deu-se o início de pesquisa acerca do contato de línguas sob o ponto de vista comparativo; contudo, foi com Uriel Weinreich, a partir de 1953 com a publicação da obra *Language in Contact* que a Sociolinguística ganhou novas perspectivas teóricas em seu campo de estudo. Weinreich (1953) traz postulações relevantes acerca dos fenômenos linguísticos e culturais resultantes do contato de línguas.

Weinreich (2006) toma como ponto de partida a noção de *heterogeneidade linguística* e propõe procedimentos aliados à abordagem da diversidade do comportamento linguístico que não são contemplados nas teorias dos neogramáticos, gerativistas e estruturalistas. E com isso, Wiley (1996) afirma que o monolingüismo é a exceção de uma realidade na qual o bi/multilingüismo constitui-se um fenômeno recorrente e normal em todo o mundo.

O bilinguismo pode ser *individual* como, por exemplo, no caso pesquisado por Mello (1996). A pesquisadora mostra as interferências do português nas falas de duas crianças que têm a língua inglesa como língua materna e estavam residindo no Brasil. O bilinguismo *social* pode ser exemplificado no caso do povo Krahô da aldeia Manoel Alves Pequeno, onde esta pesquisa foi realizada. Todavia, para que um indivíduo seja considerado bilíngue é necessário que se leve em conta os aspectos pragmáticos, a fluência, o domínio do léxico, os domínios sociais e as funções das línguas que usa, as habilidades orais e escritas e etc.

Por outro lado, o *bilinguismo social* se dá em vários níveis. Segundo Appel e Muysken (2005 [1987] *apud* Mello & Silva, 2011) existem três tipos de bilinguismo social. No nível I, duas populações distintas são monolíngues em línguas diferentes entre si, e somente há comunicação intergrupo por meio da intermediação de poucos indivíduos bilíngues nas línguas destas comunidades. No nível II, todos os indivíduos da sociedade são considerados bilíngues. Na sociedade do tipo III, um grupo é monolíngue e o outro grupo é bilíngue e minoritário. Situações como as do tipo III são encontradas em quase todas as comunidades indígenas do Brasil. Nelas, os indígenas são obrigados a aprender a língua portuguesa (L2) em detrimento do uso de suas línguas maternas. Prova disso, o povo Krahô que, embora não tendo abandonado o uso de L1 devido as pressões comunicativas da sociedade dominante, alguns de seus membros falam o português. Contudo, esse dado não define o enfraquecimento de L1, mas define o empenho em manter a língua em pleno funcionamento.

Quanto ao bilinguismo em família, existe uma elevada quantidade de famílias bilíngues no Brasil. Políticas linguísticas são adotadas no domínio familiar a fim de que a criança desenvolva suas interações a partir das estratégias linguísticas ali estabelecidas. Isso ocorre pelos mais variados motivos. Ora os falantes optam por determinado código linguístico para aproximarem-se dos falantes de sua terra natal e assim de suas tradições e culturas, quando em

terras distantes; ora para interagirem com os interlocutores não falantes de suas línguas de origem. E assim, também por outras razões, como por causa do trabalho, da escola e etc.

As respostas, então, para “por que as crianças Krahô são monolíngues?”, “que fatores contribuem para que as crianças Krahô cheguem à escola falando apenas a língua materna?” têm justificativa nas estratégias empreendidas nas práticas comunicativas no seio familiar. Em síntese, não se trata somente de atitudes e sentimentos, mas da adoção permanente de determinadas estratégias quanto à gestão das línguas envolvidas no domínio da família.

Contudo, nem sempre houve incentivo para que isso ocorresse assim. As políticas linguísticas e os modelos de bilíngues adotados ao longo da história denotavam atitudes excludentes e homogeneizantes. Crianças eram duramente reprimidas por falarem duas línguas diferentes a ponto de serem até mesmo espancadas. Wei (2000) cita o professor Laure como defensor de que o crescimento espiritual e intelectual é reduzido pela metade em crianças que se desenvolviam nessas circunstâncias.

Nesse sentido, Romaine (2001) trata das incongruências na literatura no que se refere ao desenvolvimento de uma criança que cresce em situações de bilinguismo. Para este estudioso, não está claro o que é ‘atraso’ ou ‘anomalia’ visto que as políticas linguísticas têm se pautado apenas no âmbito do bilinguismo de elite, que tem como base as crianças imigrantes e a aquisição da língua majoritária do país de acolhida e, ainda, tem como referência a população adulta, em vez de focar no desenvolvimento linguístico das crianças. Com isso, Romaine (2001) critica o fato de os estudiosos se enfrentarem na difícil tarefa de decidir se os enunciados que se desviam da norma dos adultos monolíngues são apenas erros ou se são somente etapas de um processo de transição dentro do desenvolvimento normal da competência bilíngue.

Com base na análise sistemática da mudança de código (*codeswitching*) envolvendo o par inglês-português em contexto bra-

sileiro, Mello (*idem*) empreende uma pesquisa com duas crianças em uma família bilíngue em inglês-português. Apesar do esforço dos pais em conduzir o aprendizado das crianças quanto à adoção do português e inglês, o uso assimétrico deste último divide naturalmente os domínios e funções no que se refere ao uso das línguas pela família pesquisada. Construção com mudança *intra-sentença* “(Ganhô! You do again. You have to do again¹.), mostram as influências do português, cuja alfabetização se deu primeiro nessa língua. Mello (1996) afirma que a mudança de código para esses sujeitos tem mais do que um caráter referencial somente, tem uma função *pragmática*, isto é, “serve para confirmar uma afirmação ou informação, resolver uma discussão, solicitar permissão, demonstrar alegria ou medo, incluir uma pessoa na conversação, traduzir uma enunciação.”

Os estudos de Lanza (1997) ao tratar sobre a aquisição bilíngue do norueguês-inglês de Siri, apontou que os enunciados em norueguês eram mais completos que em inglês quando esta criança conversava com seus pais. Diante disso, os estudos sempre apontavam para a superação da comparação da competência comunicativa do bilíngue como se fossem dois monolíngues; mas, principalmente, representa um recurso, uma estratégia empregada pelos pais, conforme contemplado nos trabalhos de diversos pesquisadores (Hower, 1990, Dopke, 1992, Gawlizek-Maiwald y Tracy, 1996 *apud* Romaine, 2001). Calvet (2002, p. 44-45) aponta o caso de uma família cujos pais nasceram na Itália. Uma filha desse casal estuda na França, sendo que os quatro filhos do casal nasceram no Canadá. Eles se comunicam com a filha ausente. No entanto, Calvet (2002) nota que as mudanças de código são estratégias utilizadas entre eles para expressar ironia ou aproximação entre si.

Skutnabb-Kangas (1984, p. 75 *apud* Romaine 1995, p. 25) discute as diferentes circunstâncias sociais sob as quais as crianças tornam-se bilíngues: i) bilíngues de elite; ii) crianças de línguas majoritárias; iii) crianças de famílias bilíngues e iv) crianças de

1 Tradução: (Ganhou! Você joga outra vez. Você tem que jogar de novo.) (MELLO, 1996, p. 75)

minorias linguísticas. No primeiro caso, há uma forte pressão para que os indivíduos se tornem bilíngues. Por exemplo, os pais anglófonos de classe média no Canadá que enviam suas crianças a uma escola de imersão em francês e não estão sob nenhuma obrigação de fazê-lo. No segundo caso, as crianças de língua majoritária se tornam bilíngues não por obrigação, mas por diferentes razões em consonância, muitas vezes, com as políticas linguísticas estatais. Um exemplo disso, é o caso de Papua Nova Guiné. Nesse país, quase todas as crianças devem ser educadas em inglês porque essa é uma política que preserva a herança colonial do país.

Os autores assemelham o terceiro caso, das crianças de famílias bilíngues, ao do bilinguismo de elite. Famílias que falam diferentes línguas e residem em um país monolíngue, conseqüentemente as crianças podem aprender ambas as línguas. O caso das crianças de minorias linguísticas é discutido nesta classificação. Para os autores, essas crianças vivem sob forte pressão para aprender a língua da sociedade dominante, e podem também estar sob forte pressão para manter a língua aprendida em casa.

Diante desta abordagem, podemos afirmar que existem diversas razões pelas quais as crianças se tornam bilíngues. Muitos linguistas apontam diversas classificações acerca desses casos que podem divergir ou convergir com os de Skutnabb-Kangas (1984, p. 75 *apud* ROMAINE 1995, p. 25); no entanto, podemos afirmar que vários fatores são causas do bilinguismo: as intenções e as estratégias dos pais ao administrarem as conversações nas famílias bilíngues e as pressões de uso da(s) línguas(s) da sociedade majoritária. Dentre outros, esses dois aspectos se apresentam como mecanismos relevantes para a afirmação da língua Krahô (L1).

O bilinguismo nas famílias Krahô, de acordo com Santos (2014), propicia a escolha de estratégias discursivas que viabilizam a manutenção de L1, a fim de que a língua materna desses indígenas não se perca. Isso estabelece a necessidade de uma discussão mais ampla relacionada ao bilinguismo em sociedade. No âmbito

social, os Krahô refletem suas concepções e vivências acerca do bilinguismo Krahô/Português, consciente ou inconscientemente, nos lares e em sociedade nas interações intergrupo.

Conforme Santos (*idem*), as famílias Krahô realizam vários tipos de atividades fazendo uso apenas da L1. A autora identificou que, durante a estadia na aldeia, todas as crianças chegam à escola em torno dos seis anos de idade falando apenas em Krahô. Essas crianças desenvolvem sua competência linguística e comunicativa na língua materna devido às intensas interações comunicativas apenas com os pais que, em geral, são indígenas. Observou-se ainda que as músicas ouvidas pelo rádio, as interações comunicativas intergrupais entre indígenas adultos e os não indígenas são alvo da observação atenta das crianças que repetem inicialmente palavras soltas. Em uma oportunidade, uma criança, após pegar o lanche na cantina da escola, repetiu em voz alta: “café”. Juntamente com ela, as demais crianças riram muito.

Muitas comunidades bilíngues no Brasil ficaram à mercê da política de nacionalização. Como afirma Mello & Silva (2011) a língua alemã, por exemplo, foi deslocada dos domínios sociais de seus falantes pelas pressões de uso da língua portuguesa e atualmente prevalece apenas na memória dos seus falantes ou descendentes em detrimento dos usos efetivos no cotidiano. Em virtude disso, os autores alertam para o fato de que vários fatores colaboram para o enfraquecimento de uma língua. São eles:

prestígio social da língua e do grupo que a fala, políticas educacionais empreendidas pelo Estado, (no caso dos imigrantes) condições adequadas para a fixação do imigrante no local, das atitudes das pessoas em relação à língua e seus falantes, e sobretudo, da aquisição e uso da língua por parte das crianças e jovens, pois serão eles que irão transmiti-la para as próximas gerações. (MELLO & SILVA, 2011, p. 24).

Crê-se, com isso, que com a implantação de uma política linguística *in vitro*, as autoridades estatais responsáveis podem se apoiar nos subsídios teóricos e sociolinguísticos desenvolvidos para intervir sobre o grau de interferências de L2 em L1; por outro lado, com uma política linguística *in vivo*², os falantes colocarão em prática ações que podem influenciar na gestão das línguas envolvidas.

No contexto interacional, em se tratando dos indígenas da Aldeia Manoel Alves Pequeno, a língua materna é deslocada para alguns domínios sociais específicos (SANTOS, 2014). Dessa forma, há um reforço na “distribuição” das duas línguas em contato (Krahô e Português) pelos papéis sociais próprios de cada domínio. Como L1 não serve para o desempenho de tarefas na cidade, os indígenas usam-na somente em suas interações intragrupo. Essa diferença força o povo Krahô a não atribuir à língua materna o valor de língua plena sendo falada principalmente em contextos familiares, entre amigos e demais falantes Krahô. Observamos que as cantorias, os rituais, os funerais e as homenagens aos mortos, as reuniões constantes no pátio têm a língua Krahô como predominante, embora em alguns desses eventos os não indígenas estivessem presentes. Dessa forma, evidencia-se a valorização da cultura e da língua desse grupo indígena.

A tendência da língua Krahô é ter sua resistência mantida na comunidade indígena da aldeia Manoel Alves Pequeno. Apesar das influências do português em L1 observadas nas conversações orais e escritas, a comunidade desta aldeia adota uma política linguística capaz de interferir sobre as práticas comunicativas interacionais veiculadas no interior daquela comunidade. Prática essa que, de um lado é fortalecido pelos esforços dos responsáveis pelo fomento e implementação de programas e ações voltadas para o fortalecimento de L1 ao elaborarem materiais didático-pedagógicos *sobre e na*

2 Segundo Jean Calvet (2002), as políticas linguísticas baseiam-se em dois modos de gestão do plurilinguismo na qual estão submersas. As políticas linguísticas são formas de intervenção sobre as línguas. São intervenções na sociedade pelo viés da língua. Essa intervenção pode ser ‘in vitro’ e ‘in vivo’. A primeira se dá por meio do planejamento, da seleção e da aplicação de escolhas conscientes para mudar a línguas, as relações entre línguas em situação de contexto do plurilinguismo; e a segunda, se dá por esforço consciente ou não dos falantes em usar a língua de forma inovadora sem sistematização, nem se aplica de forma intencional. (CALVET, 2002, p. 146-147).

língua materna em conjunto com o coordenador do Observatório de Educação / CAPES / UFT. Por outro lado, o empenho e a luta do próprio povo Krahô têm contribuído enormemente para manter a língua Krahô viva e em funcionamento nos domínios sociais e nas interações intra e intergrupo.

3. BILINGUISMO ESTÁVEL NA ALDEIA MANOEL ALVES

Nesta seção, discutiremos o tipo de bilinguismo na aldeia Manoel Alves Pequeno sob o foco de várias concepções. Para tanto, o aporte teórico dos linguistas que tratam do bilinguismo e suas tipologias auxiliarão em uma contextualização que contribuirá para a maior visibilidade desse fenômeno linguístico.

Ao tratar de bilinguismo estável, Bright (1974) assinala que há uma relação entre o domínio social e o uso de uma ou outra variedade de determinada língua, ou no uso de uma ou outra língua no caso de contexto interlingüístico. Em outras palavras, o bilíngue faz uso da língua levando em consideração sua funcionalidade.

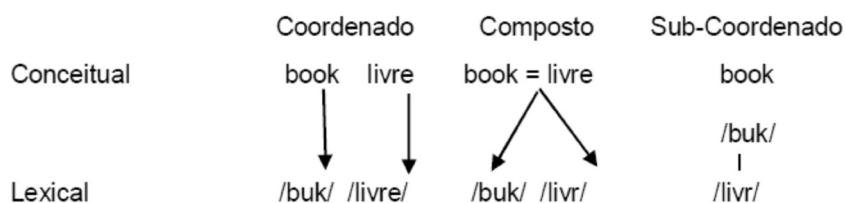
Bright (1974, p. 34), faz referência aos falantes de Montreal que usavam o inglês somente nos domínios que o exigiam. Assim, quanto mais a pessoa vivenciava situações no mercado de trabalho e nas instituições oficiais mais lhe era exigido uma atuação linguística anglo-canadense. A partir do momento que foram criadas empresas que valorizaram cada vez mais o francês, as exigências para atuação no trabalho e nas instituições escolares se apoiaram nos padrões sociolinguísticos franco-canadense.

Ressalta-se que o bilinguismo estável difere do bilinguismo coordenado. No bilinguismo *coordenado*, “o falante aprende as línguas em ambientes separados, e as palavras das duas línguas são mantidas separadas com cada palavra tendo seu significado específico” (ROMAINE, 1995, p. 78). Assim, para cada conceito haveria uma representação mental, posto que para o bilíngue coordenado as línguas são independentes.

No bilinguismo *composto*, o falante aprende as duas línguas no mesmo contexto. As línguas aprendidas são usadas concorrentemente, mas possuem uma representação fundida das línguas no cérebro. Para o bilíngue, segundo a mesma autora, existem duas palavras para designar o mesmo elemento, porém apenas uma representação mental. Isso se explica porque, para o bilíngue composto as línguas são interdependentes. Um terceiro tipo de bilinguismo, segundo Romaine (1995), é um sub-tipo do bilinguismo coordenado, chamado *sub-coordenado*. Nele, o bilíngue interpreta as palavras da língua mais fraca por intermédio das palavras da língua dominante. Esta funciona como um filtro daquela. Quer dizer, a forma como se aprende as línguas vai determinar sua representação mental, para esses tipos de bilinguismo.

Considerando que as palavras estão organizadas nos níveis lexical e conceitual, Romaine (1995, p. 78-79), baseado nos estudos de Weinreich (1953), apresenta um modelo hierárquico de armazenamento das duas línguas do bilíngue francês/inglês, conforme as distinções apresentadas.

Tipos de bilinguismo

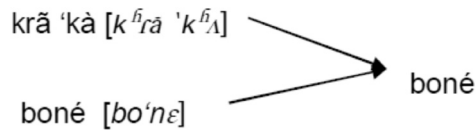


No caso da Língua Krahô e da Língua Portuguesa, podemos fazer a seguinte representação simbólica

a. Coordenado

krã 'kà [k^hrã 'k^hɿ] → boné
boné → [bo'ne]

b. Composto



(Adaptado de ROMAINE, 1995)

Ferguson (1996) afirma que em substituição a esta classificação, a mais aceita considera o uso de duas ou mais línguas levando em conta o tópico, o locutor, a situação etc., no entanto, tanto Ferguson (1996) quanto Romaine (1995) afirmam que vários estudos tentam mostrar o que acontece de semelhante e dessemelhante no cérebro do monolíngue em comparação com o do bilíngue.

Macnamara (1970) *apud* Mello (1996, p. 50) adota uma postura contrária à esta classificação, pois segundo ele, a maneira como se aprende uma segunda língua não é fator determinante para mobilizar funcionalmente os sistemas semânticos das línguas envolvidas de forma difusa para que somente em seguida seja possível separá-los por toda vida. Para o autor, o desenvolvimento do bilinguismo e a sua aplicação na prática não é fixa e nem estática, mas muda com a vivência em sociedade e com as experiências individuais.

Como preconiza o RCNE/Indígena (1998), a *língua indígena como primeira língua* deve entrar no currículo, no caso de comunidades bilíngues, como uma de suas disciplinas. Essa medida fortalecerá a competência oral e escrita dos alunos em língua materna. Já nas comunidades em que as crianças, adolescentes e jovens falam predominantemente o português, estuda-se a *língua indígena como segunda língua*, visto que somente as pessoas idosas falam-na. Nesse segundo contexto, o estudo da língua indígena é incentivado devido aos benefícios políticos e à melhoria de autoimagem como fatores relevantes a toda a comunidade.

Na aldeia Manoel Alves Pequeno, tanto L1 quanto a L2 coexistem, mas são usadas em contextos sociais funcionalmente dessemelhantes. As classes de situações, ou seja, os domínios sociais são determinantes empíricos para estabelecerem a exigência ou da L2 ou da L1; prevalece, dessa maneira, um domínio separado e autossuficiente dos usos dessas línguas. Portanto, é possível concluir que na aldeia Manoel Alves Pequeno ocorre o bilinguismo estável.

O bilinguismo estável entre os Krahô se confirma ainda por meio da Educação Intercultural. Nesse prisma, faz-se referência à seção III da Lei 2.139 de 3 de setembro de 2009 referente ao Sistema Estadual de ensino no Estado do Tocantins, quando reitera que a diversidade sociocultural deve ser respeitada no âmbito do Ensino Fundamental e Médio. Em uma perspectiva bilíngue e intercultural, há uma consciência de que o indígena e o não indígena são essenciais, e fazem parte de uma realidade planetária, natural, social e cósmica. Portanto, o povo indígena não pode ser concebido em uma realidade isolada, mas em um relacionamento com o outro, com a natureza e o planeta; relacionamento fundamentado no respeito, na cooperação, na solidariedade (D'AMBRÓSIO, 1997).

Conforme Santos e Albuquerque (2016), nas interações intergrupo, o povo Krahô interage com os não indígenas, mostrando um elevado caráter afetivo com sua própria língua. Todavia, o ensino e o uso da L2 também é incentivado a fim de permitir acesso dos Krahô aos bens culturais, sociais e políticos da sociedade majoritária. Nesse sentido, e em conformidade com Santos e Albuquerque (2016), considerando a situação de contato assimétrico entre indígenas e não indígenas, esse trabalho pretende contribuir com a diversidade linguística e com a educação escolar indígena visto que fornecerá conhecimentos aos professores que atuam na Escola Indígena 19 de Abril acerca da importância do fortalecimento das estratégias de uso e de manutenção da língua materna dos Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, fizemos uma abordagem sobre o bilinguismo a partir do contato assimétrico entre a L1 e a L2. Longe de pretendermos esgotar o assunto, reiteramos que as atitudes e os sentimentos cultivados entre os Krahô em relação às línguas usadas são fatores responsáveis pela escolha linguística bem como pela adoção de práticas que promovem os usos das línguas em situação de contato. Esses fatores estão relacionados à conservação da língua materna. Ainda assim, o papel relevante das instituições governamentais e das autoridades competentes devem ser incisivas e constantemente atuantes no sentido de contribuir para o empoderamento da língua e, conseqüentemente, da cultura Krahô.

REFERÊNCIAS

- CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- FARIAS, Emília Maria Peixoto. *Empréstimos linguísticos: o debate continua*. Revista de Letras – Vol. 30 – ¼ - jan. 2010 / dez. 2011.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural: mediações necessárias. In: SILVA, G. F.; OROFONI, M. I.; SOUZA, M. I. P. de; SIWEWEDT M. J.; NADIR E. A.; *Educação Intercultural: mediações necessárias*. – DP&A, 2003.
- GROSJEAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Harvard University Press, 1982.
- KRASHEN, S.D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California. 1981.
- ISQUERDO, Aparecida Negri e FINATTO, Maria José Bocorny (Org.) – *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. volume IV, Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2008.
- LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos*. Trad. José Miguel Marinas Herreras. Madrid: Cátedra, 1983.
- MAHER, Terezinha Machado. *Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória*. In: Grupioni, L.D.B. (Org) *Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 97-107.
- MELATTI, Júlio C. *Índios e Criadores: a situação dos Krahó na área pastoril do Tocantins*. (Monografias do Instituto de Ciências Sociais). Rio de Janeiro: UFRJ, 1967.

- MELIÁ, Bartomeu. *Bilinguismo e escrita*. In: D'Angelis, Wilmar e VEIGA, Juracilda (Orgs.) – Campinas, SP : ALB : Mercado de Letras, 1997. (Coleção de Leituras no Brasil).
- _____. *Living with two languages and two cultures*. Neuchâtel University, Switzerland, 1996.
- MELLO, Heloísa Augusta Brito de. *Codeswitching: Uma estratégia discursiva de bilíngues*. (Dissertação). Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística. Departamento de Letras da Universidade Federal de Goiás. 1996.
- MONTEIRO, José Lemos. *Influências e Domínios de uma Língua sobre Outra(s)*. Matranga, Rio de Janeiro, v. 17, n. 26, jan/jun. 2010.
- SANTOS, Midian Araújo. *O tratamento dos empréstimos semânticos na Língua Krahô (Jê)*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016.
- RAINER, Enrique Hamel. *Determinantes sociolinguísticas de la educación indígena bilingüe*. Trabalhos de Linguística Aplicada. Campinas, (14) : 15-66, jul./dez. 1989.
- ROMAINE. Suzanne. *Bilingualism*. Second Edition. Editora Blackwell, 1995.
- RODRIGUES, Aryon. *Línguas Brasileiras: para o reconhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 2002.
- SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: SILVA, G. F; OROFONI, M. I.; SOUZA, M. I. P. de; SIWEWEDT M. J.; NADIR E. A.; *Educação Intercultural: mediações necessárias*. – DP&A, 2003.
- SILVA, G. F; OROFONI, M. I.; SOUZA, M. I. P. de; SIWEWEDT M. J.; NADIR E. A.; *Educação Intercultural: mediações necessárias*. – DP&A, 2003.
- SILVA, Thais Cristóforo. *Dicionário de fonética e fonologia*. – São Paulo: Contexto, 2011.
- SOUSA & ALBUQUERQUE, Jane Guimarães; Francisco Edvigés. *Glossário bilíngue Krahô/Português: Uma contribuição para o fortalecimento da língua Krahô*. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edvigés & ALMEIDA, Severina Alves de. *Educação Escolar indígena e diversidade cultural*. – Goiânia: Ed. América, 2012. 369, p.: 22 cm.
- TRIVINOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. Ed. São Paulo: Atlas, 1987.
- WEINREICH, U. *Languages in contact: Finding and problems*. New York: Linguistic Circle of New York, 1953.
- WEI, Li. *Dimensions of Bilingualism*. In: Li Wei, *The Bilingualism Reader*. London ; New York : Routledge, 2000.

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA ENSINADA NA ESCOLA MUNICIPAL DE ARAGUAÍNA -TO

Jocirley de Oliveira
(SEMED/Araguaína-TO)

Francisco Edviges Albuquerque
(UFT)

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação escolar é um espaço privilegiado para crianças, jovens e adultos das diferentes camadas sociais e culturais terem acesso ao conhecimento científico e artístico, bem como do saber sistematizado e elaborado.

Ao chegarem à escola, as crianças já trazem muitas informações, principalmente as recebidas no âmbito familiar. Compete à escola ampliar e sistematizar esses conhecimentos que até então são intrínsecos à criança. Instigar, levar a observação das coisas que estão ao seu redor e construir reflexões sobre tudo, também é uma tarefa do docente com o aluno. Desta forma, e com a inserção gradativa de novas informações, recursos e ferramentas de ensino e aprendizagem, o aluno pouco a pouco adquire autonomia e os temas que são inerentes ao seu cotidiano vão sendo compreendidos e internalizados.

Por isso, trabalhar as diferenças culturais é um desafio para o professor, por ele ser o mediador do conhecimento, ou melhor, um facilitador do processo ensino-aprendizagem. A escola em que foi formado e na qual trabalha é reprodutora do conhecimento da

classe dominante, classe esta, que dita as regras e determina o que deve ser transmitido aos alunos. Mas, se o professor for detentor de um saber crítico, poderá questionar esses valores e saberá extrair desse conhecimento o que ele tem de valor universal. Dessa forma, é importante que o professor realize um estudo/diagnóstico das características culturais de cada aluno.

Quando esse trabalho não é realizado, em alguns casos, os professores nem se dão conta de que o Brasil é pluriétnico e que a escola é o lugar ideal para discutir as diferentes culturas e contribuir na formação do seu povo. Por vezes, as dificuldades de aprendizagem e interação do aluno advêm da sua própria vivência, das tradições e costumes que estão relacionados à sua cultura. Em alguns casos, por falta de conhecimento ou por não se sentir inserido na cultura do aluno, o professor ignora essas características próprias de cada um.

Essa realidade que ainda paira nas escolas do Brasil e, conseqüentemente, em Araguaína, requer o desenvolvimento de uma proposta de ensino que contemple as culturas que fazem parte da formação do povo brasileiro. Nessa proposta que deve ser multicultural, a escola poderá elaborar e desenvolver um currículo que permita a participação de todas as culturas. Mesmo não sendo o único espaço de integração social, a escola poderá possibilitar a consciência da necessidade dessa integração, desde que todos tenham a oportunidade de viver essa integração, bem como a possibilidade de nela permanecer.

Isso, nos dá condições para adentar no objeto desse trabalho. Tradicionalmente, é aceita e afirmada a ideia de que o Brasil é um país formado por três raças: índios, brancos e negros. Contudo, quando a história do Brasil é ensinada no ambiente escolar, o aluno depara-se com um ajuntamento de fatos que narram a trajetória dos europeus na América. Pouco ou quase nada é discutido dos outros dois povos, os negros e indígenas.

Nesse contexto, o principal foco desse artigo é apresentar reflexões sobre a legislação Federal e Municipal que tratam do ensino da Cultura Afro-brasileira e Indígena na escola e apresentar uma análise de como uma escola da rede pública municipal de Araguaína conduz esse ensino às crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, foram analisados documentos que alicerçam toda a parte administrativa e pedagógica de uma escola da rede municipal, bem como as informações coletadas por meio de entrevistas no âmbito da escola com professores e alunos sobre o ensino-aprendizagem desse tema.

O trabalho de pesquisa de campo e bibliográfico considerou os seguintes autores: Aquino (1999), Brandão (1986), Forquin (1993), Gonçalves (1998), Goodson (1995), Libâneo (1994), Milovic (2004), Moreira (1995), Munanga (2000), Pierucci (1998) e Sacristan (1995). Dessa forma, o objetivo principal da pesquisa foi identificar como se construía a partir do ensino da Cultura Afro-Brasileira e Indígena a aprendizagem dos alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Dr. Simão Lutz Kossobutski, localizada na zona urbana da cidade.

A pesquisa se preocupou em buscar junto aos professores qual era a importância que davam ao assunto no cotidiano escolar, bem como identificar os conteúdos da Cultura Afro-brasileira e Indígena que eram trabalhados no dia -a dia da escola. Com os alunos, buscou-se informações da convivência entre as diferentes culturas no interior da escola e de como ocorria o respeito as diferenças étnicas e culturais.

Participaram das entrevistas 02 (dois) professores regentes e 13 (treze) alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Para coleta de dados, aplicou-se um questionário semiestruturado que buscava extrair a visão dos alunos e professores sobre o ensino e aprendizagem das culturas Afro-brasileiras e Indígena na escola. A pesquisa foi realizada no interior da escola e o tempo destinado para a aplicação dos questionários foi de 02 (dois) dias.

Para apresentar o resultado deste estudo, o artigo está dividido em três partes, sendo que na primeira parte, seção nº 2, apresenta-se cultura Afro-brasileira e Indígena, currículo escolar e legislação. Na segunda, seção nº 3, apresentam-se os resultados do estudo, tendo como base o ensino dessas culturas na escola pública municipal de Araguaína, Tocantins. Por último, seção nº 4, traz-se as considerações finais, onde são apresentados os resultados da pesquisa.

2. CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS E INDÍGENAS, CURRÍCULO ESCOLAR E LEGISLAÇÃO

O Brasil, conhecido internacionalmente por sua diversidade cultural e pela mistura de raças que formam o seu povo, até há pouco tempo não tinha as diferentes etnias representadas nos currículos escolares. A situação mudou inicialmente com a inclusão dos estudos da História da Cultura Afro-Brasileira e indígena nas escolas de Ensino Fundamental e Médio por meio da Lei nº 9.394/96 e em seguida por mais duas leis, sendo: 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino desses temas.

2.1. O QUE PREVÊ A LEGISLAÇÃO FEDERAL

Durante décadas, a população negra e os diferentes povos indígenas foram meros coadjuvantes no currículo escolar brasileiro já que, embora tenham sido importantes protagonistas de nossa história, não tiveram o merecido reconhecimento pelo governo brasileiro nos currículos escolares que antecederam a Constituição Federal de 1988. Após anos de inércia do governo e das políticas de educação curricular, a situação começou a mudar na década de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional LDBEN 9.394/96. Com a aprovação, a Lei nº 9.394/96 passou a prevê em seu Art. 26-A que nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena, preconizado em seus parágrafos a seguir:

(...)

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e História brasileira.

Embora a lei estabeleça a obrigatoriedade do ensino de conteúdos desses temas no cotidiano de ensino-aprendizagem, a maioria das escolas estaduais do Tocantins e municipais de Araguaína não implementaram em seus programas de ensino conteúdos inerentes ao exigido na lei. A ausência de um plano nacional de educação, bem com a inexistência de sistemas de ensino próprios na maioria dos municípios contribuiu para o não cumprimento da determinação da referida lei.

A insatisfação de muitos educadores e pelas contínuas manifestações de muitas entidades em defesa da inserção de temas voltados à Cultura Afro-Brasileira e indígena nas escolas, deu sustentação para a criação de novas leis, particularmente as de número 10.639/2003 e 11.645/2008.

O Art. 26-A da Lei 10.639/2003, torna obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. A lei traz alterações significativas em seus parágrafos e estabelece no **Art. 79-B** o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. Vejamos:

(...)

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade

nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

O texto da Lei 10.639/2003 estabelece que o conteúdo programático incluía diversos aspectos da história e da cultura dos povos que formaram a população brasileira. Porém, o que deveria trazer uma ampliação de oportunidades para inserção de conteúdos nos currículos escolares, estabeleceu prioridade somente para a Cultura Afro-Brasileira, deixando, portanto, de contemplar a Cultura Indígena.

Com a nova lei 10.639/2003, as políticas e programas que começaram a ser praticados, segundo Milovic (2004), foram fundamentais para valorizar em parte a diversidade dentro das escolas e incentivar mudanças nas práticas pedagógicas. Apesar da implementação nos currículos, ainda existia uma inércia quanto aos aspectos da cultura indígena. Considerando que todas as raças presentes no país têm e tiveram importâncias iguais na formação da cultura brasileira, seria um ato de desrespeito negar aos indígenas espaço nos conteúdos intrínsecos aos currículos da escola. Essa ausência só será corrigida em 10 de março de 2008 com a aprovação da Lei nº 11.645. Com esta nova lei, aspectos como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional foram incorporados aos currículos.

Segundo o MEC (2008, p. 67), “o objetivo da nova lei é de “incluir no currículo temáticas que levem os alunos refletirem sobre a democracia racial e a formação cultural brasileira, bem como romper com teorias racistas e diminuir o preconceito.”

Atualmente, esses temas são bastante discutidos no âmbito escolar e graças ao resgate e às contribuições de negros e índios nas áreas social, econômica e política do Brasil, os professores estão desenvolvendo ações voltadas para a construção de uma escola multirracial.

2.2. O QUE PREVÊ A LEGISLAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ARAGUAÍNA – TOCANTINS

No município de Araguaína, Estado do Tocantins, a inclusão da História da Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo escolar teve início em 10 de julho de 2003 com a aprovação da Lei nº 2.162, que dispõe sobre a criação e estruturação do sistema de ensino municipal. A lei fundamenta os princípios que devem ser seguidos para o pleno desenvolvimento do ensino e da aprendizagem nos níveis da Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Em seu Art. 19, a lei dispõe sobre os princípios que devem existir no currículo da Educação Infantil. Segundo o referido Artigo, “o currículo da Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e implementação, o desenvolvimento biopsíquico da criança e a diversidade social e cultural das populações infantis”.

No Art. 26, que trata dos princípios do Ensino Fundamental, diz que: “o currículo deve ter uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada, exigida pelas características da sociedade, da cultura e da economia”. No § 4º do mesmo artigo, encontra-se os fundamentos para o ensino da Cultura Afro-brasileira e indígena: “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”.

Já no Art. 29, a lei municipal propõe que vários temas, entre eles os referentes à cultura Afro-brasileira e à Indígena, sejam incluídos nos temas transversais para que as disciplinas que compõe

a grade curricular comum e diversificada possam contemplar em seus conteúdos, assuntos referentes as culturas dos povos que deu origem a população brasileira.

Para o desenvolvimento do ensino e a sistematização do currículo, analisou-se a Instrução Normativa nº 5 de 12 de fevereiro de 2013. Nela constam as diretrizes que fundamentam todo o currículo escolar para o município de Araguaína, bem como, cita a necessidade da existência de um Referencial Curricular Pedagógico.

Analisando a estrutura curricular (comum e diversificada) ano base 2013, apontada na instrução normativa mencionada acima como instrumento base para o ensino nos níveis da Educação Infantil e Ensino Fundamental na rede pública municipal de Araguaína, verifica-se que as questões inerentes ao desenvolvimento de práticas pedagógicas para o ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Indígena é bem objetiva, visto a clareza com que os conteúdos, habilidades e competências estão e inseridos.

No item IV da estrutura curricular explicita-se que: “os conteúdos de História da Cultura Afro-brasileira e Indígena serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de História e Geografia do Brasil e do Tocantins, Artes e Música.

Para além da Instrução Normativa n. 5, na análise, buscou-se informações no Referencial Curricular Pedagógico ano base 2013, documento este elaborado por técnicos da Secretaria Municipal de Educação, coordenadores pedagógicos e por professores das Unidades de Ensino da rede pública municipal e privada do município, tendo como objetivo principal dar condições aos professores para trabalharem, estabelecendo uma relação contextualizada entre conteúdos, habilidades e competências. Esse documento se tornou base para a elaboração do planejamento das aulas.

No referencial, verificou-se a existência de informações que também estão contidas na Estrutura Curricular. A constatação aparece na parte dos conteúdos necessários ao ensino da Cultura Afro-brasileira e Indígena, bem como as habilidades necessárias

a cada aluno. Ou seja, o documento além de trazer as bases para elaboração do planejamento de aulas, para cada conteúdo, projeta-se quais habilidades devem ser adquiridas pelos alunos.

Diante do exposto, vê-se que não diferente do Brasil, o Município de Araguaína só implementou ações para incluir esses temas após a aprovação da lei federal 10.639/2003. Mas, de todo o modo, verifica-se que a educação municipal está organizada em sua legislação para o desenvolvimento de práticas que contemplem o assunto nos diferentes níveis de escolaridade que atende, embora é importante mencionar aqui que a existência da lei não é sinônimo de prática.

3. A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA ENSINADA NA ESCOLA MUNICIPAL DE ARAGUAÍNA

Com o objetivo de identificar como vinha sendo desenvolvido o ensino e a aprendizagem da Cultura Afro-brasileira e Indígena na escola pública municipal de Araguaína, desenvolveu-se uma pesquisa entre os dias 02 e 27 de junho de 2016 com a participação de professores e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

Participaram das entrevistas 02 (dois) professores regentes e 13 (treze) alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Para coleta de dados, aplicou-se um questionário semiestruturado que buscava extrair a visão dos alunos e professores sobre o ensino e aprendizagem das culturas Afro-brasileiras e Indígena na escola. A pesquisa foi realizada no interior da escola e o tempo destinado para a aplicação dos questionários, foi de 02 (dois) dias.

Além de buscar informações pertinentes ao desenvolvimento do tema em sala de aula, buscou-se construir reflexões acerca das influências da legislação vigente frente à prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

3.1.O ESPAÇO DA PESQUISA, O MÉTODO, OS DOCUMENTOS E OS SUJEITOS

O espaço escolar como lugar que abriga a liturgia acadêmica, está dotado de significados e transmite uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores. E é nesse cenário que se buscou identificar como vinha sendo ensinado a Cultura Afro-brasileira e Indígena na escola pública municipal de Araguaína – TO.

Entre as 81 unidades de ensino que compõe a rede municipal de ensino da cidade, desenvolveu-se a pesquisa na Escola Municipal Dr. Simão Lutz Kossobutzki, localizada no Setor Araguaína Sul. A instituição foi criada em março de 1983, entrando em funcionamento no mesmo ano, possuindo, portanto, 33 anos de história. Tem um corpo docente formado por professores e coordenadores concursados, todos com formação superior. A instituição atendia 1.120 alunos em 2016, oferecendo Educação Infantil (pré-escola) e Ensino Fundamental (1º ao 5º) anos, distribuídos em turnos pela manhã e tarde. Além desses, atende o Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA no horário noturno.

A diversidade étnica, os costumes, os valores, o contexto socioeconômico que envolve a escola e a comunidade, e por estar localizada em uma área de transição geográfica, ou seja, entre uma parte bem urbanizada da cidade e outra com problemas de infraestrutura, além do fato de contemplar todos os níveis de escolaridade que são de responsabilidade do município, foi o que motivou à escolha dessa instituição.

Desta forma e de maneira resumida, a concepção teórico-metodológica utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi:

Quadro 1. Pensamento e fenomenologia

Concepção do Pensamento	Fenomenologia
Abordagem da Pesquisa	Qualitativa
Tipo da Pesquisa	Descritiva
Procedimentos da Pesquisa	Análise Documental: Referencial Pedagógico Curricular, Projeto Político e Pedagógico, Rol de datas comemorativas, Plano de aula dos professores e cadernos de História, Geografia, Artes e Música
Forma Assumida	Estudo de Caso
Coleta de Informações	Entrevista semiestruturada
Interpretação das Informações	Análise Fenomenológica
Sujeitos Participantes	Dois professores e treze alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.
Campo de Pesquisa	Escola Municipal Dr. Simão Lutz Kosso-buztski

Fonte: O autor (2017)

O campo de pesquisa e seus sujeitos foram fundamentais no desenrolar do estudo visto a dinâmica pedagógica adotada pelos docentes para desenvolver os diferentes conteúdos curriculares de cada disciplina e série, como também pelo nível de maturidade dos alunos. Os resultados revelam a relação de proximidade que existe entre o que está posto na Proposta Pedagógica da Escola com os níveis compreensão e de aprendizagem dos alunos

Para compreender melhor como a escola trabalha a Cultura Afro-brasileira e Indígena, adotou-se a abordagem qualitativa, pois a mesma tem um caráter exploratório, que estimulou os entrevistados a pensarem livremente sobre o tema. Favoreceu ainda a apresentação dos aspectos subjetivos e suas motivações de maneira espontânea.

Quanto aos procedimentos, adotou-se a análise documental, ou seja, buscou-se informações sobre os conteúdos, objetivos e habilidades inerentes a Cultura Afro-brasileira e Indígena no Referencial Pedagógico Curricular, Projeto Político e Pedagógico, Rol de datas comemorativas, Plano de aula dos professores e nos cadernos de História, Geografia, Artes e Música dos alunos elementos da Cultura Afro-brasileira e Indígena.

Quanto à forma, utilizou-se o Estudo de Caso, pois é um método qualitativo que consiste, geralmente, em uma forma de aprofundar uma unidade individual. E, sobre a forma de coleta de informações, utilizou-se a entrevista semiestruturada. Quanto à interpretação do pensamento, utilizou-se a fenomenologia, pois, se baseia metodologicamente na interpretação dos fenômenos através da redução fenomenológica, a partir da descrição direta da experiência dos sujeitos buscando a generalidade. Compreende a prática como o ato de dar sentido ao mundo das coisas mediante a atividade intencional da consciência de constituir essências ou significações, estabelecendo assim uma nova relação entre sujeito-objeto e homem-mundo como polos inseparáveis.

3.2. O QUE SE ENCONTROU NOS DOCUMENTOS ANALISADOS NA ESCOLA

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base nas necessidades de aprendizagem e nas características políticas, socioeconômicas e culturais de seus alunos. Essa organização ocorre por meio de documentos oficiais, como o Projeto Político e Pedagógico que traz todos os objetivos, metas e ações administrativas e pedagógicas a serem desenvolvidas na escola. Essa base de sustentação, além de outras criadas pelas redes de ensino se constituem como um norte para o cumprimento da educação.

3.3 REFERENCIAL CURRICULAR PEDAGÓGICO ANO DE 2015

O Referencial Curricular Pedagógico é de um conjunto de práticas que busca articular as experiências e os saberes dos alunos com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de cada um.

Nesse sentido, Goodson (1995 , p. 2), faz uma relação importante entre o referencial curricular e o aluno

O aluno é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Diante do posicionamento do autor, pode-se dizer que o aluno é o centro do planejamento curricular de qualquer escola e todas as ações, metas e compromissos que a mesma assume.

Partindo desse princípio, analisou-se o referencial curricular pedagógico que norteia todo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. As atenções estiveram focadas na parte direcionada para o 5º ano do Ensino Fundamental.

Na análise documental, verificou-se que o referencial é um documento composto basicamente por uma introdução e por conteúdos e habilidades divididos por série e bimestre.

Para Moreira (1995) contribui sobre esse assunto, afirmando que: o referencial curricular deve contemplar conteúdos que envolva os aspectos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais das comunidades e a escola por sua vez, deve sistematizá-los no ensino.

Como o objetivo principal da pesquisa era identificar se a escola contemplava algum elemento voltado para o ensino da Cultura

Afro-brasileira e Indígena na série em questão, com o procedimento, verificou-se que no referencial e em específico nas disciplinas de História e Geografia do Brasil e do Tocantins, Artes e Música, estavam contemplados conteúdos e habilidades inerentes ao tema.

Desse modo, vê-se que o Referencial Curricular Pedagógico da escola pesquisada contemplava elementos da cultura Afro-brasileira e Indígena e que os conteúdos existentes, dão condições para que o professor explore com os alunos atividades que vão desde a chegada desses povos às mais fieis manifestações culturais.

3.4 PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO

O projeto político-pedagógico da escola vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas e se distingui do Referencial Curricular Pedagógico, enquanto o referencial traz somente a indicação de conteúdos, habilidades e competências para cada série, O Projeto Político e Pedagógico se constitui como um marco para o desenvolvimento de todas as ações inerentes ao ensino na escola. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Para Saviani (1983, p.93),

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população.

Nesse âmbito e conforme análise documental, buscou-se identificar se existia a contemplação de ações para o desenvolvimento

de metas e ações vinculadas à Cultura Afro-brasileira e Indígena na escola.

Na parte específica que tratava das características políticas, econômicas, sociais e culturais da comunidade em que a escola está inserida, verificou-se a intencionalidade para o trabalho em todos os níveis e séries de temas ligados a origem do povo brasileiro e de suas culturas. Também, verificou-se no projeto, em partes específicas como: missão, diretrizes pedagógicas e do plano de ações, uma clara contemplação de objetivos, metodologias e metas específicas para o ensino e aprendizagem de temas da cultura afro – brasileira e indígena.

Nesse caso, observa-se na dimensão política e pedagógica da escola uma intenção favorável, visto que a instituição contempla na prática pedagógica ações voltadas para o desenvolvimento de temas da cultura nacional. Isso ficou comprovado através das análises realizados no planejamento das aulas e em evidências (fotos, cartazes e relatórios) visíveis no âmbito da escola, bem como em atividades em sala de aula e em datas comemorativas.

3.5 DATAS COMEMORATIVAS

Todas as datas comemorativas trazem algo de valor fundamental. Para Brandão (1986, p 80), “as datas comemorativas são de grande valia para que não fiquem perdidas no passado as informações de um povo ou de um lugar”.

Para Forquin (1993, p. 45), “as datas jamais devem ser extintas do meio escolar, levando adiante toda a cultura e informação que continuarão a escrever a história do nosso país. Comemorar é valorizar aquilo que não pode perder sua essência.”

Nesse sentido, tem-se que as datas comemorativas aparecem no currículo da escola pesquisada como subsídio para somar todo tipo de aprendizagem e de inclusão de conteúdos que os alunos obtiveram quando estavam fora da escola.

Identificando os registros dos eventos oriundos de datas comemorativas realizados pela escola ao longo dos anos, entre elas (carnaval, dia do índio, descobrimento do Brasil, páscoa, dia das mães, festa junina) e verificando o rol de planejamento das atividades que ainda seriam desenvolvidas (festa das regiões, dia dos pais, semana da pátria, dia das crianças, dia dos professores, proclamação da república, dia da consciência negra e natal), observa-se um compromisso da instituição em desenvolver atividades extra sala de aula, buscando contemplar as tradições culturais herdadas dos povos mais antigos, bem como de costumes e tradições da comunidade local.

Ainda na análise do Plano Interno de Trabalho – PIT (2016) da escola, que traz o rol das datas comemorativas, verificou-se através do planejamento que algumas datas têm prioridade para serem desenvolvidas e que recebem maior empreendimento da equipe escolar. Entre elas aparecem o dia do Índio, independência e o dia da Consciência Negra.

3.6 PLANO DE AULA DOS PROFESSORES

O planejamento elaborado pelo professor é de fundamental importância para que se atinja êxito no processo de ensino-aprendizagem. É um instrumento essencial para o professor elaborar sua metodologia conforme o objetivo a ser alcançado, tendo que ser criteriosamente adequado para as diferentes turmas, havendo flexibilidade caso necessite de alterações.

Para Libâneo (1994, P 217), “o planejamento é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”.

Essa importância atribuída ao planejamento de aula tem como fim a prática docente e a aprendizagem do aluno. E para verificar

se os professores estavam contemplando de maneira fidedigna a História da Cultura Afro-brasileira e Indígena, analisou-se os cadernos de planejamento dos professores do 5º ano.

Não foi possível tirar conclusões com os planos de aula dos dois professores participantes da pesquisa elaborados até o mês de junho. Por isso, foi solicitado os planos de aula do ano de 2015, não percebendo nenhum problema, visto que os professores eram os mesmos.

Diante da análise, identificou-se os conteúdos e habilidades aplicados em sala de aula abaixo relacionados. É importante mencionar que o quadro abaixo se refere aos dois professores porque se for realizar uma análise de todas as turmas, teremos prova de que não se trata necessariamente de ação, mas de um plano padrão da escola. Isso é importante por conta do que falei em outros momentos acerca da não relação direta entre ter no papel e executar.

Quadro 2 – Conteúdos e habilidades

Conteúdo	Habilidade
A diversidade humana: aspectos físicos, étnicos e culturais	Identificar as diferenças culturais entre o modo de vida
Respeito à diversidade	Reconhecer que os seres humanos são diferentes e respeitá-los dentro de suas especificidades é uma necessidade
Diferentes culturas, suas crenças e costumes	Reconhecer as características próprias da mistura de povos de diferentes culturas
A formação do povo brasileiro	Compreender a organização e as etapas da colonização brasileira e a diversidade de etnias na formação do nosso povo
Os indígenas: os primeiros habitantes do Brasil e os grupos indígenas do Tocantins	Reconhecer os grupos indígenas que habitavam o Brasil quando do período da chegada dos portugueses e o modo de vida dos indígenas, suas crenças, costumes, identificando os grupos existentes no Tocantins

A chegada do negro ao Brasil, a formação dos quilombos e a contribuição para história brasileira	Reconhecer a escravidão, a liberdade, os quilombos e as contribuições da cultura afro para a História brasileira
Cultura indígena	Reconhecer costumes característicos dos diferentes povos indígenas
Dia do Índio	Reconhecer a cultura, costumes e a importância étnica na formação do povo brasileiro
Cultura Afro-brasileira	Valorizar a diversidade cultural reconhecendo as contribuições da Cultura Afro-brasileira na formação do povo brasileiro.
Dia da Consciência Negra	Reconhecer a importância do negro na formação étnica e cultural do povo brasileiro

Fonte: Escola Dr. Simão Lutz Kossobutzki. Referencial Curricular, maio de 2016

Porém, apesar da grande importância do planejamento de aula, verificou-se em sala de aula, durante o segundo semestre de 2015 que algumas aulas foram desenvolvidas de forma improvisadas, o que é extremamente prejudicial à aprendizagem do aluno. Notou-se que por muitas vezes as atividades foram desenvolvidas de forma desorganizada, não havendo assim, compatibilidade com o tempo disponível e nem com os objetivos pretendidos com o determinado conteúdo, e isso só foi possível mediante análise do percebido durante as aulas com as anotações registradas nos cadernos dos alunos de 2015.

3.7 OS PROFESSORES NA CONDUÇÃO DO ENSINO

Para identificar como a Cultura Afro-brasileira e Indígena era desenvolvida em sala de aula e de como os alunos internalizam suas aprendizagens sobre as questões étnicos-raciais, 02 (dois) professores regentes participaram da entrevista semiestruturada. É importante apontar aqui que na série pesquisada trabalham 03

(três) professores, sendo: 01 (um) regente, 01 (um) recreador e 01 (um) de Educador Físico. Com o objetivo de obter informações fidedigna, optou-se por entrevistar professores regentes de 02 (duas) turmas do 5º ano, visto que os mesmos possuem maior carga horária nas turmas.

Inicialmente perguntou-se aos professores qual a importância que davam para os conteúdos que tratam da Cultura Afro-brasileira e Indígena na escola. Os dois falaram da importância de se levar para sala de aula assuntos relacionados aos povos e a cultura de quem deu início a formação da nação brasileira. Mas, uma das respostas sintetiza melhor a visão dos entrevistados.

Valorizar a cultura, as tradições e os costumes étnico-raciais na escola é importante não só para diminuir o preconceito que ainda existe entre professores e alunos, é importante porque sintetiza a grandeza dos negros e dos índios como alicerce do povo brasileiro.

Ter essa consciência favorece muito os diálogos que ocorrem em sala de aula. Ter o reconhecimento por parte do professor que a cultura do povo brasileiro não é única, já é um caminho enorme percorrido. Mas, é importante salientar que não basta dar importância a cultura, é necessário ter conhecimentos contextualizados para ajudar o aluno em seu processo de formação. Esses conhecimentos contextualizados devem ser adquiridos, principalmente na formação inicial e posterior, nos cursos de formação continuada e de especialização.

Questionou-se também como eles atuavam em sala de aula nas discussões inerentes a Cultura Afro-brasileira e Indígena. Uma das professoras respondeu que atua como uma verdadeira agente de promoção da diversidade.

Compreendo o estudante de forma integral, busco identificar suas necessidades de desenvolvimento no nível intelectual, físico, emocional, social, cultural. Também procuro conhecer a realidade do aluno, da sua

família e da comunidade em que a escola e estes estudantes estão inseridos. Acolho também as diferenças, reconhecendo que cada estudante é único, aprende de uma forma diferente e vive em um contexto próprio.

Diante da fala da professora, tem-se que desde o momento em que o aluno passa a frequentar a escola, passam a construir identidades. Por isso, desde os primeiros anos de escolaridade, os alunos já precisam entender que são diferentes uns dos outros e que essa diversidade decorre de uma ideia de complementaridade. E nesse momento o trabalho do professor se torna imprescindível.

Foi perguntado como os docentes organizavam os espaços e quais as estratégias necessárias utilizavam para o ensino dos conteúdos culturais. Uma das professoras disse que:

A escola é transformada em um ambiente de aprendizagem da diversidade étnico-racial, estimulando sempre os alunos a buscarem suas próprias histórias e a conhecer as origens dos outros alunos. Também são desenvolvidas ações simples como pendurar imagens de personagens negros e indígenas nas paredes, adquirir alguns livros com personagens de origens africanas e do período do descobrimento, colocar bonecos na brinquedoteca e passar filmes infantis relacionado aos temas planejados.

Em consonância com a fala da professora, Munanga (2000, P. 71), diz que “estimular a participação dos alunos em atividades que envolvam brincadeiras, jogos e canções que remetam às tradições culturais de suas comunidades e de outros grupos são boas estratégias”.

Diante do que foi dito pela professora e das contribuições do autor, acredita-se que ao organizar o espaço escolar e adotar metodologias que favoreçam a diversidade, sem dúvidas, ajudará na formação de cidadãos mais conscientes e agentes no combate ao preconceito. No entanto, tudo deve ser bem pensado, plane-

jado e socializado, de preferência realizando combinados com os alunos ainda em sala de aula, para que a proposta pedagógica seja realizada dentro do planejado.

Outra pergunta feita, refere-se ao método que utilizavam ao levar para sala de aula noções da Cultura Afro-brasileira e Indígena tendo como referência a realidade dos alunos. Assim foi respondido por uma das professoras: “nos momentos de falar sobre a colonização portuguesa no país, sempre faço um paralelo com a realidade social dos negros e dos índios de hoje”.

Nesse caso, Pierucci (1998, p.16), colabora dizendo que: “se o aluno entender o processo histórico que desencadeou a desigualdade entre negros e branco, ele não vai reforçar preconceitos”.

Por último, perguntou-se aos professores quais estratégias eles poderiam utilizar para melhor divulgar a Cultura Afro e Indígena do Brasil na escola. Uma das professoras respondeu que “seria importante desenvolver projetos e atividades permanentes que valorizem as culturas indígena e africana - como apresentações teatrais de histórias da literatura africana ou lendas indígenas.”

Na mesma visão da professora, Gonçalves (1998, p. 44), diz que “não é importante propor somente estratégias presas a papéis ou produção escrita”, é necessário que:

A cultura afro e indígena do Brasil para ser bem difundida na escola necessita de elementos de ritmos como o samba e o maracatu nas aulas de Música; ou explorar alguns elementos da capoeira nas aulas de Educação Física são boas formas de abordar os conteúdos no decorrer do ano.

Nesse contexto e apesar da inclusão do ensino da Cultura Afro-brasileira e indígena ter sido imposta por uma legislação, não é preciso forçar os professores para incluí-los nas suas aulas esses temas. Vê-se que esses elementos sempre fizeram parte da cultura

brasileira e não podem ser ensinados como se fossem conteúdos à parte, descontextualizado da realidade do nosso país.

Diante do exposto até aqui, acredita-se que o ensino, especialmente na sua base, deve continuar promovendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas, utilizando metodologias criativas, colocando sempre o aluno como protagonista. A exemplo do ensino da cultura afro-brasileira e indígena, os alunos precisam receber um ensino que os conduzam a buscarem respostas sobre o processo histórico brasileiro. Os alunos precisam conhecer os motivos pelos quais os negros e os índios do Brasil ainda lutam pela igualdade de direitos e oportunidades.

3.8 O QUE PENSAM OS ALUNOS

O trabalho com atividades culturais referendadas pelas questões étnicas - raciais são importantes dentro da escola e devem objetivar a complementação da formação do aluno, dando a ele um conhecimento da diversidade cultural do país.

Nesse sentido, buscou-se junto 13 (treze) alunos do 5º ano informações sobre a aprendizagem da Cultura Afro-brasileira e Indígena na Escola Dr. Simão.

Primeiramente foi perguntado se participavam das atividades culturais propostas pela escola nas datas comemorativas e quais eram as preferidas. O resultado para esta pergunta mostrou que 75% dos alunos disseram que participam de todas as atividades culturais desenvolvidas pela escola, sendo que 55% dos entrevistados afirmaram que os eventos preferidos são os do dia das mães e da páscoa, dia do índio e da consciência negra. Já 20% disseram que preferem os eventos relacionados à semana da pátria e meio ambiente.

Sobre esse número de alunos participando das atividades de cunho cultural na escola, Sacristan (1995), diz que: “escola de hoje tem dificuldades em criar novas estratégias para envolver os alunos

em atividades que favoreçam a criticidade e o reconhecimento de legados culturais.”

Nesse sentido, vê-se que a escola precisa empenhar-se para envolver os alunos de maneira transparente e lúdica em diferentes questões e em especial nas étnico-raciais, pois a medida que se tornam criativos podem ser considerados como impulsionadores da civilização em busca de novos caminhos.

Ainda buscando identificar com os alunos elementos da Cultura Afro-brasileira e Indígena em seus cotidianos pedagógicos, foi perguntado se a escola desenvolvia ações para diminuir os preconceitos raciais. Dos 13 (treze) entrevistados, 85% afirmaram que a escola trabalhava sim assuntos que combatia a discriminação racial. Mas, 15% disseram que não.

Os alunos que responderam que a escola desenvolvia ações, também indicaram quais eram essas ações, entre elas: o projeto “respeite minha cor”, o projeto “sou brasileiro igual a você” e o projeto de dança e música “minha escola, minhas raças”.

Diante do número de crianças que disseram não reconhecer que a escola desenvolve ações para combater o preconceito étnico-racial, Aquino (1998, P. 53), diz que “a escola deve trabalhar ações para atingir a todos e que sua proposta de ensino esteja voltada para a diversidade, onde os professores fiquem atentos às diferenças econômicas, sociais, culturais e raciais.”

Apesar de a escola contemplar em seu currículo conteúdos voltados para a discussão e formação dos alunos quanto à importância da Cultura Afro-brasileira e Indígena, será preciso rever o saber escolar e também investir na formação do professor, possibilitando-lhe uma formação teórica e totalmente diferenciada da eurocêntrica. Além disso, terá o dever de dialogar com tais culturais e reconhecer o pluralismo cultural local.

Na sequência, foi perguntado aos alunos se existia um convívio normal com outros alunos de outras culturas. Por exemplo,

branco com negros e indígenas. 70% dos entrevistados disseram não haver problemas de convivência na escola entre as diversas culturas, porém, 30% afirmaram que tem problemas de relacionamento com outros alunos, principalmente entre negros e brancos. Disseram que no horário do intervalo, existe muitos xingamentos envolvendo a cor da pele. Um dos entrevistados narra que sempre sofreu preconceito, especialmente fora da sala de aula, mas dentro da escola. Ele diz que já lhe chamaram de cabelo sarará, macaco e carvão de churrasco.

Aquino (2001, p. 37), sobre a convivência na escola, diz que “o contato com outras culturas, entre outras vantagens, torna o aluno mais flexível, aberto a mudanças, tolerante com diferenças e mais preparado para encarar os desafios da vida fora da escola”.

Mas, o resultado obtido com a pergunta, ou seja, um terço dos entrevistados que disseram ter problemas de relacionamento na escola, nos leva a fazer uma conexão dessa realidade com as particularidades da democracia racial no interior da instituição. Esse grupo de alunos provavelmente tenha recebido orientações dos professores de que não existe diferenças culturais e isso pode ter contribuído negativamente para que o respeito mútuo fosse desrespeitado, afetando diretamente a preservação da riqueza cultural étnico-racial no interior da escola.

Também foi apresentado aos alunos a seguinte pergunta: que importância você dá para os negros e os indígenas do Brasil. 100% afirmaram que dão muita importância, pois foram eles que iniciaram a colonização do Brasil. A unanimidade obtida nesse questionamento tem uma preocupação, pois em outras duas perguntas quando foram questionados sobre como era a convivência com outras culturas e sobre a qualidade na convivência com culturas diferentes na escola não houve unanimidade.

Por último, foi perguntado aos alunos, quais aprendizagens eles já tinham adquirido em relação a Cultura Afro – Brasileira e Indígena na escola.

Dos entrevistados, todos indicaram que já haviam aprendido alguma coisa sobre as culturas. Mas, um dos entrevistados sintetiza melhor essa aprendizagem.

Aprendi que os negros e os índios pertencem a raças que primeiro viveram no Brasil. Através das aulas, aprendi que devemos respeitar a todos. Não é a cor da pele, o tipo de cabelo ou a fala que vai dizer o tipo da pessoa. Devemos amar a todos como eles são.

Diante dos resultados obtidos com os alunos sobre a aprendizagem da Cultura Afro-brasileira e Indígena na, verifica-se que de maneira geral o que está preconizado no currículo da escola são vivenciados pelos alunos em suas diferentes atividades pedagógicas. Mas, vê-se que existe alguns desencontros na relação ensino/aprendizagem de conteúdos que tenta evidenciar os valores dos povos e das culturas que dão raiz a matriz populacional do Brasil.

Portanto, acredita-se que ao imergir em outras culturas, o aluno adquire benefícios para sua personalidade, pois conquista independência, liderança, oportunidade de vencer os medos, entre outras coisas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar os conteúdos curriculares de forma isenta às questões que envolvem a Cultura Afro-brasileira e Indígena no ambiente escolar não é uma tarefa fácil para o professor, porque para lidar com as diferenças é necessário compreender como a diversidade étnica e cultural se manifesta e em que contexto. Portanto, pensar um currículo escolar que integre as questões étnico-raciais e culturais no ambiente pedagógico significa progredir na discussão a respeito da superação das desigualdades e das diferenças raciais.

Ao analisar os fundamentos da Legislação Federal e Municipal quanto ao ensino da Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo escolar brasileiro, vê-se que foi necessário utilizar o termo obrigatoriedade para que os sistemas de ensino do estados e

municípios incluíssem a temática nos conteúdos curriculares. Mas, independentemente dessa obrigatoriedade, as leis que foram sendo substituídas ao longo dos anos trouxeram mudanças que vão além da alteração no currículo de ensino, trata-se de uma mudança de mentalidade. Aos poucos o retrato do país ganha novos contornos e novas formas, em uma relação de mais respeito de igualdade entre os cidadãos. Aprender e entender a importância desses povos na formação da nação brasileira e que eles são iguais as demais etnias é avançar na construção de um país mais democrático.

Diante da pesquisa realizada com professores e alunos do 5º ano da Escola Municipal Dr. Simão Lutz Kossobutzski sobre o ensino e aprendizagem da Cultura Afro-brasileira e Indígena, verificou-se por meio de análise documental e aplicação de entrevistas que a escola se esforça para trabalhar de maneira contextualizada todos os conteúdos inerentes ao tema existentes no currículo. Os professores, mesmo apresentando em alguns momentos uma incoerência entre o planejado e o executado em sala de aula, compreendem a importância de se valorizar e difundir as questões étnico-raciais dentro da escola.

A maioria dos alunos também apresentam conhecimentos sobre a importância de se valorizar e respeitar todas as culturas na escola. É compreensível que ainda exista na escola alunos que demonstram desinteresse pelo assunto e pouca abertura para discussões, visto a pouca idade que têm. Mas, isso não isenta a escola de rever sua prática, pois, os temas propostos no currículo têm como objetivo atingir todos os alunos.

Portanto, e embora seja impossível uma escola que tenha um currículo perfeito, que trabalhe de maneira contextualizada as questões étnico-raciais e culturais, em especial da Cultura Afro-brasileira e Indígena, diante dos resultados da pesquisa, acredita-se que seja possível a construção de uma escola que reconheça que os alunos são diferentes, que possuem uma cultura diversa e que repense o currículo, a partir da realidade existente dentro de uma lógica de igualdade e de direitos sociais.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Julio Groppa. *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, SP: Summus, 1998.
- ARAGUAÍNA. *Lei nº 2.162 de 10 de julho de 2003*, que dispõe sobre a criação e estruturação do sistema de ensino municipal.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade e etnia*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- _____. *Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 22jun2017
- _____. *Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11.645.htm. Acesso em: 20jun2017
- FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira & SILVA. *O jogo das diferenças: Multiculturalismos e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LIBÂNEO, José Carlos, *Didática*. São Paulo: Editora Cortez. 1994.
- MILOVIC, M. *Comunidade da diferença*. Rio de Janeiro: Editora Unijui; 2004.
- MOREIRA, Antônio F. B. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1995.
- MUNANGA, Kabengele. *O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal de RGS, 2000.
- PIERUCCI, Antônio Flavio. *Vivendo o preconceito em sala de aula*. São Paulo: Summus, 1998.
- SACRISTAN, J. Gimeno. *Currículo e Diversidade Cultural*. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS ÍNDIGENAS NO BRASIL: AS PERSPECTIVAS DO ENSINO DE LÍNGUAS MATERNA E PORTUGUESA

Paulo Hernandes Gonçalves da Silva
(IFTO)

Francisco Edviges Albuquerque
(UFT)

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Fazendo um retrospecto histórico, torna-se possível afirmar que o Brasil é um país multilíngue. Antes mesmo da chegada dos colonizadores portugueses, segundo Rodrigues (1993), a diversidade de línguas indígenas aqui faladas era imensa. Faz-se a estimativa que existisse àquela época cerca de 1.200 línguas. Durante o período de colonização, ocorreram deslocamentos para o país de diversos povos, além do português (colonizador), povos de línguas africanas como os negros, oriundos do tráfico para escravidão, e também as primeiras línguas de povos imigrantes europeus, que se tornariam mais diversas nos séculos posteriores, criando uma verdadeira miscelânea linguística.

Com todas essas peculiaridades, somente no final do século XIX, a partir da mobilização dos próprios indígenas, a situação começou a mudar gradativamente, e nas comunidades indígenas onde o contato com o não-índio já é antigo e a cultura e a língua herdadas dos portugueses predominam, a escola passou a ser vista como um espaço para o resgate da identidade étnica desses povos (CUNHA, 2008).

E por isso, a multiplicidade de línguas convivem no território nacional envolvendo questões linguísticas complexas de comunicação e de acesso à informação e ao ensino, quando se fala em educação escolar indígena, face à dificuldade de se implementar políticas públicas eficientes para os povos minoritários.

Alicerçada em novos paradigmas educacionais de respeito à interculturalidade, ao multilinguismo e às etnias, a educação escolar indígena transformou-se numa modalidade de ensino que recebeu um tratamento proeminente por parte dos estudiosos e dos dispositivos legais vigentes. Tem-se na educação escolar indígena, juntamente com a decisão de cada povo, a possibilidade de mecanismos que permitam a manutenção de sua língua e cultura.

O próprio Ministério da Educação, conforme Brasil (2007), substanciado pelo Decreto Presidencial nº 26/1991 (BRASIL, 1991), se articulou com as secretarias estaduais e municipais de educação, na tentativa de implementar a política nacional de educação escolar indígena, consoante aos encaminhamentos já estabelecidos pela Constituição Federal vigente (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Este estudo, por conseguinte, apresenta justificativa na discussão acerca das políticas linguísticas indígenas, com ênfase no ensino intercultural e bilíngue, que seja concatenado com a valorização da primeira língua, a materna, e a aquisição também da segunda, a portuguesa. As políticas linguísticas não podem permitir a perda da identidade indígena, pelo contrário, tais dispositivos devem assegurar e criar mecanismos e instrumentos para a valorização da cultura indígena em todos os aspectos da vida humana, e aqui ressaltamos as dimensões intelectual, comunicativa, social e familiar.

Por isso, verifica-se a importância da escola indígena, que se reveste em muitos significados para a cultura do povo. Nessa escola deve ocorrer o ensino transdisciplinar, que objetiva desfragmentar as disciplinas e valorizar tantos os conhecimentos científicos quanto os conhecimentos culturais da comunidade a que se destina.

A postura transdisciplinar para a educação escolar indígena surtirá efeito para conduzir novas atitudes no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, modos de convivência com as diferenças que nos levará, conseqüentemente, a uma convivência onde a aquisição do conhecimento seja algo natural. Afinal, o aprender a aprender se dá numa via de acesso de múltiplos referenciais, onde se entrecruzam diferentes caminhos, convergindo para diferentes formas de aprendizagem (ALMEIDA; ALBUQUERQUE; PINHO, 2011).

2. AS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS INDÍGENAS RECENTES NO BRASIL

Existe uma visão simplória e equivocada de que a língua materna dos brasileiros é o português, o que remonta a um histórico de políticas linguísticas homogeneizadoras que pretendiam consolidar o ilusório e superficial monolingüismo nacional. Dentre essas políticas, segundo Oliveira (2009), tem-se a aquela da redução linguística exclusivamente ao português, da época do descobrimento, e a instituição do crime idiomático – que fazia repressão linguística – na época do Estado Novo, ou seja, torturava-se as pessoas simplesmente por falarem suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, dentro de suas casas, causando um clima de terrorismo e embaraço que inviabilizou consideravelmente a reprodução dessas línguas.

O multilingüismo presente no Brasil exige que se tenha políticas diferenciadas e eficazes. A gestão de políticas públicas voltadas para o processo linguístico, principalmente dos povos indígenas, requerem respostas às questões de ordem teórica e metodológica que emergem desse quadro e, por isso, o conceito de política linguística exige uma delimitação específica. Deste modo, Calvet (2007) evidencia que a política linguística nasceu como área de estudos na década de 1960 e preocupa-se com a relação entre o poder e as línguas, ou mais propriamente, com as grandes decisões políticas sobre as línguas e seus usos na sociedade. Ressalte-se, por-

tanto, que a política linguística pressupõe a deliberação das grandes decisões pertinentes às relações entre as línguas e a sociedade.

Dentre as diversas políticas linguísticas para os indígenas, em virtude dos escassos conhecimentos linguísticos para implantar um ensino bilíngue, a partir de 1970, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) estabelece convênios com o Summer Institute of Linguistics dos Estados Unidos (SIL), objetivando o desenvolvimento de pesquisas para o registro de línguas indígenas. O SIL tinha o propósito ainda de identificar sistemas de sons, elaboração de alfabetos e análises das estruturas gramaticais (D'ANGELIS, 2012).

Além disso, conforme D'Angelis (2012), passa a ser responsabilidade do instituto o preparo de material didático para alfabetização nas línguas maternas e ensino de leitura, bem como a capacitação dos docentes, inclusive os professores da própria FUNAI, quanto das missões de cunho religioso. Dentre os objetivos do instituto, tem-se a conversão dos povos à religião protestante, e em algumas situações, assume para si a obrigação estatal de tutela desses povos. E por isso, as ações desenvolvidas junto aos indígenas pelos missionários e linguistas ligados ao SIL sempre foram passivas de muitas críticas, sobretudo por parte de instituições da área de linguística e antropologia.

Desta forma, segundo Maher (2010), no momento em que a responsabilidade foi assumida pelo Ministério da Educação para organizar as ações relativas à educação escolar indígena, ocorreu a ruptura com o instituto. A partir da década de 1970, por iniciativa das organizações sociais, passou-se a defender a diversidade socio-cultural e linguística dos povos indígenas e, por conseguinte, a participação desses povos na significação, formulação e execução de políticas e ações no campo indigenista. Era necessário mudar a visão que a sociedade nacional e o Estado brasileiro tinham dos povos tradicionais e de seus direitos.

A promulgação da Constituição Federal vigente (BRASIL, 1988) contemplou, não somente o direito à educação diferenciada, mas

também o direito às terras ocupadas por estes povos e à diferença linguística, preservando e garantindo a autonomia e o fortalecimento das comunidades indígenas. Nas décadas posteriores à constituição foram regulamentados inúmeros atos normativos, que possuem o objetivo claro de regulamentar a oferta da educação escolar indígena e os processos linguísticos, bem como, as instâncias responsáveis por sua oferta. Esses marcos ficam melhor evidenciados no aporte de Preuss e Álvares (2014, p.404):

Nosso estudo documental e bibliográfico analisa as políticas linguísticas explicitadas nos seguintes documentos: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996); a Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB), n.º 3, de 10 de novembro de 1999 (sobre o funcionamento das escolas indígenas) (BRASIL, 1999); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998); o Parecer de n.º 10 do CNE/CEB, de 5 de outubro de 2011 (sobre a oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de ensino médio) (BRASIL, 2011); a Lei 11.161/2005 (sobre a obrigatoriedade da oferta de espanhol) (BRASIL, 2005b); o Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (MEC, 2008b); a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) e o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras) (BRASIL, 2005a); a Resolução n.º 7, do CNE/CEB, de 14 de dezembro de 2010 (que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos, inclusive para a educação escolar quilômbola) (BRASIL, 2010) e a Portaria do MEC n.º 86, de 1º de fevereiro de 2013 (sobre o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo) (BRASIL, 2013).

Observando-se os encaminhamentos de Preuss e Álvares (2014), ressalte-se que as políticas linguísticas homogeneizadoras, atualmente, são mais perspicazes (ou escondidas) e já é possível perceber, ainda que de forma bastante embrionário, alguma complacência em relação às outras línguas.

A língua portuguesa como a língua oficial é reforçada na Constituição de 1988, porém ocorre a ressalva de que nas comunidades indígenas sejam usadas as respectivas línguas maternas nas atividades de ensino, conforme a seguir:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. - § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. - § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988, p. 132).

A partir do item da constituição, ver-se que a educação indígena necessita de reflexões sobre o seu processo de desenvolvimento quanto aos princípios da interculturalidade, bilinguismo ou multilinguismo. A educação indígena deve ser qualificada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas indígenas e pela revigorada associação entre a escola, a sociedade e sua identidade – para cada povo (BRITTO, 2008).

As ponderações dizem respeito aos muitos desafios na regulamentação dessa educação que começa na alfabetização. Segundo dados do censo promovido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o analfabetismo entre indígenas é maior do que a da população brasileira: 76,7% dos índios com 15 anos ou mais de idade sabem ler e escrever, contra 90,4% da média brasileira.

Após os abalroamentos anteriores, nota-se que elaborar políticas linguísticas, para um país com longos períodos da história marcados pela visível negação da língua indígena e pelo desprezo com as políticas públicas, não é uma tarefa fácil. A imensidão territorial e as especificidades de cada grupo de falantes nos diversos povos indígenas demonstram os desafios que devem ser solucionados ou

pelo menos enfrentados. É por isso, que Braggio (2001) enfatiza que as políticas linguísticas são processos em que se movimentam grupos de pessoas com interesses e visões bastante diferenciadas e que, apresentam-se como tarefa complexa, requerendo muitos cuidados, afinho e comprometimento.

3. O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA INDÍGENA E A TRANSDISCIPLINARIDADE

Ao afirmar que a escola é um ambiente em que a língua materna dos povos indígenas deve torna-se o fio condutor de todas as ações pedagógicas e também do processo de ensino, Albuquerque (2011), traz a percepção de que as escolas indígenas acabaram por se configurar como um organismo de resistência cultural, social e histórica. O respaldo constitucional permitiu aos povos indígenas brasileiros a transformação da escola nesse instrumento de valorização e preservação de suas línguas maternas.

Ao se falar de língua materna indígena, deve-se ter em mente que o adequado ensino de línguas indígenas adotado na escola pode contribuir com a manutenção das línguas. A adequação linguística do ensino ocorre quando a metodologia adotada leva em consideração a realidade sociolinguística da comunidade (ROCHA, 2003).

Nas sociedades indígenas, o processo de ensino-aprendizagem ocorre em circunstâncias ininterruptas e atemporais, pois não se resume a momentos específicos, nem está pautada numa experiência isolada, inclusive Maher (2006), demonstra que o ato de educar nas sociedades indígenas é um ato coletivo, e conforme estabelece a autora, é de grande responsabilidade de todos, por que são ações complexas, incorporadas à rotina cotidiana do trabalho e do lazer, sem nenhuma restrição de tempo ou local específico. E por isso, coaduna Albuquerque (2011, p.303):

Mas se a escola pode contribuir para o processo de desaparecimento de uma língua indígena, ela, por outro lado, também pode ser mais um elemento que, significativamente, incentive e favoreça a sua manutenção ou revitalização. Para isso, a língua indígena deverá ter papéis na escola, ou seja, ela deverá ser utilizada, na sala, como a língua de instrução oral para produzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações. A língua indígena será, nesse caso, a língua por meio da qual os professores e os alunos discutem matemática, história, geografia, meio ambiente, ciências etc. Esse tipo de procedimento permite que os alunos que têm pouco domínio do português possam adquirir melhor os novos conhecimentos de fora, porém, necessários, devido ao contato com a sociedade envolvente. Mas, além disso, ele traz outras vantagens, pois se os alunos aumentarem sua competência oral na língua materna, eles aprenderão a usá-la também para falar sobre novos conhecimentos, em vez de terem que recorrer ao português para isso. Assim, a língua indígena ficará mais forte, exercendo uma função além daquela própria da sala de aula.

Ao se falar do processo de alfabetização, nota-se que língua materna deve ocorrer num processo natural também como a língua de instrução escrita, e que é comum aos conhecimentos éticos e científicos tradicionais, conforme preceituado por Albuquerque (1999). Assim, ainda para o autor, sendo em língua materna, de maneira similar ao que acontece com a oralidade, os estudantes progredirão a sua competência escrita em língua indígena.

Maher (2007) é bem enfática ao tratar do assunto, pois para a autora, além de ser a língua de instrução, a língua indígena deve também estar inserida no currículo, no caso de comunidades bi-língues, como uma de suas disciplinas. Será a ocorrência da língua indígena como primeira língua, possibilitando aos estudantes desfrutarem dos direitos linguísticos que lhe são cabíveis como cidadãos brasileiros, imposto pela constituição, além de permitir prestígio ao falante da referida língua materna.

Ainda no tocante à alfabetização em que todos os aspectos da linguagem têm a mesma prioridade, à proporção em que se almeja a construção de um sentido para o que se lê e se escreve, Albuquerque (1999), estabelece, que a educação em língua materna se apresenta como um dos instrumentos para alcançar a autonomia, dando a competência ao indígena de ler, escrever e analisar seus discursos para o processo de reação diante da força com que se apresenta a linguagem da sociedade dominante.

A garantia da manutenção da rica diversidade linguística dos povos indígenas, além de favorecer o desenvolvimento do multilinguismo, em seus níveis orais e escritos, poderão ser inclusive, um dos meios que a sociedade indígena terá a disposição para interpretar e compreender o mundo à sua volta, para que a partir de sua realidade, possa compreender também o mundo onde a língua majoritária é falada (BORTONI-RICARDO, 2004).

Fazendo um redirecionamento contrário ao que foi abordado até aqui, considerando-se a pluralidade de povos, Silva (1999) apresenta o imperativo de uma outra educação formal para os povos indígenas, decorrente da situação de contato com a sociedade nacional, ou melhor esquadrinhando, que sejam diferentes tipos de escolas para o atendimento das reivindicações dos diversos povos indígenas em nosso país. A escola não pode ser pensada coletivamente, ele precisa ser arquitetada, mentalizada, organizada e construída diferentemente para cada povo que a requer. Entendendo o termo “construção” em todas as suas acepções sejam físicas, pedagógicas e, principalmente, para as relações interpessoais, para que cada currículo ali possa ocorrer. O modelo de escola única não precisa mais operar. E por isso, a transdisciplinaridade precisa estar presente nos domínios interculturais e sociais indígenas, sendo vivenciada pelas crianças das aldeias na educação que acumulam desde tão pequenas. Com isso, tem-se uma educação oriunda dos ensinamentos dos mais velhos, e que os professores indígenas buscam incorporar às suas práticas pedagógicas (ALMEIDA; ALBUQUERQUE; PINHO, 2011).

Nas comunidades indígenas ficam bem clarificadas as duas formas de educação. A primeira é a educação indígena em que as crianças compreendem o processo de forma natural, e portanto, aprendem a lidar com os recursos do meio ambiente de maneira complementar e harmônica; aprendem suas cosmologias; aprendem coisas simples relacionadas ao seu habitat; percebem o elo existente na relação homem e universo; aprendem a estabelecer um diálogo entre os mitos e seus ancestrais, incorporando valores superiores aos aspectos físicos e espirituais. A segunda, por sua vez, é a educação escolar indígena, aquela que segue um paradigma imposto por um planejamento, em que as normas são impostas e devem ser cumpridas; em que o processo visa a homogeneização das crianças, e principalmente, onde o currículo existe para atendimento das demandas do grupo que detém o poder, nesse caso, a sociedade majoritária (BATISTA, 2010).

Por conseguinte, nas concepções de Almeida, Albuquerque e Pinho (2011), promover a educação numa perspectiva transdisciplinar perpassa o campo interdisciplinar, produzindo modos de compartilhar saberes, reconhecendo os diferentes níveis de realidade vividas pelas diversas culturas, com a vida de cada grupo humano, permitindo visões plurais a respeito dos fenômenos ou da complexidade da própria vida. E por isso, pensar de modo transdisciplinar, baseando-se na diferença, faz perceber que o processo linguístico de um povo indígena não pode ser fragmentado ou reduzido a um modo simplista, que o currículo dos não-indígenas comumente os fazem.

4. O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA PARA OS INDÍGENAS

Levar em consideração os direitos linguísticos das crianças nas escolas indígenas significa, conseqüentemente, conhecer e reconhecer a realidade sociolinguística da comunidade. É elementar a discussão dessa realidade na escola indígena, fortalecendo e

valorizando a língua indígena em seu uso como língua de instrução, de comunicação, dos materiais didáticos e como objeto de análise e estudo, bem como do preparo natural para a aquisição do português, como língua secundária (GRUPIONI, 1994).

A partir disso, evidencia-se que os professores indígenas devem participar de cursos de formação continuada que fortaleçam a construção de conhecimentos, e principalmente para a reflexão sobre a realidade da sua língua, do bilinguismo ou multilinguismo praticado em sua comunidade, para a possibilidade de formulação de estratégias no domínio da escola, para fortalecer e ampliar o uso da própria língua. Tem-se na formação do docente indígena ou não-indígena um dos maiores alicerces do processo de ensino linguístico (BRASIL 2005).

Por outro lado, no que diz respeito às questões do ensino bilíngue em escolas indígenas, do financiamento às pesquisas para documentação de línguas em extinção, da revitalização de variedades e do investimento governamental em material didático específico para a educação desses povos tradicionais, o assunto requer uma discussão mais aprofundada, uma vez que ao envolver a questão linguística, torna-se necessário o respeito aos conhecimentos, as tradições e os costumes de cada povo, valorizando e fortalecendo a identidade étnica (SILVA, 1999).

No âmbito da discussão sobre qual escola os indígenas anseiam quais suas perspectivas e desafios, para que possam dialogar numa perspectiva intercultural e bilíngue, vale ressaltar o respeito mútuo, mencionado por D'Angelis (2012), ao afirmar que os conhecimentos próprios dos povos indígenas precisam ser respeitados da mesma forma que respeitamos os conhecimentos que, na nossa sociedade, são comumente chamados de científicos.

Evidencia-se que D'Angelis (2005, p. 40), demonstra a preocupação com a relevância da formação dos docentes indígenas e a percepção dos seus papéis enquanto educadores:

Os professores indígenas só alcançam a verdadeira compreensão de que sua língua é efetivamente uma língua, em tudo organizada, regrada e complexa como a língua portuguesa (ou outra língua européia), quando passam a analisá-la com a mesma nomenclatura e minúcia que viram ser aplicada ao português, em sua experiência escolar. O impacto disso na auto-estima chega a ser evidente.

Quanto à formação de professores para aquisição/ensino de segunda língua, conforme Grupione (2003), existem muitas pesquisas feitas e conhecimentos acumulados nessa área de estudo, que tem orientado a elaboração de modelos cada vez mais testados e bem sucedidos no ensino de línguas, na dualidade materna e secundária. A este respeito o autor estabelece:

A capacitação em ensino de línguas é um terceiro aspecto indispensável para um professor atuar na maioria das situações de comunidades indígenas. Para ensinar línguas, não basta ser falante delas. Nessa área será fundamental levar o aluno/professor a reconhecer as diferenças entre ensino de primeira língua e ensino de segunda língua e as diferentes metodologias empregadas nesses casos. No caso da primeira língua, dada a necessidade fundamental de desenvolver-se e aplicar-se programas de ensino escolar realmente (GRUPIONE, 2003, p. 39).

Como se vê, muitos conhecimentos precisam ser apreendidos pelos profissionais docentes que promovem o processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva intercultural e bilíngue. Assim dentre os diversos princípios, cabe neste caso a definição de “Aquisição de Linguagem”, proposta por Schütz (2007), que configura-se como um processo de assimilação natural, intuitivo, subconsciente, fruto de interação em situações reais de convívio humano, em que o aprendiz participa como sujeito ativo.

Esse processo tem semelhanças com o processo de assimilação da língua materna pelas crianças. Essas semelhanças existem no sentido de que a criança, para comunicar-se, adquire um conhecimento prático-funcional sobre a língua falada, através da interação com as pessoas que a cercam, e não um conhecimento rico, pois este ocorre anos mais tarde, quando a criança vai à escola em busca do conhecimento teórico da sua língua materna. Pela interação com a família e comunidade, a criança desenvolve familiaridade com a fonética da língua e sua estrutura. Adquire também vocabulário e capacidade de entendimento oral, a fim de compreender e ser compreendida em diversas situações, possibilitando assim uma comunicação criativa (SCHÜTZ, 2007, p.14).

O processo de aquisição da língua portuguesa pelos indígenas possui alguns pressupostos definidos no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (BRASIL, 1998), cujo entendimento é que os povos indígenas têm, cada um deles, a sua forma peculiar de falar a língua portuguesa. Cada modo de articular o português possui marcas específicas da língua de origem do povo em questão, seja nos vocábulos, na gramática ou na pronúncia. Esses modos de expressão devem ser respeitados na escola e fora dela, já que também são atestados de identidade indígena. Logo, a função da escola indígena, no que se refere ao ensino da língua portuguesa, é possibilitar que o aluno continue a se expressar na variedade local do português, garantindo, ao mesmo tempo, que ele tenha acesso à sua língua materna e ao português no padrão culto (oral e escrito).

Em suma, o sucesso ou fracasso da criança na escola, seja na aquisição de uma segunda língua, seja na manutenção de sua língua materna, não está associado à origem social, mas ao contexto sociointeracional por meio do qual se processa a aquisição. O processo de aquisição, para Braggio (1992), pressupõe a aceitação das diferenças socioculturais e linguísticas tanto por parte do professor quanto do aluno na construção do conhecimento a

partir das experiências anteriores, da funcionalidade da língua e da relação do aluno com o meio social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças indígenas quando começam a frequentar a escola, trazem do convívio familiar o conhecimento sobre o uso oral de sua primeira língua, seja ela qual for. A experiência oral que a criança traz para a escola é aquela existente na conversação do cotidiano com as pessoas com as quais convive e com as quais compartilha referências culturais (BRASIL, 1998).

Portanto, conclui-se que a escola, na vida das crianças indígenas, aparece, então, como um espaço diferenciado de cultura e de relações sociais que tem como objetivo contribuir com a formação integral desses sujeitos, considerando-os em seus aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais (D'ANGELIS, 2012).

Quanto à questão de políticas indígenas para o ensino bilíngue e intercultural, compreendeu-se que existem muitas diversidades que precisam ser respeitadas, face à pluralidade étnica e os anseios de ações e perspectivas para cada povo indígena. Por isso, não são condizentes com as realidades existentes, tais políticas que vislumbrem os povos de forma generalizada, sem levar em conta suas peculiaridades em termos socioculturais, linguísticos e históricos.

Observou-se também, que o artigo 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), requer uma educação indígena que se tenha base nos princípios interculturais, do bilinguismo ou do multilinguismo, que compreenda as nuances indígenas, que supere os problemas de gestão, quando as escolas indígenas ficam em situação de vulnerabilidade por não terem acesso aos insumos básicos para seu funcionamento, como alimentação e material didático.

As ponderações fazem perceber, por conseguinte, que não há como se falar em um exclusivo modelo de política linguística no país, neste momento atual dos povos indígenas, como foi feito no

período colonial em que se aplicava o paradigma assimilacionista, com os ensinamentos dos missionários jesuítas (ABREU, 2003). O momento atual requer um respeito à diversidade linguística dos indígenas brasileiros, uma vez que estas comunidades são muito diferenciadas entre si e, normalmente, essas diferenças não podem ser explicadas e relativizadas por critérios simples e objetivos.

Não basta, portanto, a escola ter como objetivo simplesmente alfabetizar seus alunos. Ela precisa ser o ambiente favorável à aprendizagem de leitura e escrita de textos adequados às suas intenções e aos contextos em que serão lidos e utilizados (BRASIL, 1998) O aprendizado da escrita em português tem para os povos indígenas funções muito claras: a defesa e a possibilidade de exercerem sua cidadania, e acesso a conhecimentos de outras sociedades.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. *Os caminhos dos livros*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2003.
- ALBUQUERQUE, F.E. *Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito com o português: aspectos da situação sociolinguística*. Goiânia, 1999, 132 p. Dissertação de Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1999.
- _____, F.E. Educação Escolar Apinayé Bilíngue e Intercultural. In: *Ensino de língua e literatura – Reflexões e Perspectivas interdisciplinares*. RAMOS, Dernival Venâncio; ANDRADE, Karylleila dos Santos & PINHO, Maria José de. (Orgs.) Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- ALMEIDA, S.A; ALBUQUERQUE, F.E; PINHO, M. J. de; Transdisciplinaridade e Educação Intercultural: A formação do professor indígena Apinayé em perspectiva. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, UNESP, Araquara/SP, 2011.
- BATISTA, H. de S. Quando as práticas se encontram: transdisciplinaridade e práxis pedagógica indígena. Disponível em: <http://cetrans.com.br/artigos>. *Revista UFBA*, Salvador/BA, 2010. Acesso em: 07mai2017.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em Língua Materna*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRAGGIO, S.L.B. Situação sociolinguística dos povos indígenas do Estado de Goiás e Tocantins: subsídios educacionais. *Revista do Museu Antropológico*, Goiânia: UFG, v.1 n.1, p.1-76, jan./dez.1992.
- _____, S.L.B. Políticas e direitos linguísticos dos povos indígenas brasileiros. *Revista Signótica*. Goiânia/GO: Editora UFG , 2001.

- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/1996*. São Paulo: SINPRO, 1996.
- _____. Ministério da Educação - MEC. *Alfabetização e Diversidade*. Referenciais para a formação de professores indígenas. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005
- _____. Ministério da Educação - MEC. *Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. 1. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2007
- _____. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI*. MEC, Brasília: MEC, 1998.
- _____. *Decreto 26, de 4 de fevereiro de 1991*. Brasília, DF: Senado, 1991.
- BRITTO, L.P.L. Educação linguística escolar: para além das obviedades. In: D. A. CORREA; P.B. de O. SALEH (Org.), *Estudos da linguagem e currículo de Letras: diálogos (im)possíveis*. Ponta Grossa, EDUEPG, 2008.
- CALVET, L.J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial, IPOL, 2007.
- CUNHA, R. B. Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. *Educar*. Curitiba, n. 32, pp. 143-159, Editora UFPR. 2008.
- D' ANGELIS, W.R. *Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*. Campinas/SP, Editora Curt Nimuendajú, 2012.
- _____, W.R. *Línguas indígenas precisam de escritores? Como formá-los?* Cefiel/IEL/Unicamp. Ministério da Educação, 2005.
- GRUPIONI, L.D.B. *Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil*. Em Aberto. Brasília. V.20 nº 76. 2003.
- _____, L.D.B Benzi (Org.). *Índios no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico 2010 - Características gerais da população*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: www.ftp.ibge.gov.br/censos. Acesso em: 05abr2017.
- MAHER, T.M. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. IN: *Formação de Professores Indígenas: Repensando Trajetórias*. Luís Donisete Benzi Grupioni (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.
- _____, T.M. *Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural*. In: CAVALCANTI, M.; BORTONIRICARDO, S. M. (Orgs.) *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- _____, T.M. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, 2010, disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/>. Acesso em: 05mai2017.

- OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito linguístico. *Revista Linguagem*, n. 11, s.p., 2009.
- PREUSS, E.O; ALVARES, M.R. Bilingüismo e políticas linguísticas no Brasil: da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue. *Acta Scientiarum, Revista da Universidade Estadual de Maringá*. 2014. Disponível em <http://www.uem.br/acta>, acesso em 01jun2017.
- ROCHA, L. M. *A política indigenista no Brasil: 1930-1967*. Goiânia: Editora UFG, 2003.
- RODRIGUES, A. *Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas*. São Paulo/SP: Delta, 1993.
- SCHÜTZ, R. *Stephen Kraschen's Theory of Second Language Acquisition. Assimilação Natural – O construtivismo comunicativo no ensino de línguas*. 2007. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-krash.html>. Acessado em 05jul2017.
- SILVA, R.H.D. da. *A autonomia como valor e articulação de possibilidades: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena*. Cadernos Cedex, ano XIX, 1999.

A LINGUAGEM AUDIOVISUAL DO BRÔ MC'S: UMA PROPOSTA DE USO DIDÁTICO NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Rodrigo Mesquita
(UFRR)

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste artigo, propomos a utilização do material audiovisual produzido pelos rappers do Brô Mc's com propósitos educacionais, mais especificamente voltados para a educação indígena. A perspectiva utilizada para tal abordagem é a intercultural, ou seja, uma perspectiva que considera situações sociolinguisticamente complexas e marcadas por relações interculturais.

A situação específica dos Guarani e Kaiowá, caracterizada por um contexto de contato sociocultural e linguístico com relações de poder assimétricas, constitui o cenário no qual analisamos a manifestação linguística do jovens indígenas. De forma sucinta, retomamos tal contexto para então fazermos alguns esclarecimentos sobre a perspectiva adotada e, então, apresentarmos nossa proposta.

O grupo de rap Brô Mc's é formado por quatro jovens indígenas Guarani e Kaiowá – Bruno “New”, Charles, Clemerson e Kelvin – que, através da música e com a utilização de recursos e linguagem audiovisuais, tem como objetivo mostrar a atual situação sociocultural constituída por um processo historicamente marcado por dominação, opressão e violência. Tal realidade, ocultada por um

projeto colonial, ganha visibilidade na produção audiovisual realizada na Reserva Indígena de Dourados, no estado do Mato Grosso do Sul, mais precisamente na aldeia Jaguapiru. Os Kaiowá são falantes de uma variedade da língua Guarani que, no Brasil, conforme Rodrigues (1986), ao lado dos Nandeva e dos Mbya, compõem a família linguística Tupi-Guarani, filiada ao tronco linguístico Tupi.

A região onde se concentra os aproximadamente 50 mil indivíduos da etnia Guarani e Kaiowá está na porção sul do Mato Grosso do Sul, caracterizada pela vegetação nativa de cerrado e que gradativamente vai cedendo espaço para as lavouras de cana-de-açúcar. No corte dessa matéria prima utilizada nas usinas de produção de etanol, os indígenas são muitas vezes expostos ao trabalho em condições precárias e, em alguns casos, análogas à escravidão.

A luta pela terra traçada pelos Guarani e Kaiowá, registrada em estudos (CAVALCANTE, 2013), notícias, documentários e outras produções audiovisuais (p. ex., BACCAERT; MUNOZ; NAVARRO, 2011), é marcada por conflitos diversos com assimetria de poderes, resultando em genocídio, suicídio, problemas com drogas, violência urbana e comunidades deslocadas de seus territórios ancestrais, reclusas às ínfimas reservas indígenas ou acampamentos à margem das estradas.

Pensando nessa realidade e nas motivações dos artistas Kaiowá, apresentamos uma possibilidade de uso didático do clipe musical do rap Eju Orendive (BRÔ MC'S, 2010) numa perspectiva intercultural e voltado para a formação superior indígena. Para tanto, consideramos a proposta de Nascimento (2014) quanto ao uso de gêneros artísticos em contextos interculturais, assim como de outros(as) autores(as) que vêm aplicando a perspectiva intercultural na educação indígena (p. ex. PIMENTEL DA SILVA, 2010; COTRIM, 2011; REZENDE, 2015, entre outros).

2. A PERSPECTIVA INTERCULTURAL

No Brasil, as práticas educacionais que se sobrepuseram ao longo da história não contemplaram os contextos socioculturais e tampouco respeitaram as epistemologias e modos próprios de transmissão do conhecimento. As questões levantadas atualmente sobre o ensino de língua portuguesa como língua não materna em salas de aula, portanto campos sociolinguisticamente complexos (REZENDE, 2015) – entendidos aqui como campos de lutas entre forças e diferenças sociais estabelecidas historicamente (BAKHTIN, 1995) – refletem inquietações sobre a necessidade de uma prática educacional mais responsável linguisticamente e culturalmente. Tais inquietações, por sua vez, são reflexos de um processo histórico marcado por políticas linguísticas e educacionais integracionistas e assimilacionistas em favor de um projeto colonial monolinguista e monoculturalista de nação e de sociedade no Brasil, responsável pela obsolescência de muitas línguas e culturas e pelo deslocamento de várias outras.

Neste sentido, o recente amparo legal aos direitos dos povos indígenas (proporcionado principalmente pelas mudanças de perspectivas na Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996) proporcionou um movimento em favor de ações de valorização, afirmação, fortalecimento e (re) vitalização das línguas e culturas autóctones.

Entre estas ações, destaca-se a implementação de novas propostas e rumos para a educação escolar indígena pautada em um campo aberto para a implementação de políticas linguísticas e educacionais em uma perspectiva decolonial e intercultural, ou seja, promotora da convivência dialógica e democrática entre diferentes saberes e diferentes práticas de construção e apropriação desses saberes (REZENDE, 2015).

É nesse contexto que começam a ser implantados, no seio das universidades públicas brasileiras, programas de formação superior

de professores/as indígenas visando à habilitação para o exercício do magistério intercultural nas escolas indígenas. O documento norteador – Referencial para a Formação de Professores Indígenas (RFPI-MEC, 2002) – reconhece que uma proposta de escola indígena bilíngue e intercultural só seria possível se os próprios indígenas, por meio de suas respectivas comunidades, estivessem à frente do processo como professores e gestores da prática escolar, promovendo, portanto, a autonomia, autodeterminação e autorrepresentação necessárias.

Em relação, especificamente, ao ensino de língua portuguesa, Nascimento (2012), ao refletir sobre sua própria prática enquanto professor responsável pelas aulas de Português Intercultural no âmbito da Licenciatura Intercultural da UFG (implantada em 2007), reconhece que há uma “aparente situação paradoxal de propor bases para uma educação linguística culturalmente responsável abordando práticas comunicativas em uma língua alçada ao status hegemônico” (NASCIMENTO, 2012, p. 20). O autor argumenta que um dos primeiros desafios em favor de uma educação linguística em campos socioculturalmente complexos é justamente desmantelar a ideologia herdada sócio-historicamente segundo a qual as línguas indígenas foram/são consideradas inferiores ao português.

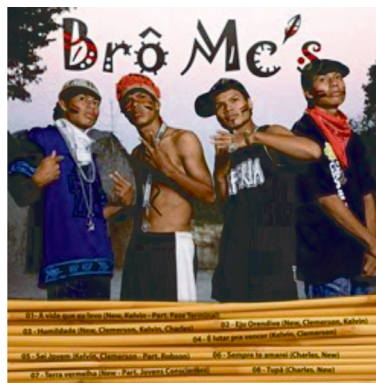
Essa ideologia, aliás, dependendo das configurações do contato, pode ser responsável por suscitar conflitos diglóticos (HAMMEL, 1988) e consequentes atitudes negativas dos próprios povos indígenas em relação às suas línguas, resultando muitas vezes no deslocamento de usos ou mesmo no abandono gradativo das línguas em detrimento do avanço da língua hegemônica. Por outro lado, se as atitudes são positivas, a mesma ferramenta que exclui e minoriza, ou seja, a linguagem, pode emancipar e abrir caminhos para a participação política nas interações sociais de forma mais igualitária e democrática. Esses (possíveis) movimentos são exatamente o que Bourdieu (1998) chamou de atos de magia social, isto é, a utilização da linguagem para excluir/segregar ou dar existência intercultural a povos e línguas historicamente minorizados.

A língua portuguesa, concebida como língua de contato, tem sido apontada por diversos estudos recentes (PIMENTEL DA SILVA, 2010; NASCIMENTO, 2012; REZENDE, 2015) como importante meio de comunicação intercultural pelos povos indígenas brasileiros, seja com a sociedade não indígena ou com povos de outras etnias. As configurações sociolinguísticas são, portanto, diversas e não menos complexas. Dessa forma, as autoras e autor citado/as chamam a atenção quanto à necessidade de entendimento desses cenários sociolinguisticamente complexos para que sejam diagnosticadas as condições de funcionamento e os domínios sociais (ROMAINE, 1995) nos quais a língua é utilizada pela comunidade e, o que é também fundamental, que as propostas de ensino intercultural de língua portuguesa atendam aos anseios e necessidades das comunidades indígenas quanto às práticas comunicativas nestes contextos específicos de uso.

3. PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO DIDÁTICA NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Para nossa proposta consideramos o videoclipe da música Eju Orendive (BRÔ MC'S, 2010), considerando a letra do rap (à direita) transcrita em Nascimento (2014) e a legenda própria do videoclipe (à esquerda). Abaixo, a capa do disco lançado em 2009:

Figura 1- Capa do primeiro disco lançado pelo Brô MC's



Fonte: Brô Mc's (2009)

EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA EM CONTEXTOS INTERCULTURAIS AMAZÔNICOS

Eju orendive Fonte: Nascimento (2014) A-pyxe rap ndopái	(Venha com nós) Fonte: Brô Mc's (2010) Aqui o meu rap não acabou A-pyxe rap onhepyrũ Aqui o meu rap está apenas começando Eu faço por amor Escute, faz favor Está na mão do senhor; não estou para matar Sempre peço a Deus Que ilumine o seu caminho e o meu caminho Não sei o que se passa na sua cabeça O grau da sua maldade Não sei o que você pensa Povo contra povo, não pode se matar levante sua cabeça Se você chorar não é uma vergonha Jesus também chorou quando ele apanhou Chego e rimo o rap guarani e kaiowa Você não consegue me olhar E se me olha não consegue me ver Aqui é o rap guarani que está chegando pra revolucionar O tempo nos espera e estamos chegando Por isso venha com nós
Ajapo por amor Ahendu faz favor Oime Nhandejárapo-peraimejuka Xe ajerure Nhandejára Omohendyhagwãnde rape há xe rape Ndaikwaáimba'epaohasa Neakã-pe o grau da sua maldade ndaikéaái Mba'epaere pensa Povo contra povo fundukatúiremopu'ãndeakã	
Ndenerasẽrõndaivaíry Nhandejára aveakwehaseoinupãjaveíxupe Xe agwãhẽ ahima rap guarani ha kaiwá Ndendokatúieremanha Eremanharõxe-rehembra'evenderehexái A-pe rap guarani ogwahẽpehenduhagwã	
Áraete ore ra'arõ Entonce eju orendive Entonce ejuxendive	
Refrão (2x): Xe rohenói eju orendive Venha com nós, nessa levada Xe rohenói eju orendive Aldeia unida, mostra a cara Janharandekwérájagwata Janharandekwérájavy'a Jahajaxukakarai-pe Xe haha'eome'ẽjeikoporã Nderehasarõxepy-reheremanhavaíryxe-rehe Há ko'ángaxeaimeko'a-pe axuka e eu estou aqui Mba'epa ore rohepresenta Ha ko'ánga A-peroiamea-peavatýraoreko osonhahagwã Ko'ángaporandunde-ve: Mba'e-gwipanhandedejajuka há nhamano Upéaáry ore roporahéiava ha avaojejuka ramo Índio e índio se matando Umikaraikwéraopukanhande-rehe Umia causa xeaimeko'a-pero defende hagwã represento cada um Upéaeju orendive Xe rohenói eju orendive Venha com nós, nessa levada Xe rohenói eju orendive Aldeia unida, mostra a cara	Nós te chamamos pra revolucionar Nós te chamamos pra revolucionar Vamos todos nós no rolê Vamos todos nós, índios festejar Vamos mostrar para os brancos Que não há diferença e podemos ser iguais Aquele boy passou por mim me olhando diferente Agora eu mostro pra você que sou capaz, Mostrando para você o que a gente representa Agora estamos aqui Porque aqui tem índios sonhadores Agora te pergunto, rapaz Por que nós matamos e morremos? Em cima desse fato a gente canta Os brancos dando risada Por isso estou aqui pra defender meu povo E por isso, meu povo, venha com nós Nós te chamamos pra revolucionar Nós te chamamos pra revolucionar

Como é possível observar, os trechos em que há maior alternância com o português são os que se direcionam mais direta ou indiretamente aos não indígenas (não falantes, portanto, da língua guarani), no sentido de ampliar o alcance de suas mensagens – como também apontou Nascimento (2014), em relação ao trabalho mais amplo do Brô Mc's. Uma das funções da alternância entre as línguas, enquanto estratégia discursiva (GUMPERZ, 1982), é direcionar, incluir ou segregar interlocutores, o que é possível observar no rap Eju Orendive.

A utilização das duas línguas demonstra, ainda, a intenção de “mostrar a cara” da aldeia, de expor uma realidade marcada por identidades étnicas em estado de fluxo (RAJAGOPALAN, 1998), transitando interculturalmente para pedir atenção, denunciar e convocar para uma “revolução”, ou seja, a busca por soluções quanto à dominação e opressão sofridas historicamente e que se desenham em conflitos atuais não menos violentos e opressores.

Devidamente contextualizado, o material audiovisual analisado pode, portanto, constituir um material produtivo como ferramenta didática. A proposta consiste no tratamento do audiovisual e suas linguagens como um tema contextual para o levantamento de algumas questões e delas suscitar reflexões por parte dos estudantes e/ou professores(as) indígenas nos programas de formação superior indígenas e suas licenciaturas interculturais. É importante que o professor ou professora assumam uma postura de mediador(a), no sentido de incentivar o surgimento de posicionamentos críticos e que façam aparecer outros exemplos que valorizem a experiência e contextos de atuação dos discentes indígenas. Propomos, então, algumas perguntas e conseqüentes reflexões possíveis:

- *Quem são os autores do rap?*
- *Em que condições e com que recursos o vídeo foi produzido?*
- *Qual é a temática do rap?*
- *A identidade indígena pode ser reconhecida no vídeo? Como?*
- *Como o rap indígena pode ser relacionado com essa identidade?*

Ele pode

contribuir de alguma forma?

- Alguma coisa chamou a atenção no vídeo? Caso sim, o quê?

As questões acima, trabalhadas em sala de aula, podem tornar possível a compreensão e reflexão sobre o contexto de produção da obra e sobre a identidade indígena.

A linguagem audiovisual do clipe do Brô MC's coloca foco na existência intercultural, mescla elementos interculturalmente e faz oscilar o fluxo que (re)constrói suas identidades pessoais e étnico-culturais. De forma multimodal, as linguagens verbais (línguas guarani e portuguesa) e não verbais (imagens da aldeia, dos jovens, a forma como se apresentam, o estilo musical, os movimentos aos quais se filiam etc.) possuem representações simbólicas complexas e pedem atenção para denunciar uma realidade, pedir trégua a um conflito de forças assimétricas e convocar união em sua comunidade.

Uma análise prévia (no prelo) sobre a questão da identidade indígena no videoclipe da música Eju Orendive nos permitiu observar que a linguagem audiovisual, ou seja, marcada hibridamente por elementos verbais e não verbais, exterioriza uma identidade em trânsito, veiculada na e por uma linguagem igualmente híbrida. A trança linguística de que se constitui a letra do rap, materializada em alternâncias de línguas (*code-switching*) e empréstimos linguísticos, caracteriza um trânsito intercultural construído como forma de resistência a uma realidade de opressão, violência e dominação que é, como veremos no terceiro capítulo, ocultada historicamente pelas políticas nacionais e pela comunicação de massa.

As questões seguintes, formuladas a partir de trechos da música, podem suscitar diálogos sobre os usos e atitudes linguísticas relacionados com as motivações extralinguísticas do contexto sociocultural marcado pela assimetria.

- No trecho "*Neakã-pe* o grau da sua maldade *ndaikwaái, mba'épaerepensa*" (o grau da sua maldade, não sei o que você pensa), a quem o autor do rap pode estar se referindo? Qual a possível motivação para o uso do português nesse trecho?

- No trecho que diz "povo contra povo, *fundukatúiremopu'ãndeakã* (povo contra povo, não pode se matar)", qual a possível motivação para essa frase? Que povos seriam esses?

Figura 2– Brô Mc's em cena do clipe Eju Orendive



Fonte: Brô Mc's (2009)

A apropriação, valorização e ampliação das práticas orais (características fundamentais da transmissão do conhecimento tradicional indígena) aliadas à apropriação/ampliação das práticas escritas (incluindo as formas não alfabéticas, como grafismos variados e pinturas corporais presentes nas culturas indígenas) e da leitura auxiliam para atender aos anseios das comunidades quanto à familiarização de usos e gêneros cotidianos, tais como relatos de experiências, textos de opinião, narrativas a partir da experiência e das memórias individuais e comunitárias ou, ainda, de outros gêneros mais especializados (ou formais) como, por exemplo, gêneros textuais acadêmicos ou argumentativos em favor de direitos indígenas. O gênero "videoclipe musical" analisado permite, enquanto

manifestação artística, compreender/refletir sobre os recursos de linguagem utilizados no material audiovisual, além de discutir as relações entre a língua indígena e a língua portuguesa, entre fala e escrita e sobre a utilização do português como estratégia de enfrentamento político e sobrevivência. Em outro exemplo de atividade prática, isso também poderia ser possível:

- Observe o refrão:

"Xe rohenói eju orendive (nós te chamamos pra revolucionar, por isso)

Venha com nós nessa levada

Xe rohenói eju orendive (nós te chamamos pra revolucionar, por isso)
aldeia unida, mostra a cara."

- a) Qual o(s) possível(is) motivo(s) para a alternância entre a língua indígena e o português no refrão e em outros trechos?
- b) Essa alternância pode contribuir para o fortalecimento das línguas indígenas?

Observa-se na letra original que são utilizadas as línguas guarani e portuguesa. O que se entende geralmente por mescla ou mistura de línguas, na área da sociolinguística ou, mais especificamente, nos estudos de línguas em contato, são fenômenos decorrentes do bi/multilinguismo e apresentam distinções que podem ter relações com fatores intralinguísticos e/ou extralinguísticos. Entre esses fenômenos, dois podem ser percebidos no texto: empréstimos linguísticos e *code-switching*. Há longa discussão na literatura pertinente sobre a distinção entre esses e outros fenômenos. Não é nosso foco fazê-lo aqui. Para os nossos propósitos, é suficiente entender que em um deles, o *code-switching*, o falante bilíngue, por motivos diversos, alterna entre os dois (ou mais) códigos/línguas/variedades, de modo que as línguas/variedades envolvidas tendem a respeitar as suas estruturas morfossintáticas próprias ou há o encaixamento de trechos de uma língua na estrutura da outra:

Ajapo **por amor**
Ahendu **faz favor**

'Eu faço por amor'
'Escute, faz favor'

Nesse trecho da música em que o Brô Mc's se anuncia e pede atenção, a sentença se inicia em guarani e alterna para o português. A construção respeita as estruturas internas de ambas as línguas e parece haver maior consciência dessa estratégia do que em outros trechos em que as ocorrências de palavras do português podem ser mais despropositadas:

Mba'epaere**pensa**
pensa'

'Não sei o que você

Mba'epa ore **rohepresenta**
o que a gente representa'

'Mostrando para você

A-peroiamea-peavatýraoreko **osonhahagwã**
índios sonhadores'

'Porque aqui tem

Xe agwãhê**hima Rap** guarani ha kaiwá
guarani e kaiowa'

'Chego e rimo o rap

Nos exemplos, todas as inserções do português em negrito estão fonética e morfossintaticamente adaptadas à estrutura do guarani. São prováveis empréstimos do português para a língua indígena, adotados durante o longo período de contato dos Kaiowá com a sociedade não indígena e, conseqüentemente, entre as línguas.

Faz-se importante ressaltar que os vários critérios utilizados para distinção entre empréstimos linguísticos consolidados em uma língua e os casos em que itens lexicais são alternados ou utilizados em eventos isolados apresentam lacunas. Uma análise diacrônica poderia confirmar ou não as hipóteses. Rajagopalan (2016), a partir de vários exemplos de usos linguísticos no chamado mundo globalizado, argumenta que muitas vezes as pessoas não se dão conta de que estão misturando línguas. Como alguns termos podem ter sido emprestados há um tempo considerável, é provável que já tenham atravessado algumas gerações, sendo assim

seu uso constantemente atualizado pela comunidade, sem que sejam percebidos como empréstimos ou elementos estrangeiros.

O desenvolvimento e ampliação da reflexão sociolinguística a partir de fenômenos linguísticos característicos da produção oral e escrita na língua não materna pode abrir, como nessa proposta, caminho para a reflexão sobre as relações entre as línguas indígenas e a língua portuguesa no Brasil. Igualmente, a metalinguagem, a ampliação vocabular a variação linguística podem ser refletidas, observadas e implementadas a partir dos fenômenos linguísticos abordados, partindo dos textos e contextos abordados como, por exemplo, a partir dos seguintes questionamentos:

- Qual o sentido da palavra "*levada*" no refrão? Qual(is) palavra(s) poderia(m) ser utilizada(s) no mesmo contexto ?
- E quanto à expressão "*venha com nós*" (tradução e legenda) ou "*venha com nós*" (tal como é cantado)? Há outras construções possíveis? Quais os possíveis motivos para a variação?

Figura 3– Brô Mc's em cena do clipe Eju Orendive



Fonte: Brô Mc's (2009)

A última questão pode propiciar, ainda, uma reflexão sobre o *continuum* oralidade-escrita se levado em consideração as características da linguagem audiovisual em questão: há uma letra escrita, cantada, traduzida, relacionada aos sujeitos, identidades,

imagens, representações e simbologias que reflete usos linguísticos contextualmente situados. As práticas de ensino numa perspectiva intercultural devem, assim, provocar a percepção da relação língua-cultura-attitudes sociais dos falantes. Outras possibilidades de abordagem e uso didático do videoclipe do Brô MCS seriam:

Após assistirem o videoclipe e observarem sua legendagem:

- a) reflitam sobre funções comunicativas e gêneros textuais, considerando os diferentes graus de formalidade, próprios das práticas linguísticas orais e escritas, e como estas diferenças se materializam discursivamente e nas estruturas das línguas;
- b) elaborem um texto escrito, fazendo relação entre o contexto abordado no RAP e a sua própria realidade sociocultural e política.

O trabalho com temas contextuais possibilita a abordagem de gêneros textuais (MARCUSCHI, 2010) que se tornam salientes nas diversas situações de uso da língua portuguesa pelos indígenas. Dessa forma, são as características sociocomunicativas dos gêneros textuais o fio condutor das diversas dimensões da interação verbal e de uma ampliação dos repertórios linguísticos dos alunos(as) e/ou professores(as) indígenas.

Conforme Nascimento (2012), a experiência junto aos/às docentes indígenas na Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás (UFG) atesta a relevância (através do respaldo dos próprios indígenas) do enfoque de quatro dimensões da linguagem nas aulas de Português Intercultural: a leitura, a escrita, a oralidade e a reflexão (sócio)lingüística. Na proposta apresentada, todas essas dimensões são alcançadas.

Ainda quanto ao exemplo da UFG, Nascimento (2012) argumenta que todas essas são reivindicações dos próprios professores e professoras indígenas, porém alerta para o fato de que esses talvez não sejam os mesmos anseios de outras comunidades indígenas em outras regiões do território nacional. De qualquer forma, as

concepções, princípios e objetivos podem ser extensíveis a outros contextos, cabendo, portanto, uma adaptação às diferentes realidades sociolinguísticas e sua reelaboração à medida que essas configurações sociolinguísticas se reestruturam num fluxo contínuo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas assimilacionistas e integracionistas relacionadas aos povos indígenas brasileiros até as décadas de setenta e oitenta conduziram uma educação indígena assistencialista em favor um projeto homogeneizante. Línguas e culturas desapareceram e as sobreviventes encontram-se pressionadas por fatores diversos ou mesmo em níveis diferenciados de obsolescência ou mudança em andamento.

Mais recentemente, com as reformas realizadas nas orientações educacionais pelo Estado brasileiro a partir da década de noventa, condições mais favoráveis foram criadas para dar conta das demandas das populações indígenas por uma educação diferenciada e que respeite as singularidades culturais, linguísticas e epistemológicas de cada povo. Muito tem sido feito nesse sentido.

A proposta de uso didático com a linguagem audiovisual do videoclipe do Brô MC's se dá, numa perspectiva intercultural, através de um tema contextualizado e como manifestação adaptada a uma luta que é marcada historicamente e que ganha novos contornos na atual realidade sociolinguística. O material utilizado pode ser relacionado, como discutimos, com outras realidades e, assim, refletido criticamente em contextos diversos. Com isso, acreditamos que é possível observar, refletir e praticar, conforme Freire (1992), a práxis, ou seja, a ação e reflexão para libertação dos povos, na incansável busca pelo desocultamento de realidades historicamente silenciadas e mascaradas.

De uma forma geral, empoderados/as de todas essas reflexões, espera-se que os/as professores/as indígenas possam conduzir au-

tonomamente a educação escolar em suas comunidades, reavivar e/ou implementar suas epistemologias, promover o diálogo crítico e, assim, fortalecer suas culturas com práticas comunicativas originárias e interculturais, no sentido de ganhar força para não se tornarem reféns de políticas colonizadoras e homogeneizantes a serviço de um padrão linguístico-cultural que historicamente impôs (e impõe) um modelo único de falar e escrever no Brasil.

REFERÊNCIAS

- BACCAERT, An; MUÑOZ, Nicolas; NAVARRO, Cristiano. *À sombra de um delírio verde*. Argentina, Bélgica, Brasil. Documentário. 29 min., 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c2_JXcD97DI>. Acesso em: 21 de mar. de 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem – problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hicitec, 1995.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Tradução Magali de Castro. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 71-80
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 24 dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação. *Referencial para a formação de professores indígenas*. Brasília : MEC, 2002.
- BRÔ MC'S. *Eju Orendive*. Dourados: Central Única das Favelas – Cufa MS. Clipe oficial legendado, 2010. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=oLbhGYfDmQg>> . Acesso em: 23 de jan. de 2016.
- _____. *Brô Mc's*. Dourados. CD demo, 2009. Disponível em: <<http://www.comunidadeapdownload.com/2012/01/bro-mcs.html>> . Acesso em: 23 de jan. de 2016.
- CAVALCANTE, Thiago L. V. *Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul*. Tese (doutorado em História). Assis: Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2013. 470p.
- COTRIM, R. G. P. M. *Romwaihku Akwá-Xerente, Português, English: Diálogo Intercultural no Ensino-Aprendizagem do Inglês (L3) para professores indígenas*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

- GUMPERZ, John J. (Ed.). *Discourse strategies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1982.
- HAMEL, Rainer Enrique. La política del lenguaje y el conflicto interétnico – Problemas de investigación sociolingüística. In: ORLANDI, Eni (Ed.). *Política Lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988. p. 41-74.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010, p. 19-38.
- NASCIMENTO, André Marques do. *Português Intercultural: Fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural*. Tese (doutorado em Letras e Linguística). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2012.
- _____. *Português intercultural VII: linguagem e arte em contextos interculturais*. Goiânia: Gráfica UFG, 2014.
- PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. Reflexão político-pedagógica sobre educação bilíngue intercultural. In: MENDES ROCHA, L.; PIMENTEL DA SILVA, M. S.; BORGES, M. V. (Orgs.). *Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas*. Goiânia: Ed. da PUC-GO, 2010, p. 11-17.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês C.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 21-45.
- _____. *A questão de língua no mundo globalizado*. Aula inaugural de Estudos Linguísticos proferida em 29 de abril de 2016. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: UFG, 2016.
- REZENDE, Tânia Ferreira. Ensino intercultural de português para indígenas. Em: BARROS, Déborah Magalhães de; SILVA, Kleber Aparecido; GALVÃO, Vânia Casseb. (Orgs.). *O ensino em quatro atos: interculturalidade, tecnologia de informação, leitura e gramática*. Campinas-SP: Pontes, 2015, pp. 79-129.
- RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. *Línguas Brasileiras: Para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.
- ROMAINE, Suzanne. *Bilingualism*. 2ª Ed. Oxford: Blackwell, 1995.

A INTER E A TRANSDISCIPLINARIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O CURSO DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO INDÍGENA NO ESTADO DO TOCANTINS

Simara de Sousa Muniz
(FACIT)

Francisco Edviges Albuquerque
(UFT)

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No Brasil, segundo dados do IBGE (2010), há 305 povos indígenas formando uma população de 817.963 pessoas. No estado do Tocantins, a população indígena é de aproximadamente 14.500 indígenas, distribuídos em mais de 140 aldeias, em municípios de todas as regiões do estado, sendo eles: Karajá, Karajá Xambioá, Javaé, Xerente, Krahô, Krahô-Kanela e Apinajé. De acordo com Albuquerque (2011), esses diferentes grupos étnicos falam diferentes línguas, embora a maioria pertença ao tronco linguístico Macro-Jê.

O artigo reflete sobre a Educação Indígena no estado do Tocantins, com maior ênfase no Magistério Indígena, com o objetivo de apresentar a Inter e a Transdisciplinaridade como categorias teóricas que podem contribuir para o curso do Magistério Indígena, considerando a complexidade e especificidade de cada povo.

Para tanto, realizamos uma criteriosa pesquisa bibliográfica e também documental, e a partir de uma argumentação clara, procuramos demonstrar que essas categorias teóricas perpassam e se

entrecruzam numa complexa rede de interação, quando se trata de uma educação que vá além das fronteiras étnicas.

2. EDUCAÇÃO INDÍGENA, MAGISTÉRIO INDÍGENA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES (INDÍGENAS): DISCUTINDO CONCEITOS E DELIMITANDO CAMPOS TEÓRICOS.

Educação Indígena, Formação de Professores Indígenas e Magistério Indígena, mais do que uma composição de palavras, são campos teóricos que formam uma epistemologia onde se entrecruzam saberes e fazeres educacionais. Segundo Albuquerque (2011), no final dos anos 1980 e toda a década de 1990, no Brasil, os povos indígenas passaram a ter visibilidade, num evidente processo de recuperação e apropriação de direitos que historicamente lhes foram negados.

Sendo assim, e com o advento da Constituição Federal do Brasil (1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394 (1996), do Referencial Nacional para a Educação indígena (1998), das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (Indígena) 2013), os mais de 305 povos indígenas brasileiros (IBGE, 2010), tiveram seus direitos reconhecidos, sendo que a educação assumiu um lugar de destaque.

Nesse sentido apresentamos, a seguir, uma breve introdução acerca da Educação Indígena no Brasil, considerando ser essa uma discussão de extrema relevância, quando o que está em foco são as formas de categorização dessa modalidade educacional.

2.1. EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL: UMA BREVE INTRODUÇÃO

A Educação Indígena no Brasil, a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), está no centro das discussões em diferentes esferas sociais, educacionais e culturais. São vários os documentos que normatizam e regulamentam a Educação em contextos socioculturais complexos, tanto no Brasil quanto nos demais países onde convivem povos de diferentes etnias e suas riquezas em diversidade e culturas.

Nota-se uma demanda por cursos que visam especificamente a formar docentes indígenas que venham atuar nas escolas de suas comunidades. Segundo Almeida (2011):

A década de 1990 veio consolidar os dispositivos da Constituição Federal do Brasil (1988), quando foi promulgado o Decreto Presidencial N° 26, de 4 de Fevereiro de 1991, que atribuiu ao MEC a incumbência de integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, bem como coordenar as ações referentes a estas escolas em todos os níveis de ensino. Essa tarefa foi, nas três décadas anteriores, atribuída ao órgão tutor, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Esse Documento Legal transfere a organização da Educação Indígena aos Estados e Municípios, a qual passa a figurar nos documentos educacionais posteriores: Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional LDB 9394 (1996); Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (1998) e no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (1998). Tais documentos fazem alusão a uma Educação Diferenciada, Bilíngue e Intercultural para os povos indígenas brasileiros (ALMEIDA, 2011, p. 134).

Não obstante, no ano de 1995, foi criado o Conselho de Educação Escolar Indígena - CEI/MT, que se constituiu num espaço de discussão, reflexão e luta pela Educação Escolar para os povos indígenas brasileiros. A criação do CEI/MT fortaleceu o movimento dos professores indígenas que passaram a reivindicar a formação continuada por meio de cursos específicos e diferenciados¹.

Em 1997, após a conferência Ameríndia, foi criado pelo Governo do Estado do MT a Comissão Interinstitucional e Paritária que iniciou as discussões sobre a formação de professores indígenas em nível superior. A Comissão era constituída por representantes da SEDUC/MT, FUNAI, CEE/MT, CEI/MT, UFMT, UNEMAT, CAIEMT e representantes indígenas².

1 Fonte: http://Faculdade_Indigena_Intercultural. Acesso 06-mai-2017.

2 Fonte: http://Faculdade_Indigena_Intercultural. Acesso 06-mai-2017.

No ano de 1998, a Comissão elaborou o anteprojeto para formação em nível superior, estabelecendo as diretrizes gerais da proposta. O projeto foi concluído pela Comissão no final de 1999, com a entrega oficial do documento ao Governo do Estado de Mato Grosso. O ano de 2000 foi dedicado às negociações políticas e financeiras, com a assinatura dos convênios entre as instituições parceiras e a sua aprovação nos colegiados da Universidade do estado de Mato Grosso³.

Almeida (2011) destaca que a formação de professores da educação dos povos indígenas no Brasil, a rigor, tem, dentre outros programas, o “Observatório da Educação Escolar Indígena” (2009), quando a CAPES - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - em parceria com a SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira criou o programa visando ao fortalecimento da formação dos profissionais da Educação Básica Intercultural Indígena. O objetivo era estimular a produção acadêmica e a formação dos alunos de graduação e pós-graduação em nível de mestrado e doutorado (ALMEIDA, 2011).

Como se percebe, a Educação Indígena no Brasil é uma política pública⁴ e como tal assume diferentes contornos sociais. Sendo assim, é fundamental que se tenha concepções claras acerca de “Política Pública; Educação Indígena; Licenciatura Intercultural e Formação de Professores Indígenas”. E é disso que discutimos na seção a seguir.

3 Fonte: http://Faculdade_Indigena_Intercultural. Acesso 06-mai-2017.

4 **Política Pública** (considerar também o uso no plural “Políticas Públicas”) é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. De uma forma ainda mais abrangente, pode-se considerar as Políticas Públicas como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. É, pois, um conjunto de sucessivas iniciativas, decisões e ações do regime político frente a situações socialmente problemáticas e que buscam a resolução das mesmas, ou pelo menos trazê-las a níveis manejáveis. Fonte: <http://pt.wikipedia.org>. Acesso em: 06-jul-2017.

2.2. EDUCAÇÃO INDÍGENA DIFERENCIADA E INTERCULTURAL: POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO

A educação escolar indígena no Brasil vem obtendo, desde a década de 1970, avanços significativos no que diz respeito à legislação que a regulamenta. Se existem hoje leis bastante favoráveis ao reconhecimento da necessidade de uma educação específica, diferenciada e de qualidade para as populações indígenas, na prática, entretanto, há enormes conflitos e contradições a serem superados (RCNEI/BRASIL, 1998, p. 11).

Segundo Urquiza e Nascimento (2010), nas últimas décadas do século XX, por iniciativa dos povos indígenas, com apoio de universidades e Organizações não Governamentais (ONG's), a realidade colonial de uma escola a serviço da assimilação compulsória vem mudando, tendo como marco legal a Constituição Federal de 1988, a qual garante, além do reconhecimento da diversidade linguística e sociocultural, uma educação indígena específica, diferenciada, bilíngue e comunitária. Com efeito, a literatura consultada, por exemplo, RCNEI (1998), Albuquerque (2007, 2010, 2011) Grupioni (2006), Almeida (2011), Lopes da Silva e Grupioni (2000), D´Angeles (2000), informa que a Educação Indígena no Brasil atualmente se destaca como uma Política Pública de Inclusão Social.

Segundo Lima (2012), a política pública em nosso país surgiu como um subcampo significativo dentro da disciplina de Ciência Política entre os anos 1960 e 1970. Souza (2006 *apud* LIMA, 2012, p. 50) considera que a área de políticas públicas contou com quatro grandes “pais” fundadores: Laswell, Simon, Lindblom e Easton⁵. Ainda de acordo com Lima (2012), inicialmente deve-se ter claro que política pública é um conjunto de decisões e não uma decisão isolada. O Autor recorre a Maria das Graças Rua para afirmar que “[...] embora uma política pública implique decisão política, nem

5 Autores de *The Policy Sciences* LERNER, Daniel e LASSWELL, Harold, eds. 1951. *The Policy Sciences*. Stanford University Press. Herbert Alexander Simon. Charles E. Lindblom. David Easton (LIMA, 2012, p. 50).

toda decisão política chega a constituir uma política pública” (2009 apud LIMA, 2012, p. 51).

Para Rosamaria Durand (2007)⁶, ainda hoje é inconsistente o trabalho oficial quando o assunto é a implementação de políticas públicas no Brasil, principalmente no que tange à coerência das ações que lidem diretamente com a realidade do interculturalismo no espaço educacional, e com a necessidade de se proteger por um viés humanitário – com igualdade, justiça e respeito - a diversidade da figura humana, tanto em sua individualidade como quando representada por grupos sociais. Segundo a autora, a questão do indígena, bem como das minorias étnicas, mostra que a educação como um todo e cada disciplina como um componente vital dessa totalidade, devem ter como fim a cultura integral dos estudantes, seu futuro e sua visibilidade⁷.

Nesse sentido, e considerando o teor de política pública da Educação Indígena, passamos a informar alguns conceitos desse tipo de ensino, bem como apresentar alguns documentos que o sustentam.

De acordo com Albuquerque (2011) o panorama da Educação Indígena no Brasil, atualmente, reflete a ação dos órgãos responsáveis pela elaboração de políticas públicas voltadas para a efetivação de um ensino que contemple as conquistas proporcionadas por documentos normativos, como é o caso do Art. 210 da Constituição Federal Brasileira (1988). Além desse, o autor destaca o Art. 78 da atual LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 (BRASIL, 1996), que determina que o Sistema de Ensino da União desenvolva ações integradas de ensino e pesquisa para a oferta de Educação Escolar Bilíngue e Intercultural aos Povos Indígenas.

6 Rosamaria Durand - Representante da Unesco no Brasil.

7 Texto de referência: apresentação da 1ª edição do livro: Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue /organização, Ignácio Hernaiz; tradução, Maria Antonieta Pereira... [et al]. – 2. ed. -Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco (2007).

O termo Educação Indígena, Diferenciada e Intercultural, é recorrente na literatura consultada. Isso se evidencia na obra do Prof. Francisco Edviges Albuquerque⁸ que tem se ocupado de estudar os povos indígenas com destaque para os Apinayé e os Krahô.⁹ O foco de suas produções teóricas é a Educação, com destaque para dois Projetos muito relevantes, ou seja, o Observatório da Educação Escolar Indígena Apinajé e Krahô.

O objetivo principal dos projetos foi realizar um trabalho para elaboração de material didático de apoio à educação indígena e a realização de curso de aperfeiçoamento que habilite os professores indígenas a atuar nas escolas de suas comunidades como professor do Ensino Fundamental e Médio.

2.3. O MAGISTÉRIO INDÍGENA E A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES NO TOCANTINS

O Governo do estado do Tocantins, em parceria com a FUNAI e a Universidade Federal de Goiás-UFG em 1998, a elaboraram um projeto de educação indígena inédito no país. Desenvolvido em quatro escolas indígenas, o programa incluía formação de professores indígenas na língua materna e em português. Para Albuquerque (2007), além de promover o ensino, a principal preocupação do Projeto era uma prática pedagógica de respeito aos costumes e às tradições dos povos indígenas do Tocantins. De acordo com Braggio (1998 *apud* ALBUQUERQUE, 2007), esse Programa de Educação Indígena foi reconhecido pela UNESCO como um “Projeto Modelo” a ser seguido pelos países que possuem população indígena.

O curso é específico para o magistério nas escolas indígenas e tem como princípio básico formar professores indígenas oriundos das respectivas etnias para o exercício da docência. Na modalidade Normal, habilita professores ao Ensino de 1^a a 4^a séries do Ensino

8 Professor e Linguista Brasileiro que atua na Educação Indígena trabalhando diretamente com os povos Apinayé e Krahô. Fonte: www.laliuft.edu.br.

9 Segundo esse autor, a grafia correta é os Apinayé, os Krahô, os Xerente, etc. (ALBUQUERQUE, 2012).

Fundamental, atualmente 1º ao 5º ano, com duração de seis anos e meio para integralização de 2700 horas, distribuídos em módulos com carga horária respectiva.

Em 2007 o Ministério da Educação (MEC), ao implementar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) definiu uma nova sistemática de transferência de recursos para as Secretarias de Educação de cada estado, através de Planos de Ação Articulados (ALMEIDA, 2011). Ficou na responsabilidade das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais identificar as necessidades de acordo com as ações abaixo discriminadas, apresentando suas demandas a partir da elaboração de diagnósticos sobre a situação da educação escolar indígena, contando com a participação dos povos indígenas nas seguintes tarefas:

1. Formação Inicial de Professores Indígenas;
2. Formação Continuada de Professores Indígenas;
3. Produção de Materiais Didáticos;
4. Ensino Médio Integrado;
5. Formação de Técnicos para Gestão de Programas de Educação Escolar Indígena;
6. Construção de Escolas Indígenas.

Considerando a urgência na formação dos professores indígenas, o Governo do Tocantins, por meio da SEDUC, em parceria com a UFG, estabeleceu diretrizes para a oferta de um curso de Formação Continuada para Professores das Escolas Indígenas no ano de 2007. O intuito era uma reflexão que se efetivasse a partir do entendimento sobre Educação Intercultural.

[...] Inicialmente a proposta do curso “Formação Continuada para Professores das Escolas Indígenas” (2007) faz uma abordagem tendo em vista uma proposta de Educação Bilíngue e Intercultural, partindo da premissa de que esta representa, por um lado, uma provocação à desconstrução de modelos prontos de educação e, por outro, a busca da construção de novos projetos educacionais. (ALMEIDA, 2011, p. 146). (Aspas da autora).

É possível argumentar acerca das características inter e transdisciplinares na Educação Indígena, sendo essa mesmo vista como um novo paradigma educacional.

2.4. SITUAÇÃO ATUAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO ESTADO DO TOCANTINS

A Educação para os povos indígenas no estado do Tocantins está a cargo da Secretaria do Estado, SEDUC. Dados, da SEDUC (2016) apresenta o seguinte quadro, conforme a tabela a seguir.

Tabela 01. Situação da Educação Indígena do Estado do Tocantins

Regional	Gurupi	Paraíso	Miracema	Araguaína	Tocantinópolis	Pedro Afonso
Povo	Javaé	Krahô Canela / Karajá Xambioá	Xerente	Karajá Xambioá / Krahô	Apinajé	Krahô
Aldeias	11	10	68	08	24	28
Unidades Escolares	09	10	31	08	11	26
1ª Fase do Ens. Fundamental (1º ao 5º ano).	280	464	700	167	441	547
2ª Fase do Ens. Fundamental (6º ao 9º ano).	221	292	468	196	357	539
Ensino Médio	80	141	188	67	136	457

Professores Indígenas	23	54	76	22	29	46
Professores Não Indígenas	17	05	13	13	16	59

Fonte: SEDUC-TO (2016).

No Tocantins existem seis regionais que têm sob sua responsabilidade assistir aos povos indígenas no que concerne à Educação Escolar: Gurupi, Paraíso, Miracema, Araguaína, Tocantinópolis e Pedro Afonso. Em cada um desses municípios, existem um ou mais povo indígena, com suas aldeias (147) e escolas (95), ofertando o Ensino Fundamental e Médio. O total de estudantes é de 5.741, sendo 2.599 matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 2.073 nos anos finais e 1.069 no Ensino Médio. No quadro de professores existem um total de 373 professores, sendo 250 indígenas e 123 não indígenas. Considerando que o total de aldeias dos indígenas do Tocantins é 147, contabilizamos 95 escolas funcionando.

3. INTERDISCIPLINARIDADE, TRANSDISCIPLINARIDADE E PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E APORTES EPISTEMOLÓGICOS

Para discorrer acerca das categorias teóricas e epistemológicas¹⁰: Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade e Paradigma Educacional Emergente, identificando pontos de convergências e contribuições, tanto em relação à Educação Indígena quanto ao Magistério Indígena é importante, *a priori*, que tenhamos clareza dos conceitos que as caracterizam. E é isso que fazemos a seguir.

O que é Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade e Paradigma Educacional Emergente? Quais são os pontos de convergência e como identificar essas categorias no âmbito da Educação Indígena?

10 **Epistemologia** (do grego ἐπιστήμη [*episteme*] - ciência; λόγος [*logos*] - estudo de), também chamada de **teoria do conhecimento**, é o ramo da filosofia que trata da natureza, das origens e da validade do conhecimento. Fonte: www.wikipedia.com. Acesso em: 09-jul-2017.

gena? E, finalmente, é a Educação Indígena um novo Paradigma Educacional? Veremos, na sequência, como responder a esses questionamentos, ao mesmo tempo em que nos propomos a elucidar, argumentativamente, as contribuições de cada uma dessas categorias teóricas para o Magistério Indígena.

3.1. INTERDISCIPLINARIDADE

Conceituar Interdisciplinaridade não é tão fácil. Entretanto, e com o auxílio do corpo teórico em que nos apoiamos, apresentamos alguns conceitos e definições. Segundo Ivani Fazenda (2008), se buscamos uma definição de Interdisciplinaridade tendo em vista a união de disciplinas diversas, cabe pensar o currículo apenas na formatação de sua grade. Entretanto, se vamos além, e definimos a Interdisciplinaridade como “[...] atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores” (FAZENDA, 2008, p. 17-18).

Essa autora argumenta que, na medida em que expandimos a análise conceitual da interdisciplinaridade, surge a possibilidade de explicitação de seu espectro epistemológico, tornando possível então falar sobre o professor e sua formação, e dessa forma no que se refere a disciplinas e currículos.

Os conceitos de Interdisciplinaridade proposto por Fazenda (2008), Edgar Morin (2007) e Maria Antonieta Alba Celani (1998), vão além do que diz respeito às disciplinas curriculares, propondo uma interpretação diferenciada do mundo e das pessoas, nos conduzindo a complexas formas de observar os fenômenos educativos e sociais, que deve ter como princípio: humildade, coerência, respeito e desapego.

Dentre os atributos e as competências da Interdisciplinaridade, os autores destacam a afetividade, ousadia, intuição, intelectualidade, praticidade e emocionalidade. É, pois, uma nova e valorosa forma de percepção do fenômeno educativo e suas formas de

socialização, dentro e fora da escola.

Dessa forma, recorreremos à Fazenda (2006, p. 23), indagando: “[...] como a Interdisciplinaridade se define quando a intenção é formar professores?”

A interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que concorrerem para o seu melhor exercício. Neste caso, o desenvolvimento das competências necessárias requer a conjugação de diferentes saberes disciplinares. Entenda-se por saberes disciplinares: saberes da experiência, saberes técnicos e saberes teóricos interagindo de forma dinâmica sem nenhuma linearidade ou hierarquização que subjugue os profissionais participantes (BARBIER, 1996; TARDIFF, 1990; GAUTHIER, 1996) *apud* (FAZENDA, 2006, p. 23).

A autora adverte ainda que a formação de professores, numa concepção interdisciplinar, deve ser vista sob um prisma “circundisciplinar”, conforme Lenoir e Sauve (1998), citados por Fazenda (2006, p. 23), onde a ciência da educação está fundamentada num conjunto de princípios, conceitos, métodos e fins, convergindo para um plano metacientífico¹¹.

3.2. TRANSDISCIPLINARIDADE

A Transdisciplinaridade, segundo Almeida, Albuquerque e Pinho (2013, p. 808):

[...] é o reconhecimento da interdependência de todos os aspectos da realidade”. Seria, segundo Weil, um estágio superior da relação interdisciplinar, a qual

11 A História da Ciência pode ser vista como um estudo metacientífico, pois, em primeira instância, refere-se a um estudo sobre a ciência, entendendo-se como um estudo de segundo nível, conforme Eurípedes Siqueira Neto (2012).

não se limitaria a interações entre campos do conhecimento especializados, mas que faria uma conexão direta entre o ser e o universo, expressando a relação da humanidade com a natureza de forma harmônica e complementar.

Bassarab Nicolescu (2008) propõe um conceito de Transdisciplinaridade que, de forma sistêmica, perpassa e vai além das disciplinas, tendo como finalidade a compreensão do mundo e sua complexidade. Esse autor sustenta que a prática transdisciplinar exige alguns pré-requisitos, tais como, tolerância, disposição para conviver com a incerteza e com o risco, coragem e imaginação.

Nicolescu (2008, 2009) tem se dedicado também a estudar os procedimentos metodológicos de pesquisa tanto no que diz respeito aos aspectos disciplinares, como transdisciplinares. Para ele, a pesquisa do tipo disciplinar envolve, no máximo, um único e mesmo nível de Realidade; na maioria dos casos, aliás, ela não envolve senão fragmentos de um único e mesmo nível de Realidade. Em contrapartida, a Transdisciplinaridade interessa-se pela dinâmica decorrente da ação simultânea de diversos níveis de Realidade.

Segundo Ubiratan D´Ambrósio (2009), a Transdisciplinaridade não é uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, nem uma ciência das ciências e muito menos uma nova atitude religiosa. Para esse autor, em todas as culturas o conhecimento está subordinado a um contexto natural, social e de valores, uma vez que as pessoas criam, ao longo da história, instrumentos teóricos de reflexão e observação. Associados a estes, desenvolvem técnicas e habilidades para explicar, entender, conhecer e aprender, visando ao saber e ao fazer. Assim, teorias e práticas são respostas a questões e situações diversas geradas pela necessidade de sobrevivência e transcendência.

[...] O essencial na Transdisciplinaridade reside na postura de reconhecimento de que não há espaço nem tempo culturais privilegiados que permitam julgar e

hierarquizar como mais corretos os mais diversos complexos de explicações e de convivência com a realidade. A Transdisciplinaridade repousa sobre uma atitude mais aberta, de respeito mútuo e mesmo humildade em relação a mitos, religiões, sistemas de explicação e de conhecimentos, rejeitando qualquer tipo de arrogância ou prepotência (D'AMBRÓSIO, 2009, p. 79-80).

Vista sob essa perspectiva, a Transdisciplinaridade tem muito a contribuir com a educação indígena, mais precisamente com a formação e o magistério indígenas. Considerando as peculiaridades do contexto multiétnico e intercultural dos povos indígenas do Tocantins, a Inter e a Transdisciplinaridade, conforme o enfoque dado por D'Ambrósio (2009), Fazenda (2003, 2006), Nicolescu (2008, 2009) e Almeida, Albuquerque e Pinho (2013), se apresentam como uma epistemologia que perpassa o campo teórico de um novo paradigma educacional, conforme evidenciamos a seguir.

3.3 PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE OU DA COMPLEXIDADE

Segundo Solange M. O. Magalhães (2010), o Paradigma da Complexidade, ou o Paradigma Educacional Emergente, surgiu a partir da necessidade de se entender as ações humanas sob um enfoque novo, isto é, a partir da imensa e diversificada reflexão epistemológica, cujas bases se estabelecem no âmbito das novas descobertas no domínio das ciências naturais (física e biologia), estendendo-se às ciências humanas.

Nesse sentido:

[...] O conhecimento produzido nesta base epistemológica caracteriza-se como uma rede, um sistema integrado que reconhece que o mundo tem múltiplas conexões em interdependência, que pede um processo participativo que favoreça a responsabilidade, a autonomia, o respeito, a diversidade de proposições, a criatividade, a autoconfiança, e a valorização pessoal

e interpessoal. (BEHRENS, 2006 *apud* MAGALHÃES, 2010, p. 385).

Sendo assim, e ainda de acordo com Magalhães (2010), trata-se de um avanço epistemológico que requer uma prática científica mais participativa, que possa favorecer a convergência de conhecimentos, para que, dessa forma, se configure em um movimento de natureza inter/transdisciplinar, conforme Nicolescu (2001).

Para Magalhães (2010), cabe a afirmação de que a Transdisciplinaridade tem muito a contribuir com a educação, notadamente no contexto indígena, uma vez que se preocupa com uma parte do mundo real que trata do conhecimento, desde sua organização em disciplinas (disciplinaridade) até as superposições e as lacunas entre elas, avançando até seus pontos de interlocução (inter/transdisciplinaridade).

A autora identifica a complexidade e a emergência de um novo paradigma presente na ação docente, uma vez que o mundo passa a ter conexões múltiplas em interdependência, o que sugere a emergência de novas e valorosas relações interpessoais, e destas com o conhecimento. Afinal, “não há separatividade, inércia ou passividade em nada nesta visão de mundo; ela nos leva a compreender o mundo físico como uma rede de relações e não mais como uma entidade fragmentada”. (MORAES, 1996 *apud* MAGALHÃES, 2010, p. 385).

Nessa mesma linha de raciocínio a autora recorre a Antônio Nóvoa (1992, p. 25), argumentando que “[...] a formação não se constitui por acumulações (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim por um trabalho de reflexividade crítica sobre a prática e (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. (p. 386).

Segundo M. A. Behrens (2006) citado por Magalhães (2010), o Paradigma da Complexidade se insere na emergência de processos democráticos de escolha e de envolvimento, isto é, exige um processo que seja participativo, favorecendo a responsabilidade,

a autonomia, o respeito, a diversidade de proposições, a autoconfiança e a valorização pessoal e interpessoal. Essas características, segundo Magalhães (2010), representam um novo paradigma, o Paradigma Educacional Emergente, que se manifesta por meio de ações inter e transdisciplinares.

Boaventura Sousa Santos (2003) apresenta algumas características que podem se enquadrar nesse novo paradigma, quais sejam: a não existência da dicotomia entre ciências naturais e ciências sociais (convergindo para os estudos humanísticos); a transformação da distinção sujeito x objeto (introdução da consciência no ato do conhecimento bem como no objeto do conhecimento); o conhecimentos visto como uma busca da totalidade universal (contrapondo com a excessiva disciplinarização do saber científico); a percepção e admissão da pluralidade metodológica (a tolerância discursiva); tudo isso resultando em práticas inter e transdisciplinares.

3.4. A EDUCAÇÃO INDÍGENA: UM NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL?

Enquadrar a Educação Indígena como um novo paradigma educacional nos impele a refletir sobre paradigma no âmbito do que sugere Edgar Morin (2002) e T. Kuhn (2006), estabelecendo conexão com a Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade.

Segundo Morin (2002), um paradigma pode ser definido como uma padronização de uma verdade dentro de um sistema, legitimando as regras de influência que permitem a demonstração ou a verdade de uma proposição. Para Kuhn (2006), paradigmas são padrões ou modelos aceitos por uma comunidade científica, geralmente de caráter universal, devidamente reconhecidos e que, por um determinado período, fornecem problemas e soluções

modelares no âmbito da academia¹².

Segundo Maria Cândida Moraes (1996), a Interdisciplinaridade, a Transdisciplinaridade e o Paradigma Educacional Emergente, são teorias que oferecem aportes para que se perceba como ocorre a participação do sujeito na construção do conhecimento, ao mesmo tempo em que esclarece a interdependência que existe entre o ambiente geral e o pensamento individual. Explica, ademais, que tudo que está no ambiente converge para o pensamento como um processo natural ou então, em função da atividade do homem, flui para dentro do indivíduo, impulsionado pela atuação dos órgãos do sentido.

Sendo assim, Moraes (1996) acena com a compreensão do ambiente como uma extensão do pensamento humano, ou então, moldado por ele.

[...] Este novo paradigma científico nos traz a percepção de mundo holística, a visão de contexto global, a compreensão sistêmica que enfatiza o todo em vez das partes. E uma visão ecológica que reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos e o perfeito entrosamento dos indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza. Através desta percepção ecológica, podemos reconhecer a existência de uma consciência da unidade da vida, a interdependência de suas múltiplas manifestações, seus ciclos de mudanças e transformações. (MORAES, 1996, p. 62).

Nessa perspectiva, consideramos a Educação e o Magistério Indígenas como uma nova forma de percepção da ação educativa em ambientes interculturais que, segundo Albuquerque (2012), se caracteriza pela emergência do reconhecimento da unidade em

12 O conceito de academia a que nos reportamos é de uma sociedade de sábios cujo objetivo é promover a pesquisa científica, estimulando a discussão entre pares. É, pois, uma instituição criada logo no início da ciência moderna, sendo ela própria parte do método científico. Uma teoria científica, para se afirmar, necessitava de ser comunicada a um conjunto de sábios que a poderiam criticar livremente, conforme Antônio José Leonardo (2007).

meio à diversidade, mas sem desconsiderar a interdependência das diferentes manifestações, as quais possibilitarão a transformação necessária para que se efetive os anseios de cada realidade étnica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo, apresentamos as contribuições da Inter e da Transdisciplinaridade para um curso do Magistério Indígena do estado do Tocantins, considerando os aspectos socioculturais e a complexidade de cada povo.

Assim sendo, discutimos à luz das teorias estudadas, conceitos de Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade, Paradigma Educacional Emergente, identificando como cada uma dessas categorias se relacionam e contribuem para a Educação e o Magistério Indígenas, tendo em vista a formação de professores para atuarem nas escolas das aldeias.

Nesse sentido, ao revisitar conceitualmente as categorias teóricas que sustentam a discussão é possível argumentar que a Educação Indígena, notadamente em relação à formação dos professores indígenas, encontra na Interdisciplinaridade e na Transdisciplinaridade aspectos que favorecem um entendimento mais claro acerca de uma formação que vá além das fronteiras étnicas, conforme sugere Almeida (2011).

Como afirmamos ao longo do texto, a educação para os povos indígenas no Brasil está alicerçada por uma vasta legislação que estabelece critérios específicos para sua oferta. Sendo assim, e considerando a heterogeneidade, a complexidade e os aspectos interculturais que identificam cada povo indígena, bem como a necessidade de se construir escolas que valorizem linguística e culturalmente cada comunidade, percebemos que a Educação Indígena pode se enquadrar na perspectiva do Paradigma Educacional Emergente.

Ademais, percebemos que nesse novo paradigma a Interdis-

ciplinaridade e a Transdisciplinaridade se manifestam, e quando transpostas conceitual e teoricamente para o contexto educacional indígena, têm importantes contribuições a dar.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. *Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito Com o Português: Aspectos Da Situação Sociolinguística*. Dissertação de Mestrado. UFG - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1999.
- _____. *Contribuição da Fonologia ao Processo de Educação Indígena Apinayé*. Tese de Doutorado. UFF – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2007.
- _____. A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilingue e Intercultural. *Projeto de Pesquisa do Observatório da Educação Indígena*. CAPES/UFT. 2010.
- _____. A Aquisição da Escrita pelas Crianças Apinayé de São José. In: *A Educação escolar Apinayé na perspectiva bilingue e intercultural / Francisco Edviges Albuquerque, (Org).* – Goiânia: Ed. da PUC. Goiás, 2011. 240 p. Disponível: <http://www.uft.edu.br/lali>. Acesso em: 11-jun-2017.
- _____. *Dicionário Escolar Apinayé/Francisco Edviges Albuquerque – Belo Horizonte MG, Editora da Faculdade de Letras-UFMG, 80 p, 2012. Projeto do Dicionário Escolar Apinayé*. Disponível em: <http://www.laliuft.edu.br>.
- ALMEIDA, Severina Alves de; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; PINHO, Maria José de. *Transdisciplinaridade e Educação Intercultural: A Formação do Professor Indígena Apinayé Em Perspectiva*. Revista Ibero Americana de Educação. (2013). Disponível em: <https://www.unesp.br>. Acesso em: 11-jun-2017. p. 825-846.
- ALMEIDA, Severina Alves de. *A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilingue e Intercultural: Um Estudo Sociolinguístico das Aldeias São José e Mariazinha / Severina Alves de Almeida*. -- Araguaína: [s.n], 2011. 197f. Disponível em: <http://www.uft.edu.br/lali>. Acesso em 20jun2017.
- BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena RCNEI*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96*. São Paulo: SINPRO, 1996.
- _____. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010*. Disponível em: www.ibge.gov.br/cidadesat/. Acesso em: 11-jun-2017.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinariedade*. Campinas, SP: Mercado das

- Letras, 1998. p. 129-142.
- D' AMBRÓSIO, U. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena, 2009.
- D' ANGELIS, Wilmar R. *Alfabetizando em comunidade indígena*. Estudo e debate de professores Kaingang do Rio Grande do Sul. Formação continuada. 2000. 185p. Disponível em: <http://www.portalkaingang.org/alfabetizando.pdf>. Acesso em: 11-jan-2016.
- DURAND, Rosamaria. Apresentação da 1ª edição do livro: *Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue / organização, Ignácio Hernaiz; tradução, Maria Antonieta Pereira... [et al].* – 2. ed. -Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007. 356 p. : il. – (Coleção Educação para todos; 28)
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). *Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática*. Canoas: ULBRA, 2006. V. 01. 190 p.
- _____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 13.ed. São Paulo: Papirus, 2008.
- GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC, 2006. p.39-68. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 16jun2017.
- KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 7.ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2006. Disponível em: <https://leandromarshall.files.wordpress.com>. Acesso em: 12-jan-2016.
- LIMA, Waner Gonçalves. Política pública: discussão de conceitos. *Interface* (Porto Nacional), Edição número 05, Outubro de 2012. Disponível em: <http://www.ceap.br>. Acesso em: 16mai2017.
- LOPES DA SILVA, Aracy. GRUPIONI, Luis Donizeti Benzi. *A Temática Indígena na Escola Novos Subsídios para Professores de 1º. E 2º. Graus*. MEC/MARI; UNESCO, 3, ed., 2000.
- MAGALHÃES, S. M. O. Transdisciplinaridade e seus reflexos na formação de professores. In: GUIMARÃES, V. S. (Org.). *Formação e Profissionalização Docente*. Goiânia: PUC Goiás, 2010. p.61-97.
- MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. .
- MORAES, M. C. *O Paradigma Educacional Emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas*. Em Aberto, Brasília, ano 16. n.70, abr./jun. 1996. Disponível em: www.dominiopublico.gov.

- br. Acesso em: 16abr2017.
- MORIN, Edgar. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade In: *Inovação e interdisciplinaridade na universidade*. Porto Alegre: EDIPURS, 2001.
- _____. *Introdução ao pensamento complexo*. 5.ed. Rio de Janeiro: Instituto Piaget, 2002.
- NICOLESCU, B. *Educação e Transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2009.
- _____. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 2008.
- NÓVOA, A. (Org). *Os professores e a sua formação*. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa: Porto Editora, 1992.
- SANTOS, Souza Boaventura de. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, out., 2003. P.237-280 T 43. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt>. Acesso em: 14jun2017.
- TOCANTINS. Governo do Estado. *Projeto de Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins*. Secretaria da Educação e Cultura (SEDUC), em parceria com a UFG – Universidade Federal de Goiás. Palmas, 1998.
- _____. Governo do Estado. *Curso de Formação Continuada para Professores das Escolas Indígenas*. Secretaria da Educação e Cultura (SEDUC), em parceria com a UFG – Universidade Federal de Goiás. Palmas, 2007.
- URQUIZA, A. H. Aguilara; NASCIMENTO, Adair C. 2010. *Currículo, Diferenças e Identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá*. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.113-132, Jan/Jun 2010. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 23jun2017.

CONTRIBUIÇÕES DA ETNOSSOCIOLOGIA E DO LETRAMENTO PARA O CURRÍCULO BILÍNGUE E INTERCULTURAL INDÍGENA APINAJÉ¹

Severina Alves de Almeida Sissi
(FACIT)

Rosineide Magalhães de Sousa
(UnB)

Francisco Edviges Albuquerque
(UFT)

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Estima-se que existem atualmente no mundo aproximadamente cinco mil povos indígenas, somando mais de 370 milhões de pessoas (IWGIA, 2015). No Brasil, em termos gerais, temos cerca de 243 povos indígenas (IBGE, 2010), vivendo principalmente no Amazonas, Pará, Mato Grosso, Amapá, Roraima, Goiás e Tocantins. Segundo o Censo do IBGE (2010), os mais de 240 povos indígenas brasileiros somam 817.963 pessoas. Destas, 315.180 vivem em cidades e 502.783 estão em áreas rurais, o que corresponde aproximadamente a 0,42% da população total do país. Porém, na década de 1970, persistia certo determinismo em relação ao futuro das sociedades indígenas do Brasil, acreditando-se mesmo que o desaparecimento desses povos era inevitável. Entretanto, nos anos 1980 verificou-se uma tendência de reversão da curva demográfica e, desde então, a população indígena no País está em ascensão,

¹ Artigo vinculado à Tese de Doutorado: “Etnossociolinguística e Letramentos: Contribuições para um Currículo Bilingue e Intercultural Indígena Apinajé” (2015).

indicando uma retomada de crescimento, embora alguns povos tenham diminuído demograficamente e outros estejam até ameaçados de extinção (IBGE, 2010).

Com efeito, o Brasil é um país multiétnico e multilíngue. Em relação à situação linguística, em 1986 Rodrigues realizou um estudo onde constatou que no País, além do Português, 180 línguas indígenas eram faladas regularmente por milhares de indivíduos bilíngues e até multilíngues. Em trabalho mais recente, Rodrigues (2013) afirma que este são mais ou menos 199 línguas. “Quantas, exatamente, não sabemos, não só porque até hoje não se incluem nos recenseamentos oficiais brasileiros informações linguísticas, nem informações sobre os povos indígenas, mas também porque são coisas muito difíceis de contar, mesmo quando são bem conhecidas” (RODRIGUES, 2002, p. 18).

No tocante aos Apinajé, participantes de nossa pesquisa, Da Matta (1976) informa que são remanescentes dos Timbira Orientais, falantes da Língua Apinajé, vinculada ao Tronco Macro-Jê, pertencente à Família Linguística Jê (RODRIGUES, 1986). A população é de 2.282 pessoas (DSEI, 2013), distribuídas por 27 aldeias, numa área de 141.940hc, homologadas em 1985, localizadas na mesorregião do Bico do Papagaio, região norte do Brasil, estado do Tocantins. A pesquisa realizou-se em duas aldeias, São José e Mariazinha. A primeira tem uma população de 369 e a segunda 300 indígenas, o que representa cerca de 30% da população total do grupo.

Esse é um povo tradicionalmente caçador, coletor e agricultor. A agricultura é a base principal da dieta alimentar dos indígenas. A maioria das aldeias possui roças em quantidade suficiente para o fornecimento dos carboidratos de que a população precisa. A exceção são as aldeias Mariazinha, Bonito e Cocalinho. A pequena quantidade de roças nas duas primeiras aldeias (Mariazinha tem apenas dez e em Bonito seis) deve-se, sobretudo, ao fato da população vir se envolvendo, já há alguns anos, na coleta de coco de babaçu para vender a um atravessador que o revende para a

Tobasa , uma empresa que processa a amêndoa do babaçu e extrai óleos e carvão. Existem, dentro da área indígena, caçambas que armazenam os cocos coletados quinzenalmente. Como a colheita do babaçu ocorre entre os meses de junho a novembro, as pessoas que se envolvem nessa atividade acabam deixando de plantar roças, pois os meses de preparação do terreno (broca, derrubada, queima, coivara, limpeza e plantio) coincidem com a atividade de coleta do babaçu (CTI, 2006).

Os Apinajé possuem uma complexa organização social, composta por vários sistemas que se traduzem por metades cerimoniais e rituais (NUMUENDAJÚ, 1983; DA MATTA, 1976). Mesmo vivendo uma situação de contato que interfere no modo de vida das comunidades, os indígenas buscam mecanismos que permitem a preservação de suas formas de vida, que se manifestam em atividades culturais próprias do grupo, além da língua materna que se mantém ativa. Habitando uma área de transição entre o cerrado e a região amazônica, o grupo se relaciona com a sociedade de seu entorno não livre de conflitos. Está em jogo a sobrevivência de um povo que ainda ano século XVII, teve o primeiro contato com os Jesuítas que desciam pelos rios Araguaia e Tocantins e, não obstante enfrentarem todo tipo de adversidades por mais de três séculos, continua lutando por seus direitos, buscando sua afirmação como grupo étnico, preservação da sua língua nativa e reconhecimento de sua cidadania

Dito isso, apresentamos esse artigo que, mediante uma pesquisa etnográfica e sociolinguística, revela as contribuições da Etnossociolinguística (Etnografia e Sociolinguística) e do letramento para um Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena para as escolas Apinajé.

2. BASES TEÓRICAS E EMETODOLÓGICAS: ETNOSSOCIOLINGÜÍSTICA E LETRAMENTO NO CONTEXTO INDÍGENA APINAJÉ

A pesquisa realizou-se no contexto indígena Apinajé. A concepção de contexto a que nos reportamos é de um construto social

que se manifesta nas configurações subjetivas. Segundo Halliday e Hasan (1989), constructo social é qualquer entidade institucionalizada ou artefato cultural num sistema social construído por participantes, numa cultura ou sociedade específicas. Um exemplo de construto social é o *status* social². Com efeito, a abrangência do contexto da pesquisa e a complexidade da temática comportam diferentes categorias de análise e múltiplas frentes teóricas. As áreas e subáreas do conhecimento e categorias elencadas, quais sejam: Etnografia, Sociolinguística, Letramento e Currículo, se intercambiam, perpassando-se dialeticamente. Metodologicamente, a etnografia em sua vertente crítica, é um dos pilares de sustentação da pesquisa.

2.1 ETNOSSOCIOLINGUÍSTICA

O que é “Etnossociolinguística” e quais suas contribuições para um Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinajé? Para responder tal questionamento precisamos esclarecer a origem da palavra. Na verdade sua incidência deu-se quando, ao nos determos mais demoradamente sobre as bases teóricas e metodológicas da Tese, percebemos que uma nova teoria emergia. Isso porque o contexto interétnico e transdisciplinar que os dados revelaram, ao serem confrontados com as teorias em movimento, apresentava lacunas que dificultavam a compreensão de algumas constatações. Por exemplo, a percepção do que era linguístico, sociolinguístico ou etnográfico, considerando cada uma dessas teorias em um contexto onde bilinguismo e letramento, elementos constitutivos de uma etnografia crítica num cenário intercultural, foram identificados a partir de uma situação de conflito linguístico no ambiente escolar.

Com efeito, foi a partir de uma ação cognitiva mais elaborada que chegamos ao termo “Etnossociolinguística”, o qual, por ser a primeira vez que vem a público, classificamos como “neologismo”. A emergência da Etnossociolinguística ocorreu quando o

2 Texto original em inglês. Tradução Almeida (2015).

Grupo de Estudos SOLEDUC³, discutindo acerca da Etnografia e da Sociolinguística em contextos complexos como aldeias indígenas e comunidades quilombolas, percebeu que a Etnografia e a Sociolinguística expandiam-se além das fronteiras investigativas e linguísticas, imbricando para uma “Etnossociolinguística”. Esclarecemos, não obstante, que o termo Etnossociolinguística vai muito além da simples aglutinação do radical grego “*ethos*” ou “etno” da palavra “Etnografia” e da “Sociolinguística” como à primeira vista seu léxico pode anunciar. A Etnossociolinguística tem a ver, pois, com a sociedade indígena onde a pesquisa se situa, suas peculiaridades étnicas, identitárias, culturais, linguísticas e Sociolinguísticas; sua estrutura social complexa; seu sistema dual; suas metades cerimoniais; seus ritos, mitos e aspectos cosmológicos. Incorpora as configurações subjetivas que se entrelaçam na dinâmica da interculturalidade e da fronteira étnica e linguística às quais os indígenas estão expostos. Nesse sentido, o “etno” da “Etnossociolinguística” é uma adaptação de “eta” referente a “*ethos*”, que, nessa perspectiva, designa a morada do homem e do animal “*zoon*” em geral. Segundo Ribeiro et al (2008, p. 127), esse sentido de pertença a um lugar de estada permanente e habitual, tem a ver com a noção de abrigo protetor (morada), a partir da raiz semântica de “*ethos*” como costume, formas de vida e ação.

No tocante ao complemento “sociolinguística” que compõe ao lado do radical “*ethos*” a palavra “Etnossociolinguística”, sua conotação é mesmo de uma língua em situação de interação em um contexto como é descrito no parágrafo anterior. Aqui a Etnografia da Comunicação, vertente que integra a Sociolinguística qualitativa, conforme Bortoni-Ricardo (2014, p. 103) e Camacho (2013), ocupa-se em analisar os “eventos de fala”, notadamente os preceitos que direcionam a seleção que o falante opera em função da interação que ele mantém com um interlocutor; tem a ver com o assunto, a conversa e outras circunstâncias da ação comunicativa.

3 Grupo de Estudos coordenado pela Profª. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa, do qual eu sou integrante, que agrega pesquisas realizadas no âmbito da (Socio)lingüística e dos letramentos múltiplos realizadas em diferentes contextos sociais.

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005, p. 62-63) contribui problematizando a questão dos “recursos comunicativos em um contexto etnográfico”, considerando a diversidade presente nas estruturas sociais e a investigação de fatores socioecológicos determinantes da distribuição desigual, do que Bourdieu (1991) denomina como capital linguístico. Para esse autor, capital linguístico é um subconjunto do capital cultural, o qual é adquirido primeiro pela família e se manifesta através do estilo linguístico, evidenciado pela habilidade de demonstrar competência no uso da linguagem, com capacidade (competência linguística) de decifrar e manipular complexas estruturas linguísticas. Ampliando essas argumentações, Bourdieu (1991) propõe que a competência linguística pode ser avaliada por critérios acadêmicos e depende, assim como outras dimensões do capital cultural, do nível de educação medido em termos das qualificações obtidas e da trajetória social do sujeito. Nesse sentido, apresentamos a figura a seguir que permite visualizar a Etnossociolinguística em sua configuração teórica.

Figura 1. Construto teórico metodológico da pesquisa⁴



Fonte: Os autores

Como podemos perceber, a Etnossociolinguística é um construto, isto é, perpassa as teorias da Etnografia, (Socio)linguística⁵,

⁴ Fonte: Elaboração Almeida (2015).

⁵ A opção pela grafia (Socio)linguística está apoiada nas teorias de Roberto G. Camacho (2013), pois o enfoque do estudo está na relação entre língua e sociedade com o objetivo de entender

Letramento e Currículo. É, pois, um desdobramento de Educação Linguística, que assume um novo contorno a partir do radical Etno que se justapondo a qualquer palavra do Português, passa a dar sentido a uma situação. Exemplo é a etnografia, que significa literalmente a escrita de um grupo social e cultural, originando etnia – raça. Etnia, por seu turno, diz respeito a um grupo social, pessoas que compartilham cultura, origens e história. Isso porque a complexidade do contexto da pesquisa e suas idiossincrasias demandam a necessidade de se estabelecer não somente desdobramentos teóricos, mas também novos significados que venham atender às demandas que inevitavelmente ocorrem quando se estuda sociedades em contextos de minorias étnicas. Cabe supor que o termo minoria é utilizado para referenciar grupos humanos inferiorizados uns em relação a outros, em diferentes aspectos. Segundo Arendt (2008), as minorias são grupos de pessoas marginalizadas no seio de uma sociedade hegemônica devido a aspectos sociais, econômicos, físicos, religiosos, linguísticos ou culturais. Como exemplo, a autora apresenta a insana perseguição às minorias (Judeus, Ciganos, Negros, Homossexuais, Deficientes Físicos, dentre outros), protagonizada pela Alemanha nazista em meados do século XX.

2.2 ETNOGRAFIA (CRÍTICA)

A etnografia tem suas raízes na Antropologia social e uma de suas características é a descrição de povos isolados em contextos culturais específicos, tal qual as comunidades Apinajé. Com efeito, ainda nos últimos anos do século XIX e primeiras décadas do século XX os pesquisadores, antes de iniciarem estudos mais sistemáticos sobre uma determinada sociedade, descreviam outros povos por eles desconhecidos, conforme Ezpeleta e Rockwell (1989). A etnografia é, portanto, uma atividade oriunda da Antropologia, que tem por fim o estudo e a descrição dos povos, sua língua, raça,

como determinada sociedade estabelece redes e teias de comunicações linguísticas em seus domínios sociais.

religião, educação, cultura, enfim, suas formas de ser e de viver. É, ademais, o modo de descrição da cultura material e imaterial de um povo e oferece parte das bases teóricas que constituem a Etnossociolinguística. Ampliando esse entendimento, Erickson (1988, p. 3) afirma que: “[...] Etnografia significa literalmente escrever sobre os outros. O termo deriva do verbo grego para escrita e do substantivo grego (ethnos) que se refere a grupos de pessoas que não foram gregos; por exemplo: társios, persas e egípcios”. A palavra foi inventada no fim do século XIX para caracterizar cientificamente os relatos de narrativa sobre os modos de vida dos povos não ocidentais, conclui o autor.

No tocante à etnografia dos Apinajé, seus indícios dão-se ainda na primeira metade do século XX. Data de 1937 a primeira monografia descrevendo esse povo e foi escrita por Nimuendajú (1983). Posteriormente, na década 1970, Da Matta (1976) também visitou as terras Apinajé para colher dados de uma pesquisa de doutorado defendido na Universidade de Harvard (EUA), descrevendo a estrutura social dos Apinajé. Nos anos 1990 e primeira década do século em curso, os trabalhos de Albuquerque (1999; 2007), Giralдин (2001) e Almeida (2009; 2012, 2015), dentre outros, documentaram aspectos importantes do universo cultural, linguístico, cosmológico e educacional dessa etnia indígena.

Uma corrente etnográfica norteadora da pesquisa nas comunidades indígenas Apinajé, foi a etnografia crítica. De acordo com Thomas (1993), a etnografia crítica não é apenas uma teoria, mas uma perspectiva pela qual um pesquisador pode formular perguntas e estimular a ação. O objetivo é a emancipação cultural e ideológica dos membros de uma comunidade em um contexto peculiar. O autor admite que a etnografia crítica surge na esteira das teorias críticas, a partir da suposição de que as instituições culturais podem produzir uma falsa consciência em que o poder e a opressão são uma realidade, tomadas a partir de ideologias. Assim, uma etnografia crítica vai além de uma descrição da cultura, entrando em ação para a mudança, questionando ideologias.

2.3 SOCIOLINGUÍSTICA

A Sociolinguística, área da Linguística que se ocupa em estudar a língua falada no contexto onde interagem pessoas com repertórios linguísticos distintos, divide-se em Sociolinguística interacional e Sociolinguística variacionista. Com o passar dos anos os estudos foram se expandindo e atualmente a Sociolinguística apresenta outras vertentes, como, por exemplo, a Sociolinguística educacional. Assim, ambas têm em comum o fato de ter a língua falada como objeto de estudo em correlação com a sociedade, isto é, estudam a influência dos aspectos sociais nos diferentes dialetos. Nesse sentido, Sousa (2006) entende que a Sociolinguística interacional concentra-se em perceber a linguagem como causa e efeito da comunicação interpessoal, sem prescindir do contexto no qual essa comunicação se efetiva, percebendo-se, assim, como o falante reage às situações de interações face a face em um determinado ambiente social.

No entendimento de Wetzels e Da Hora (2010, p. 187), a Sociolinguística variacionista tem em Labov as primeiras bases teóricas de estudo da língua em interação, mediante uma metodologia que prioriza a fala como objeto de estudo. Segundo Bortoni-Ricardo (2014, p. 147), “[...] a Sociolinguística interacional rejeita a separação entre língua e contexto social e focaliza diretamente as estratégias que governam o uso lexical, gramatical, sociolinguístico e aquele decorrente de outros conhecimentos, na produção e contextualização das mensagens”.

Uma das vertentes da Sociolinguística que adquire status superior no contexto acadêmico é a Sociolinguística educacional, corrente teórica que, segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 113), “[...] surgiu na América Latina ainda na década de 1930, a partir da preocupação com a heterogeneidade linguística na sala de aula, e teve como marco a implantação do Projeto Tarasco, no México, no ano de 1939”. O referido Projeto foi uma iniciativa visando à intervenção na educação bilíngue daquele país, baseada em

princípios linguísticos com o grupo étnico Purepecha, falante da Língua Tarasco.

As contribuições da Sociolinguística para o ensino ampliam-se quando se trata da educação em contextos socioculturais complexos. Por se tratar de uma prática pedagógica em ambientes bilíngues e até multilíngues, a educação indígena atua em um cenário muito próximo do que Bortoni-Ricardo (2005) entende por comunidades étnicas minoritárias, emersas de culturas que se transformam pela relação compulsória com a sociedade nacional. Portanto, a Sociolinguística aplicada à educação, por seu teor interacional e pela forma como atua em ambientes cultural e linguisticamente híbridos, tal qual as comunidades Apinajé e suas escolas indígenas, tem um papel importante a exercer, principalmente em relação ao currículo e seus conteúdos. Não somente porque promove, catalisa e conjuga as tradições com a modernidade, mas também porque atua para a preservação de suas culturas e suas línguas, deixando para as futuras gerações o legado próprio de sociedades que permanecem vivas porque perpetuaram valores e formas transdisciplinares de ser, estar e viver.

2.4 LETRAMENTO (S)

Mas afinal, o que é letramento? Podemos afirmar que letramento é a tradução da palavra inglesa *literacy* para o Português Brasileiro e significa literalmente “a condição de uma pessoa letrada”, atributo daqueles que não somente dominam as habilidades de leitura e escrita, mas que delas fazem uso nas mais diversas situações sociocomunicativas para as quais são requeridas. Nesse sentido, Sousa (2013); Kleiman (2003); Street (2007, 2010); Rojo (2009), dentre outros autores, apresentam várias concepções de letramento, quando o léxico se pluraliza.

Nessa perspectiva, Street (2010) pondera que diferentes letramentos estão associados a diferentes pessoas e suas identidades, de modo que contíguos similares de associações manifestam-se na

cultura local, uma vez reconhecida a importância do letramento em tais processos. Portanto, a ideia de que as práticas de letramento são constitutivas de identidades, fornece uma base diferente para compreender e comparar as práticas de letramento em diferentes culturas. Ademais, as diferentes práticas de letramento estão imersas em contextos socioculturais distintos numa perspectiva intercultural e ideológica. Segundo Street (2007, p. 471) “[...] um conjunto de práticas de letramento particular e culturalmente definidas é dominante no seio de uma sociedade, mas dentro dessa sociedade a questão do por que isso tem de ser assim, raramente está na agenda”. Essa relação de poder denota o caráter ideológico do letramento, mas se manifesta mais veementemente na escola, agência de reprodução do letramento autônomo e dominante. O fato de esse letramento se tornar dominante ocorre porque a cultura é também dominante, muito embora, segundo Street (2007), na maioria das vezes apresente-se disfarçada por discursos ambíguos e pretensamente neutros, nos quais o letramento dominante é visto como o único letramento. Para esse autor, quando outros letramentos são reconhecidos, por exemplo, nas práticas de letramento associadas a diferentes classes ou grupos étnicos, eles são apresentados como inadequados ou tentativas falhas de alcançar o letramento próprio da cultura dominante: exige-se então a atenção remediadora, e os que praticam esses letramentos alternativos são concebidos como culturalmente desprovidos.

A situação descrita por Street está em sintonia com a pesquisa realizada nas aldeias Apinajé de São José e Mariazinha, quando foram identificados diferentes tipos, modalidades, eventos e práticas de letramento que se manifestam no cotidiano da vida nas aldeias. São eventos próprios das comunidades evocados empiricamente, fortalecendo laços familiares, reavivando na memória dos mais velhos a tradição de seus ancestrais, apresentando-se como uma prática educativa voltada para as crianças e sua formação. Uma educação com valores caros para os indígenas que têm de enfrentar a televisão e sua linguagem aliciadora, numa relação assimétrica. É

o letramento autônomo dominante – a televisão e sua passividade – oprimindo e marginalizando uma variedade de letramentos que atravessou séculos e que permanece atual por meio da oralidade ancestral e, conseqüentemente, ocupa-se em formar pessoas para a vida, atuando na cultura e na identidade isto é, nas subjetividades.

Com efeito, o termo letramento se reveste de um teor multidimensional quando se expande para o complexo universo interétnico, intercultural e multicultural indígena, o que requer a pertinência de conceituar cada uma dessas abordagens, partindo das inferências encontradas no corpo teórico consultado. Sendo assim, e visando a sistematizar, numa sequência que permita uma imediata visualização da ocorrência do letramento e seus principais desdobramentos no contexto indígena Apinajé, construí a tabela a seguir.

Tabela 1. Letramento Indígena Apinajé

TIPOS	MODELOS MODALIDADES	EVENTOS	PRÁTICAS	AGÊNCIAS
Transcultural	Ideológico/ Vernacular	Corrida da Tora	Pintura corporal	Aldeia
Multissemiótico	Vernacular/ Ideológico	Casamento	Pintura corporal	Aldeia
Situado	Vernacular	Mitos	Narrativa oral	Casa
Escolar	Autônomo	Aula	Alfabetização	Escola
Digital	Ideológico	<i>Internet</i>	<i>Blog Apinajé Pempxà</i>	Computador

O “letramento transcultural”, termo creditado à Rojo (2009, p. 115), é a nomeação que fazemos para o letramento nos domínios socioculturais indígenas. É, portanto, um letramento sistêmico que perpassa os diferentes letramentos, e o prefixo “trans” indica um

tipo de letramento que permite ir além do que estabelece o rigor e a dicotomia dos letramentos autônomos e dominantes que circulam na esfera do conhecimento. Sua finalidade é a compreensão transdisciplinar da leitura de formas de escrita não verbal. Como exemplo, apresentamos o letramento transcultural como um letramento situado e vernacular (modelo/tipo) que, por conseguinte, tem como evento a “Corrida da Tora”; como prática a “Pintura Corporal”; e como agência a “aldeia”. O primeiro procedimento para a Corrida da Tora acontece quando os indígenas se reúnem e vão à mata para cortar a madeira (Buriti) para celebração do ritual, revelando aspectos da Etnografia da Comunicação, conforme Bortoni-Ricardo (2014). Na foto a seguir, está um registro desse momento.

Foto 1. Os participantes se preparando para a corrida da Tora⁶.



A corrida da Tora é uma das principais atividades do Pärkapêr⁷ e se constitui numa das principais celebrações do povo Apinajé realizada para lembrar as pessoas falecidas. Este é um ritual de morte que envolve familiares e parentes das pessoas homenageadas, que se reúnem para celebrar uma cerimônia de encerramento

⁶ Foto: Iran Veríssimo Apinajé (2014).

⁷ A celebração do Pärkapêr tem por finalidade reverenciar os mortos, seja criança, adulto ou ancião. Para nós, o Pärkapêr significa um cerimonial sagrado, cheio de mística e espiritualidade, realizado com muita seriedade, pois as toras da palmeira buriti que são cortadas e utilizadas representam as pessoas homenageadas (IRAN VERÍSSIMO APINAJÉ, 2014). (Notas do Diário de Campo).

de luto. Em 2014 o *Pàrkapë̃r* foi realizado em homenagem a anciã Júlia Corredor Apinajé de 96 anos que faleceu em 2013. Segundo Iran Veríssimo Apinajé (2014)⁸, a celebração do *Pàrkapë̃r* tem por finalidade reverenciar os mortos, seja criança, adulto ou ancião. É um ritual inspirado por sentimentos e expressões onde são realizadas, além das Corridas de Tora, corridas de flecha, cantorias, choro cerimonial, corte de cabelo e danças em memória das pessoas falecidas, o que acontece sempre no ano seguinte à morte da pessoa homenageada.

2.5 CURRÍCULO

O que é currículo? Segundo Moreira e Candau (2007, p. 86), existem várias concepções de currículo, as quais refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos, incorporando com maior ou menor ênfase, debates acerca de conhecimentos escolares, procedimentos pedagógicos, relações sociais, valores e identidade do corpo educativo. Para Silva (1999), o currículo, assim como a cultura e o conhecimento que dele fazem parte, é produzido no contexto de relações sociais e de poder, e desconsiderar esse processo de produção, o qual envolve relações desiguais de poder entre os grupos sociais, significa reificar o conhecimento e reificar o currículo, dando ênfase apenas aos aspectos de consumo e não de produção coletiva. Seguindo essa mesma linha de pensamento, Apple (1982) considera que na vida cotidiana todos os acontecimentos e experiências não podem ser compreendidos isoladamente. Antes, têm que ser analisados perante as relações de dominação, exploração e hegemonia que permeiam e remanejam as sociedades.

Com efeito, realizar uma transposição teórica dos elementos constitutivos do currículo, considerando a complexidade do contexto bilíngue, interétnico e indígena Apinajé, requer, inicialmente, conceituar currículo no âmbito das relações interculturais

8 Notas do Diário de Campo.

que perpassam essa dialética. Segundo Moreira e Candau (2007), o currículo pode ser entendido como um conjunto de práticas em que identidades são construídas e significados além de construídos são disputados, rejeitados e compartilhados, regulamentando as relações entre currículo e cultura. Para esses autores “[...] se entendermos o currículo [...] como escolhas que se fazem em vasto leque de possibilidades, ou seja, como uma seleção da cultura, podemos concebê-lo, também, como conjunto de práticas que produzem significados” (p. 28). Nesse sentido, Silva (1999) contribui com uma noção de currículo como o espaço onde diferentes significados sobre o social e o político se enfrentam, se concentram e se desdobram, numa arena de luta.

3. ETNOSSOCIOLINGUÍSTICA E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES PARA UM CURRÍCULO BILÍNGUE E INTERCULTURAL

O arcabouço teórico da Etnografia, da (Socio)linguística, da Etnografia da Comunicação e do Letramento constitui a Etnossociolinguística, teoria emergente a partir das orientações de cada uma dessas áreas do conhecimento, mas situada no âmbito da Etnografia da educação e da Sociolinguística educacional. Nesse sentido, a Sociolinguística e a Etnografia representam a gênese da Etnossociolinguística e esta, aliada ao letramento, constituem a frente teórica que sustenta a proposta de Currículo para as escolas indígenas Apinajé. Sendo assim, apresentamos suas contribuições para o Currículo. Com efeito, o Currículo Intercultural Indígena e Bilíngue aqui proposto, visa a uma educação indígena para os Apinajé a partir da participação das comunidades. Segundo Moura (2015), o pensamento educacional, na atualidade, indica que a participação dos sujeitos na construção de um currículo que atenda aos anseios e especificidades de determinado grupo social, faz com que a escola deixe de ser um espaço amorfo e passe a ressignificar seu papel de transformação.

3.1 A PROPOSTA

Currículo é um termo polissêmico mas, não obstante, tem algumas peculiaridades que o individualizam. Quando sua formulação se dá no âmbito de comunidades indígenas, interculturais e bilíngues como é o caso dos Apinajé, além da polissemia, há de se considerar também a complexidade, o engendramento e o acoplamento que se fundem em torno de uma mesma concepção, numa perspectiva Etnossociolinguística.

3.2 CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO

Para apresentar as contribuições do letramento para um currículo que atenda às necessidades das escolas indígenas Apinajé, recorro inicialmente a Paulo Freire (1968) que reconhece que “à leitura da palavra precede a leitura do mundo” (aspas nossas). Essa afirmação mantém uma forte conexão com o contexto em que realizamos a pesquisa e que revelou diferentes tipos, eventos e práticas de letramento. Essa “leitura do mundo” está em todas as atividades cotidianas dos indígenas em suas aldeias, quando o não verbal, o simbólico, os sentidos, as sensações e os sentimentos coadunam-se em torno de uma “educação” e uma “pedagogia” que (re)produzidas no âmbito das intersubjetividades, anunciam um “Letramento Indígena”. É perceptível que esse letramento, ou letramentos, caracteriza-se por práticas sociais muito peculiares no universo de uma sociedade em que a axiologia está em todas as partes, regendo atitudes e procedimentos que desconhecem o utilitarismo. Tradicionalmente, os Apinajé veem o mundo sob um prisma em que os valores são diferentes em relação à sociedade nacional. Portanto, o letramento na perspectiva de Rojo (2009) e Street (2014), tem muito a contribuir com um currículo para as escolas indígenas Apinajé. Isso porque esses autores defendem a ideia de que o letramento em sua constituição social, antropológica e linguística, ou qualquer outra, não pode ser visto fora do contexto em que os indígenas estão inseridos.

Nesse sentido, as concepções de vida e de morte, tanto deles mesmos, como seres humanos, quanto dos animais da floresta e dos ribeirões com os quais se relacionam e se completam, ocorrem mediatizadas por apegos, estimas e apreços que podem ser identificados como “leituras” que excedem a palavra escrita ou falada, e abrangem o mundo. São, portanto, letramentos que podem ser incluídos no currículo escolar, dinamizando e tornando as aulas muito mais atraentes. Por exemplo, as aulas e os conteúdos de matemática, podem ser dinamizada(o)s pelo “numeramento”, conceito de letramento quando se trata de lidar com alfabetização em matemática, que pode expandir-se além das paredes da sala de aula; ciência e geografia ficam muito mais interessantes de aprender quando, em contato com a natureza, as crianças veem “ao vivo” seu material de estudo, exercitando um letramento que recebem da família ao longo da vida, ampliando-o com a intervenção do professor. Sem contar as diferentes linguagens que a “leitura do mundo” (FREIRE, 1997) oferece em sua complexidade, quando é possível, apenas por receber uma rajada de vento no rosto ao se levantar de manhã, entender a linguagem da brisa anunciando como será o dia, se choverá ou se fará sol. Ou então a leitura da rotina das abelhas, das formigas, do canto de um pássaro que os indígenas identificam como enunciador de eventos que tanto podem ser bons quanto ruins. Desse modo, o conceito de letramento expande-se além da conotação dicotômica de leitura e de escrita, pois sujeitos sociais que são, os estudantes podem e devem ter conhecimento dos valores inerentes à sua cultura e à sua ancestralidade. Levando tudo isso para a escola, incorporando-os ao currículo, certamente os resultados serão positivos e a aprendizagem ocorrerá.

3.3 CONTRIBUIÇÕES DA ETNOGRAFIA

A etnografia tem uma importante contribuição a apresentar para um Currículo Bilíngue e Intercultural, tal qual reivindicam os Apinajé. Segundo Ezpeleta e Rockwell (1989), ao se preocuparem

com a difusão de metodologias mais apropriadas ao entendimento do fenômeno humano em toda sua complexidade, pesquisadores na área da educação implementaram formas etnográficas de intervenção nos problemas enfrentados na sala de aula, não como uma relação de causa e efeito, mas levando em conta a realidade de cada contexto. Com efeito, estudos como os de Ferri (2001) constataam que na prática escolar, atividades ligadas à Antropologia e à Linguística realizadas em contextos indígenas, configuram-se como estudos do tipo etnográfico e permitem o entendimento e a descrição de como se veiculam e reelaboram os modos de ser, ver e sentir a realidade e o cotidiano, quer seja o das aldeias ou da sala de aula. A autora recorre a André (1999), argumentando que tal procedimento significa lançar mão de uma lente de aumento nas relações de interação que constituem a dinâmica do dia a dia da escola e da comunidade, apreendendo as forças que a impulsionam (ou a detêm), possibilitando identificar as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho pedagógico, compreendendo o papel de cada pessoa neste complexo interacional em que ações, relações e conteúdos não somente são construídos, mas reconstruídos ou modificados.

De igual modo, Ferri (2001) sustenta que a etnografia é um caminho metodológico que possibilita percorrer a trajetória de elaboração de um Currículo Bilíngue e Intercultural no contexto da Educação Indígena, mostrando-se mesmo como uma das probabilidades de engendramento, isto é, de criação e formação de estratégias que leve ao êxito as ações implementadas. Ademais, a etnografia escolar permite que os aspectos da realidade sociocultural sejam contemplados e usados como recurso educativo, por exemplo, a construção de uma casa, o ritual de um casamento, a corrida da tora, uma cerimônia de iniciação, a confecção dos artesanatos, as histórias mitológicas, dentre outras tantas atividades. É também uma atribuição da pesquisa etnográfica, auxiliar na confecção de material didático e de apoio pedagógico que serão âncoras do currículo, como é o caso de elementos inerentes à re-

alidade indígena, tais como sementes, amêndoas das palmeiras de babaçu, material para pintura corporal extraído das árvores, brincadeiras tradicionais, banhos no rio, contação de histórias, dentre outras atividades socioantropológicas. Cada um desses artefatos será de extrema valia, principalmente em relação à alfabetização, pois ao trabalhar com as crianças aspectos de seu cotidiano, os professores e professoras indígenas fazem uso de práticas Inter e transdisciplinares, com resultados expressivos, conforme o relato no excerto a seguir.

Excerto 1⁹

[...] No pátio da aldeia, na beira do ribeirão, debaixo do pé de babaçu, em qualquer lugar da aldeia posso fazer aula. A natureza, as formiga, as abelha, os coco, tudo é conteúdo. O vento que bate na gente serve como aula de ciência. Os coco de babaçu ajuda na aula de matemática. Os bicho que aparece na hora ajuda a entender a ecologia, a entender e a preservar o meio ambiente. Esse jeito de ensinar é bem melhor. As criança gosta de estudar assim. E nós gosta de ensinar porque ver que as crianças aprende (M.C.A. PROFESSORA DA ESCOLA TEKATOR ALDEIA MARIAZINHA, 11-nov-2010).

Com efeito, a aldeia em sua diversificada formação ecolinguística, quando a fauna e a flora se apresentam mesmo como elementos de um laboratório a céu aberto, é uma opção a favor de uma efetiva educação intercultural e transdisciplinar. Segundo Almeida, Albuquerque e Pinho (2013, p. 806), transdisciplinaridade e educação intercultural são categorias que se justapõem quando se trata de estudar a educação nos domínios sociais indígenas.

4. CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGÜÍSTICA

As argumentações tecidas até aqui constataam que em diversos momentos, Stella Maris Bortoni-Ricardo problematiza as contribuições que a Sociolinguística efetivamente oferece à educação. Em um trabalho exemplar²³⁵, essa teórica elucida

9 Extraído do Diário de Campo Aldeia Mariazinha 11 de novembro de 2010.

muitas dúvidas acerca da educação linguística em contextos onde os alunos falam uma língua diferente daquela que irão estudar na escola. Nesse sentido, o livro “Nós Chegemu na Escola, e agora?” (2005), será um dos pilares de sustentação teórica para elencar as contribuições da (Socio)linguística para a construção de um Currículo Indígena Bilíngue e Intercultural Apinajé. Com efeito, a autora defende a tese de que a Sociolinguística tem não somente contribuições a dar à educação, mas exerce um papel de muita relevância também no processo curricular, quando se trata de ensino de línguas. Porém, a forma como essas contribuições se realizam, precisa ser revista, adverte Bortoni-Ricardo, ao mesmo tempo em que propõe alguns princípios que devem ser ressaltados nessa revisão. Vale lembrar que o conceito de Sociolinguística educacional apresentado pela autora, diz respeito a “[...] todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128).

Ainda refletindo acerca das contribuições da Sociolinguística para o processo educativo, Bortoni-Ricardo pondera que, em sua própria pesquisa de Sociolinguística educacional, se convenceu de que a “[...] Sociolinguística tem um papel muito específico a desempenhar esforço coletivo das ciências humanas pelo aperfeiçoamento educacional” (2005, p. 130). Todavia, a autora afirma estar convencida de que, para realizar esse desiderato, a Sociolinguística educacional tem necessariamente que promover estratégias diferentes daquelas que tem adotado até então, e propõe seis princípios que ela acredita serem fundamentais na implementação de uma Sociolinguística que realmente atenda aos pressupostos de uma educação que leve em conta o contexto sociocultural em que os falantes interagem. Entretanto, Bortoni-Ricardo adverte que é crucial contribuir para o desenvolvimento de uma “pedagogia sensível” às diferenças sociolinguísticas e culturais dos estudantes, o que requer uma

mudança de postura tanto da escola quanto de professores, de alunos e também da sociedade em geral, mas para que essa mudança ocorra, a descrição de regras variáveis é uma etapa preliminar muito importante. Nesse sentido, delineio, a seguir, com algumas alterações, os seis princípios que Bortoni-Ricardo (2005, p. 130-133) identifica como “[...] ações da Sociolinguística que podem contribuir para a educação e para o Currículo”.

O **Primeiro princípio** a se considerar, é que a influência da escola em relação à aquisição da língua não se encontra no dialeto vernáculo dos falantes, isto é, em seu estilo mais coloquial, mas em seus estilos monitorados, formais. É, pois, no campo da linguagem monitorada, que as ações de planejamento linguístico exercem influência. Uma vez que o vernáculo, o estilo mais espontâneo não é aceito pela escola, exceto quando coexistem interferências de um dialeto em outro. O **Segundo princípio** relaciona-se ao caráter sociossimbólico das regras variáveis, que não se encontram associadas à avaliação negativa na sociedade, não são objeto de correção na escola e, por conseguinte, não influem consistentemente nos estilos monitorados. Como exemplo, a autora cita a argumentação de Tarallo e Duarte (1988) em relação ao uso da anáfora zero e ou do pronome lexical que, em ambientes pouco salientes, não sofre a pressão da norma de maior prestígio que é propagada na escola.

O **Terceiro princípio** diz respeito à inserção da variação sociolinguística na matriz social, que no Brasil está associada à estratificação social e à dicotomia rural-urbano. Segundo Bortoni Ricardo (2005, p. 131), “[...] o principal fator de variação linguística no Brasil é a secular má distribuição de bens materiais e o consequente acesso restrito da população pobre aos bens da cultura dominante”. Diferentemente de outros países como, por exemplo, os Estados Unidos, no Brasil a variação linguística não é um índice sociossimbólico de etnicidade, com exceção das comunidades bilíngues, quer sejam remanescentes da colonização europeia ou asiática, ou das nações indígenas.

O **Quarto princípio** refere-se ao fato de que os estilos monitorados são reservados à realização de eventos de letramento na sala de aula. Assim, para a realização de eventos de oralidade, podemos recorrer a estilos mais casuais e, sendo assim, em lugar da dicotomia português culto x português coloquial, institui-se na escola uma dicotomia entre letramento x oralidade. Cabe supor, que nessa segunda dicotomia é possível fazer uma distinção entre a língua que usamos para falar com as pessoas mais próximas, que gostamos e confiamos, e a língua que usamos para ler, escrever e falar, quando a fala é igual à escrita. No **Quinto Princípio** a autora postula que a descrição da variação no que tange à Sociolinguística educacional, não pode ser dissociada de uma análise etnográfica e interpretativa do uso da variação na sala de aula. Nesse sentido, o ponto de partida não é a descrição da variação per se, mas a análise criteriosa do processo de interação para todos ali envolvidos.

Por fim, o **Sexto princípio** está em consonância com o processo de conscientização crítica dos professores e também dos alunos no que diz respeito não somente à variação, mas à desigualdade social que ela reflete. Dessa forma, é fundamental que o linguista não se limite a transmitir informes técnicos, produtos de pesquisas acadêmicas. Antes, é preciso que se estabeleça um diálogo franco com o professor mediante uma pesquisa que venha contribuir com sua prática pedagógica, e que o torne apto a promover uma autor-reflexão e uma análise crítica de suas ações na sala de aula. Para Bortoni Ricardo (2005, p. 133), um modo de se atingir tal objetivo é a pesquisa de empoderamento, empowerment, conforme Cameron et alii (1992), e a pesquisa colaborativa, segundo Cavalcanti (2001) e Bortoni Ricardo (2005, p. 235-245).

Com efeito, Bortoni-Ricardo conclui que a prática desses princípios, mediatizada por uma pesquisa permanente e realizada com seriedade e compromisso ético, acerca da variação linguística na aquisição de estilos monitorados da língua, poderá contribuir com respostas ao aparente impasse da Sociolinguística na atualidade.

Na perspectiva da Etnossociolinguística, a construção de um currículo para as escolas indígenas Apinajé deve partir de uma efetiva sensibilização da comunidade em todos os seus domínios, e do comprometimento incondicional dos idealizadores, principalmente daqueles que não são indígenas e contribuem na orientação das ações a serem tomadas. Dessa forma, é primordial que a comunidade, principalmente os professores, tenham em mente “o que fazer, como e por quê” para, a partir daí, começar a pensar os elementos constitutivos de um currículo que atenda aos anseios de uma escola verdadeiramente indígena, isto é, diferente das demais escolas do sistema nacional de ensino, mas em consonância com as orientações de suas instituições.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho apresentamos resultados de uma pesquisa realizada com os indígenas Apinajé. O objetivo foi revelar que a Etnografia, a Sociolinguística e o Letramento têm importantes contribuições a dar à construção de um Currículo Bilingue e Intercultural para as Escolas Indígenas Apinajé. O intuito foi contribuir com os estudos sobre Educação Linguística, Sociolinguística, Letramento e Educação Indígena Intercultural, que se desenvolvem no País, e também colaborar para a promoção de ações, a partir da Etnossociolinguística, visando à construção de um currículo que seja emancipatório na assimetria que historicamente tem marcado as relações Interétnicas no Brasil.

Cabe supor que a tríplice frente teórica “Etnografia, (Socio)linguística e Letramento”, em consonância com seus desdobramentos são categorias que, em justaposição, constituem-se liames de uma etnografia que, em conectividade com a (Socio)linguística, evolui para a “Etnossociolinguística”, fenômeno revelado pela amplitude e complexidade do contexto transdisciplinar, interétnico e intercultural em que a pesquisa se insere. Os resultados permitiram desvendar e identificar, na trama das relações intersubjetivas do/

no universo indígena Apinajé, elementos que reúnem subsídios que são agentes catalizadores de uma proposta para um projeto de currículo que atenda aos anseios dos indígenas.

Além de elencar as contribuições das áreas do conhecimento e/ou categorias teóricas para o “Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinajé” apresentei, fundamentada em Bortoni-Ricardo (2005, p. 130-133), seis princípios da Sociolinguística que também podem ser ações que contribuem para a Educação Indígena e para o Currículo. A partir daí, fica em aberto a construção e elaboração do currículo que os indígenas Apinajé necessitam para as escolas. De igual modo, e diante dos desafios surgidos durante a pesquisa, devolverei para as comunidades o resultado da pesquisa, assumindo um novo compromisso, isto é, dar continuidade a esse trabalho, agora com um projeto de “Pós Doutorado”, quando terei tempo suficiente para realizar todas as etapas que uma empreitada dessa magnitude requer. Afinal esse trabalho só tem uma razão de ser: contribuir para que as escolas indígenas Apinajé possam ter um currículo que seja indígena, que valorize sua língua materna e que contribua para a preservação da cultura e do modo de vida que eles herdaram de seus ancestrais.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. *Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito com o Português: Aspectos da Situação Sociolinguística*. Dissertação de Mestrado. UFG - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1999.
- _____, Francisco Edviges. *Contribuição da Fonologia ao Processo de Educação Indígena Apinayé*. Tese de Doutorado. UFF – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2007.
- ALMEIDA, Severina Alves de. MOREIRA, Eliana Henriques. *As Relações de gênero “Piâm Id-Biyên Id-Prô”1 na Sociedade Apinayé: Um estudo exploratório nas aldeias São José e Bonito*. Prêmio Construindo Igualdade de Gênero. CNPQ. 2009a.
- _____. *A Educação Escolar Apinayé de São José e Mariazinha: um estudo sociolinguístico*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2012.

- _____. *Etnossociolinguística e Letramentos: Contribuições para um Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinajé*. Tese de doutorado. Orientadora: Rosineide Magalhães de Sousa. UnB - Brasília, 2015. 358 p.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARENDT, Hannah. *Compreender: Formação, Exílio e totalitarismo*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós cheguem na escola, e agora? Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editora, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BRASIL. *Decreto nº 90.960, de 14 de Fevereiro de 1985*. Declara de ocupação dos silvícolas, área de terras nos municípios de Tocantinópolis e Itaguatins, no Estado de Goiás, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/>. Acesso em: 15-jan-2011.
- CENTRO DE TRABALHO INDIGENISTA – CTI. *Notícia sobre os Apinajé*. 2006. Disponível em: <http://www.trabalhoindigenista.org.br/biblioteca/textos-online>. Acesso em: 04-set-2015. 09:30h.
- DA MATTA, Roberto. *Um mundo dividido: a estrutura social dos índios Apinajé*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1976.
- ERICKSON, Frederick. *Etnografia e Educação*. Texto traduzido com autorização do autor, por Carmen Lúcia Guimarães de Mattos. Vol. 2 Walter de Gruyter, Berlin. New York, p. 1081-1095. 1988.
- CAMACHO, Roberto Gomes. *Da Linguística Formal à Linguística Social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. 2ª ed. Tradução: Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.
- FREIRE, Paulo. *A Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 35ªed. São Paulo: Ed. Vozes, (1997).
- GIRALDIN, Odair. *Um Mundo Unificado: Cosmologia, Vida e Morte entre os Apinajé*. *Revista Educação & Sociedade*. UNICAMP, 2001.
- HALLIDAY, Mak; HASAN, Ruqaya. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- IWGIA. INTERNATIONAL WORK GROUP FOR INDIGENOUS AFFAIRS. *Documento Final da Conferência IWGIA*. 2015. Classensgade 11 E, DK 2100 - Copenhagen, Denmark. E-mail: iwgia@iwgia.org - Web: www.iwgia.org. Acesso em: 20-ago-2015. 10:14h.
- KLEIMAN, Angela B. *Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola*. In: KLEIMAN, Angela B. (Org). *Os Significados do Letramento*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003.

- MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Reflexões sobre a Etnografia Crítica e suas Implicações para a Pesquisa em Educação. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 24-fev-2013. 19:30h.
- MOREIRA, Flavio Barbosa. CANDAU, Vera Maria Candau. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: *Indagações sobre currículo*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Org). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.
- MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria. (Org). *Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. 2ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.
- MOURA, Ana Aparecida Vieira de. *Sociolinguística e seu lugar nos letramentos acadêmicos de professores do campo*. 2015. 270 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: www.unb.br. Acesso em: 06-set-2015. 12:51h.
- NIMUENDAJÚ, Curt. *Os Apinayé*. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém, 1983.
- RIBEIRO, Lucas Mello Carvalho; LUCERO, Ariana e GONTIJO, Eduardo Dias. O ethos homérico, a cultura da vergonha e a cultura da culpa. *Psyche (Sao Paulo) [online]*. 2008, vol.12, n.22 [citado 2016-05-24], pp. 125-138. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo>. ISSN 1415-1138
- RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.
- _____. *Línguas Indígenas Brasileiras*. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. 29p. Disponível em: <<http://www.laliunb.com.br>>. Acesso em: 10-set-2014. 19:20h.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.
- SOUSA, Rosineide Magalhães de. *Gênero Discursivo Mediacional: Uma Pesquisa Na Perspectiva Etnográfica*. Universidade de Brasília, 2006, 257p. Tese (Doutorado em Linguística). Disponível em: www.unb.br. Acesso em: 05-set-2015. 12:10h.
- SOUSA, Rosineide Magalhães de. *Letramento (s) na Licenciatura em Educação do Campo: da realidade do campo à universidade*. No prelo. 2013.
- STREET, Brian. Perspectivas Interculturais Sobre o Letramento. King's College London – UK. Tradução de Marcos Bagno. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa*. Disponível em: www.revistas.usp.br/flp/article. 2007. Acesso em: 05-set-2015. 11:37.h.
- STREET, Brian. Práticas de Letramento e implicações para a pesquisa e as políticas de Alfabetização e Letramento. In: *Cultura escrita e Letramento*: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Org). p. 33-53. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

- STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* / Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. - 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.
- THOMAS, Jim. *Doing critical ethnography*. Sage Production Editor: Tara S. Mead. 1993.
- WETZELS, Leo; DA HORA, Demerval. A Variação Linguísticas e as Restrições Estilísticas. 2010. *Revista da Abralin / Associação Brasileira de Linguística*. Vol 1. n1 (jun.2002 - . - Curitiba, PR: UFPR, 2002-. <http://www.abralin.org/revista>. Acesso: 02-jan-2015. 09h56min.

ASPECTOS SOCIOHISTÓRICOS E CULTURAIS DO POVO KRAHÔ

Renato Yahé Krahô
(SEDUC/TO)

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo faz parte da dissertação de Mestrado defendida em 2017, na Universidade Federal do Tocantins (Campus Araguaína/TO), no Programa de Pós-Graduação em Letras - Ensino de Língua e Literatura (PPGL), e retrata a história do povo Krahô, que ocorreu entre conflitos e interações com o não indígena. Merece relevância também a informação de que este autor é um indígena do povo aqui retratado.

Segundo Melatti (1972, p.4), os Krahô têm relações com os não indígenas há mais de cento e setenta anos e desse contato originaram grandes transformações, desde a diminuição populacional, alterações no modelo das casas, no convívio social, nas roupas até ao desaparecimento de traços culturais, mas não se extinguiram culturalmente.

O povo Krahô vem do ramo Timbira, localizando-se à margem direita do Rio Tocantins, pertencem à família linguística Jê, do Tronco Macro Jê, segundo Rodrigues (1986). Localizam-se na terra indígena Craolândia, com uma área de 302.353 mil hectares, município de Goiatins -TO, às margens do rio Manoel Alves Pequeno. Segundo Albuquerque (2013), os Krahô se autodenominam “mêhĩ”, termo atribuído a todos os povos falantes de sua língua e que vi-

vem conforme a mesma cultura. Atualmente, “mêhĩ” é associado aos membros de todo grupo indígena. Dessa ampliação, surgiu o termo “cupê” denominando os não indígenas.

De acordo com Araújo (2015) o território Krahô foi concedido pelo Decreto Lei nº 102, de 05 de agosto de 1944, publicado no Diário Oficial do Estado de Goiás de 10 de agosto de 1944, ano I, número 150, página 1, que cria definitivamente o território denominado Craolândia. Embora a Terra Indígena Craolândia fora concedida apenas em 1944, só houve homologação do termo em 1990 pelo Decreto-Lei nº 99.062, de 07 de março, entre os municípios de Goiatins e Itacajá, no noroeste do Estado do Tocantins.

O Interventor Federal no Estado de Goiás, usando da atribuição que lhe confere o art. 6º, nº. V, do decreto-lei federal nº. 1.202, de 8 de abril de 1939, e devidamente autorizado pelo Presidente da República, decreta: Art. 1º. – São concedidos aos índios Craôs o uso e gozo de um lote de terras pertencentes ao Estado denominado “Craolândia”, situado no distrito de Itacajá, do Município de Pedro Afonso, medindo trezentos e dezenove mil oitocentos e vinte e sete (319.827) hectares, sessenta e hum (61) ares e cinco centiares, e limitado: ao norte pelo ribeirão dos Cavalos e rio Riozinho; ao sul, pelo ribeirão Cachoeira e rio Gameleira; ao este, pelos rios Vermelho e Suçuapara e ao oeste, pelo rio Manoel Alves Pequeno, ficando, todavia, ressalvado expressamente que a união regularizará as ocupações, porventura existentes nesse terreno (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE GOIÁS, ano I, nº. 150, p. 1, 10/08/1944).

Segundo dados do Distrito Sanitário Especial Indígena - DSEI (2016), atualmente a população indígena Krahô é de aproximadamente 3.356 indígenas e estão distribuídos em trinta e seis aldeias, ver anexo 01: Aldeia Nova, Água Branca, Água Fria, Bacuri, Baixa Funda, Barra, Cachoeira, Capitão do Campo, Campos Lindos, Coqueiro, Cristalina, Forno Velho, Galheiro Velho, Gameleira, Kapej, Kêmpojkre, Lagoinha, Lajeado, Macaúba, Mangabeira,

Manoel Alves Pequeno, Morro do Boi, Nova Aldeia, Pé de Coco, Pedra Branca, Pedra Furada, Porteira, Riozinho, Rio Vermelho, São Vidal, Santa Cruz, Serra Grande, Serrinha, Taipoca. Segundo Melatti (1978) as aldeias são nomeadas conforme o local em que são construídas, portanto, a Aldeia Manoel Alves Pequeno - *locus* dessa pesquisa - tem esse nome por estar edificada nas proximidades do Rio Manoel Alves Pequeno. Conforme o Posto de Saúde Indígena de Itacajá -TO, com base no Censo ano 2016, a população Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno é de aproximadamente 335 indígenas, sendo 168 homens e 167 mulheres, distribuídos em 71 famílias e 44 casas.

Para Araújo (2015), a língua Krahô encontra-se presente nos diversos domínios sociais, sendo falado no convívio familiar, nas reuniões, nas cerimônias ritualísticas, funeral, festas, no trabalho e na escola. Na Aldeia Manoel Alves Pequeno há uma política de fortalecimento da língua indígena, sendo os conhecimentos e os saberes tradicionais Krahô transmitidos às crianças, em língua materna, propiciando, dessa forma, a manutenção da língua e da cultura às próximas gerações.

2. A ORGANIZAÇÃO SOCIAL, POLÍTICA E ECONÔMICA DO POVO KRAHÔ

Como em toda sociedade existem suas hierarquias e organizações sociais, nos povos indígenas também há suas organizações e hierarquias. No quadro de hierarquia Krahô, existe uma escala de líderes e todos esses líderes passam de geração para geração ou pelo espírito de liderança existente nas pessoas.

Os que lideram uma comunidade são pessoas influentes nas organizações sociais. Bem vistas e aceitas pelo povo, por isso são indicados a serem líderes de seu povo. Os mesmos não recebem nenhum tipo de remuneração pelo trabalho que fazem. Muitas vezes, são cobrados por seus trabalhos e devido à grande pressão eles acabam entregando suas funções por não conseguir desempe-

nhar direito seus deveres. Mas a maior recompensa que recebem é o respeito da comunidade.

Desse modo, compondo a unidade política, há dois prefeitos, cujas atribuições são de coordenar as atividades diárias da aldeia. Há também, o homem que se ocupa da direção dos ritos, denominado *Patre*. Cada aldeia, ainda, dispõe de um conselho informal constituído pelos homens que se interessam pela vida coletiva da aldeia e que possuem certas características reconhecidas pela comunidade como: o da oratória, o conhecimento das tradições e a sabedoria. Geralmente esse conselho é ocupado pelos mais velhos, que são identificados como pacificadores. Esse conselho tem a função de orientar os prefeitos, levantar discussões sobre problemas da comunidade e apaziguar situações conflituosas.

A sociedade Krahô é dividida em duas metades sazonais: Catàmjê e Wacmêjê ou Kÿj Catêjê e Harã Catêjê. Essas nomenclaturas são dadas de acordo com a organização sócio cosmológica do povo Krahô, e estes representam cada clã, ou seja, cada partido. Wacmêjê representa o partido do verão, época seca e Catàmjê representa o partido do inverno, época chuvosa. E Kÿj Catêjê e Harã Catêjê são nomenclaturas dadas para as competições de corridas com toras. É por meio do nome que recebe ao nascer, que se define a qual partido vai pertencer; se verão ou inverno.

Os partidos são classificados assim: O Wacmêjê é o mesmo clã do Kÿj Catêjê e o Catàmjê é mesmo clã do Harã Catêjê. Nas competições de corridas com toras, cada indivíduo sabe o partido que pertence, lembrando que são por meio de nomes. “Eu por exemplo, me chamo Yahé, sou do partido do Wacmêjê que é do mesmo clã do Kÿj Catêjê e jamais ficarei fora das atividades do meu partido”. O relacionamento entre os partidos são humanitários, cada um respeitando seu espaço, seus deveres e obrigações dentro da comunidade.

É através da organização desses partidos que são feitas todas as atividades comunitárias da aldeia, como por exemplo: rituais,

caçadas, pescarias, roças, competições com corrida de toras, cantorias e danças. Segundo Melatti (1967, p.65):

Essa oposição em metades faz parte de uma série de oposições de símbolos. Assim os Wacmējê governam na estação da seca, 'gostam' dos dias ensolarados, preferem folhas de palmeira verde claro para seus adornos, estão ligados ao dia, ao lado leste da praça, ao centro da aldeia. Já os Catâmjê governam na estação chuvosa, 'gostam' da chuva, preferem as folhas de palmeira verde escuro para seus enfeites, estão ligados à noite, ao lado oeste da praça e à periferia da aldeia.

As aldeias Krahô seguem o ideal timbira da disposição das casas ao longo de uma larga via circular, cada qual ligada por um caminho radial ao pátio central. Segundo Albuquerque (2013), a forma de suas casas indica uma forte influência do convívio com os civilizados. Externamente são muito similares a dos sertanejos. O teto das casas é de duas águas, coberto com folhas de buriti ou de piaçava, as paredes são feitas de estacas fincadas no chão uma ao lado da outra, que são preenchidas com palha de buriti ou barro, as casas não tem divisão de cômodos, porém, as casas são dispostas tradicionalmente ao redor do grande pátio central, formando um círculo, sendo que cada casa se liga a esse pátio pelo seu próprio caminho.

As casas representam uma ligação estabelecida pelos parentes do sexo feminino, formando um grupo chamado segmento residencial. As mulheres depois que casam sempre moram perto de suas mães e suas casas são feitas ao lado, cada uma tem o lugar certo de fazer as casas não é em qualquer lugar. No interior das casas veem-se dependurados, grande número de cestos de folhas de buriti, utilizados como transporte ou para guardar alimentos e objetos. Além disso, existe também esteiras trançadas com fibra de buriti, com franjas que foram os estrados de troncos de açaí bravo que servem de leito.

Segundo Melatti (1972, p. 8) “geralmente um homem evita se casar no mesmo segmento em que nasceu, o que faz com que tais grupos tomem um caráter exogâmico”, mas os limites de consanguinidade ainda são um tanto quanto arbitrários.

As aldeias Krahô têm suas casas dispostas em círculo; um caminho circular passa diante das habitações, partindo também de cada uma destas um caminho para pátio central. As casas estão distribuídas de tal maneira que aquelas pertencentes a mulheres ligadas matrilineares mente fiquem próximas uma das outras. Deste (*sic*) modo, cada grupo de parentes unidos por linha feminina tem um determinado círculo da aldeia, que mantém sempre a mesma posição segundo os pontos cardeais, para construir suas habitações (MELATTI, 1967, p. 63).

Nas casas moram as mulheres que nasceram ali e os homens que, ao casar, vão morar com suas esposas. Os rapazes e os meninos dormem no pátio. Segundo os mais velhos, eles não devem dormir nas casas dos seus pais, porque esse privilégio é das meninas. Os homens têm que dormir no pátio, pois lá eles irão pegar serenos e passar frio para tornarem homens fortes e guerreiros, segundo a tradição krahô.

Secundo Krahô, quando ele era rapaz, só dormia no pátio, porque a casa foi feita para as mulheres. Disse também que quando um rapaz dorme dentro da casa, ele não levanta cedo para ir tomar banho e acorda muito tarde. Isso faz que ele não seja um guerreiro e um bom corredor ou caçador. Portanto, o pátio é muito importante para os Krahô, porque é ali que são realizados os planejamentos da comunidade. Após as atividades do dia, os homens se reúnem no final da tarde ou no início da noite para avaliar as atividades realizadas durante o dia e assim sucessivamente.

Para isso, tem um “chamador”. É ele que chama as pessoas todos os dias para as reuniões diárias no pátio. Sem o chamado dele, ninguém se reúne no pátio, pois ele é o responsável para

prestar este trabalho à comunidade. A oralidade como em maioria dos povos indígenas é o principal meio de transmissão cultural, repassando a cultura de geração para geração.

Segundo os mais velhos, o pátio é a escola viva onde as crianças e os jovens aprendem rituais importantes realizados lá. É um espaço aberto e comunitário e todos respeitam este lugar que é sagrado para todos os Krahô. Dizem que o homem que não vai ao pátio é uma pessoa que não tem conhecimento e não tem interesse em participar das atividades da comunidade, sendo considerado como uma mulher, pois a casa foi feita para as mulheres e o pátio foi feito para os homens. É uma forma de chamar atenção de que todos os homens têm que aprender a dar o valor devido ao pátio.

O pátio é como uma escola onde todos tem que ir aprender alguma coisa. Saber ouvir e ficar sabendo de tudo que irá acontecer naquele dia. Segundo depoimento do meu avô, Secundo Krahô, o pátio é o coração de uma aldeia; se parar as reuniões ali, a aldeia morre.

Segundo Abreu (2012), o povo Krahô vive da produção de mandioca, milho, banana, arroz, fava, feijão, inhame, abóbora, dentre outros alimentos necessários à subsistência. Esses indígenas plantam, ainda, urucum, jenipapo, cabaça e algodão elementos usados na pintura corporal e produção do artesanato. Eles criam aves e também utilizam a caça para completar a alimentação. As caçadas são realizadas individualmente ou em grupos, geralmente no período da seca. Devido à escassez da fauna, as caçadas têm sido cada vez menos frequentes.

Os Krahô, também, têm uma produção artesanal com finalidade econômica, que são vendidos para visitantes da aldeia e moradores da cidade, além da parte artística feita para ornamentação de objetos usados nos próprios rituais. Dentre os artesanatos, os mais conhecidos são: os cofos, cestos, bolsas, pulseiras, brincos, colares. As palhas de coqueiro e as sementes variadas do cerrado são os materiais mais utilizados na produção desses artefatos.

3. AS LIDERANÇAS DO POVO KRAHÔ

De acordo com Secundo, quando era menino, sempre ficava observando as organizações das lideranças naquela época. Disse que para cada tipo fins, existe seu representante. O cacique, por exemplo, é indicado por todos os conselheiros da aldeia para representar a comunidade e atuar como cacique, que é a força maior da comunidade. E o papel do cacique é representar todo povo daquela comunidade. É ele que é responsável para comandar e resolver as demandas do povo.

O cacique tem o papel de representar o seu povo e não deve ser autoritário perante sua comunidade, pois ele foi escolhido coletivamente e democraticamente por todos e por possuir o perfil que se enquadra ao cargo.

Já o vice-cacique também é escolhido pelos membros da comunidade. Ele tem o papel de representar o cacique na ausência dele, em atividades da comunidade ou até mesmo em reuniões. Ele só não tem direito de tomar decisões de maiores relevâncias, mas apenas representar o cacique fazendo o papel de mediador da comunidade.

As duas pessoas escolhidas para serem governantes de seus partidos chamam-se Hõmrêm. Estes são escolhidos pelos próprios partidos, seja Catãmjê ou Wacmējê. Eles têm o papel de coordenar todas as atividades culturais da comunidade, com a responsabilidade de comunicar tudo o que irá acontecer na aldeia seja relacionado às festas, trabalhos, caçada e deixar todos da comunidade informada de tudo que está acontecendo, liderar e administrar todos da comunidade, independentemente de seus partidos, pois eles estão representando seus partidos para serem governantes.

Se for a época de verão, os Wacmējê escolherão duas pessoas para governarem todos da comunidade, em tudo até chegar a vez do partido do inverno, que são Catãmjê. Eles também irão escolher duas pessoas para representarem seus partidos e governar todos da

aldeia e assim sucessivamente. Somente eles devem fazer as divisões de coisas que a comunidade tem, como comidas, objetos etc.

Segundo minha avó Rosinha Teptyc, nenhuma esposa do Hômrêm deve ser ciumenta, pois ele está representando o partido do seu clã e foi escolhido por ser uma pessoa ativa. E ele não terá horário certo para estar em sua casa, e sim, sempre estará no pátio da aldeia, ouvindo e levando as informações para toda comunidade.

E o Pâtre é o mestre de cerimônia dos rituais, ou seja, de todos os rituais grandes. Ele tem o papel de realizar as festas maiores e ser atuante na hora que está acontecendo as festividades na aldeia. É a pessoa mais importante da festa, pois somente ele sabe como conduzir o ritual e por isso é o mais respeitado por todos.

Os Conselheiros são compostos por pessoas mais idosas com mais experiências de vida, e são os mais respeitados na organização da comunidade. São eles que tomam todas as decisões relacionadas ao bem estar da comunidade. Os conselheiros tem o papel de acompanhar e mediar os interesses da comunidade, e são eles que decidem e avaliam tudo o que ocorre. Os conselheiros representam a voz do povo.

As mulheres também possuem seus líderes, dentro de suas organizações. Só que elas não as têm na mesma esfera dos homens. As lideranças femininas são bem mais delicadas, e elas se organizam em prol das atividades de menor relevância. Elas não têm autonomia para decidir algo com maior peso.

Mas essas organizações ajudam a equilibrar toda sociedade Krahô em certas situações. Elas estão procurando seu espaço dentro da organização masculina, sempre respeitando, sem impor um ao outro. Antigamente, não se ouvia dizer sobre uma mulher sendo cacique, hoje, está sendo comum, uma mulher ser líder ou cacique de uma comunidade. As mulheres estando no meio da organização dos homens são muito importantes, pois isso fortalece a comunidade.

As decisões da comunidade são muito importantes quando é de interesse de todos. Quando tem um assunto que requer muitas discussões, é a comunidade que toma a decisão final, sejam quais forem às consequências. Mas essas decisões passam por muitas discussões e debates. Não se decide nada sem ouvir as opiniões dos mais velhos que são os conselheiros e as mesmas são feitas coletivamente. Para tomar certas decisões é realizada uma assembleia compostas somente pelos líderes da comunidade para resolver. Caso não for resolvido, a comunidade é convocada para dar opiniões também. Somente após ouvir a comunidade é que são tomadas as decisões finais sem deixar ninguém frustrado.

Já atuaram como Caciques: Secundo Xicun Krahô, Joci Hôôre Krahô, Valdeci Jahhe Krahô, Secundo Xicun Krahô, Francisco Hyjnô Krahô, Dodanin Piikên Krahô.

4. A ALDEIA, A SUA VIDA SOCIAL E A CONSTRUÇÃO DAS PRIMEIRAS CASAS

A comunidade da Aldeia Manoel Alves Pequeno sobrevive da agricultura de subsistência e, às vezes, com comercialização de artesanato, benefícios do governo federal e servidores públicos. Como as festas tradicionais requerem o uso de muitos alimentos para sua realização é preciso ser plantada uma roça antes para depois realizá-la. A área plantada compreende pequenas roças de tocos de aproximadamente quatro tarefas, onde são cultivadas: arroz, feijão, milho, mandioca, feijão andu, fava, inhame, batata doce, abóbora, melancia, amendoim, banana, cana, gergelim, etc. Mas essa prática de plantar a roça tem sido uma tarefa cada vez mais difícil e as roças estão sendo praticamente para subsistência das famílias. Os jovens aos poucos estão perdendo essa prática de fazer roça e isso tem influenciado muito nas realizações das festas culturais.

As atividades comerciais da aldeia compreendem a venda de produtos agrícolas (milho, mandioca, feijão andu, banana, etc.);

frutos do cerrado (pequi, mangaba, bacaba, oiti, buriti, cajá, etc.); artesanatos (pulseiras, colar, cofo, moco, brincos, arco e flecha, esteiras, abanos, cabacinha, maracá, cestos e outros); produtos silvestres (mel); caça e pesca. Para a nossa comunidade manter a cultura tradicional não basta ter alimentos, é preciso ter território, pois o território é muito importante para vida de uma sociedade.

Quanto aos aspectos hídricos, a Aldeia Manoel Alves Pequeno é vantajosa, pois seus recursos naturais propiciam águas em suas proximidades, como: córregos (*cô ja kryre*, *côh cacrojre*); cachoeiras (*kên crààti*, *kên crààre*); veredas, *pĩ rêr* (mata burros), Ribeirão dos Cavalos e Rio Manoel Alves Pequeno.

Anteriormente a comunidade não preservava esse ambiente. Eram realizadas muitas queimadas, muitas roças nas cabeceiras dos córregos. Logo, diminuíram-se as caças, as águas e as queimadas acabavam com as frutas nativas, além de outras coisas. Porém, trabalhamos também para conscientização e preservação do meio ambiente, lembrando que é nele que encontramos e tiramos o nosso sustento. Percebemos que a nossa reserva indígena possui muita vegetação típica: cerrado, mata ciliar, veredas, rupestre, *pà*, *hakôt*, *pô*, *ihcawe*, *rom*, *harê*, *hituw*, etc., havendo poucas áreas não florestadas. Assim, focamos fortemente no sentido de preservar o meio ambiente para que possamos resgatar e até manter algumas das nossas festas tradicionais, bem como a nossa própria subsistência.

Conforme relatos de Secundo Xicun Krahô, ele e sua família vivem na Aldeia Pedra Branca, criando algumas cabeças de gado. Até que uma de suas filhas se casou com um rapaz filho de um grande pajé, o qual era chamado Hârê, filho do Pânhâc. Esse velho pajé era considerado um dos melhores daquela época, porém seu filho era muito ciumento e vivia maltratando sua esposa até que ela não aguentou mais as agressões e se separou dele. Essa separação custou muito caro para família do Secundo Xicun Krahô, pois o pai do rapaz se sentiu constrangido com a separação do filho dele e então resolveu se vingar com pajelança dele e aplicou um feitiço na

ex-nora. Para Secundo, o pajé colocou feitiço no corpo da filha com o sangue de gado, pois era o que eles tinham uma criação de gado.

Com o feitiço colocado pelo ex-sogro da menina, ela começou a sangrar diariamente, perdendo grande quantidade de sangue, ficando fraca. Isso durante muito tempo, deixando Secundo muito preocupado e sem saber o que fazer para sua filha ficar boa. Até que um parente dele, chamado Altino Ahpracre que havia se mudado para roça na beira do rio Ribeirão dos Cavalos e também um excelente pajé veio a conversar com Secundo, falando sobre a gravidade da saúde de sua filha, dizendo que era para ele se mudar para roça, se quisesse ver sua filha viva, pois muitas das vezes somente o pajé cura feitiços de outros pajés. Então Secundo não pensou muito e logo se mudou da Aldeia Pedra Branca para a roça na beira do Rio Ribeirão dos Cavalos com toda sua família com a esperança de ver sua filha ficar boa. Assim que ele se mudou, o seu parente pajé Altino Ahpracre que havia feito o pedido para ele se mudar para roça, resolveu chamar outro parente deles, um pajé da Aldeia Cachoeira, chamado Tehpre, considerado o melhor da época para ajudar na pajelança na filha do Secundo (KRAHÔ-YAHÉ, 2017).

Conforme relato de Secundo, observado em Krahô-Yahé (2017), no dia que o pajé da Cachoeira chegou na roça, por volta do meio dia, ele estava muito suado e o suor escorregava pelo seu corpo e ele tirando suor com uma folha, sempre com olhar firme para menina que estava doente ali deitada, ansioso para cuidar dela. Então como ele chegou bem na hora do almoço, e pediram para almoçar, então ele falou que ele veio pra cuidar da sua sobrinha que já não aguentava mais ver assim, sofrendo daquele jeito, e disse que veio pra curar ela, não pra comer. O pajé era tio da menina e tinha vindo determinado a cura-la, disse que se ele não a curasse, não teria outro pajé que o fizesse. Portanto, pediu que arrumasse uma cuia e colocasse perto da menina, assim fizeram.

O Pajé fez um cachimbo tradicional chamado “cot” e iniciou seu trabalho. O Secundo relatou que ele assoprava fumaça de cachimbo

ao pé da barriga da menina e logo depois sugava nela e enchia a boca com o sangue de gado e colocava na cuia. Fez isso várias vezes até encher a cuia. Isso era inacreditável aos olhos daquelas pessoas que presenciava o trabalho do pajé Tehpre. Finalizando o trabalho, se sentou, descansou e só depois de algum tempo ele almoçou.

Depois, o pajé Tehpre sentou-se com meu avô, Secundo, e falou que o sangue retirado do corpo da filha dele era sangue de gado que um pajé tinha colocado nela e era isso que era causava sangramento e disse que logo, ela ficaria boa e questionou: por qual motivo o pajé tinha colocado feitiço no corpo da menina dele, e logo com o sangue de gado, ironizando que ela havia engolido sangue de gado pela boca e que era isso que causava sangramento. Finalizando que este era o trabalho que fazia, dizendo quando o pajé é bom, ele não leva um mês para curar alguém, e sim, com dois ou três momentos de pajelança a pessoa fica curada. Disse também que se for só essa doença que ela apresentava, ela iria ficar boa imediatamente após a pajelança dele, caso não, ele estaria só mentido, afirmou ele.

Os dois pajés falaram para o Secundo para não retornar para aldeia, pois se ele voltar, o ex-sogro da menina ou outros parentes do rapaz que eram pajés também iriam jogar feitiço nela, novamente, e dessa vez seria um feitiço muito mais forte. Logo, cabia a Secundo decidir se queria ver a sua filha viva ou não. O pajé Altino Ahpracre que tinha convidado ele a vim ajudar a curá-la, agradeceu e disse que o trabalho dele era o melhor e que cada um tinha seu trabalho para cada fim, e que ele não trabalha com a finalidade requerida naquele momento. De acordo com os pajés, cada um tem sua especialidade para cada tipo de doenças. Após essa pajelança, no outro dia a tardezinha a menina já obteve uma melhora e já estava caminhando sozinha, pois ela não andava e ficava só deitada havia muitos dias, só se levantava com ajuda de seus familiares. Com os dois pajés cuidando dela, que eram pajé Altino Ahpracre e pajé Tehpre da Cachoeira, logo ela ficou boa e curada.

Após a filha do Secundo ficar curada e todos se estabilizarem naquele lugar onde já vivia com sua família, os primeiros moradores do local resolveram procurar um local para fazer um grande projeto de plantação e o lugar escolhido foi a barra do córrego São Vidal com Ribeirão dos Cavalos. Dessa forma, todos foram morar nessa roça onde plantaram arroz, mandioca, batata, milho e etc. Como Secundo era morador novo daquele lugar procurava não se envolver nas questões de decisões na organização daquele povo, ficando apenas observando. E o Secundo só acompanhando tudo, pois ele era um novato ali e ainda novo e não opinava em nada, era ele e o Ismael Ahpracti. Ambos sempre procuravam conversar sobre as suas particularidades naquele lugar.

Após o cultivo das plantações veio a colheita dos alimentos da roça com muita fartura. O grupo era bem organizado na hora de colher e estocar alimentos construiu até um galpão para isso. Como na roça havia muitas famílias, e com muitas farturas, eles resolveram fazer uma festa cultural em homenagem ao milho, e, assim, fizeram a festa do põhy jõ crow, festa do milho. A ideia era convidar as aldeias maiores para virem participar todos em uma grande festa. E como na cultura Krahô, nas festas tudo é festejado junto tanto as mulheres casadas quanto as solteiras e naquela época havia poucas solteiras Xawri, Hahkântep, Wapyr, Pihpi e etc. Eles pediram para o cacique, Pascoal, dar uns sacos de arroz para pilar e vender para comprar cortes de panos para elas usarem durante a festa do põhy jõ crow.

O cacique Pascoal deu uns sacos a elas que passaram o dia inteiro pilando no pilão estes sacos de arroz para vender e comprar os tecidos. Conseguiram pilar um quarto de arroz e depois, todas elas com as mãos borbuhadas, com os braços arrebutados de tanto socar arroz, ficaram na expectativa de receber os panos pra usar na festa.

Assim, o cacique levou o arroz pilado para povoado Porto do Vau e vendeu todo o arroz, porém, em vez de comprar os cortes de

panos, comprou coisas para si mesmo, se auto beneficiando com o trabalho das meninas, ou seja, deixou de cumprir o combinado. E quando ele chegou à aldeia, as meninas ficaram decepcionadas com a atitudes dele e choraram bastante, comovendo os pais e deixando todo mundo revoltado com ele. A partir daí veio a divisão daquela comunidade de São Vidal. A comunidade disse que no próximo verão, Pascoal não seria o líder deles e que não iria governar mais o grupo.

A partir daí os membros do grupo se reuniram e escolheram um novo líder, ou seja, um novo cacique para representá-los. Na organização social Krahô, quem escolhe o cacique são os membros do grupo, os quais exercem liderança comunitária, considerados como conselheiros e governantes. Escolhem pessoas que tem um bom perfil; pessoas que tenha uma postura de caráter de qualidade e principalmente tenha ética. Esses são os fatores que determinam se a pessoa pode ser cacique, muitas vezes não são consultadas para ser cacique ou não, são pegos de surpresas para ser novo cacique. Isso é para verificar se a pessoa está preparada ou não. Nesse momento, o Secundo foi escolhido pelos membros daquele grupo para ser o novo cacique, pois segundo os conselheiros, ele era o único que podia representá-los e que o cacique daquela época não podia mais fazer isso, pois havia perdido a confiança de seu povo.

E o ritual de escolha de novos caciques é surpresa, os conselheiros se reúnem no centro do pátio e é chamada publicamente a pessoa a vir se reunir com os demais membros a ser apresentado pro todo grupo como o novo representante, ou seja, novo cacique da comunidade. E assim, foi chamado o Secundo no pátio. Ele, sem saber de nada, pois até então, não representava nada naquela aldeia, e muitas vezes, não fora procurado para participar nas decisões do povo. Sem saber o motivo pelo qual havia sido chamado, foi ansioso saber de que se tratava e por qual razão era solicitada sua presença. Chegando ao meio do pátio, ele viu todos reunidos e viu o cacique Pascoal ali sentado cabisbaixo, e ele sem entender nada. Assim que chegou, veio um dos conselheiros do grupo, o

Altino Ahpracre, com discurso bonito se abriu ao Secundo dizendo, o motivo de sua presença ser requisitada no pátio. Disse que todos decidiram que ele seria o representante do povo, apesar de ele ser novo, com pouca experiência e não saber dominar bem a língua portuguesa, todos estavam de acordo com a sua indicação, sendo ele o novo representante de todos daquele grupo.

Em seguida, o indígena Davi conselheiro do grupo, função ocupada por uma pessoa mais velha, se pronunciou, dizendo que todos estavam de acordo com a indicação e davam todo apoio pra ser cacique e que ele não devia temer as barreiras e as dificuldades, pois todos estariam juntos. E a partir daquele momento, o Secundo se tornou o novo cacique. E surpreso com tudo isso, também se pronunciou a eles dizendo que já por ter sido escolhido para ser novo representante, ele não temeria e nem desabonaria a confiança depositada por eles, e iria honrar todos aqueles que confiavam na pessoa dele, apesar de sua inexperiência e por não saber nem falar língua portuguesa faria o possível para ser o melhor para representar seu povo. Pascoal que era o cacique, vendo tudo aquilo, não se manifestou contra decisão deles.

Porém, no outro dia, o carro veio buscar a sua mudança e dos demais familiares, pois todos com a indicação do novo cacique acharam melhor retornar para aldeia. Pascoal queria levar, também, toda a safra de arroz. Naquele momento, todos estavam tensos e não queriam deixar que Pascoal levasse todos aqueles sacos de arroz. Mas o Secundo como novo cacique, e apesar de ser um inexperiente, agiu sabiamente, pedindo que todos concordassem com que ele pudesse o levar arroz, porque não queria ver desavença entre eles, aquilo era muito feio pra todos e que a partir daí, pudessem trabalhar de novo pra ter mais fartura. Assim, Pascoal levou todos os sacos de arroz embora e ainda queria umas cabeças de gado.

Apesar disso, o grupo que ficou não se desanimou e ficou firme naquele lugar, trabalhando e levando suas vidas normais. Mas sofriam desaforos constantemente, pois como a roça ficava perto

da rodagem que dava acesso ao povoado Porto do Vau, todas as vezes que o pessoal da Aldeia Pedra Branca passava perto deles, ficavam provocando, zombando deles dizendo que o cacique deles não sabia de nada e que não sabia falar português correto e que os homens brancos iriam matar todos eles.

Enfim, com todas essas provocações e insinuações, o senhor Davi se manifestou reunindo-se no pátio, decidindo que eles não poderiam ficar mais ali naquele lugar, pois se sentiam humilhados e as crianças não podiam mais ouvir aquelas palavras negativas, sendo mau exemplo para elas. Durante a conversa, um dos membros do grupo, homem chamado Craaxêt, que morou na beira do rio Manoel Alves, com sua família, e conhecia todos os cantos dali, se manifestou dizendo que já era a hora de todos saírem dali e procurarem um novo lugar para construir uma nova aldeia. Ele afirmava que este era o lugar ideal para uma nova aldeia, pois lá não faltaria nada; tinha mata boa com córregos, muitas frutas como o buriti, bacaba e ainda, muita palha para se construir casas entre outros recursos.

Assim, todos decidiram se mudar daquele local e partiram para lugar onde o Craaxêt havia falado. Foram dias de caminhadas atravessando o córrego São Vidal e descendo rumo ao povoado do vau. Depois de muita caminhada rumo ao local, chegaram ao lugar chamado “Irôm to capôc”, Mata Rica, e ficaram lá, enquanto todos foram observar o local se era ideal ou não para se criar uma nova aldeia, decidiram pernoitar lá. E, de manhã bem cedo, viram que lá não era bom porque a água era pouca, e ali não era lugar certo. Seguiram em frente, de manhã mesmo ao pé do morro chamando Morro do Jabuti e lá se acamparam, enquanto todos verificavam o lugar se era ideal.

O Secundo não conhecia o local e nunca tinha andado por aquele canto e estava só acompanhando os que já conheciam o lugar. Andaram, e escolheu um local mais abaixo, um lugar arejado com serrado aberto com visão mais plana e construíram um círculo,

conforme o modelo da aldeia Krahô, e ali fizeram suas barraquinhas. Só que o local escolhido não convenceu o indígena Davi, que era o mais velho do grupo com mais experiência e dizia que o lugar ainda não era ideal.

No final da tarde, o senhor Davi e Secundo sentaram e juntos conversaram sobre o local. O Davi com suas experiências já previa as coisas e dizia para o Secundo sobre algumas coisas e principalmente sobre a fonte. Dizia que a fonte que ficava perto da aldeia era muito pequena e previa que um dia a aldeia cresceria e, logo teriam festas culturais grandes e que aquela fonte não suportaria todo mundo. Confirma Secundo que ele dizia toda a verdade. Secundo afirma que quando um mais velho diz algo, jamais se deve duvidar; ao contrário, é dever acreditar, pois todos os mais velhos sabem das coisas.

No outro dia, Davi com todo seu conhecimento foi à procura do local mais adequado para se fundar aldeia permanente. Saíram a campo, beirando a mata procurando o lugar que haveria escolher. Encontrou um lugar com uma visão plana e arejada, com rio bem perto; mas precisava ver se o córrego era ideal. E por mais que o local fosse bonito, ficava numa baixada sendo perigoso para as crianças. Tinha convicção de que as crianças não iriam sair da água do rio, e isso era muito preocupante aos pais.

Continuaram procurando e resolveram subir mais acima a procura de outro lugar beirando o córrego que tinha uma parte correnteza. Como o Secundo era mais novo, ia à frente cortando os galhos, limpando o caminho e chegaram em um lugar com águas menos correntes, bem profundas e com as beiras planas. Então, o Davi viu e falou para o Secundo que aquela fonte era ideal, para as pessoas tomarem banho e para as crianças não mostrava perigo e que dava pra suportar muita gente. E pediu para o Secundo abrir uma trilha, ou um caminho até chegar ao campo mais limpo.

Secundo assim o fez e logo após, voltaram para a aldeia provisória. Chegando lá, os demais perguntaram se haviam encontrado

um lugar melhor. Disseram que sim, que haviam encontrado um lugar de fonte com água para capacidade de abastecer muita gente. Então resolveram se mudar para este local, que até hoje é Aldeia Manoel Alves Pequeno. No dia da mudança, uma senhora chamada Acààkroore não concordou em ir para esse lugar e muito chateada decidiu que não acompanharia os demais. Davi, com toda sua experiência, falou para o Secundo que ele era uma mulher que logo iria aceitar e se convenceria a se mudar também. Ela e sua família decidiram ficar, porém ao perceber as dificuldades por ter ficado distante da comunidade, optou por ir ao encontro do grupo.

Desse modo, a história da Aldeia Manoel Alves Pequeno remonta sua fundação desde 1980, pelas seguintes famílias: Família do Cawyj, Família do Apracre, Família do Ahpracti, Família do Jahhe, Família do Secundo, Família do Craaxêt, Família do Hîtetet, Família do Hîkjêhtyc. Este mesmo grupo familiar permanece até hoje nessa aldeia, segundo informações colhidas com meu avô Secundo Xicun Krahô, sobre os primeiros percursos percorridos com a família dele para chegar onde vive até hoje.

De acordo com Secundo, havia um grupo de famílias que fizeram uma roça na beira do rio Ribeirão dos Cavalos e resolveram-se mudar para cuidar das plantações, são eles: Famílias de Davi, Tôhtôt que era esposa da Iwàw, Jarpôt esposa da Craakwỳj. Logo em seguida, também foram outros familiares como a de, Pooxỳ, Jahhe, Tepjêt, Ahpracre. São essas famílias que foram depois para roça onde futuramente iriam fundar uma nova aldeia, cujo nome foi São Vidal.

Assim temos a família do Davi, família do Tôhtôt esposo do Iwàw, Jarpôt esposo da Craakwỳj, Ahpracti, casado com filha do Jarpôt e Iwàw, e Jahhe que também era casada com a filha do Jarpôt e Iwàw. Esses são as primeiras famílias a criar aldeia no período da roça na beira do Rio Ribeirão dos Cavalos. E logo em seguida veio a família do Pascoal, família do Pooxy, família do Tepjêt e família do Ahpracre. Era aproximadamente dez famílias que viviam na roça que depois passou a Aldeia São Vidal.

Na época, vieram Davi e seus genros, Ismael Ahpracti, Valdeci Jahhe. Secundo e sua família. Zacarias Ropkà e seus familiares. Dodanin Piikên e esposa. Craaxê e seus familiares. Hîtetet, Altino e suas famílias, Hîkjêhtyc e familiares. Portanto, para a fundação da aldeia Manoel Alves Pequeno veio todos da Aldeia São Vidal, porém, nem todos ficaram; alguns retornaram, permanecendo somente cinco famílias para a aldeia que recebeu o nome de Aldeia Manoel Alves Pequeno, por ficar perto do Rio Manoel Alves Pequeno. Foi o nome do rio que influenciou os antigos moradores do povoado do Vau a dar este nome que até hoje identifica essa aldeia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo apresentamos dados sociohistóricos do povo Krahô e sobre seu contato com a sociedade não indígena, além dos aspectos históricos falamos, ainda, sobre os aspectos políticos e culturais desse povo. Foi possível constatar que essa comunidade mantém viva a sua cultura tradicional, fato evidenciado pelos relatos, atitudes e formas de todos conduzirem os processos de organização sócio político na aldeia, divisão dos partidos, pelas tomadas de decisões, cultivo da roça, colheita, pinturas corporais, as corridas com a tora, a realização de rituais, cantigas, brincadeiras e reuniões no pátio as quais são ações do cotidiano desse povo.

Conclui-se sobre as mudanças ocorridas nas atividades econômicas do povo Krahô, que foram sendo modificadas com o processo migratório e com as transformações ao longo do tempo. De acordo com Albuquerque (2013), os Krahô exploravam o cerrado através da caça e da coleta, associadas a uma agricultura de coivara complementar. A amplitude territorial portanto, foi sempre a condição básica de constituição e reprodução do grupo. Não é por acaso que a identidade masculina Krahô está associada diretamente à condição de “bom caçador”, “andarilho” e “corredor”. As atividades de caça, pesca e coleta, bem como da agricultura, estão

intimamente associadas ao conhecimento que os Krahô possuem sobre a natureza, suas potencialidades e limites.

Observou-se por relatos dos mais velhos que os Krahô possuem uma educação tradicional rígida e que os jovens eram obrigados a passar por todos os rituais educativos, por meio dos quais recebiam educação tradicionalmente da cultura, que era colocada em prática no dia-a-dia de suas vidas, como valorizar a cultura, respeitar aos pais e aos mais velhos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Marta Virginia de Araújo Batista. *Situação sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca: uma contribuição para educação escolar*. Araguaína, 2012. Dissertação de Mestrado. UFT - Universidade Federal do Tocantins. 2012
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Índios do Tocantins: aspectos históricos e culturais. IN: *Ensino de história e formação continuada: teorias, metodologias e práticas*/Norma Lúcia da Silva, Martha Victor Vieira (Org.). Goiânia: ed. PUC – Goiás, 2013.
- ARAUJO, Marcilene de Assis Alves. *Eventos de interação nos rituais Krahô (jê): contribuições para o ensino bilíngue na Aldeia Manoel Alves Pequeno*. 2015. 272 páginas. Orientação professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque. Tese de doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura, apresentada à Universidade Federal do Tocantins, Araguaína-TO, 2015.
- DSEI - TOCANTINS. *Distrito Sanitário de Saúde Indígena*. 2016.
- KRAHÔ-YAHÉ, R. *Proposta do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual 19 de Abril*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras e Literatura. Universidade Federal do Tocantins. Araguaína/TO, 2017.
- MELATTI, Julio César. *Índios e Criadores: a situação dos Krahô na área pastoril do Tocantins*. (Monografias do Instituto de Ciências Sociais). Rio de Janeiro, UFRJ, 1967.
- _____. *O Messianismo Krahô*. São Paulo, Herder, 1972.
- _____. *Ritos de uma Tribo Timbira*. São Paulo: Ática, 1978.
- RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

UMA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Víctor Fernandes Borges
(UNITINS)

Francisco Edviges Albuquerque
(UFT)

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste artigo serão abordadas questões voltadas para a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena, as práticas transdisciplinares que envolvem a manutenção e a cultura do povo Apinayé. Para compreender em profundidade a discussão acerca da temática apresentada, será utilizada como instrumento metodológico a aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas com base no método exploratório que serão desenvolvidas a partir da abordagem etnográfica, no qual surgiram das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores indígenas para trabalhar os costumes, mitos, rituais, a língua materna e a religião.

As atividades desenvolvidas no cotidiano dos indígenas evidenciam a riqueza cultural que este povo possui. Inúmeras tradições são repassadas de gerações para gerações, deste modo, todo este conhecimento é repassado em casa pelos familiares e com isto os professores reafirmam na escola as informações que outrora foi deixado para eles.

Inúmeras são as dificuldades que os professores enfrentam para chegar na sala de aula, que vão desde a falta de apoio pe-

dagógico, de corpo docente qualificado, da falta de materiais pedagógicos até a ausência de transporte para os alunos, estes são fatores que impossibilitam as práticas educacionais. No entanto, neste primeiro momento não atentaremos a estes detalhes, uma vez que, o professor indígena busca na própria comunidade meios para trabalhar na sala de aula, ou seja, por meio dos seus costumes contextualizam a cultura do seu povo.

De acordo com Albuquerque (2011) os professores indígenas possuem um laboratório a céu aberto para realizar uma aula que realmente tenha significado no cotidiano de cada uma daquelas crianças. Os desafios dos professores não são diferentes dos professores não indígenas, aliás, tornam-se mais desafiadores pois, tratam-se de seres que fazem parte de um grupo minoritário que lutam em preparar seus jovens para o universo exterior da aldeia.

Nesse sentido, acredita-se que as metodologias e práticas utilizadas pelos professores indígenas, mesmo com as limitações pedagógicas, são extremamente eficazes e essenciais para o fortalecimento das relações entre os próprios indígenas e entre não indígenas e indígenas.

2. DISCUTINDO A HISTÓRIA E A CRISE DA GLOBALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Um dos temas mais discutidos dentro da literatura e da história brasileira, não poderia ser outro, senão, a colonização dos indígenas que aqui habitavam, quando os primeiros europeus por volta de 1500, iniciaram o desbravamento do território que hoje denominamos Brasil. Os primeiros registros literários deixados na carta que foi enviada ao Rei de Portugal em 01 de maio de 1500, escrita por Pero Vaz de Caminha, relata as preciosidades que tínhamos nesta terra, até então conhecida como Ilha de Vera Cruz.

Relatos históricos da carta nos apontam as descrições das água infundas e arvoredos a perder de vista, papagaios coloridos

que atravessam as matas, também tinham mulheres pintadas com crianças no colo, moças bonitas, homens pardos e nus com cabelos corredios, e uma das alternativas proposta do Capitão–mor ao Rei de Portugal era justamente salvar esta gente, índios de uma riqueza cultural imensurável, que ao contrário de salvá-los, buscaram escravizá-los, catequizá-los e dominá-los, justamente, por serem vistos como animais brutos e primitivos.

Todas as políticas públicas que trataram da questão indígena tinha como objetivo central a sua assimilação pelo extermínio cultural, noutras palavras a intenção era torná-los civilizados, integrá-los, moldá-los aos padrões culturais da sociedade não indígena, de tal modo que em poucos anos não existiriam mais. (D'ANGELIS 2013, p. 96).

Ao atentar-se para a quantidade de línguas faladas e o número de indígenas que aqui habitavam no século XV, percebemos a perda das riquezas que foram suprimidas pela arrogância de não querer ver e muito menos valorizar a cultura que nos cercam e (re) afirmam a identidade indígena brasileira. Para Santos (2002, p.245), só através de um novo espaço–tempo será possível identificar e valorizar a riqueza inesgotável do mundo e do presente. Assim, grandes partes das compreensões teóricas que cerceiam o Brasil nos âmbitos econômicos, sociais, educacionais, tecnológicos, científicos e demais áreas são julgados das concepções de muitos países ocidentais. Desde então, os modelos educacionais brasileiros, as políticas públicas de incentivo ao esporte, modelos tecnológicos e farmacêuticos acabam sofrendo tendências externas. Entretanto, nosso país se mantém presente em inúmeras políticas públicas, que na sua totalidade, são características intrínsecas da democracia do povo brasileiro. Analisado por Santos (2002, p. 243), o ocidente, consciente da sua excentricidade relativamente a essa matriz, recupera dela apenas o que pode favorecer a expansão do capitalismo.

Assim, a lógica crucial para a manutenção deste sistema é inquestionavelmente a produção de produtos que serão con-

sumidos tanto pelas classes dominadas quanto pelas classes dominantes. Nos dias atuais, em meio a mudanças de governos e de políticas públicas que o mundo atravessa, tais divergências limitam as possibilidades de gastos além do necessário para a sobrevivência. Em cada momento, há um horizonte limitado de possibilidades e por isso é importante não desperdiçar a oportunidade única de transformação específica que o presente oferece (Ibid., p.25).

Por isso, atentar-se aos preceitos que a globalização busca alcançar vai, além do que aproveitar o dia sem pensar no amanhã. Os reflexos da globalização já são nítidos em consequência da má organização do ser humano diante das nossas riquezas naturais. Deste modo, podemos observar o relato do seguinte autor:

O grande objetivo é evitar que o processo de globalização conduza a uma homogeneização, cujo o resultado é a submissão e mesmo a extinção de várias expressões culturais. Assim, como a biodiversidade é essencial para a continuidade da vida, a diversidade cultural é essencial para a evolução do potencial criativo da humanidade. (D'AMBRÓSIO, 2012, p.63).

A sociedade movimenta-se de tal forma que não se pode confiar nas verdades postuladas como absolutas, a diversidade cultural deve prevalecer diante de todas as rotulações impostas pela iniquidade dos indivíduos. Os questionamentos oriundos dos grupos minoritários, das universidades e organizações não governamentais evidenciam a real preocupação da ética no universo científico. Recorda-se que Edgar Morin (1987, p.15, apud Moraes 2011, p 46), relata que a ciência criou a possibilidade de destruir a humanidade ou manipulá-la, coisa que ninguém havia conseguido antes.

O certo é que já não se pode voltar ao passado e desconstruir a formação da cultura imposta pela sociedade majoritária ou até mesmo pelas minoritárias, hábitos novos que foram se concentrando na

tecnologia, na internet, nas redes sociais, aplicativos de comunicação por vídeo chamadas e outros. Morin (2015, p. 58), menciona que antes da Internet, as mídias, principalmente a televisão eram escolas selvagens que competiam com a escola pública, e hoje os saberes estão no Google, casos em que os alunos se recusam em copiar conteúdos e preferem fotografar a escrita do professor no quadro, deixando de lado até mesmo a prática da escrita.

Todas as experiências práticas que o professor se disponibiliza a realizar com seus alunos servirá de abertura para novas experiências no futuro. O diálogo entre os múltiplos conhecimentos e a diversidade cultural é extremamente necessário para os campos sociais. Para Santos (2002, p. 259 -260), estes campos provavelmente se revelarão nas experiências de conhecimento, no qual percorrem entre a biotecnologia e os conhecimentos indígenas ou tradicionais, entre a agricultura rudimentar e a agricultura tradicional e assim por diante. Já nas experiências de desenvolvimento, trabalho e produção é crucial o diálogo entre o modo de produção capitalista com as mais diversas formas de economia solidária, cooperativas, associações e lutas por formas alternativas de condições de trabalho.

Em relação às experiências de conhecimento, os conflitos entre as classificações sociais precisam de comunicação, desde o racismo, a ecologia anticapitalista, o multiculturalismo, a própria constituição brasileira que precisa ser reformulada e o respeito a diversidade de gênero. No entanto, no campo das experiências democráticas, os diálogos serão imprescindíveis entre o modelo hegemônico de democracia e a forma de deliberação das comunidades indígenas, ou rurais em geral.

E por último, o diálogo entre os conflitos derivados das tecnologias de comunicação e de informação. Portanto, a reciprocidade destas experiências, destes saberes, as práticas discursivas, as manifestações, as notas de repúdio dos meios de comunicação, os objetivos dos cidadãos, a proteção dos territórios, da língua e

da cultura indígena vem transformando lentamente este cenário de direitos civis e políticos.

3. UM BREVE OLHAR SOBRE OS PENSAMENTOS NO OCIDENTE

Ao iniciar esta discussão, ressaltamos que durante o processo histórico do conhecimento, dos saberes, da religião, do mito, da tradição, da ciência, inúmeros paradigmas foram assimilados por novos paradigmas. Todavia, da mesma maneira como o significado, propriamente dito, o sentido das coisas, das palavras, dos gestos, da imagem ganha novos entendimentos, os novos paradigmas demonstram um novo olhar para o todo e suas partes. Assim, diante dos modelos estruturantes do pensamento podemos refletir sobre o seguinte pensamento que se inicia no mito e neste estudo se finaliza na modernidade.

A razão grega, ou a filosofia, nasceu num contexto no qual o modelo de pensamento era o mitológico; a teologia cristã apareceu em meio ao modelo filosófico e as outras propostas religiosas; e a razão moderna ou a ciência e constitui no contexto da hegemonia do modelo teológico. (SOMMERMAN, 2012, p. 65).

Conforme os estudos do autor acima referido no paradigma mitológico, o pensamento se estruturava em mitos e narrativas no qual exploravam e buscavam explicações para a origem do universo e do homem. A tradição oral perpetuava o conhecimento mitológico transmitido de geração para geração. O significado de mito que hoje para muitos não são verdades, mas para os indígenas continuam a designar a sua ancestralidade, sua origem, a sua verdade de acordo com o mito do seu povo. Partindo deste pressuposto, corrobora-se tal afirmação no mito “A origem da Tribo Apinayé” em Almeida (2012, p. 17) *Apud* Nimuendaju (1983, p. 127-128):

Um dia um bando de índios vindo do Leste, chegou à margem do Tocantins. Ficaram com vontade de passar o rio e para esse fim fizeram um novelo enorme de cordão muito forte. Um deles passou o rio por meio de um salva-vidas de madeira leve, levando a ponta do cordão, que amarrou numa árvore da margem esquerda. Depois todos, segurando –se no cordão esticado, começaram a passar o rio com suas mulheres [...] pareceu a um índio que o número dos que queriam vir para margem do lado ocidental era demasiado, e por isso cortou o cordão pelo meio. [...] Quando mais tarde os dois partidos se viram em terra firme, nas margens do Tocantins, gritaram uns aos outros, mas já não se compreendiam muito bem. “Falai direito! – gritaram os que tinham ficado na margem oriental. “Falai direito vós mesmos! – responderam os Apinayé da margem ocidental. “Vós sóis os Ôti! Gritaram aqueles. E vós sois os Mãkraya replicaram os Apinayé. E assim ficou para sempre.

Em seguida, o grande modelo estruturante do pensamento Ocidental europeu, conforme Sommerman, seria o paradigma filosófico, que a partir das primeiras conceituações iniciam-se os questionamentos para buscar sentido nas coisas. E a partir daí a discursividade aproxima os objetos e as outras formas de conhecimento.

As condições principais que permitiram o nascimento da filosofia ou razão grega como algo original em relação às sabedorias das outras culturas: as viagens marítimas, a invenção do calendário, a invenção, o surgimento da vida urbana, a invenção da escrita alfabética, a invenção da política. Chauí (2009, p. 37 apud SOMMERMAN 2012, p. 78).

Assim, podemos averiguar que o contato com as outras culturas através das viagens desencadearam o descobrimento de terras ainda desconhecidas, que trariam para os viajantes segredos mitológicos indescritíveis. Todavia, da mesma forma a dimensão do tempo e da quantidade monetária por meio do calendário e

da moeda. Com isto, a urbanização foi criando força devido as pessoas deslocarem-se para os grandes centros e o mito perdendo seu lugar na natureza.

A escrita deu lugar ao sinal abstrato da coisa, e a política deu voz ao povo através dos discursos de convencimento. No decorrer da história, o terceiro pensamento ocidental o paradigma teológico iniciou-se a partir do cristianismo, que envolveu discussões dos ensinamentos religiosos das escrituras sagradas e pensamentos da filosofia grega.

Ao mesmo tempo que as Escrituras sagradas precisavam ser interpretadas racionalmente, os filósofos cristão de todo esse longo período estabeleceram a distinção entre um conhecimento de certas verdades reveladas cuja compreensão dependia apenas da graça divina (Encarnação, Ressureição, Eucaristia, Juízo Final, etc.). Ou sobrenaturais (imortalidade da alma, inferno, paraíso, etc.). (SOMMERMAN, 2012, p. 99).

Portanto, podemos observar que neste período o diálogo entre a fé e a razão era de suma importância para o estabelecimento do pensamento teológico, pois alguns defendiam que a razão deveria ser subordinada e outros que a fé não deveria corresponder à filosofia. Assim, temos como quarto paradigma o científico ou a Ciência Moderna, neste novo modelo que teve como marco o Renascimento, onde o excesso de disputas entre filósofos e teólogos chegaram a um ponto, pois o poder e o diálogo entre os saberes da fé, razão e filosofia grega estariam perdendo o foco e o controle da Igreja. Este novo paradigma não deixaria de lado os saberes adquiridos ao longo do tempo, no entanto, Francis Bacon e Galileu Galilei propuseram delimitar essa nova ciência, distinguindo-se dos modelos anteriores através das definições de objeto, método e sua finalidade.

Galileu Galilei (1564-1642) estudou medicina, filosofia e matemática, e foi professor de matemática

nas universidades italianas. Foi ele quem, depois das linhas gerais formuladas por Francis Bacon, realizou a descrição completa do método da pesquisa da ciência moderna. Além disto foi ele quem propôs com grande clareza uma distinção entre filosofia, ciência e religião, baseando-se na diferença do objeto de cada uma delas. (SOMMERMAN, 2012, p. 112).

A visão da ciência pode ter sido modificada, no entanto, os velhos paradigmas sempre complementarão os novos paradigmas que surgem, repensar que o ser humano não nasce sábio, pois ele busca e adquire o conhecimento. Deste modo, o ser humano precisa (re)conhecer a si mesmo para poder discutir sobre questionamentos da sociedade no qual está inserido. Nenhum pensamento, paradigma ou modelo é autossuficiente para explicar a si próprio, o diálogo entre a, fé e a razão, a certeza e incerteza, separação da inseparabilidade, ordem e desordem, o fazer dialogar entre estes saberes são inseparáveis e extremante eficazes na reforma do pensamento, até mesmo porque não há um último pensamento fundamentado e único.

4. A TRANSDICIPLINARIDADE COMO ALTERNATIVA NA EDUCAÇÃO

A modernidade e a pós-modernidade produziram sujeitos individuais, referências e modelos educacionais temporais, no atual mundo novo, a população não consegue acompanhar o avanço das tecnologias, da ciência e até mesmo do pensamento. A globalização entra nos lares sem se quer ter a permissão dos telespectadores. Não obstante, de acordo com os relatos de Bauman (2005, p. 70) o modo consumista requer que a satisfação, precisa ser, deva ser, seja de qualquer forma instantânea [...] a única utilidade dos objetos é a sua capacidade de proporcionar satisfação. A população da atual conjuntura está preocupado mais em ter do que em especial ser. Ao olhar para os resultados obtidos nas últimas pesquisas educacionais no Brasil, percebe-se a multiplicação de adultos analfabetos que saem do ensino fundamental e ingressam no ensino médio,

que por sua vez, ingressam na universidade com deficiências na leitura e escrita, interpretação e produção textual, assim como, na área da matemática com cálculos simples que envolvam as quatro operações adição, subtração, multiplicação e divisão.

Mas se resolvermos agir agora, evitando uma postura de complacência com o ritmo lento das transformações que se fazem imperativas, então um caminho é a transdisciplinaridade. Por meio dela poderemos superar nossas próprias limitações, preconceitos e complexos, instituindo uma educação científica útil, muito diferente da que vem sendo realizada hoje. Isso significa estritamente abandonar o individualismo para qual fomos treinados, adotando uma atitude ao mesmo tempo humilde perante os muitos saberes, e participativa e integradora em relação a nossa ação pedagógica. (FILHO et al, 2009, p. 35).

A transdisciplinaridade exige de profissionais e estudantes o rompimento de barreiras do conhecimento imposta entre os sujeitos, pois ela vai além da disciplina, da interdisciplinaridade e da multidisciplinaridade. A interdisciplinaridade também deverá ser ultrapassada, pois do ponto de vista global caracteriza-se pelo surgimento de muitas outras novas disciplinas e a transdisciplinaridade exige superação da interdisciplinaridade, (ibid. p. 37).

Na verdade, antes da superação das barreiras do conhecimento, o sujeito deve ir em busca de conhecer a si mesmo, o professor deve refletir sobre sua ética antes mesmo de ir para sala de aula, pois os alunos terão muito mais possibilidades de refletir sobre seus gestos e fala do que ele mesmo terá dos seus próprios alunos. Na mesma obra, o autor reafirma a postura ao enunciar que o ser professor é um ato de contínuo desnudar-se, dada a impossibilidade de educar sem mostrar quem somos, e por isso temos que ser bons antes de sermos professores, (ibid. p. 41).

A transdisciplinaridade é o imbricamento dos saberes da ciência, do tradicional, do autoconhecimento, da razão, do mito e

da religião. A união destes saberes faz com que o outro seja visto com um novo olhar. O todo não existe sem as partes integrantes, por exemplo: uma sala de aula não é composta apenas de alunos ou professores, da mesma forma que uma escola não é composta apenas de professores e alunos, mas de vigilantes, merendeiras, serviços gerais, e cada um destes, trabalham em equilíbrio para a harmonização do ambiente escolar, cada um exercendo suas atividades, mas com o intuito de que a escola funcione como um todo e não apenas por partes.

Para Nicolescu (2008 apud Almeida 2011, p.829) a Transdisciplinaridade é algo que, de forma sistêmica, perpassa as diferentes disciplinas, indo além de todas as disciplinas que circulam na esfera do conhecimento, sendo sua finalidade a compreensão do mundo atual. Portanto, a transdisciplinaridade busca a tolerância entre os saberes, reflexões que permita ao aluno a mudança de atitude, que o sensibilize, despertando a afetividade e a visão sob o preconceito, o machismo, a diversidade de gênero, os complexos de superioridade e inferioridade, a ética no lar, na escola e nos grupos de amigos. Assim, a transdisciplinaridade possibilita aos alunos a integração do ser humano com o seu próprio universo e a natureza.

A ação educacional transdisciplinar, então, se orienta, para a construção do ser completo, não somente para a acumulação de conteúdos na memória, não somente para o treinamento de técnicas, não somente para ação mecânica, mas sim para o desenvolvimento da capacidade de pensar criativamente e eticamente (FILHO, et al, 2009, p. 57).

Essa mudança de atitude, seja no pensar, seja no agir, implicará no futuro da escola, do país, do planeta Terra, pois em todas as áreas, a atitude transdisciplinar deve ser instaurada como pré-requisito para melhorar as ações, seja na educação, na saúde, natureza ou na religião, em busca da cooperação entre os indivíduos, reformando os pensamentos e ampliando as possibilidades de respeito e interação com o outro.

5. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA APINAYÉ: UMA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR

Atualmente, a Educação Escolar Indígena Apinayé atende os alunos de 29 aldeias na região de Tocantinópolis, todavia, a reserva indígena Apinayé tem extensão de 141.904 hectares no Norte do Estado do Tocantins, conhecido popularmente como Bico do papagaio, justamente porque no mapa geográfico a região assemelha-se ao bico de um papagaio. As aldeias São José e Mariazinha continuam sendo as mais populosas, ambas situadas no município de Tocantinópolis, nelas encontram-se as duas maiores escolas do povo Apinayé, Escola Estadual Indígena Mătyk e a Escola Estadual Indígena Tekator.

A população indígena vem aumentando a cada ano, baseado nos dados da (FUNASA/TO, 2010), o grupo teria uma população de 1.847 indígenas, três anos depois 2.266 (SESAI, 2013), em 2014 seria de aproximadamente 2.412 (DSEI/TO, 2014), e por último 3.171 indígenas (DSEI/TO 2016). Deste modo, nota-se um crescimento populacional de 22,6 % em relação ao triênio (2010 - 2013), já em relação ao ano (2013 - 2014) houve um crescimento de 6,4 %, e em relação a (2010- 2016) o crescimento foi de 71,6%. Estes dados superam as expectativas de pesquisadores de todas as áreas e evidencia o fortalecimento do povo indígena que habitam nessa região.

No Brasil a educação escolar indígena foi introduzida na comunidade Apinayé no início da década de 60, como afirma Albuquerque (2011), entre os Apinayé, a educação escolar só é introduzida no ano de (1962) quando Patrícia Ham e mais duas colaboradoras Helen Waller e Linda Koopman (1979) visitam essa sociedade indígena e se instalam por seis meses, estudando seus aspectos sociolinguísticos.

Desde então, muitos materiais didáticos vem sendo produzidos nos últimos anos por pesquisadores, linguistas, matemáticos,

geógrafos e antropólogos. O contato do indígena com o não indígena desperta interesses por parte dos não indígenas que chegam a ser imensuráveis. Relatos de professores indígenas demonstram a insatisfação que exprimem ao perceber que alguns pesquisadores o veem como fonte descartável de conhecimento, ou seja, alguns pesquisadores fazem suas pesquisas e com o tempo não retornam mais a comunidade para dar satisfação dos trabalhos obtidos.

A educação que os alunos indígenas recebem desde cedo em casa com os familiares indígenas já é dada de maneira transdisciplinar. De acordo com Batista (2005 apud Almeida 2012 p. 171).

É uma educação advinda dos ensinamentos dos mais velhos, e que os professores indígenas buscam incorporar às suas práticas pedagógicas. [...] na educação indígena as crianças aprendem a lidar com a natureza de forma complementar e harmônica; aprendem que a fitoterapia, a cura através das plantas é algo indispensável para a saúde de cada indivíduo da aldeia[...] aprendem que existe uma cura espiritual [...] que a terra é generosamente concede o alimento [...] que vem dos rio a água que da natureza emana vida.

Desde muito cedo as crianças percebem o elo que existe com a natureza, os ancestrais, os rituais e os mitos. A presença forte da ancestralidade marcada pelos costumes imbricados entre o homem e a natureza que solidificam a harmonia do povo indígena Apinayé antes mesmo delas chegarem a escola. Segundo Almeida et al (2011, p. 834) a educação indígena, pautada na ancestralidade e em valores transmitidos por meio da oralidade, especifica de cada povo e a Educação Escolar Indígena, que nada mais é do que a educação formal, adaptadas e de caráter assimilacionista.

Muitas crianças indígenas que moram perto da unidade escolar frequentam o pátio da escola antes mesmo de iniciarem o processo de escolarização, assim, já se sentem familiarizada com os professores, com a sala de aula, com o ambiente escolar, adaptando-se facilmente a rotina escolar. Enquanto, os que moram

distantes, passam alguns dias para familiarizar-se com a escola, alguns chegam a chorar, ou até mesmo correr para não ir à escola, pois para estes o novo é desconhecido. Vale lembrar, que uma das professoras entrevistadas da Escola Mãtyk relata que a primeira vez que o aluno chega na escola, se ele ainda não a conhece, fica com medo dos professores, dos colegas, uns já brincam, outros tem vergonha do próprio colega, mas depois si acostumam.

Com efeito, a Transdisciplinaridade está presente nos domínios interculturais e sociais indígenas, evidenciada na educação que as crianças recebem desde cedo. É uma educação advinda dos mais velhos, e que os professores indígenas buscam incorporar as suas práticas pedagógicas. (ALMEIDA et al, 2011, p. 834).

Todo o conhecimento que o povo Apinayé possui hoje, em certo momento da vida foi repassado pelos anciãos. O povo Apinayé reconhece que estão perdendo muitos anciãos nos últimos anos, e com isso estão levando consigo a cultura, a identidade, os conhecimentos sobre as ervas medicinais e a religião.

Vejamos o relato desta Professora acerca do (art. 9º da Carta da Transdisciplinaridade) formulada no convento de Arrábida, Portugal em 1994, onde apresenta a condução a uma atitude aberta em relação aos mitos, as religiões e aqueles que os respeitam num espírito transdisciplinar:

São muitas disciplinas, mas através disso trabalho fora da sala de aula, no que envolve arte, ciências, tudo que a gente trabalha fora da escola faz parte da cultura e religião. Não estamos só na língua indígena Apinayé. Através do português podemos viajar, isso é importante para defender seu povo na 2ª língua. O passeio nas aldeias, levar os alunos no pátio envolve todas as disciplinas, trabalhamos a alimentação envolvendo a Matemática, a Ciência e a Arte. Nós chamamos os mais velhos para contar o mito, a lenda, temos duas alternativas ou levar os anciãos no pátio ou na sala de aula. Muitos alunos não conhecem nossas crenças, e

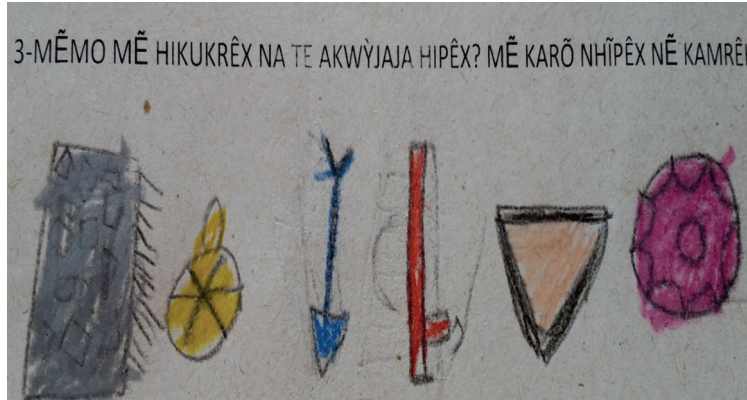
nossas bibliotecas que são os anciãos, dependendo do professor dá para trabalhar as experiências, passando as informações e o conhecimento vivido no tempo dos anciãos. O professor precisa pesquisar mais para fazer uma aula diferente, cada ancião tem um aprendizado diferente, se formos falar sobre tora grande por exemplo, cada um irá falar algo a mais. (MARIA, PROFESSORA DA ESCOLA MÃTYK DA ALDEIA SÃO JOSÉ).

Deste modo, nota-se que os indígenas estão preocupados com a educação que preserve a cultura do seu povo, a questão não é apenas levar o ancião para sala de aula, isso vai além da presença física, o indígena não está preocupado apenas em aprender a forma escrita da língua materna, mas mergulhar no universo em que os anciãos viveram em outro contexto histórico-social. Conforme afirma Filho et al (2009, p. 95) o professor transdisciplinar pode contribuir por meio das suas palavras e ações, para que a sala de aula seja um ambiente de confiança em que o aluno se sinta amado pelo o que é não pelo que diz, tem ou faz.

Ao observar como a maioria dos professores trabalham nas primeiras séries do Ensino Fundamental percebemos o envolvimento dos saberes linguísticos com a cultura do povo Apinayé. Nesta atividade proposta pela professora, ela inicia lendo um texto na língua materna, contextualiza a leitura com os alunos e logo após a conversa, aplica uma atividade. Nesta questão, solicita aos alunos que desenhem os artesanatos que são produzidos pela família. Observa-se que desde cedo as crianças aperfeiçoam os rabisco e tornam-se desenhistas refinadas.

Na figura abaixo, nota-se a presença de desenhos dos artesanatos confeccionados pelos membros de seus familiares, como a esteira, o maracá, a flecha, o brinco e o cesto.

Figura 1: Atividade de aluno indígena da Escola Mätyk, na aldeia São José



A melhor pessoa para falar sobre a educação escolar indígena é o próprio professor indígena, pois as peculiaridades, o cotidiano, as práticas voltadas para a manutenção da língua, a reverência a natureza são conhecidas e evidenciadas na prática escolar. Toda esta dinâmica de vida, valoriza a cultura, a língua materna e fortalece sua identidade. Temos como exemplo as aulas de ciências, onde o professor trabalha as receitas medicinais com seus alunos, abordando as plantas utilizadas pelo seu povo para o tratamento de certas doenças. E, leva o pajé até os alunos para explicar a utilização das plantas medicinais nos rituais e na cura de determinadas doenças. Os professores de língua materna e das outras disciplinas buscam trabalhar em consonância com as práticas utilizadas no contexto da vida do aluno indígena.

Outros momentos que não podem ser negligenciados são aqueles dedicados aos rituais ligados ao universo cosmológico dos indígenas. Nesse momento, os mais velhos transmitem para os mais jovens os valores que por gerações são preservados. Essa é uma das faces dos processo educacional que esses povos desenvolveram em sua história e que deve ser incorporada com a educação que a escola promove. (ALBUQUERQUE. 2011, p. 111).

Vários são os momentos transdisciplinares que estão associados ao transbordamento de conhecimento, a sabedoria, a transmissão de valores, o respeito e harmonia no ambiente escolar e na comunidade indígena. Portanto, percebe-se que a dinâmica do professor indígena vai muito além da percepção que limita o professor a olhar somente para o ambiente escolar, ele ultrapassa os muros da escola e leva para toda a comunidade indígena a sua preocupação com os saberes indígenas.

A transdisciplinaridade implica atitude muito mais do que ação, mas também não pode prescindir do gesto. O professor transdisciplinar, na maior parte do tempo, atua de maneira interdisciplinar enquanto pensa transdisciplinarmente. [...] A transdisciplinaridade é o reconhecimento, em última análise, de que é possível ser mais do que se é. (FILHO et al, 2009, p. 126).

A mudança de comportamento envolve atitudes intrínsecas, um olhar que rompa as barreiras e as necessidades do outro. Não basta ser indígena e lutar por direitos, é necessário perceber a sua própria espiritualidade, sua natureza e manifestar isto de maneira consciente através de relações de diálogo. Idealizar uma Educação Escolar Indígena baseada nos valores do seu povo contribui para a boa relação com a sociedade em geral, implica valores que estabeleçam a confiança, o respeito e a paz entre todos os seres.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foram discutidas questões acerca dos pensamentos ocidentais, um breve olhar para a historicidade do povo Apinayé e a Transdisciplinaridade como alternativa na Educação Escolar Indígena. Foram contextualizados alguns relatos dos professores indígenas das Escolas Estaduais Indígenas Tekator e Mätyk, das aldeias Mariazinha e São José. Para a realização deste trabalho tivemos a colaboração dos professores indígenas das duas aldeias. Ambos trouxeram contribuição significativa para a construção do

conhecimento deste artigo. As entrevistas com os professores indígenas foram essenciais para a investigação do fazer etnográfico. Muitas vezes algumas observações passam despercebidas, e esquece-se de anotar ou gravar, justamente, por se tratar de uma área em que a convivência e dedicação a pesquisa envolve completamente o sujeito dentro do universo a ser pesquisado. Todavia, Almeida e Albuquerque (2012, p. 181) consideram que o desafio do pesquisador é tentar organizar todos os dados como um quebra-cabeça. Partindo do contexto maior, olhando a comunidade como um todo. No entanto, investigar, anotar no diário de campo, entrevistar, gravar e mergulhar no universo linguístico indígena envolve participação efetiva de todos os envolvidos neste processo. Assim, com este trabalho buscou-se levantar alguns aspectos culturais do povo Apinayé, dar voz aos professores e apresentar algumas questões voltadas para a Transdisciplinaridade, que de certa forma, ficou bem claro que nenhuma proposta sozinha é suficiente para educar se o professor(a) não estiver consciente de que ele carrega em suas mãos o poder de transformar o outro em todas as suas peculiaridades.

E, com isto o aluno(a) necessita apropriar-se do universo escolar para a aquisição da língua materna, da escrita, da própria cultura pois cada vez mais a sociedade indígena reconhece o valor da manutenção da cultura do seu povo. Não se tem como pretensão encerrar as abordagens e considerações sobre a proposta transdisciplinar limitando-se apenas neste artigo, pois a complexidade da transdisciplinaridade, serve de estímulo para novas inquietações acerca da proposta dentro da perspectiva de Educação Escolar Indígena.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Francisco Edvigés. *Contato dos índios Apinayé de riachinho e Bonito Com o português: Aspectos da situação sociolinguística*. (Dissertação de Mestrado) Orientadora: Silvia Lucia B. Braggio. Universidade Federal de Goiás- UFG, 1999.
- _____. *A educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural*. Segunda Seção - Capítulo 11. Educação indígena, 2011, 224p.
- _____.; ALMEIDA, Severina Alves. *Educação Escolar Indígena e Diversidade Cultural*. Goiânia: América, 2012.

- _____. *A educação escolar Apinayé de São José e Mariazinha: um estudo sociolingüístico*. Goiânia: América, 2012.
- BORGES, Victor Fernandes; RODRIGUES, Érica de C. M. Ferreira. *A Produção Textual no Ensino Fundamental: Um Olhar sobre o Contexto da Sala de Aula*. In: II Congresso Internacional de Dialectologia e Sociolingüística. 2.: 2012 Belém.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEE, 2001. (PCNs 1ª a 4ª Séries)
- _____. Lei n° 6001, de 19 de dezembro de maio de 1973- *Dispõe sobre o Estatuto do índio*.
- _____. Lei n° 11.161, de 05 de agosto de 2005 - *Dispõe sobre o ensino da língua espanhola*.
- DA MATTA, R. *Um mundo dividido: A estrutura social dos Índios Apinayé*, Petrópolis: Vozes, 1976.
- FILHO, João Bernardes da Rocha et al. *Transdisciplinaridade: a natureza íntima da Educação Científica*, Porto Alegre: 2º ed. 131p. 2009.
- FREITAS, Ednaldo Bezerra. *Ser ou não ser Mehin: A etno-história Krahô*. Projeto História, São Paulo, 2001.
- GATTI, Bernadete Angelina, et al. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 300 p.
- HÉDIO, S. J; BENTO, M. A.S. *Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil*. São Paulo: CEERT, 2011
- MACHADO, Veruska Ribeiro; RICARDO, Stella Maris Bortoni. *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito* (Orgs). São Paulo: Parábola, 2013.
- MORIN, Edgard. *Por uma reforma do pensamento*. In Nascimento et al *O Pensar complexo: Edgard Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma sociologia das ausências e uma Sociologia das emergências*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280, 2002.
- SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016, 384p.
- SOUSA, Jane Guimarães. *Educação Escolar Indígena Krahô da Aldeia Manoel Alves: Uma contribuição para o registro e manutenção do mito de TyrkrÊ*. (Dissertação de Mestrado), Orientador: Francisco Edviges Albuquerque. Universidade Federal do Tocantins-UFT, 2013.
- SOMMERMAN, Américo. *A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como novas formas de conhecimento para a articulação de saberes no contexto da ciência e do conhecimento em geral: contribuição pra os campos da educação, da saúde e do meio ambiente*. (Tese de Doutorado), Orientador: Dante Augusto Galeffi, Univesidade Federal da Bahia- UFB, Salvador, 2012.

BRINQUEDOS DO POVO KRAHÔ: DA REPRESENTAÇÃO DA CULTURA AOS SUBSÍDIOS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Francinaldo Freitas Leite
(UNITPAC)

Francisco Edviges Albuquerque
(UFT)

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este é um estudo de base etnográfica, realizado na Escola Estadual Indígena 19 de Abril, que se localiza na aldeia Manoel Alves Pequeno, e que tem como objetivo discutir sobre o papel dos brinquedos Krahô como representação de seus saberes tradicionais e seu modo de viver. Como também, as possibilidades de utilizá-los (os brinquedos) na educação escolar indígena, quando a meta de manter e resgatar a cultura Krahô for priorizada.

Existem diferentes teorias sobre a chegada dos povos nativos nas Américas, embora haja um consenso por parte de alguns historiadores de que as migrações ocorreram através do estreito de Bering, há cerca de 12 mil anos, de acordo com Guidon (2002), existem evidências de que os grupos humanos podem ter chegado nessa região muito antes, tanto por via terrestre como por via marítima há 30 mil anos.

Para este artigo, nos delimitamos a estudar os povos indígenas, especificamente o povo Krahô, que habitam uma região compreendida entre os estados do Tocantins e Maranhão e que

estão linguisticamente caracterizados como da família Macro-Jê. (URBAN, 2002)

É considerado um marco que divide a pré-história da história Krahô, o primeiro contato com não índios que se iniciou há cerca de 200 anos e, ao longo desse período, esse povo vem sofrendo investidas por parte dos colonizadores europeus que invadiram seu território com o objetivo de explorar os recursos naturais, sobretudo por duas frentes, a criação de gado e as plantações, transformando o território indígena Krahô em uma zona de conflito que já vitimou dezenas de pessoas. (MELATTI, 2009).

O patrimônio cultural do povo Krahô se expressa na sabedoria de seus ritos, das suas danças, de seus mitos, de seu artesanato e da sua cosmologia, são saberes tradicionais que fazem parte de seu reconhecimento como pertencente a uma “nação” de cultura milenar. Neste sentido, temos as atividades lúdicas e os brinquedos como formas de expressão da cultura desse povo, podendo ser o ponto de partida para a compreensão de seu modo de viver. (ALBUQUERQUE & LEITE, 2016).

2. O ELEMENTO LÚDICO NA CULTURA INDÍGENA KRAHÔ

Para iniciar nossa discussão, tomaremos como base a definição sócio antropológica defendida por Wajskop (2001), que entende a brincadeira como fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito-humano, produto e produtor de história e cultura. De acordo com este ponto de vista, é através das brincadeiras que as interações entre os elementos culturais da comunidade em que pertencem acontecem. Dessa forma, uma criança que vive em um contexto indígena vivencia, pela brincadeira, situações representativas do cotidiano de sua aldeia, assim como de outros povos que tenha tido contato ou mesmo que conheça sob a forma de narrativas, seja de acontecimentos recentes, fatos históricos ou de mitos do seu povo.

Segundo Wajskop (2001), as crianças assumem diferentes papéis e atribuem significados diversos às suas ações e aos objetos com os quais interagem nas brincadeiras, as escolhas são espontâneas e têm como a primeira limitação as regras da brincadeira, intrínsecas aos temas e papéis assumidos, ampliadas pelas possibilidades representativas dos objetos e acordos interpretativos estabelecidas, dessa forma a brincadeira é uma atividade voluntária e consciente

Quando uma criança ou um grupo de crianças decidem brincar, elas buscam no mundo que conhecem as informações básicas que vão dar tema e estrutura à brincadeira, dialogam sobre as regras até concluir como ocorrerá, é uma convenção que precisa ser democrática, quando alguém não concorda, o protesto pode vir em forma de “birra”, choro ou ameaça de desistência por parte de algum membro ou do grupo inteiro, este apelo pode levar ao fim da brincadeira.

De acordo com Brougère (2001), a brincadeira pressupõe comunicação e interpretação. Para que essa situação aconteça, é necessário que haja decisão e acordos em conjunto, sem a capacidade real de decidir sobre o que deseja brincar e de construir junto as regras, não pode existir brincadeira, mas uma série de comportamentos originados fora daqueles que brincam, porque o universo lúdico precisa ser partilhado ou partilhável.

Para Brougère (1998), o jogo só pode existir dentro de um sistema de interpretação das atividades humanas, portanto para quem diz “interpretação” supõe um contexto cultural subjacente ligado a imagem que permite dar sentido às atividades. Por essa razão, a observação do jogo, brincadeira ou brinquedo pode ser um instrumento de grande utilidade para entender não somente o mundo infantil, mas também o adulto e seu contexto cultural.

Por todas essas características, optamos por estudar o universo lúdico que engloba a brincadeira, o jogo e o brinquedo como atividades culturais, por isso, estritamente humana. Visto que uma

infinidade de estudiosos tivera como ponto de partida outras abordagens, inclusive com animais. Portanto, nesse ponto, tomamos por referência o conceito de cultura defendido por Geertz (1989, p.15), que a considera cultura como um sistema simbólico que orienta e dá sentido à existência humana, sendo a característica capaz de diferenciar o ser humano dos outros animais.

Ao entender o universo lúdico como meio de expressão de cultura da criança pertencente a uma determinada comunidade, podemos também concluir que ao analisar um brinquedo de uma criança indígena, podemos conhecer mais sobre a cultura do seu povo.

Ao utilizar os termos jogo, brincadeira e brinquedo, faz-se necessário salientar que estes termos aparecem como sinônimo para muitas situações, que estão contidos no conceito de atividade lúdica, expressão derivada da palavra “*ludus*”, que de acordo com Huizinga (2005), no latim corresponde a “jogo”:

É interessante notar que *ludus*, como termo equivalente a jogo em geral, não apenas deixa de aparecer nas línguas românticas, mas igualmente, tanto quanto sei, quase não deixou nelas qualquer vestígio. Em todas essas línguas, desde muito cedo, *ludus* foi suplantado por um derivado de *jocus*, cujo sentido específico (graçar, troçar) foi ampliado para o de jogo em geral. É o caso do francês *jeu, jouer*, do italiano *gioco, giocare*, do espanhol *juego, jugar*, do português *jogo, jogar*, e do mesmo *joc, juca*. (p. 41).

Já o brinquedo, entendido popularmente como objeto utilizado pelas crianças para brincar ou jogar, é definido por Brougère (2001) de duas maneiras: Primeiro como brincadeira ele pode ser um objeto manufaturado, um objeto fabricado por aquele que brinca, uma sucata efêmera ou até um objeto adaptado, que só tenha valor enquanto dure a brincadeira. Segundo como um objeto industrial ou artesanal, reconhecido como tal pelo consumidor em potencial, em função dos traços intrínsecos (aspecto, função). De

qualquer maneira, o brinquedo pode ser analisado como uma estreita ligação entre sua função (ou uso potencial) e seu valor simbólico (ou significação social produzida pela imagem). (HUIZINGA, 2005).

No brinquedo, estão depositados os traços de cultura deixados como herança entre as gerações, como também o fluxo das interações entre diferentes grupos étnicos, é possível encontrar entre as crianças brasileiras, brinquedos e brincadeiras de origem europeia, africana e indígena. Muitos brinquedos do Brasil, sejam produzidos artesanalmente ou pela indústria, são utilizados por crianças em todas as regiões do país, diferenciando-se apenas na forma de brincar e nas suas variações linguísticas. Por esse motivo, ao observarmos os brinquedos e brincadeiras Krahô, podemos identificar características em comum encontrados em outras atividades lúdicas de outros povos indígenas e não-indígenas de outras regiões do Brasil.

De acordo com Huizinga (2005), ao tentar explicar o jogo, a psicologia e a fisiologia apontou funções como descarga de energia excessiva, distensão após um esforço, preparação para exigências da vida, compensação pelos desejos insatisfeitos, formas de exercícios, reações mecânicas, impulso mecânico de dominar e competir, entre muitas outras razões para existência do jogo, mas estes métodos quantitativos das ciências naturais acabaram por ignorar o seu caráter profundamente estético, pois ao estudar o jogo e seu significado, esqueceram de abordar os próprios jogadores com questões, por exemplo, sobre a intensidade da fascinação em participar de uma atividade lúdica, porque é da capacidade de excitação de uma brincadeira que reside a própria essência do jogo, é no “divertimento” proporcionado que estão contidas todas as possibilidades da interpretação de significados do jogo.

Ao analisar o jogo pelo viés da cultura, podemos entender as atividades das sociedades humanas, sejam em seus primórdios, em condições mais primitivas de organização ou na pós-modernidade, todas estão inteiramente marcadas pelo jogo.

Huizinga (2005) chama atenção para a presença do jogo no surgimento da linguagem, quando o homem brincava com essa maravilhosa faculdade de brincar de designar “Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras.” (p.7)

Dessa forma, o elemento lúdico está presente na linguagem, na forma de parlendas, poemas e narrativas, ou simplesmente no senso de estética da língua falada ou escrita, estamos constantemente experimentando sensações ao nos comunicar e explorando possibilidades de expressão mais sofisticadas e mais prazerosas.

Nesse campo do “jogo” também está presente o mito, lugar onde o homem primitivo procurou explicar fenômenos, a origem das coisas ou os acontecimentos históricos, como atos heroicos de seus ancestrais, narrativas carregadas de significados representativos de sua cultura, muitas vezes associados a um rito, expressados em danças, cânticos, orações e até sacrifícios.

De acordo com Huzinga (2005), os mitos e os ritos são concebidos sobre o alicerce do lúdico “(...) é no mito e no culto que têm origem as grandes forças instintivas da vida civilizada: o direito e a ordem, o comércio e o lucro, a indústria e a arte, a poesia, a sabedoria e a ciência. Todas elas têm suas raízes no solo primeiro do jogo.” (p.9)

No caso do rito, existe uma representação que não se limita ao ato de imitar, o ato ritual é um ato cósmico, com sentido de sagrado, que se dá por total envolvimento e identificação. Por esse motivo, durante as festas do povo Krahô, existe um comprometimento com os elementos que fazem parte dos ritos, são características que revelam o valor simbólico de cada ato. Vejamos por exemplo da Festa da Batata (*Jât Jô Pî*):

A festa de batata, é a festa tradicional Krahô, que acontece todos os anos. (...) De manhã cedo, os Hôxwa vão para o mato cortar a tora de batata. (...) Cortam duas toras grandes da mesma árvore, que foram derrubar

e vão arrumar a tora que foi cortada. Arrumam com facão, para ficar bem bonita e bem feitinha. (...) No dia seguinte, bem cedo, os partidos do Inverno e do Verão vão carregar a tora de batata, que vai ser pintada com urucum. As mulheres vão pintar seus maridos com urucum. (...) Um índio velho coloca a perna em cima de tora de batata e canta bastante. As crianças vão correr primeiro com uma tora pequena. Depois os adultos carregam a tora pesada. (...) O homem que quiser brincar, fica na frente de jogador de batata, que vai jogando batata até acertar o homem, que sai da brincadeira e vai para o pátio, onde a brincadeira termina. (...) Os Hôxwa vêm novamente para brincar no pátio, perto da fogueira e terminam a brincadeira. [sic] Luciano Caprão Krahô (ALBUQUERQUE, 2012, p. 23-33).

Jât Jõ Pĩ ou a Festa da Batata, acontece todo mês de abril e tem a finalidade de celebrar a mudança da administração da aldeia, é quando o partido de Inverno entrega a aldeia para o partido de Verão. Portanto, é uma festa que determina a organização social de uma comunidade Krahô. É importante também ressaltar que este é um rito relacionado com própria origem do povo Krahô, que evidencia sua comunhão com a natureza e determina aspectos de sua espiritualidade, estabelecendo fundamentos para outros ritos. A Festa da Batata também retrata a fertilidade das plantas. (ARAÚJO, 2015).

Além de ficar evidente a relação entre o rito *Jât Jõ Pĩ* e o mito da origem do povo Krahô, a organização social e a cosmologia também estão envolvidos, o que confirma o que disse Melatti (1978), quando explicou que geralmente existe uma correspondência entre mito e rito.

A seriedade da Festa da Batata não destitui o caráter lúdico da ocasião, pelo contrário, cada ato revela a presença do jogo, a começar pela presença do *Hôxwa*, o “palhaço” ou personagem cômico da cultura Krahô, que tem o papel de animar a festa. (ARAÚJO, 2015).

De acordo com Abreu (2015), cabe aos *Hôxwa*, cumprir com a tarefa de agir com alegria, ensinando o que é certo ao agir de forma errada, usando o riso e a imitação, o abraço e a conversa para pedir a cooperação nas festas e no cotidiano da aldeia.

É possível observar que o lúdico está presente também no senso artístico necessário para cortar as toras e moldá-las artesanalmente de acordo com os parâmetros da tradição e continua na pintura das toras, que devem obedecer as cores dos partidos *Catàmjê* (verão) com os traços verticais e o *Wacmǰjê* (inverno) no sentido horizontal. Para a pintura corporal é exigido conhecimento e habilidade para seguir as mesmas orientações das cores e formas das toras, o fator que impulsiona está intimamente ligado ao regozijo em fazer parte dos atos do jogo.

Na corrida de tora da batata, o jogo acontece na disputa entre os partidos *Catàmjê* e *Wacmǰjê*, entretanto numa dinâmica de cooperação, que acontece desde a divisão de atribuições, no incentivo dos corredores e na alternância entre os carregadores das toras. Ao final da corrida, todos voltam a se reunir na celebração, momento em que são envolvidos na participação da festa, incluindo na preparação e partilha do *paparuto* (comida típica servida durante as festas).

O tom de brincadeira atinge seu apogeu quando todos se direcionam para a casa de *Wỳhtỳ¹*, onde serão arremessadas as batatas nos homens. O jogo consiste em acertar com as batatas.

Nos cânticos e nas danças do rito *Jàt Jô Pĩ*, o lúdico se apresenta na melodia das músicas e nos textos cantados em forma de poemas, que permitem às narrativas e aos mitos se tornarem movimentos pela ocasião do corpo, dessa maneira, o ritmo é ditado pelos instrumentos e vozes e a expressão corporal permite sintetizar estes elementos simbólicos na integração da comunidade em torno de uma atividade lúdica de valor cultural.

1 Ritual Krahô em que os indígenas mais velhos (sábios) indicam uma criança para passar pelo ritual do *wỳhtỳ* ou “Casa de Pensão”. Durante um período sua casa se torna uma “pensão”. (ARAÚJO, 2015).

A atitude espiritual do povo Krahô ao participar de seus ritos é de seriedade e envolvimento completo, conforme explicou Huizinga (2005), para os grupos sociais que participam de um rito, o jogo autêntico e espontâneo também pode ser profundamente sério, o jogador pode entregar-se de corpo e alma ao jogo, embora tenha a consciência de tratar-se apenas de um jogo. “A alegria que está indissolúvelmente ligada ao jogo pode transformar-se, não só em tensão, mas também em arrebatamento. A frivolidade e o êxtase são os dois polos que limitam o âmbito do jogo.” (p.19).

No decurso de nossa pesquisa de campo na aldeia Krahô Manoel Alves Pequeno, tivemos a oportunidade de presenciar momentos festivos e situações ritualísticas, também nos preocupamos em assistir vídeos disponibilizados pelos pesquisadores do LALI (Laboratório de Línguas Indígenas/Universidade Federal do Tocantins/Campus de Araguaína) e vídeos compartilhados na internet. A partir destes estudos, constatamos a presença do elemento lúdico na identidade cultural do povo Krahô, se manifestando através dos seus ritos e de suas festas. Confirmando o que defende Huizinga (2005), quando afirma que as práticas rituais se desenrolam dentro de um quadro formal de jogo e são marcadas pelas atitudes e pela atmosfera lúdica.

3. OS BRINQUEDOS DO POVO KRAHÔ NA REPRESENTAÇÃO DA CULTURA E NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Cada cultura dispõe de um banco de imagens, e é com a referência dessas imagens que as crianças e os adultos podem se expressar e captar outras produções, é o que afirma Brougère (2001). De acordo com a sua explicação, isso ocorre porque os seres humanos não se contentam em se relacionar apenas com o mundo real, por isso precisam dominar mediadores indispensáveis, que são as imagens, os símbolos ou os significados da cultura na qual estão envolvidos.

Baseado nesta informação, procuramos compreender o jogo e o brinquedo enquanto manifesto da cultura, considerando suas dimensões funcionais e simbólicas, onde a relação função-símbolo

estão completamente ligados e são indissociáveis ao brinquedo e a brincadeira. Podemos afirmar, portanto, que os brinquedos e brincadeiras do povo Krahô desempenham o papel de oportunizar às crianças a vivência de aspectos de sua cultura, pois durante as brincadeiras são aprendidas as tradições e assimilados valores simbólicos que contribuem no processo de desenvolvimento infantil.

De acordo com o professor indígena Cahxê Krahô (LEITE, 2017), quando ele era criança na década de 1980, as crianças não brincavam de bola (como brincam nos dias de hoje), as brincadeiras eram realizadas na mata e tinham a função de representar as festas e ritos dos adultos Krahô.

Para compreendermos melhor o papel cultural dos jogos e dos brinquedos Krahô, podemos utilizar a análise de seus conteúdos interpretativos, para tanto, tomamos como premissa a distinção proposta por Brougère (2001), que consiste em separar o brinquedo em seu aspecto material e sua possibilidade de representação. Essa fragmentação parece contraditória, dada o caráter indissociável das dimensões funcionais e simbólicas exercida pelos brinquedos, todavia essa reflexão torna-se necessária e pertinente no campo teórico da interpretação.

Dessa maneira, utilizaremos os critérios estabelecidos por Brougère (2001), que analisa o brinquedo a partir do ponto de vista do seu aspecto material e sua significação da seguinte forma:

- a. Aspecto Material: material, forma ou desenho, cor, aspecto tátil, aspecto odorífero, ruído ou produção de sons. Estes aspectos podem revelar a origem do brinquedo e outras características que o ligam ao contexto cultural em que foi desenvolvido, incluindo o território.
- b. Significações: representação de uma realidade, modificações induzidas nesta realidade, universo imaginário representado, representação isolada ou que pertence a um universo e impacto da dimensão funcional.

Nesse plano dimensional do brinquedo, encontram-se os valores simbólicos que estão impregnados em sua estrutura, é neste domínio que se encontram informações interpretativas da cultura que ele representa.

A partir da compreensão do universo lúdico, pretendemos neste trabalho, interpretar a atribuição do brinquedo dentro do universo lúdico Krahô. Para tanto, utilizaremos o material didático produzido por alunos e professores indígenas Krahô para a Escola Estadual Indígena 19 de Abril e os depoimentos realizados em nossa pesquisa de campo, de onde selecionamos seis brinquedos que são apresentados nos itens que seguem.

3.1 KUJ TATAC XÀ

O *Kuj tatak xà*, ou simplente “*Kuj*”, é um jogo tradicional do povo Krahô, o objetivo deste jogo é rebater o “*Kuj*” com um bastão o mais longe possível e assim ganhar o espaço da equipe adversária.

O *Kuj* é confeccionado com borracha, tem formato circular com cerca de 15 à 20 centímetros de diâmetro. Já os bastões são de madeira e medem cerca de 1,20 metros.

Com uma jogabilidade peculiar, a meta é “acertar o *Kuj* com o bastão, se passar da linha, acaba o Jogo”. Explica Cõhtàt Krahô (LEITE, 2017).

Na disputa pela conquista do espaço no jogo do *Kuj*, afigura-se às batalhas por território que faz parte da história do povo Krahô. Ao conquistar o lugar da equipe adversária, os jogadores experimentam o sentimento de está protegendo sua terra e expulsando os invasores que pretendiam desterritorializar o seu povo, ao mesmo tempo em que arremessa para longe de seu lugar, o objeto (*Kuj*) indesejado.

Devido a sua relevância, o *Kuj tatak xà* foi incluído como modalidade nos Jogos Tradicionais do Povo Krahô.

No contexto educacional indígena Krahô, o *Kuj* pode ser incluído como o tema esportivo. Por ser uma modalidade de equipe, pode ser ensinado como jogo cooperativo e explorado o pensamento estratégico de posicionamento dentro do campo de jogo, dividindo as funções táticas para o desenvolvimento da jogabilidade efetiva.

As opções táticas dentro dos esportes coletivos, podem funcionar como funções sociais dentro das comunidades e o campo de jogo como o território que compreende a terra indígena Krahôlândia, onde as atribuições de cada jogador são como as incumbências no trabalho para o cidadão indígena.

3.2 IHKRÃ KRE XA

O *Ihkrã Kre Xa* ou Quebra-cabeça tradicional Krahô, é um brinquedo de raciocínio lógico cujo o objetivo é fazer com que a peça de madeira que está presa nos cordões, se livre do nó e desfaça o laço.

O *Ihkrã Kre xa* é produzido artesanalmente com cordão e pedaços de madeira.

A escola pode se apropriar do quebra cabeça Krahô para ensinar jogos cognitivos e estimulação da coordenação motora fina. Competências necessárias na produções em artesanato, que para os Krahô serve para a confecção de utensílios domésticos, peças ornamentais e ferramentas de trabalho. São cabaças, miçangas, maracás, flechas, cuias, colares, cofos, bordunas, vassouras, pulseiras, machadinhas, lanças, abanos, espanadores, tapitis e tantas outras produções que foram criadas em função das necessidades que surgem e foram sendo introduzidas como formas de expressão da cultura deste povo.

Certamente para o aprendizado das técnicas é necessário o conhecimento e a habilidade com as mãos, são brinquedos como o quebra-cabeça que estimulam as crianças Krahô ao pensamento

lógico e ao desenvolvimento de capacidades coordenativas requeridas no artesanato, na pintura e no desenho.

3.3. PEA HOMRÊ

Dentre os brinquedos confeccionados artesanalmente pelos Krahô, está o *Pea Homrê*, um brinquedo musical parecido com uma matraca, que ao girar pelo cordão emite um som característico. O *Pea Homrê* é esculpido em madeira.

Os brinquedos musicais são frequentes entre os povos indígenas, geralmente os sons emitidos são representações de animais que fazem parte da biodiversidade da comunidade. No caso do *Pea Homrê*, o som produzido é resultado do atrito com o ar, como se fosse o mesmo som das armas em combate, o som do corte com o facão, o som de uma flecha ou uma lança cortando o ar. O senso de poder do brincante é comparável ao de um guerreiro que utiliza sua arma, como se o som do golpe que foi desferido atestasse o manuseio e maestria do objeto que fere o seu inimigo, mas liberta sua nação.

Dessa forma, os brinquedos também representam cultura e podem ser vivenciados na escola e, assim, contribuir para a manutenção dos saberes tradicionais Krahô.

Durante as aulas, o professor pode explorar desde a confecção do *Pea Homrê*, até a mobilização de brincadeiras rítmicas envolvendo o som do brinquedo e a partir desta atividade, contribuir no desenvolvimento de aspectos como ritmo e coordenação motora óculo manual dos educandos.

3.4 WÔÔRE JARÊM XÀ

O *Wôôre Jarêm Xà* lembra um dos brinquedos populares mais utilizados no Brasil, o Pião. Ao fazer esta observação, chamamos a atenção para os empréstimos interculturais. O Pião, enquanto

brinquedo, pode até ser jogado em outras regiões do país e do mundo, entretanto, as brincadeiras que são desenvolvidas com este brinquedo, variam de um grupo de criança para outro, certamente entre cada comunidade indígena, existem formas peculiares de brincar com o pião que revelam aspectos importantes de cada cultura.

O *Wôôre Jarêm Xà* pode aparecer como um pequeno jogo nas aulas. Existe uma variedade de jogos com este brinquedo, as crianças Krahô podem conhecer algumas delas e compartilhar com os colegas. Cabe ao professor planejar atividades que valorizem o conhecimento da criança sobre este ou outros brinquedos. O conhecimento envolvido no jogo, vai desde a execução técnica para que ele realize o movimento circular com perfeição, às regras das brincadeiras e a forma como é construído.

3.5 ARCO E FLECHA

O Arco e Flecha, outrora uma arma de guerra do povo Krahô, também aparece como um dos brinquedos preferidos das crianças da aldeia. Os adultos também praticam, pois é uma modalidade dos Jogos Indígenas e dos Jogos Tradicionais do Povo Krahô².

Uma das brincadeiras envolvendo o brinquedo arco e flecha, é o tiro na estrada, onde o objetivo é atirar a flecha o mais longe possível, o tiro realiza uma trajetória horizontal próximo ao chão e o vencedor, recebe as flechas dos demais participantes como prêmio.

Na brincadeira do tiro na estrada, podemos identificar claramente a representação da realidade citada por Brougère (2001), quando observamos a trajetória da flecha sorradeira e rente ao chão, certamente a procura de animais pequenos que habitam o cerrado tocantinense.

2 Os Jogos Tradicionais do Povorahô é um evento etno-esportivo que acontece anualmente, a última edição do evento foi em 2016 na Aldeia Manoel Alves Pequeno.

Outra brincadeira como o tiro na estrada, seria o tiro ao alvo, cujo o objetivo é acertar um alvo fixo como um molho de palha ou outro objeto. Neste caso, a brincadeira seria uma simulação de caça de animais maiores, cujo a trajetória da flecha exija a posição ereta e o posicionamento direcional do arco reto ou para cima.

Para a brincadeira de atirar com arco e flecha sobre um alvo, a representação de uma anta como o alvo é utilizada e faz parte do material didático da Escola Estadual Indígena 19 de Abril. No desenho da anta, existem três círculos que indicam os locais que devem ser acertadas as flechas, a pontuação maior é para o círculo mais “mortal” que é o olho, temos a zona de pontuação intermediária no tórax da anta e na parte de trás, o local menos pontuável do jogo.

A imagem do guerreiro indígena lutando pelo seu povo está viva entre os Krahô. Atos heroicos tendo o manuseio do arco e flecha como instrumento, aparecem nas narrativas e mitos do povo Krahô, é o caso de *Hecahô*, o “guerreiro sem medo” que desbravava as matas e caçava animais para a aldeia. (ALBUQUERQUE, 2012).

Na escola, o professor pode utilizar estas narrativas para planejar e incluir nas suas aulas, favorecendo uma aproximação entre o universo mítico que permeia a identidade cultural Krahô e, a partir de brinquedos e brincadeiras como o Arco e flecha, permitir a imaginação das crianças e a fluidez do elemento lúdico, como forma de fortalecer os saberes Krahô.

3.5 CORRIDA DE TORA

A Corrida com tora é uma das atividades mais praticadas pelo povo Krahô. De acordo com o professor indígena Cõhtât Krahô (LEITE, 2017), a Corrida com tora está presente nas principais festas e ritos: Festa da Batata, Festa dos mortos, Ahpynre, Pãrtere, Pôôhy pre, Pãr co pê, Festa do Milho, Corrida por partido, foram citados como exemplos. Nos Jogos Krahô, a Corrida com tora é disputada

entre as aldeias, nos naipes masculino e feminino. Vence a equipe que der uma volta completa ao redor do pátio.

As Corridas com tora dos estão presentes e vivas na identidade cultural do povo Krahô, são praticadas durante os ritos e até como forma esportiva diária para alguns indígenas.

Na educação escolar indígena Krahô, a corrida com tora pode também aparecer como conteúdo. No caso das crianças, é confeccionada uma “torinha” de brinquedo para evitar risco de lesões.

A “torinha”, é um brinquedo que pode ser explorado em diferentes possibilidades na educação indígena escolar, pois as temáticas podem explorar saberes como a pintura corporal, preparação das toras, o conhecimento de narrativas e ritos vinculados à prática e as próprias regras da corrida com toras, incluindo a maneira correta de carregar e passar para o colega durante o revezamento da tora.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações interétnicas que acontecem no Brasil, desde a chegada dos primeiros colonizadores até os dias atuais, proporcionaram mudanças no modo de viver dos povos indígenas, todavia, podemos afirmar que “a recíproca é verdadeira”, visto que os povos de origem europeia e africana, que povoaram o território brasileiro, também foram fortemente influenciados pela cultura indígena.

Foram herdados dos povos indígenas saberes que influenciaram a culinária, a língua portuguesa, o folclore e os costumes do povo brasileiro em geral. Por conseguinte, as atividades lúdicas fazem parte desse universo cultural de trocas e aprendizagens.

Ainda não podemos contar com estudos que determinem com exatidão a origem das brincadeiras populares brasileiras, mas ao comparar alguns brinquedos ou brincadeiras praticadas em diferentes regiões ou em diferentes comunidades, percebemos as semelhanças de muitas. A respeito desta constatação e diante da

complexidade dessa temática, podemos até sugerir hipóteses de empréstimos culturais entre determinados povos, que poderiam ter entrado em contato em algum momento da história, ou mesmo, explicar as ocorrências a partir de teorias de que as crianças têm necessidades em comum quanto ao seu desenvolvimento e, ao criar jogos, utilizam-se dos mesmos princípios que norteiam o elemento lúdico, desse bojo surgiriam as coincidências.

Temos algumas atividades lúdicas conhecidas entre os povos Krahô que coincidem em algumas características com outras brincadeiras populares brasileiras e até mesmo com as mesmas regras e desenvolvimento, contudo os valores simbólicos expressados nessas atividades não são os mesmos, visto que estão impregnados intimamente na cultura de cada povo.

Nesta perspectiva, os brinquedos podem ser utilizados pela escola indígena, como estratégia de ensino e como conteúdo, uma vez que fazem parte da cultura indígena e podem ser compreendidos como artefatos de valor simbólico para a compreensão dos saberes tradicionais, portanto, são mais um recurso para a preservação e resgate da cultura Krahô.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Ana Carolina Fialho. *Hotxué à luz da etnocenologia: a prática cômica Krahô*. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, 2015.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.). *Arte e Cultura do povo Krahô*. Belo Horizonte: FALE/UFMG: Núcleo Transdisciplinar de pesquisas Literaterras, 2012.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; LEITE, Francinaldo Freitas; & CASTRO, Hiasmym de Carvalho. Saberes Tradicionais e Relações Interculturais do Povo Indígena Krahô. *Revista COCAR*, Belém, v.10, n.20, p. 431 a 455 – Ago./Dez. 2016.
- ARAÚJO, Marcilene de Assis Alves. *Eventos de Interação nos Rituais Krahô (jê): Contribuições para o Ensino Bilingue na Aldeia Manoel Alves Pequeno*. 2015. 276 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Tocantins, 2015.

- BROUGÈRE, G. (2001). *Brinquedo e Cultura*. 4 ed. (G. WAJSKOP, Trad.) São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid= Acesso em: 06/07/2016.
- LEITE, Francinaldo Freitas. *Saberes tradicionais Krahô: Contribuições para Educação Física Indígena Bilíngue e Intercultural*. 2017. 177 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Tocantins, 2017.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Zahar. Rio de Janeiro, 1989.
- GUIDON, Niéde. As ocupações pré-históricas do Brasil (excetuando a Amazônia). In HUIZINGA, J. (2005). *Homo Ludens: O jogo como elemento da Cultura*. (J. P. Monteiro, Trad.) São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KRAHÔ, Tais Pöcuhntô et al. *Jogos e Brincadeiras Krahô*. Goiatins-TO, 2010. f. 25. Apostila.
- MACEDO, Aurinete. *Saberes tradicionais Krahô e educação escolar indígena: um diálogo possível na Escola Indígena 19 de abril*. 2015. 133 f. Tese de Doutorado (Doutorado). Universidade Federal do Tocantins.
- MELATTI, Julio Cezar. *Índio do Brasil*. São Paulo: Edusp. 2007.
- _____. *Índios e criadores: a situação dos Krahô na área pastoril do Tocantins*. Monografia do Instituto em Ciências Sociais. Brasília: 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/69741>. Acesso em: 22/09/2016
- _____. *Ritos de uma Tribo Timbira*, São Paulo: Editora Ática, 1978.
- URBAN, Greg. A história da cultura brasileira segundo as línguas nativas. *História dos índios no Brasil*, v. 2, p. 87-102, 1992.
- WAJSKOP, G. *Brincar na Pré-Escola*. 4 ed. São Paulo: Cortez. 2001.

ASPECTOS DE AGRAMATICALIDADE NA ESCRITA DE ALUNOS SURDOS: RESULTADOS DE UMA INTERVENÇÃO REALIZADA A PARTIR DE UM ENSINO BILÍNGUE

Karine Nafaeli Sousa Lima
(UFT)

Francisco Edviges Albuquerque
(UFT)

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O conhecimento acerca dos aspectos de agramaticalidade encontrados na escrita de alunos surdos pode se tornar uma estratégia eficaz na busca de um trabalho efetivo no ensino de Português (Norma Padrão) com esta classe de alunado. Diante disso, objetivou-se apresentar e analisar alguns dos resultados obtidos a partir de um trabalho de produção textual e retextualização com alunos surdos, realizado a partir da execução de um projeto aplicado em uma escola municipal do Estado do Pará, que teve a pesquisa-ação, como método para a geração de dados. (LIMA e OLIVEIRA, 2014).

Assim, no presente trabalho serão apresentados, de forma sintetizada, alguns destes casos agramaticais, verificados em produções textuais dos alunos participantes do projeto, bem como seus respectivos progressos de apropriação da segunda língua após uma intervenção com o ensino bilíngue: Língua de Sinais/ Língua Portuguesa. Participaram do estudo quatro alunos surdos, com faixa etária de 17 a 22 anos de idade, pertencentes ao 2º ano do Ensino Médio, com diagnósticos de surdez dos tipos: profunda congênita, severa e acentuada adquiridas.

Os resultados revelaram uma excelente melhora na produção textual de ambos os alunos participantes, bem como um significativo avanço em seus respectivos estágios de apropriação da segunda língua (Portuguesa), após a realização de um trabalho de caráter bilíngue. A relevância do estudo em questão encontra-se em sua contribuição para o aumento de discussões acerca do assunto abordado: casos de agramaticalidade na escrita de alunos surdos, bem como no compartilhamento de métodos e resultados que mostraram a eficiência e a importância de um ensino pautado em uma perspectiva bilíngue.

Em dias atuais, é cada vez mais visível o grande desafio encontrado por muitas escolas na busca de um trabalho eficaz na docência do Português (Norma Culta Padrão) em uma perspectiva bilíngue: LIBRAS/Português, com alunos surdos, tendo em vista, as diversas dificuldades apresentadas por estes alunos na aquisição efetiva desses dois idiomas. Para os surdos, a língua materna propriamente dita é LIBRAS, e o Português é o “segundo idioma”.

É imperativo destacar que uma das principais ocorrências trazidas pela surdez se dá, geralmente, no âmbito do desenvolvimento linguístico, onde as implicações relacionadas à dificuldade de domínio da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, merecem destaque, tendo em vista que as produções textuais de surdos apresentam aspectos diferenciais das de ouvintes.

Nesse sentido, faz-se necessário discutir a singularidade apresentada em produções textuais de indivíduos surdos, a partir do reconhecimento da importância do domínio da modalidade escrita para estas pessoas. Vianna (2010, p. 17) destaca que:

A escrita é um meio importante do qual os surdos não podem prescindir, posto que, sem ela limitam-se as chances de integração ao mundo ouvinte e o acesso sistematizado a rede de informação no meio social. Muito embora a Língua de Sinais desempenhe um papel de vital importância no desenvolvimento social e cognitivo do indivíduo surdo, não podemos esquecer

de que vivemos em uma sociedade na qual a escrita se tornou essencial.

Em uma sociedade onde a maioria das pessoas desconhece a Língua de Sinais (LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais) o domínio da escrita configura-se como um importante instrumento de comunicação e/ou integração entre pessoas surdas e ouvintes, pois assume muitas vezes a voz do surdo no mundo dos que ouvem, posto que a Língua Portuguesa (L2) em sua modalidade escrita, também é a língua utilizada pelo surdo no processo de comunicação.

Nessa perspectiva, é necessário não se desviar de uma discussão mais aprofundada no que tange às peculiaridades de escrita apresentadas por surdos. E assim, passarmos a considerar que o processo de apropriação do Português, em sua modalidade escrita por alunos surdos, apresentará estágios intermediários entre a língua materna desses alunos (LIBRAS – L1) e a língua-alvo (Língua Portuguesa – L2). Tal fenômeno linguístico será conhecido como Interlíngua.

Nesta perspectiva, Quadros & Schimiedt (2006, p.34) reitera que:

A segunda língua apresentará vários estágios de interlíngua, isto é, no processo de aquisição do português, as crianças surdas apresentarão um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo. Apesar disso, estes estágios da interlíngua apresentam características de um sistema linguístico com regras próprias e vai em direção à segunda língua. A interlíngua não é caótica e desorganizada, mas apresenta sim hipóteses e regras que começam a delinear outra língua que já não é mais a primeira língua daquele que já está no processo de aquisição da segunda língua.

Assim, entendendo que no processo de aprendizagem de uma segunda língua (Língua Portuguesa) o aluno surdo apresentará

traços tanto de sua língua materna (L1) quanto de sua língua-alvo - Língua Portuguesa (L2). Buscou-se elencar as principais características de cada estágio de interlíngua na busca de uma melhor compreensão de como alunos surdos constroem suas produções textuais em suas respectivas fases de aprendizagem, a partir de Brochado (2002) apud Quadros (2006).

Contudo, tais contribuições constituem-se como essenciais para aqueles que buscam analisar, discutir e compreender aspectos relacionados à escrita de alunos surdos. Como observado, elegeu-se algumas das principais características textuais apresentadas por estes alunos, que; apesar de não poderem ser concebidas como gerais, atuam como subsídios para uma análise satisfatória das peculiaridades da escrita de surdos.

2. A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM (ESCRITA) POR ALUNOS SURDOS

Traçar uma discussão acerca da linguagem enquanto agente implicador no processo de aquisição de uma segunda língua constitui-se, sem dúvida, como uma tarefa indispensável para qualquer profissional que deseje realizar um trabalho satisfatório no ensino de Língua Portuguesa com alunos surdos (LIMA e OLIVEIRA, 2014).

Saussure (1999) referindo-se ao que chamamos abstratamente de *linguagem* definiu o termo como representação de pensamento, que em se tratando da comunicação humana é composta de acordo com o linguista, pelas línguas, conceituadas pelo estudioso como aspecto social da linguagem. E dentre as 6000 línguas, aproximadamente, existentes no mundo, destacam-se as línguas naturais, onde as línguas de sinais se encontram inseridas.

Ao considerarmos a proposta do Bilinguismo na educação de surdos em cenário brasileiro, temos a língua de sinais – LIBRAS (L1), como língua materna do aprendiz e a Língua Portuguesa (L2) como majoritária. Tal afirmação se deve ao fato de que o processo

de aquisição de linguagem se dá de forma diferenciada em pessoas surdas, em detrimento da condição destes surdos.

Importante observar o posicionamento de Quadros (1997, p. 84) ao citar ita que:

A LIBRAS é adquirida pelos surdos brasileiros de forma natural mediante contato com sinalizadores, sem ser ensinada, conseqüentemente deve ser sua primeira língua. A aquisição dessa língua precisa ser assegurada para realizar um trabalho sistemático com L2, considerando a realidade do ensino formal. A necessidade formal do ensino da língua é, por excelência, uma segunda língua para pessoas surdas.

Assim a LIBRAS configura-se como uma ponte entre dois mundos linguísticos diferentes e seu conhecimento, tanto por parte do aluno, como pelo professor torna-se imprescindível. Em seus estudos sobre o processo de aquisição de linguagem Quadros (1997, p. 84) cita os estudos de Collier (1989) e elucida que:

A autora observa que a questão da idade não pode ser separada de outra variável que determina o processo de aquisição: o desenvolvimento cognitivo e a proficiência na primeira língua. O processo completo de aquisição da primeira língua é concluído na puberdade (por volta dos seis a 12 anos. Tal processo compreende vários aspectos, tais como: (a) o domínio das regras morfológicas e sintáticas mais complexas; (b) a elaboração de atos de fala; (c) o domínio semântico e (d) a aquisição do vocabulário que é ampliação ao longo da vida.

Deste modo, o domínio da língua materna pelo surdo torna-se indispensável em seu processo de aquisição do Português, tendo em vista que a LIBRAS se dará como base para todas as suas aquisições, inclusive da escrita em Português.

Destaca-se nessa perspectiva que a necessidade de aquisição da Língua Portuguesa por alunos surdos se deve por esta se tratar

da língua majoritária do Brasil, que é solicitada por meio de sua modalidade escrita nas escolas do país, onde estes se encontram inseridos. Sua aquisição efetiva dependerá das situações proporcionadas a estes aprendizes no processo de uma segunda língua, processo este que ainda enfrenta em território brasileiro muitos desafios. Como salienta Quadros & Schmiedt (2006, p. 23):

[...] atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseado no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado. A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com crianças falantes do português.

Nessa perspectiva, destaca-se que em dias atuais, ainda se encontra no cenário educacional brasileiro, um ensino para alunos surdos que enfrenta diversas dificuldades na busca de proporcionar um ensino-aprendizagem baseado na primeira língua desses aprendizes – LIBRAS. No entanto, destaca-se a importância de tal atitude, tendo em vista a importância que a Língua Brasileira de Sinais exerce no processo de aquisição da Língua Portuguesa. Considerando tal importância atribuída a LIBRAS na situação peculiar do aluno surdo em seu processo de aquisição da escrita no ensino de L2 (FERNANDES, 2006).

3. O ESTUDO DESENVOLVIDO EM SÃO MIGUEL DO GUAMÁ

O estudo se desenvolveu por meio da aplicação de um projeto de pesquisa-ação, realizado no ano de 2014, que teve duração de 6 (seis) meses, tendo início no mês de março. Executado em um contra turno, o projeto funcionou em uma escola municipal na cidade de São Miguel do Guamá (PA), intitulado-se: “Trabalhando a produção textual em uma perspectiva bilíngue: Língua de Sinais/ Língua Portuguesa com alunos surdos da Escola Estadual Irmã Carla Giussani” (LIMA e OLIVEIRA, 2014).

A geração de dados se deu em um período contínuo após atividades de produções textuais desenvolvidas durante a aplicação do projeto, que se dividiu em duas fases; a fase I correspondeu ao período de avaliação da escrita dos alunos participantes do projeto, na qual se buscou conhecer as peculiaridades da escrita de cada aluno surdo, bem como as características e dificuldades apresentadas em produções textuais, a partir da realização de atividades, em sua maioria, pautadas no trabalho com gêneros.

A fase II definiu-se como a fase de intervenção, onde trabalhou-se ainda na perspectiva dos gêneros, assuntos voltados para uma produção textual e retextualização de textos (produzidos na fase I) mais coesos e coerentes, por parte dos alunos participantes.

A adoção metodológica da pesquisa-ação foi considerada a mais adequada aos objetivos do projeto por possibilitar um primeiro diagnóstico da situação, a partir de observações realizadas, para que assim pudessem ser desenvolvidas ações concretas que trouxessem mudanças à problemática observada (THIOLLENT, 1986). Buscou-se, assim, com esta metodologia, trabalhar o ensino de Português por meio da utilização de atividades pautadas no método bilíngue: Língua Sinais/ Língua Portuguesa para os alunos surdos participantes do projeto, com o intuito de melhorar a escrita destes e ao mesmo tempo realizar um estudo acerca das características de produção textual destes que resultaram no presente trabalho.

4. OS SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram do trabalho quatro alunos surdos, com faixa etária de 17 a 22 anos de idade, pertencentes a uma sala regular do 2º ano do Ensino Médio de uma escola municipal do interior do Pará, no ano letivo de 2014. (LIMA e OLIVEIRA, 2014).

Por questões éticas os nomes dos alunos foram preservados e estes passarão a ser identificados no presente estudo por uma nomenclatura alfabética: *Sujeito A, B, C e D*. Tendo em vista a rea-

lização de uma pesquisa-ação voltada para as especificidades de cada aluno, buscou-se realizar um estudo acerca dos participantes do projeto, configurado a partir de uma entrevista, direcionada aos alunos e aos seus familiares, obtendo assim, os seguintes perfis:

Sujeito A

É do sexo feminino, com faixa etária de 19 anos de idade e possui surdez profunda congênita. Tem pais ouvintes que não utilizam a LIBRAS na comunicação familiar e sim uma língua de sinais caseira. A aluna sempre estudou em escolas públicas, possuindo repetência no 1º e 3º ano do fundamental. Ao ser questionada sobre em quais matérias apresentava dificuldades, a aluna informou não se identificar com as matérias de exatas, como Química e Matemática, no entanto, também apresentava pouco rendimento na disciplina de História, tendo como matéria de sua preferência a Língua Portuguesa II, fato facilmente explicável se considerarmos que a professora desta disciplina utiliza em suas aulas materiais ilustrativos, fato distintivo da dos professores das demais disciplinas, em que a aluna apresenta dificuldade, que não realizam nenhuma adaptação de materiais utilizados.

Sujeito B

O sujeito B é do sexo feminino, tem 22 anos e tem pais ouvintes que também usam uma língua de sinais caseira, por desconhecer a LIBRAS. Assim como o sujeito A, possui surdez profunda congênita. Sempre estudou em escolas públicas, tendo repetência do 2º ano do fundamental. Ao ser indagada sobre quais as matérias de sua preferência e em quais apresentava dificuldades, nos respondeu não ter afinidade com as matérias de exatas, tendo preferência nas disciplinas de humanas apenas pela de Língua Portuguesa II, como a aluna A.

Sujeito C

O sujeito C é do sexo feminino, tem 22 anos de idade e reside na cidade de São Miguel do Guamá, possui surdez severa iniciada aos seus 6 anos de idade, também é filha de pais ouvintes, que não dominam a Língua Brasileira de Sinais e que utilizam um sistema de comunicação de sinais caseiro. Nas observações realizadas em sala regular, pode-se notar, que dentre todos, é uma das alunas que mais faltam às aulas. Ao ser questionada sobre qual matéria tinha mais dificuldade, a aluna respondeu que em disciplinas de exatas como Matemática e Física, assim como as alunas anteriores, quando indagada sobre qual matéria tinha mais afinidade, respondeu que em Língua Portuguesa II.

Sujeito D

Mora na cidade de São Miguel do Guamá (PA), é do sexo masculino, tem 17 anos e sempre estudou em escolas públicas, apresenta surdez acentuada, iniciada aos 7 anos de idade, tem pais ouvintes, que possuem um conhecimento razoável de LIBRAS. O aluno possui repetência no 1º ano do fundamental, coincidentemente, na época em que este iniciou o processo de perda auditiva. Uma peculiaridade deste aluno é que este é oralizado, apresentando um bom desempenho nas disciplinas de exatas como Matemática e Química, assim como na disciplina de Língua Portuguesa II.

5. A OCORRÊNCIA DA ORTOGRAFIA E O RESULTADO DO TRABALHO COM O DICIONÁRIO ILUSTRADO

A primeira ocorrência agramatical escolhida para a análise diz respeito à ortografia. Embora muitos estudos, como os de Góes (2002), apontarem para uma boa incorporação de regras ortográficas, decorrentes do refinamento visual de pessoas surdas (exceto nas questões de acentuação), pode-se verificar que tal característica não é generalizável, uma vez que se observaram, nos textos da fase I dos alunos envolvidos no projeto, problemas de ortografia em

palavras sem acentuação e, surpreendentemente, um domínio razoável em palavras com acento gráfico, mais usuais pelos mesmos.

A prática pedagógica foi organizada em duas fases distintas, que serão detalhadas a seguir:

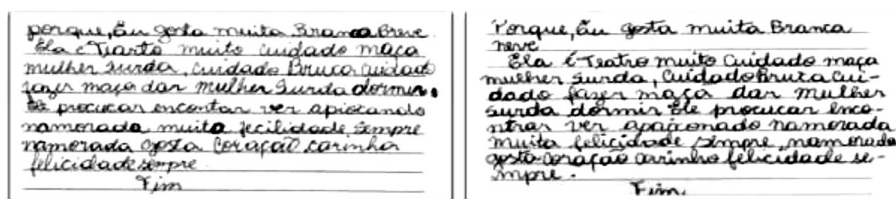
Fase I: A construção dos dados, que constituem o *corpus* desse estudo, iniciou-se a partir de uma atividade correspondente à fase I do projeto aplicado, cujo objetivo foi trabalhar o gênero contação de histórias (em LIBRAS: L1), em prol do desenvolvimento da produção textual (em Língua Portuguesa: L2) e de um diagnóstico inicial das características de escrita, apresentadas pelos alunos participantes do projeto. Esta etapa se deu a partir de uma discussão das características do gênero conto e da apresentação de vídeos que narravam a história de quatro contos em LIBRAS, (sem legenda em Português); em seguida, foi solicitada de cada aluno uma produção textual do conto escolhido, os textos foram escritos em Português, sem ajuda da professora ou de seus colegas do projeto.

Fase II: A etapa de intervenção da referida ocorrência, verificada nos textos produzidos durante a fase I, deu-se na fase II do projeto, a partir de uma discussão em LIBRAS acerca do assunto ortografia, onde se explicou aos alunos a importância da grafia correta das palavras a partir da utilização de textos e do trabalho com o uso do dicionário ilustrado, como instrumento de pesquisa lexical, tirando posteriormente as dúvidas dos discentes e solicitando a estes que empregassem o conhecimento adquirido nesta etapa na reescrita das palavras circuladas pela professora, com grafia incorreta (segundo a norma padrão), presentes em seus textos produzidos na fase I do projeto.

Seguem abaixo, trechos dos textos produzidos por uma aluna surda na fase I do projeto (fase de avaliação da escrita) e fase II

(fase de intervenção). O objetivo de eleger trechos ou textos na íntegra das produções da aluna, comparando-os em fases distintas, justifica-se pela necessidade de demonstrar a evolução, bem como a apropriação da escrita da língua-alvo (Língua Portuguesa) por esses alunos, que na fase II do projeto, tiveram uma aula sobre ortografia e a utilização do dicionário ilustrado, a fim de que cada um empregasse o conhecimento adquirido na retextualização de seu primeiro texto produzido no projeto.

Figura 1: Composições textuais produzidas pela Aluna A: à esquerda, texto produzido na fase I; à direita, texto produzido na fase II.



No que diz respeito às discussões dos dados anteriores, demonstramos que se iniciou a análise dos textos, a priori da fase I, apresentados acima, pontuando em primeira estância a predisposição de produzir um texto acerca do assunto trabalhado, apresentada por ambos os alunos do projeto que, embora em estágios diferentes de aquisição da escrita do Português, conseguiram produzir seus textos sem auxílio da professora do projeto ou de seus colegas participantes. Tal importância deste fato deu-se, uma vez que se verificou, durante o período de observação realizado em sala de aula, que tais alunos não costumavam produzir textos de forma independente, sofrendo constantes interferências em suas produções por parte de seus colegas de classe.

Como já mencionado, muitos são os estudos que apontam para uma boa incorporação da ortografia na escrita de surdos, decorrente do refinamento visual para a memorização de palavras que estes possuem. No entanto, por este processo de memorização de palavras se encontrar em desenvolvimento pelos alunos surdos,

em seu processo de aquisição da Língua Portuguesa (língua-alvo), verificou-se algumas ocorrências de ortografia apresentadas por estes alunos, ocorrências estas que implicaram em acréscimos, decréscimos ou trocas de letras.

É válido destacar que, objetivando confirmar ou tomar conhecimento das palavras que cada aluno desejou grafar corretamente em Português, nos seus respectivos textos da fase I, solicitou-se que estes realizassem em LIBRAS, o sinal correspondente à palavra grafada com alteração (acrécimo, decréscimo ou troca de fonemas), presente em suas composições textuais.

Desse modo, constatou-se na composição I, referente à aluna A (ver Figura 1), que a grafia de “Branca Breve” correspondia na verdade, à palavra “Branca de Neve”. Nota-se uma supressão da preposição “de” e uma troca de “Neve” por “Breve” que pode ter se dado por um processo de memorização equivocada da aluna. Já a palavra “teatro” é escrita pela aluna como “tearto”, percebe-se que neste caso, há uma troca nas posições das letras “r” e “t”. Há ainda, as palavras “procurar” grafada como “procucar” e apaixonado” escrita como “apioxando”, empregos estes que nos permite considerar que também são grafias ainda não memorizadas pela aluna. A palavra “carinho” também sofreu uma troca por “carinha”, caso que se justificaria por um processo de analogia equivocada da aluna, uma vez que ambas palavras são existentes.

A partir da observação e análise dos desvios ortográficos na fase I (fase de diagnóstico) do projeto realizado, deu-se início, como já descrito anteriormente, a fase II (fase de intervenção) realizando o trabalho com a ortografia, a partir da consulta do dicionário ilustrado, atividade esta que resultou na retextualização, processo este, que a título de exemplificação foi visto a partir do texto da aluna A, elencado acima.

Vale ressaltar que, nesta etapa, verificou-se um excelente desempenho de ambos os alunos na utilização do dicionário ilustrado e da substituição, de todas, ou da maioria das palavras com

problemas de grafia pelos participantes em seus respectivos textos. As alterações realizadas por todos os alunos na fase de intervenção do quesito ortografia encontram-se sintetizadas na tabela abaixo.

Tabela 1: Síntese de alterações de grafia realizadas pelos alunos com o uso do dicionário ilustrado.

Alunos	Grafia na Fase I	Grafia na Fase II
A	<i>Branca Breve, Tearto, Procucar, Apioxando, Carinha</i>	<i>Branca Neve, Teatro, Procucar, Apaixonado, Carinho</i>
B	<i>Gravida, Perisca, Busar, Ja, Nascur, Belé, Camigo, Fuguir</i>	<i>Grávida, Precisa, Buscar, Já, Nascer, Bebê, Comigo, Fuguir</i>
C	<i>Historias, Encontacar, Expical, Imporante, Pessear</i>	<i>Histórias, Encontrar, Explicar, Importante, Passear</i>
D	<i>Branca de Neves, Setes, Ca-xão, Principe</i>	<i>Branca de Neves, Setes, Caixão, Príncipe</i>

Fonte: Pesquisa de campo

6. O TRABALHO COM OS PRINCIPAIS TEMPOS VERBAIS (PRESENTE, PASSADO E FUTURO)

A ocorrência aqui tratada parte do conhecimento de que em LIBRAS não existe flexão de tempo, modo ou pessoa. Assim é facilmente explicável a tendência de surdos apresentarem em sua escrita em Português verbos na forma infinitiva, em consequência do reflexo da predominância de aspectos estruturais da Língua de Sinais. Tal tendência também pode ser verificada nos textos dos alunos participantes do projeto, em seus respectivos textos da fase I, descrita em sequência. Portanto, a prática pedagógica ocorreu em duas fases, conforme a seguir.

Fase I: A construção dos textos, que constituem os dados da ocorrência de flexão de verbos, originou-se de uma atividade

correspondente à fase I do projeto aplicado, cujo objetivo foi promover uma discussão acerca do gênero música com os alunos, afim de que os mesmos conhecessem as características pertencentes a esse gênero oral e produzissem textos a partir da interpretação das músicas escolhidas, para que assim, mais uma vez os alunos exercitassem a produção de textos e ao mesmo tempo possibilitasse um maior conhecimento acerca das características de suas produções para uma possível intervenção. Assim, a etapa se deu a partir de uma explanação do gênero música e de suas características, realizando juntamente com os alunos, a escolha de vídeos e músicas em LIBRAS, posteriormente interpretadas pelos mesmos em suas produções textuais.

Fase II: A etapa de intervenção da ocorrência de flexão de verbos verificada nos textos relativos à fase I do projeto se deu a partir de uma atividade que contou com a explicação em LIBRAS do que são verbos (dando ênfase aos regulares), mostrando aos alunos de forma exemplificada, que estes apresentam terminações em: ar, er, ir. Em seguida, realizou-se uma dinâmica utilizando uma caixa com vários verbos, solicitando que cada aluno escolhesse um verbo e por meio da utilização de uma tabela, descobrisse, observando a terminação do verbo escolhido, a flexão adequada para cada tempo verbal. Em seguida, solicitou-se que cada aluno participante do projeto empregasse o conhecimento adquirido nesta etapa e também da etapa anterior (de ortografia) na retextualização dos textos produzidos na fase I do projeto, utilizando para isto o dicionário ilustrado e tabela de verbos.

Por conseguinte, no tocante às discussões dos dados, em se tratando do emprego de verbos, ressalta-se nas composições das alunas A, B e C, respectivamente, uma tendência de uso de verbos no infinitivo, um raro emprego de verbos flexionados e de verbos de ligação, caracterizando deste modo, uma estratégia típica de

transferência de aspectos estruturais da Língua de Sinais - LIBRAS, para as composições em Português, produzidas pelas alunas, que também apresentaram desvios de ortografia na grafia de alguns verbos (mencionados na discussão anterior). Percebe-se isto de forma sintetizada:

Aluna A

- Verbos no infinitivo: *Sorrir (4) / Fazer (3)/ Pensar (1)/ Lembrar (2)*
- Verbos flexionados: *Cheira (2) Chora*
- Verbos de ligação: *é (3)*

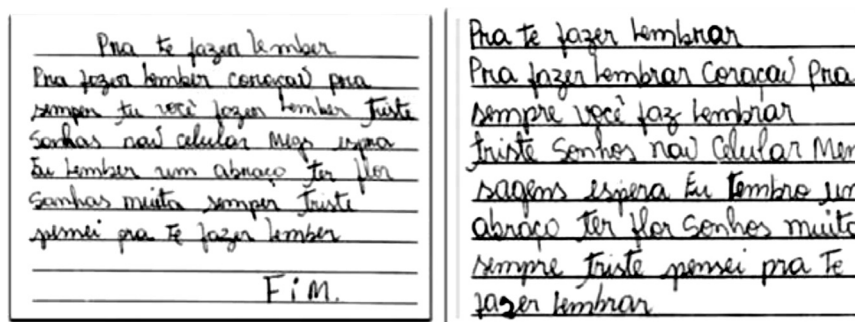
Aluna B

- Verbos no infinitivo: *Sorrir (4) / Fazer (3)/ Pensar (1)/ Lembrar (2)*
- Verbos flexionados: *Cheira (2) Chora*
- Verbos de ligação: *é (3)*

Aluna C

- Verbos no infinitivo: *Ver (6)/ Passear (3)/ Ir (1)/ Cuidar (1)/ Sorrir (1)/ Encontrar (1)*
- Verbos flexionados: *Quera (1)/Gosto (1)/Gosta (3) Anda (3)/ Vou (1)*
- Verbos de ligação: *é (1)*

Figura 2: Composições textuais produzidas pela Aluna B: à esquerda, texto produzido na fase I; à direita, texto produzido na fase II.



Já na composição do aluno D, destaca-se o uso bastante significativo de verbos flexionados. Percebe-se ainda, a partir da análise da construção do texto, que o aluno, apesar de possuir uma memorização da letra da música, evidencia alguns problemas de flexão de verbos, mais frequentes. Tal característica de emprego de verbos pode ser considerada como mais um componente dos aspectos diferenciais de escrita da composição do aluno, em relação às demais alunas participantes do projeto.

Aluno D

- Verbos no infinitivo: ----
- Verbos flexionados: *Tinha (4)/ Entra (1)/ Podia (1)/ Dormi (1)/ Era (1)*
- Verbos de ligação: *Era (1)*

Como visto, a flexão de verbos também foi uma das dificuldades apresentadas por parte dos alunos na fase de diagnóstico (fase I). Assim, ao proceder-se à fase de intervenção, trabalhou-se o assunto verbos, incorporando o conhecimento já adquirido pelos alunos sobre a utilização do dicionário ilustrado, fato que resultou na supressão de muitos desvios de ortografia e de flexão de verbos, ver síntese nas Tabelas 2 e 3, uma vez que os alunos utilizaram de forma satisfatória a tabela trabalhada, ilustrada na Figura 5, para a retextualização de suas produções textuais.

Tabela 2: Síntese de alterações de grafia realizadas pelos alunos com o uso do dicionário ilustrado.

Alunos	Ortografia na Fase I	Ortografia na Fase II
A	<i>Alegire</i>	<i>Alegre</i>
B	<i>Lember, Semper, Megs, Espra, Pesnei</i>	<i>Lembrar, Sempre, Mensagens, Espera, Pensei</i>
C	<i>Passário, Vaiagem</i>	<i>Passarinho, Viagem</i>
D	<i>Niguém</i>	<i>Ninguém</i>

Tabela 3: Síntese de alterações de verbos realizadas pelos alunos a partir da utilização da tabela de verbos.

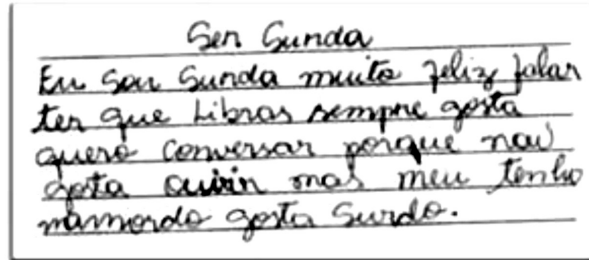
Alunos	Verbos na Fase I	Verbos na Fase II
A	Felicidade, Fazer	Feliz, Faz
B	Lember, Fazer, Lember, Pesnei	Lembrar, Faz, Lembro, Pensei
C	Procurar	Procura
D	Procurar	Procura

Após os encaminhamentos anteriores, observa-se que a etapa final do projeto, onde se promoveu uma discussão acerca de todos os assuntos trabalhados, no intuito de retirar qualquer dúvida ainda existente, por parte dos alunos e realização da última produção textual, que contou como material de apoio: o dicionário ilustrado e a tabela de verbos. Os resultados dos avanços alcançados pelos alunos são visíveis nas Figuras de 3 a 6.

Figura 3: Composição textual final da Aluna A.

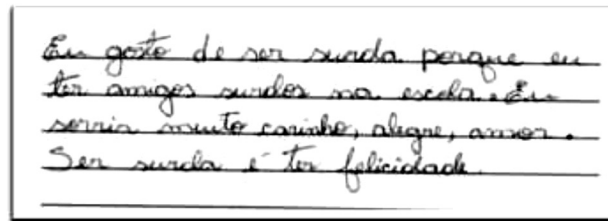
Minha vida é paz, gosto de con-
 versar surdos.
 Bem é conversar em LIBRAS,
 muito legal, ser surdo, passar
 é Bem, conversar é legal com
 surdos e Bem também amigos
 surdos, gesto surdos de conversar,
 é legal com surdos Bem late-
 papo surdos é ouvir sempre
 conversar Bem sempre.
 meu marido é marció, juntos
 vamos, fala brincadeiras, é
 amor muito sempre fala palha-
 ace, amor é meu marido marció
 é surdos, sempre juntos, vamos,
 amor é minha vida.
 minha família gosta muito sempre
 de conversar sempre Bem é Gosta
 minha vida é paz, ter minha mãe
 ensinar é aprender LIBRAS, Bem.

Figura 4: Composição textual final da Aluna B.



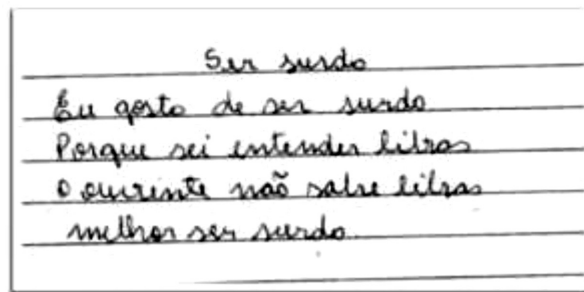
Handwritten text on lined paper. The title is "Ser Surda". The text reads: "Eu sou Surda muito feliz falar ter que Libras sempre gosta quero conversar porque não gosta ouvir mas meu irmão mamãe gosta Surdo."

Figura 5: Composição textual final da Aluna C.



Handwritten text on lined paper. The text reads: "Eu gosto de ser surda porque eu ter amigos surdos na escola e eu seria muito carinho, alegre, amor. Ser surda é ter felicidade."

Figura 6: Composição final do Aluno D.



Handwritten text on lined paper. The title is "Ser surdo". The text reads: "Eu gosto de ser surdo Porque sei entender libras o ouvinte não sabe libras melhor ser surdo."

Importante destacar que a LIBRAS deve ser entendida como a primeira língua dos estudantes surdos, que deve ser aprendida o mais cedo possível, e a Língua Portuguesa escrita como língua de acesso ao conhecimento, que deve ser ensinada a partir da língua de sinais, baseando-se em técnicas de ensino de segundas línguas, conforme preconiza Silva (2008), e que será responsável pela evolução da escrita do estudante em português.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve início a partir dos resultados gerados na execução de um projeto baseado em uma perspectiva de ensino bilíngue (Língua de Sinais/Língua Portuguesa) com alunos surdos (LIMA e OLIVEIRA, 2014), características iniciais verificadas em produções textuais destes alunos, assim como suas respectivas evoluções na competência de escrita, ocorridas na fase de intervenção do projeto aplicado.

A análise desenvolvida foi realizada por meio das contribuições de autores como Brochado (2002), Góes (2002), Quadros (1997) e de outros autores que desenvolveram pesquisas voltadas para a área de produções textuais de alunos surdos.

Pontua-se que todos os participantes do projeto possuíam fluência em LIBRAS e no decorrer de suas atividades de produção textual não tiveram nenhum tipo de interferência e/ou auxílio das professoras ou de seus colegas de classe.

Nessa perspectiva, pode-se notar que a análise correspondente à fase I do projeto, em se tratando das alunas *A*, *B*, *C*, foi marcada por textos com construções frasais muito parecidas com a LIBRAS (Língua materna das alunas), o que ficou constatado mediante a observação de: emprego predominante de verbos no infinitivo, uso raro de verbos de ligação, inadequação no uso de artigos e preposições, comprometimento semântico e de ordenação sintática, que ocasionavam prejuízos de compreensão efetiva dos textos.

A melhora na produção textual das referidas alunas, pode ser verificada ao observa-se que estas passaram a apresentar, na fase II do projeto, uma justaposição intensa de L1 e L2, ou seja, as construções frasais das alunas passaram a apresentar características da Língua Brasileira de Sinais; como uso apropriado de artigos e preposições em algumas frases textos, assim como verbos no infinitivo e também flexionados, empregados muitas vezes de forma adequada.

Em se tratando do aluno D, a predominância estrutural da gramática da Língua Portuguesa, já podia ser observada em todos os textos produzidos pelo aluno na fase I do projeto, posto que se observou um domínio relativamente bom das regras ortográficas, bem como, um uso consistente de artigos definidos e indefinidos, preposições, flexão de verbos com adequação, emprego satisfatório de verbos de ligação, etc.

É imperativo afirmar, que nem todos os problemas identificados e trabalhados com os alunos foram resolvidos através de atividades desenvolvidas, evidentemente. Mas ainda assim, muitas melhorias puderam ser verificadas em suas respectivas evoluções no processo de apropriação de L2 – Língua Portuguesa, comprovando assim, que é possível uma intervenção efetiva na escrita de alunos surdos, se tal tarefa for objetivada pelo professor.

Deste modo, verificou-se que a aquisição de uma segunda língua – Língua Portuguesa, por alunos surdos se encontra estritamente ligada à sua língua materna – LIBRAS e como mostrado no presente artigo, muitos aspectos estruturais da língua materna desses alunos são involuntariamente acionados pelos mesmos na escrita, sempre que estes desconhecem os aspectos estruturais da segunda língua. Tendo em vista tal importância exercida pela LIBRAS no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos, todas as etapas foram ministradas em uma abordagem bilíngue.

Enfatiza-se que as produções textuais de alunos surdos sempre tenderão a apresentar características diferenciais das de ouvintes, uma vez que a Língua Portuguesa constitui-se para eles como segunda língua. A importância de tal entendimento se dá pela necessidade de um olhar diferenciado acerca da escrita de alunos surdos, o que não significa para o professor relevar as dificuldades apresentadas por estes, mas apenas não realizar comparações entre produções de alunos surdos *versus* alunos ouvintes, pois estes possuem línguas maternas distintas.

Conceber um ensino de Português igualitário para todas as classes de alunado, em recorte, a alunos surdos, falantes de uma língua materna diferente, é um desafio que requer muitos esforços por parte dos professores de Língua Portuguesa. Todavia, o presente trabalho mostrou algumas possibilidades que podem ser incorporadas em sala de aula, para tal finalidade, respeitando a proposta do bilinguismo.

Diante dos fatos já citados, ressalta-se que a relevância do estudo em questão, encontra-se em sua contribuição para o aumento de discussões acerca do assunto abordado: casos de agramaticalidade na escrita de alunos surdos, bem como no compartilhamento de resultados que mostraram a eficiência de um ensino pautado em uma perspectiva bilíngue: Língua de Sinais/ Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- BROCHADO, Sônia Maria Dechandt Brochado. A apropriação da escrita por crianças surdas. In: *Estudos Surdos I*. Petrópolis-RJ: Arara Azul, 2006.
- COLLIER, V.P. *How long? A synthesis of research on academic achievement in second language*. TESOL Quarterly, 23, 509-531, 1989.
- FERNANDES, S. *Avaliação em Língua Portuguesa para Alunos Surdos: Algumas considerações*. SEED/SUED/DEE, Curitiba, 2006.
- GÓES, M. C. R. *Linguagem, Surdez e Educação*. 3ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2002.
- LIMA, Karine Nafaeli Sousa e OLIVEIRA, Renata Ferreira de. *Trabalho a produção textual em uma perspectiva bilíngue: Libras/Português com alunos surdos da Escola Estadual Irmã Carla Giussani*. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual do Pará, 2014.
- QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- _____. Efeitos de modalidade de línguas: as línguas de sinais. ETD – *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 168-178, jun. 2006.
- QUADROS, R. C. & SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para surdos*. MEC, SEEP, 2006. 120p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/surdos>. Acesso em: 24 de Agosto de 2014.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de Lingüística Geral*. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 25.ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

- SILVA, Simome Gonçalves de Lima da. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: das políticas as práticas pedagógicas*. 2008. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008
- THIOLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- VIANNA, G. S. *Aspectos de Coesão Textual na Escrita de Surdos: a formação das cadeias tópica*. 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ. 2010. Disponível em: <<http://www.lettras.ufrj.br/poslinguistica/wp-content/uploads/2013/03/glaucia-dos-santosvianna.pdf>> . Acesso em: 15 de Setembro de 2014.

SOBRE OS AUTORES

Elisa Augusta Lopes Costa

Docente da Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus Altamira. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura UFT/Araguaína-TO. Mestre em Estudo Literários e Culturais - UFMT. Email: elisalopes@ufpa.br

Francinaldo Freitas Leite

Mestre em Cultura e Território pelo Programa de Pós-graduação em Cultura e Território (PPGCult) da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Especialista em Educação Especial pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão – IBEPEx. Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Professor dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física do Centro Universitário Presidente Antônio Carlos – UNITPAC – Araguaína-TO. Email: francinaldoedf@gmail.com.br

Francisca Martim Cavalcante

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Araguaína/TO. Graduada em Letras pela UFT. Email: franciskavalcante@hotmail.com

Francisco Edviges Albuquerque

Coordenador do Laboratório de Línguas Indígenas/LALI e do Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas/NEPPI. Professor titular da Universidade Federal do Tocantins – Campus Araguaína/TO, no Programa de Pós-Graduação em Letras/PPGL/UFT: Mestrado e Doutorado em Ensino de Língua e Literatura. Email: fedviges@uol.com.br

Hellen Cristina Picanço Simas

Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba/UFPB (2013). Professora efetiva do Programa de Pós-graduação em Educação e do curso de Comunicação Social/Jornalismo da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Líder do Núcleo de Estudos de Linguagens da Amazônia (NEL-Amazônia/CNPq). Desenvolve pesquisa relacionada ao levantamento sociolinguísticos dos índios urbanos da etnia Sateré-Mawé do Baixo Amazonas.

Email: india.parintintins@gmail.com

Jocirley de Oliveira

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Pós-Graduado em Supervisão e Orientação Educacional, Planejamento Educacional, Psicopedagogia Clínica, Gestão Escolar, Gestão Pública. Graduado em Pedagogia pela Fundação Universidade do Tocantins – 2004, Graduado em Estudos Sociais com habilitação em Geografia pela Universidade de Marília – UNIMAR – 1991. É professor de cargo efetivo da Rede Municipal de Ensino de Araguaína – TO e desde 2013 ocupa a função de Secretário Municipal de Educação (SEMED) no mesmo município.

Email: oliveiraaraguaina2013@gmail.com

Karine Nafaeli Sousa Lima

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Araguaína/TO. Graduada em Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Instrutora de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) pelo Curso de Extensão do Projeto de Monitoria de Didática (UEPA).

Email: knafaeli@gmail.com

Michol Malia Miller

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Araguaína/TO. Graduação em Espanhol - Oklahoma State University (2010) e graduação em Estudos Liberais - Oklahoma State University (2010). Certificado do nível pós-graduação em TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages). Experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, e na área de Ensino da Língua Inglesa. Bolsista-intercambista desde 2012 do programa Fulbright, organização in-

ternacional vinculada aos governos do Brasil e dos Estados Unidos (EUA).
Email: michol.m.miller@gmail.com

Midian Araújo Santos

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins – UFT, campus de Araguaína – TO. Mestrado em Letras pela UFT. Professora Efetiva do Instituto Federal do Pará (IFPA).

Email: midian.santos@ifpa.edu.br

Paulo Hernandes Gonçalves da Silva

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins – PPGL/UFT, campus de Araguaína – TO. Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional pela Universidade de Taubaté/SP. Professor efetivo do Instituto Federal do Tocantins/IFTO. Líder do grupo de pesquisa “Conhecimento, educação e sustentabilidade em ação.” Diretor-geral do Campus Colinas do IFTO.
Email: paulohg@ifto.edu.br

Regina Celi Mendes Pereira

Doutorado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2005). Professora efetiva do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PRO-LING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Desenvolve projetos de acompanhamento aos professores de língua portuguesa da rede pública e tem atuado em cursos de formação desses profissionais. É uma das líderes do grupo de pesquisa GELIT/CNPq/UFPB (Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho), integrante do GT de Gêneros textuais/discursivos e membro do grupo ALTER-PUC/SP.

E-mail: reginasmps@gmail.com

Renato Yahé Krahô

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins – UFT, campus de Araguaína – TO. Professor efetivo na rede da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC/TO), ministrando aula para o povo Krahô na Escola Indígena 19 de Abril da Aldeia Manoel Alves Pequeno.

Email: jahhekraho@gmail.com

Rodrigo Mesquita

Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal do Goiás (UFG). Mestre em Letras e Linguística pela UFT. Professor efetivo da Universidade Federal de Roraima (UFRR) – Campus Paricarana. Pesquisador do Núcleo Histórico Socioambiental (NUHSA). Líder do grupo de pesquisa “Povos, Línguas e Educação Indígena (PLEI), também da UFRR. Coordena o Projeto “Mapeamento sociolinguístico para promoção da conscientização e autonomia linguística e sociocultural dos povos indígenas do estado de Roraima”. Email: rodrigomesquitago@hotmail.com

Rosineide Magalhães de Sousa

Doutora em Linguística. Professora Adjunta da Universidade de Brasília - UnB, na área de Linguagem: Linguística. Trabalha com Educação do Campo, Educação Indígena e Educação Quilombola. Coordenadora do Grupo de Estudos SOLEDUC - Sociolinguística e Educação. Email: rosi-maga@uol.com.br.

Severina Alves de Almeida Sissi

Doutora em Linguística (UnB). Mestre em Ensino do Língua e Literatura (UFT). Pedagoga (UFT). Pesquisadora indígena trabalhando desde 2008 com os indígenas Apinajé. Atua nas áreas da Etnografia; Sociolinguística; Letramento; Bilinguismo, Currículo, Educação do Campo, Quilombola e Educação Indígena. Em 2009 foi contemplada com o 5º Prêmio Construindo Igualdade de Gênero com o Artigo Científico: “As Relações de gênero “Piâm Id-Biyên Id-Prõ” na Sociedade Apinayé: um estudo exploratório nas aldeias São José e Bonito”. É Participante do grupo de estudo SOLEDUC - Sociolinguística e Educação (CNPq). Professora da Faculdade de Ciências do Tocantins (FACIT/Araguaína-TO). Email: sissi@faculadefacit.edu.br.

Simara de Sousa Muniz

Mestre em Letras pelos Programa de Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Campus Araguaína/TO. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Professora do Curso de Bacharelado em Administração e do Curso Superior Tecnológico em Análise e Desenvolvimento de Sistemas da Faculdade de Ciências do Tocantins (FACIT/Araguaína-TO), atuando nas disciplinas de Antropologia e Sociologia e Metodologia Científica. Email: simaramuniz@hotmail.com

Victor Fernandes Borges

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura (PPGL) da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Graduado em Letras. Pós-Graduado Lato Sensu Especialização em Língua Espanhola: Novas tecnologias e tradução. Especialista em Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal do Tocantins-UFT. Professor da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS).

Email: vfb270@hotmail.com

